

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED

ELIANA DE SOUSA ALENCAR MARQUES

**O SÓCIO-AFETIVO MEDIANDO A CONSTITUIÇÃO DE PRÁTICAS
EDUCATIVAS BEM SUCEDIDAS NA ESCOLA**

ORIENTADORA: MARIA VILANI COSME DE CARVALHO

TERESINA, 2014

ELIANA DE SOUSA ALENCAR MARQUES

**O SÓCIO-AFETIVO MEDIANDO A CONSTITUIÇÃO DE PRÁTICAS
EDUCATIVAS BEM SUCEDIDAS NA ESCOLA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado - PPGED, da Universidade Federal do Piauí, como pré-requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Maria Vilani Cosme de Carvalho.

Teresina, 2014

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Serviço de Processamento Técnico

M357s Marques, Eliana de Sousa Alencar.
O Sócio-afetivo mediando a constituição de práticas
educativas bem sucedidas na escola / Eliana de Sousa Alencar
Marques. -- 2014.
324 f.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal
do Piauí, Teresina, 201
Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Maria Vilani Cosme de Carvalho.

1.Prática Educativa – Mediação. 2. Educação –
Significados e Sentidos. 3. Ensino-Aprendizagem.
4.Educação – Afetação. 5. Educação – Vivência. I.Título

CDD 370.71

ELIANA DE SOUSA ALENCAR MARQUES

**O SÓCIO-AFETIVO MEDIANDO A CONSTITUIÇÃO DE PRÁTICAS
EDUCATIVAS BEM SUCEDIDAS NA ESCOLA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação –
Doutorado - PPGED, da Universidade Federal do Piauí, como pré-requisito parcial para
obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em: 07/08/2014.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Maria Vilani Cosme de Carvalho – Orientadora (UFPI)

Prof.^a Dr.^a Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina – Examinadora interna (UFPI)

Prof.^o Dr.^o Antonio de Pádua Carvalho Lopes – Examinador interno (UFPI)

Prof.^o Dr.^a Wanda Maria Junqueira de Aguiar – Examinadora externa (PUC-SP)

Prof.^o Dr.^o Júlio Ribeiro Soares – Examinador externo (UERN)

Teresina, 2014

AGRADECIMENTOS...

Com *Espinosa*, aprendi que o *agradecimento é o desejo ou empenho de amor pelo qual nos esforçamos por fazer bem a quem, com igual afeto de amor, nos fez bem...* Portanto, esse é o momento de devolver o afeto de amor às pessoas queridas que, com atitudes e/ou com palavras, foram muito importantes para a realização desse sonho.

Agradeço à professora doutora *Maria Vilani Cosme de Carvalho* pela orientação seria e compromissada, pela confiança que a fez acreditar em mim, no mestrado e, agora, no doutorado. Pela dedicação na leitura sempre crítica e atenta, porém zelosa, cuidadosa e ética. Leitura que me ajudou a dar “forma”, “conteúdo” e “cor” a esse trabalho. Por essa razão, essa Tese é tão minha quanto sua. Obrigada pelo compartilhamento de ideias e afetos que há muito tempo (desde a graduação) ativam em mim o desejo pelo conhecimento. A sua generosidade selou definitivamente nossa amizade. Tudo o que sei sobre pesquisa e sobre a Psicologia Sócio-histórica devo a você que produziu as condições para que isso acontecesse em minha vida. Muito obrigada por tudo!

Agradeço à professora doutora *Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina*, pelos *bons encontros* intelectuais (no sentido espinosano). Encontros sempre mediados por debates fecundos e por afetos que potencializam meus pensamentos e meu coração. Não há nada mais precioso para um aluno do que um professor disposto a levá-lo a conhecer. Você sempre se dispôs a isso. Foi com essa disposição que você apresentou-me a *Espinosa*. Conhecer *Espinosa* foi algo que mudou definitivamente meu olhar sobre a realidade e a forma de viver a vida. Obrigada por esse presente!

Agradeço imensamente à professora doutora *Wanda Maria Junqueira de Aguiar*, ao professor doutor *Julio Ribeiro Soares* e ao professor doutor *Antônio de Pádua Carvalho Lopes* por terem aceitado participar das bancas de qualificação e, agora, da banca de defesa da tese. Agradeço pela leitura crítica

e pelas sugestões que foram fundamentais no aprofundamento de questões essenciais ao desenvolvimento dessa pesquisa.

Ao professor *Antonio Cardoso do Amaral*, grande educador piauiense, nordestino, brasileiro que sem nenhum receio concordou em compartilhar sua história, sem a qual essa pesquisa não poderia ter sido realizada. Sua história com a educação nos enche de orgulho e nos afeta de grande entusiasmo. O trabalho desenvolvido por esse educador em Cocal dos Alves é a prova concreta de que é possível construir uma realidade educacional verdadeiramente transformadora. Muito obrigada!

Agradeço à Franciane, Cristiane, Sandoel e Fernando por terem se disponibilizado em participar dessa pesquisa e, assim, com toda boa vontade, compartilharam com o mundo acadêmico suas histórias que atestam que a possibilidade pode vir a ser realidade.

Aos meus amigos do NEPSH – Núcleo de Pesquisa em Educação e Psicologia Sócio-histórica: Chiquinho, Nazaré, Isana, Carla Andreia, Gabriela, Maria Antonia, Márcia Raika, Lucélia, Cristiane, Elizângela. Nossos encontros são sempre alegres e fecundos; por isso; nosso *conatus* é tão forte. Com vocês encontro alegria e força para avançar no caminho da pesquisa. Muito obrigada por fazerem parte da minha vida e por me deixarem fazer parte da vida de vocês!

Aos meus amigos da primeira turma de doutorado em educação da UFPI: Elmo, Cristiane, Fernanda, Hilda, Valdirene, Magda, Ozita, Adriana e Baltazar. A convivência com vocês foi muito importante porque juntos compartilhamos vida, saberes, conhecimentos e experiências. Sinto-me orgulhosa em fazer parte de uma turma que vem ajudando a escrever a primeira página da história do doutorado em educação da UFPI.

Um agradecimento especial para minhas amigas de curso: Fernanda, Hilda e Val, amigas do coração e da alma com quem pretendo compartilhar da verdadeira amizade pelo resto de minha vida.

Agradeço à amiga professora doutora Carla Andréia Silva pela disponibilidade em dialogar comigo, às sete da manhã, às quartas-feiras, sobre *vivência e afetação*. Foi nesses encontros alegres que construí as bases de um

pensamento capaz de avançar na compreensão da relação entre Vigotski e Espinosa.

Ao meu amigo professor doutor Raimundo Nonato Moura que, com sua visão crítica e inteligência privilegiada, em nossos encontros, me obrigava a refletir profundamente sobre questões teóricas e sempre me levava à descoberta de novas questões. Encontrar você também me ajudou a lidar com as angústias geradas no desenvolvimento da pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGED da UFPI, que, com suas aulas, encontros acadêmicos e ideias nos inspiram a continuar no caminho da pesquisa.

Às funcionárias do PPGED, Sueli e Fernanda, pela dedicação e pelo empenho dedicados a todos, alunos do PPGED.

Aos professores e colegas de trabalho do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino pela amizade, torcida, palavras de incentivo e, sobretudo, pela liberação de minhas atividades acadêmicas, possibilitando assim o tempo necessário para a conclusão dessa Tese. Em especial, a professora Heloisa Ribeiro Sena, pelo carinho, confiança, amizade e apoio sempre necessários à conclusão dessa etapa tão importante em minha vida.

À minha família (marido, filhos, mãe, irmãos, cunhadas, sobrinhos) pelo apoio incondicional, pela aceitação e pelo respeito às minhas escolhas, mesmo que estas, muitas vezes, signifiquem ausência e distância. Sem o apoio de vocês, seria muito difícil realizar esse sonho. Muito obrigada!

À medida que compreendemos, não podemos desejar senão aquilo que é necessário, nem nos satisfazer, absolutamente, senão com o verdadeiro. Por isso, à medida que compreendemos isso corretamente, o esforço da melhor parte de nós mesmos está em acordo com a ordem da natureza inteira. (Espinosa, Ética IV, Apêndice)

Para Frank,

Meu grande, único e verdadeiro amor. Companheiro que escolhi dividir a vida, os sonhos, o amor. A vivência que flui da vida com você me leva cotidianamente a (re) descoberta do sentido de amar e ser amada intensamente.

Para Laise, Eduardo e Sofia,

Pedaços de mim... Com vocês vivencio o afeto de amor incondicional. Sem vocês, a vida seria praticamente impossível.

RESUMO

A pesquisa de doutoramento em questão tem como objeto de estudo as mediações que constituem professores e alunos que desenvolvem práticas educativas bem sucedidas e está fundamentada na seguinte tese: o professor consegue realizar práticas educativas bem sucedidas quando afeta positivamente seus alunos. Os alunos, por sua vez, ao serem afetados positivamente, criam relação de sentido que potencializam o desejo por continuar aprendendo e se desenvolvendo. A pesquisa é de natureza crítica e tem o objetivo geral de investigar as mediações que constituem professores e alunos que desenvolvem práticas educativas bem sucedidas. Especificamente, objetiva: compreender o processo de identificação do professor com a profissão docente; analisar significados e sentidos produzidos pelo professor sobre a prática educativa; analisar significados e sentidos produzidos pelos alunos sobre as práticas educativas; analisar as afetações produzidas pelo professor e pelos alunos na vivência de práticas educativas. Em função da natureza do objeto de estudo, pensamento e ações do pesquisador, foram orientados pelos pressupostos teórico-metodológicos do Materialismo Histórico e Dialético e da Psicologia Sócio-Histórica, em especial, o processo de significação e a categoria *vivência* em Vigotski, e, ainda, pela categoria *afetação* em Espinosa. Participaram da pesquisa um professor de matemática e quatro ex-alunos desse professor. As técnicas e os instrumentos metodológicos foram entrevista semiestruturada, a entrevista reflexiva e o memorial. Núcleos de Significação foi o procedimento analítico utilizado na análise das informações produzidas na pesquisa. Os resultados da pesquisa estão sistematizados em núcleos de significação que sintetizam zonas de sentido que articulam o social e o afetivo na mediação de práticas educativas bem sucedidas. Os núcleos relativos ao professor sintetizam zonas de sentido que expressam as mediações que constituem o movimento do *ser professor* e da prática educativa desenvolvida por ele. Dessas mediações, evidenciou-se, por um lado, as condições objetivas encontradas e produzidas (o social, o econômico, o cultural) que tiveram e continuam tendo força expressiva nas escolhas e decisões do professor. Por outro lado, a dimensão afetiva do professor revelou-se como mediação fundamental para a constituição, desenvolvimento e expansão de práticas de sucesso desenvolvidas na escola. Os núcleos relativos aos alunos sintetizam zonas de sentidos reveladoras das mediações que constituem alunos como sujeitos de histórias de sucesso escolar. Em síntese, ser aluno protagonista de prática educativa bem sucedida passa pela produção e expansão do sentido de estudar, processo que acontece nas vivências afetivas alegres que convergem para o aumento da potência de ser aluno.

Palavras-chave: Prática educativa. Mediações. Significados e sentidos. Afetação. Vivência.

ABSTRACT

The doctoral research in question has as object of study the mediations that constitute teachers and students who develop successful educational practices and is based on the following thesis: the teacher can conduct successful educational practices when affects positively his/her students. The students, in turn, being positively affected, create sense relations that enhance the desire to continue learning and developing. The research is critical in nature and has as general objective to investigate the mediations that constitute teachers and students who develop successful educational practices. Specifically, objectives: To understand the process of identification with the teaching profession; To analyze meanings and senses produced by the teacher about the educational practice; To analyze meanings and senses produced by the students on educational practices; To analyze the affections produced by the teacher and the students in the experience of educational practices. Due to the nature of the object of study, thought and actions of the researcher were guided by the theoretical and methodological assumptions of Historical and Dialectical Materialism and Socio-Historical Psychology, in particular, the process of meaning and the experience category in Vygotsky, and, also, by the affection category in Spinoza. A math teacher and four former pupils of this teacher participated in the survey. The technical and methodological tools were semi-structured interview, reflective interview and the memorial. The analytical procedure used in the analysis of the data produced in the research was the Meaning Core. The research results are systematized in meaning cores that synthesize meaning zones that articulate the social and the affective in the mediation of successful educational practices. The cores related to the teacher synthesize meaning zones that express the mediations that constitute the movement of being a teacher and the educational practices developed by him. In these mediations, it became clear, on the one hand, the objective conditions found and produced (social, economic, cultural) that had and still have significant strength in the choices and decisions of the teacher. On the other hand, the affective dimension of the teacher turned out as crucial mediation for the establishment, development and expansion of successful practices developed at school. The cores related to the students synthesize meaning zones that reveal the mediations that constitute students as subjects of stories of school success. In short, being a student protagonist of successful educational practice involves the production and expansion of the sense of studying, process that happens in the joyful affective experiences that lead to the increased power of being a student.

Keywords: Educational practice. Mediations. Meanings and Senses. Affection. Experience.

RESUMEN

La investigación doctoral en cuestión tiene como objeto de estudio las mediaciones que constituyen profesores y estudiantes que desarrollan prácticas educativas exitosas y se basa en la siguiente tesis: el profesor puede realizar prácticas educativas exitosas cuando afecta positivamente a sus alumnos. Los alumnos, a su vez, al verse afectados de manera positiva, crean relación de sentido que potencializan el deseo de seguir aprendiendo y desarrollando. La investigación es de naturaleza crítica y tiene el objetivo general de investigar las mediaciones que constituyen profesores y alumnos que desarrollan prácticas educativas exitosas. Específicamente, objetiva: comprender el proceso de identificación del profesor con la profesión docente; analizar significados y sentidos producidos por el profesor sobre la práctica educativa; analizar significados y sentidos producidos por los alumnos sobre las prácticas educativas; analizar las afectaciones producidas por el profesor y por los alumnos en la experiencia de las prácticas educativas. En función de la naturaleza del objeto de estudio, pensamiento y acciones del investigador, se guían por los supuestos teóricos y metodológicos del Materialismo Histórico y Dialéctico y de la Psicología Socio-Histórica, en particular, el proceso de la significación y la categoría de experiencia en Vygotsky, y, aún más, por la categoría afectación en Espinosa. Participaron de la investigación un profesor de matemáticas y cuatro ex estudiantes de ese profesor. Las técnicas y las herramientas metodológicas fueron la entrevista semi-estructurada, la entrevista reflexiva y el memorial. Núcleos de significación fue el procedimiento analítico utilizado en el análisis de la información producida en la investigación. Los resultados de la investigación están sistematizados en núcleos de significación que sintetizan zonas de sentidos que articulan el social y el afectivo en la mediación de prácticas educativas exitosas. Los núcleos relacionados al profesor sintetizan zonas de sentidos que expresan las mediaciones que constituyen el movimiento del *ser profesor* y de la práctica educativa desarrollada por él. De esas mediaciones, se enfatizaron, por un lado, las condiciones objetivas encontradas y producidas (el social, el económico, el cultural) que tenían y aún tienen fuerza significativa en las opciones y decisiones del profesor. Por otra parte, la dimensión afectiva del profesor se ha revelado como mediación fundamental para la constitución, desarrollo y la difusión de prácticas exitosas desarrolladas en la escuela. Los núcleos relacionados a los estudiantes sintetizan zonas de sentidos reveladoras de las mediaciones que constituyen los alumnos como sujetos de historias de éxito en la escuela. En resumen, ser alumno protagonista de práctica educativa exitosa pasa por la producción y expansión del sentido de estudiar, proceso que ocurre en las experiencias afectivas alegres que convergen para el aumento de la potencia de ser alumno.

Palabras clave: Práctica educativa. Mediaciones. Significados y sentidos. Afectación. Experiencia.

SUMÁRIO

| | |
|---------------------------|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 17 |
|---------------------------|-----------|

CAPÍTULO 1

| | |
|---|-----------|
| REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS: apontamentos teóricos | 28 |
| 1.1 Questões relativas ao conceito de práticas educativas | 29 |
| 1.2 Aspectos históricos acerca das práticas educativas: do clássico ao contemporâneo | 29 |
| 1.3 A especificidade da prática educativa no cenário atual: encontro de ideias | 41 |

CAPÍTULO 2

| | |
|--|-----------|
| AS MEDIAÇÕES CONSTITUTIVAS DO HUMANO | 52 |
| 2.1 A Psicologia Sócio-histórica e as categorias que explicam a constituição humana | 52 |
| 2.1.1 Atividade e consciência | 53 |
| 2.1.2 Atividade e subjetividade | 62 |
| 2.1.3 Significado e sentido | 66 |
| 2.1.4 Vivência e produção de sentidos | 73 |
| 2.2 Afetação e educação: uma análise a partir da Filosofia de Baruch de Espinosa | 80 |

CAPÍTULO 3

| | |
|--|------------|
| O DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DO PROFESSOR: uma análise das condições para a realização da prática educativa | 88 |
| 3.1 A dupla condição do trabalho docente: negar ou afirmar o desenvolvimento profissional do professor | 89 |
| 3.2 Os processos formativos de professores como possibilidade de desenvolvimento e transformação da prática educativa | 92 |
| 3.3 A reflexão crítica no desenvolvimento da atividade do professor: possibilidades de transformação da prática educativa em práxis | 100 |

CAPÍTULO 4

| | |
|--|-----|
| ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA | 109 |
| 4.1 O método da pesquisa | 109 |
| 4.2 O local e os participantes da pesquisa: caracterização sócio-histórica | 115 |
| 4.3 Os instrumentos e as técnicas de produção das informações | 120 |
| 4.3.1 A entrevista semiestruturada e a entrevista reflexiva..... | 121 |
| 4.3.2 O memorial..... | 124 |
| 4.4 O procedimento de análise: Núcleos de Significação | 125 |

CAPÍTULO 5

| | |
|---|-----|
| O MOVIMENTO CONSTITUÍDO NA ANÁLISE DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM O PROFESSOR..... | 130 |
| 5.1 Apresentação do <i>corpus</i> empírico e seleção dos pré-indicadores | 131 |
| 5.2 Seleção de pré-indicadores, identificação e nomeação dos conteúdos temáticos e aglutinação e nomeação dos indicadores..... | 147 |
| 5.3 Articulação dos indicadores e organização e nomeação dos núcleos de significação .. | 177 |

CAPÍTULO 6

| | |
|---|-----|
| MEDIAÇÕES CONSTITUTIVAS DO PROFESSOR E DA SUA PRÁTICA EDUCATIVA..... | 181 |
| 6.1 O social mediando a escolha pela profissão, pelo curso de matemática e a identificação com a docência | 182 |
| 6.2 A dialética das condições objetivas e subjetivas mediando modos de ser professor | 198 |
| 6.3 A educação escolar, a responsabilidade do professor e o processo ensino e aprendizagem mediando o desenvolvimento da prática educativa bem sucedida..... | 218 |
| 6.4 O movimento de articulação internúcleos: a síntese provisória de ser o professor Torricelli..... | 236 |

CAPÍTULO 7

| | |
|--|-----|
| O MOVIMENTO CONSTITUÍDO NA ANÁLISE DOS MEMORIAIS DESENVOLVIDOS PELOS ALUNOS | 240 |
| 7.1 Um pouco da história dos alunos participantes da pesquisa | 241 |
| 7.2 Do levantamento dos pré-indicadores à constituição dos núcleos de significação | 244 |

CAPÍTULO 8

MEDIAÇÕES CONSTITUTIVAS DE ALUNOS COM HISTÓRIAS DE SUCESSO

| | |
|--|------------|
| ESCOLAR..... | 268 |
| 8.1 As mediações familiares e afetivas no início do processo de escolarização. | 269 |
| 8.2 O social e o pessoal mediando modos de ser aluno. | 275 |
| 8.3 A relação com os professores, as práticas educativas e a educação escolar constituindo alunos com histórias bem sucedidas | 282 |
| 8.4 Movimento internúcleos revelando que são os alunos que desenvolvem práticas educativas bem sucedidas | 296 |
| | |
| 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 300 |
| | |
| REFERÊNCIAS..... | 305 |
| APENDICE A – TCLE – PROFESSOR | 318 |
| APENDICE B – TCLE – ALUNOS | 321 |

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Síntese dos núcleos de significação sistematizados no movimento de análise dos dados referentes ao professor.

Quadro 02 – Síntese dos núcleos de significação sistematizados no movimento de análise dos dados referentes aos alunos.

Quadro 03 – Seleção de pré-indicadores na primeira entrevista.

Quadro 04 – Seleção de pré-indicadores na segunda entrevista.

Quadro 05 – Seleção de pré-indicadores na entrevista reflexiva.

Quadro 06 – Dos pré-indicadores à identificação e nomeação dos conteúdos temáticos na primeira entrevista.

Quadro 07 – Da aglutinação dos conteúdos temáticos à articulação e nomeação dos indicadores da primeira entrevista.

Quadro 08 – Dos pré-indicadores à identificação e nomeação dos conteúdos temáticos na segunda entrevista.

Quadro 09 – Da aglutinação dos conteúdos temáticos à articulação e nomeação dos indicadores da segunda entrevista.

Quadro 10 – Dos pré-indicadores à identificação e nomeação dos conteúdos temáticos na entrevista reflexiva.

Quadro 11 – Da aglutinação dos conteúdos temáticos à articulação e nomeação dos indicadores da entrevista reflexiva.

Quadro 12 – Da articulação dos indicadores à organização e nomeação dos núcleos de significação.

Quadro 13 – Dados relativos à faixa etária e à formação em nível superior dos alunos que participam da pesquisa.

Quadro 14 – Dos pré-indicadores à identificação dos conteúdos temáticos memorial de Cecília.

Quadro 15 – Dos pré-indicadores á identificação dos conteúdos temáticos - memorial de Raquel.

Quadro 16 – Dos pré-indicadores á identificação dos conteúdos temáticos - memorial de Pitágoras.

Quadro 17 – Dos pré-indicadores á identificação dos conteúdos temáticos - memorial de Isaac.

Quadro 18 – Da aglutinação dos pré-indicadores à constituição dos indicadores.

Quadro 19 – Dos indicadores à constituição dos núcleos de significação.

1 INTRODUÇÃO

O que é o homem? Para Hegel é o sujeito lógico. Para Pavlov é a soma, organismo. Para nós, é a personalidade social =o conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo [...] (VIGOTSKI, Manuscrito de 1929, p. 33).

O texto que trazemos a público reúne os resultados de pesquisa realizada em torno de realidade educacional marcada por histórias de sucesso escolar. Trata-se da história de um professor e seus ex-alunos, que, mediados por determinadas condições objetivas e subjetivas, têm conseguido produzir transformações em suas vidas e na realidade social na qual vivem.

O interesse em estudar histórias de sucesso escolar encontra relação com os resultados da pesquisa de mestrado que realizamos. Essa pesquisa evidenciou realidade bem diferente, visto que os alunos e professores pesquisados estavam vivenciando histórias de fracasso escolar. A marca do fracasso escolar era tão forte na vida desse grupo, em especial dos professores, que um deles expressou as significações produzidas sobre a docência afirmando: “Ser professor era um sonho que virou pesadelo”.

A significação expressa no discurso de uma das professoras denunciava realidade psicológica que sinalizava para a produção de sentidos marcados por sentimentos de angústia e frustração em relação à profissão e aos alunos. Esses sentidos marcados por sentimentos negativos, construídos ao longo de uma carreira desgastada, alicerçavam as relações interpessoais desenvolvidas na sala de aula, fato que contribuía para o predomínio de situações conflituosas e, conseqüentemente, danosas para o processo de ensino e aprendizagem. Esses resultados foram decisivos para que compreendêssemos que o fracasso escolar é uma produção social, resultado de mediações (objetivas e subjetivas) constitutivas do ser aluno e ser professor. (ALENCAR, 2007).

A realidade revelada com a pesquisa nos autoriza compreender que o modo como professores e alunos vivem a atividade de ensino e aprendizagem está diretamente relacionado ao modo como eles compreendem o que fazem, ou seja, ao modo como essas relações são significadas por eles. Pino (2000) esclarece que “na conversão das relações sociais em relações intrapessoais, o elemento que permanece constante é a significação”. Mas a significação social das relações é convertida em significação pessoal dessas relações. Estas adquirem o sentido que lhes dá o indivíduo. É dessa forma que se constitui a mediação do

social, “o que é social se converte em pessoal e o que é pessoal se converte em social.” (p. 69). Isso acontece, porque homem e mundo vivem relação mediada, o que denota que um está contido no outro, não como reflexo um do outro, mas como constitutivos um do outro. (AGUIAR, *et al*, 2009). E o que significa compreender o homem como ser de relações, constituído na mediação com os outros e com o mundo?

Significa considerá-lo como sujeito socio-histórico, que, na relação com o mundo e no mundo, constitui seu modo de pensar, de sentir e de agir. Esse modo de compreender a constituição do humano encontra sustentação nos postulados da Psicologia Sócio-Histórica, especialmente, nos construtos teóricos de Vigotski (2000, p. 33), para quem o homem, longe de ser apenas um sujeito lógico como idealizava Hegel, ou um organismo movido por estímulos, como acreditava Pavlov, é “a personalidade social, o conjunto de relações sociais encarnado no indivíduo”. O social sintetiza as inúmeras mediações que constituem o homem no processo histórico do seu desenvolvimento.

A história a qual se refere Vigotski (2000) articula as inúmeras relações que vão se constituindo em mediações sociais e históricas responsáveis pela constituição da pessoa, resultando em sua singularidade, ou seja, é pela sua história, “a história da transformação da natureza pelo trabalho”, que o homem cria suas próprias condições de existência. Este é o movimento que permite ao homem “transformar seu próprio modo de ser.” (PINO, 2000, p. 51). É pela atividade, portanto, que o homem constitui o mundo e a si mesmo, ou seja, a sua subjetividade.

A compreensão acerca dessas questões foi se aprofundando com a nossa participação no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia da Educação – NEPPED/PPGED/UFPI. Os estudos realizados no NEPPED mostraram que, mesmo considerando que a natureza biológica interfere no desenvolvimento humano, Vigotski atribui às leis socio-históricas força determinante na constituição e desenvolvimento do homem. Vigotski apoia-se na tese marxista de que não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência para esclarecer de vez sua concepção de que a maneira como os homens produzem e reproduzem, pelo trabalho social, as suas condições de existência, físicas e sociais, representa o seu modo de vida próprio, o qual reflete mais precisamente o que eles são.

Vigotski (2000), portanto, considera que o homem, por meio da atividade, sobretudo a semiótica, age sobre a natureza e cria, por meio das mudanças produzidas nela, novas condições para sua própria existência material e psíquica. Essa atividade sempre será mediada pelas condições que o homem encontra, produz e tem acesso no desenvolvimento da

atividade. Em outras palavras, é pelo seu modo de vida, pelos meios de produzir sua atividade que o homem vai constituindo o seu ser social (LUKÁCS, 1979), ou seja, o ser que ultrapassa as potencialidades naturais e alcança o desenvolvimento cultural, sendo com isso capaz de transformar a realidade e a si mesmo por meio do uso de instrumentos técnicos e simbólicos.

Pensando o trabalho educativo tomando por base essas ideias, decidimos realizar estudos de doutoramento acerca das mediações que constituem professores e alunos que desenvolvem práticas educativas. Entretanto, não se trata de quaisquer práticas, nem de quaisquer professores e alunos, mas, sobretudo daqueles que têm se destacado em nossa realidade por produzirem histórias de sucesso escolar. Ou seja, interessa-nos investigar histórias de práticas educativas bem sucedidas dando voz a professores e alunos que desenvolvem essas práticas. Escolhemos os professores e alunos porque, em última instância, são esses sujeitos, por meio de suas histórias reais que poderão revelar a multiplicidade de determinantes que estão produzindo as condições para que essas práticas sejam bem sucedidas. E o que significam práticas educativas bem sucedidas?

Vigotski (1998), ao fazer referência ao aprendizado, esclarece que todo bom ensino é aquele que promove desenvolvimento e surgimento do novo e que a aprendizagem é efetiva quando, como condição prévia, se transforma em desenvolvimento real do sujeito. Para esse teórico, a qualidade do desenvolvimento psicológico da criança não é inerente a qualquer atividade que se realiza na escola, mas depende de como essa atividade está organizada. Baseados nessa proposição, consideramos práticas educativas bem sucedidas todas as ações socialmente planejadas, organizadas e operacionalizadas em dado contexto educativo, destinadas a criar oportunidades de aprendizagem que impulsionem zonas de desenvolvimento iminente. Essas ações constituem a atividade de ensino e aprendizagem no contexto das práticas educativas.

Em outras termos, definimos práticas educativas bem sucedidas aquelas que se realizam por meio de um conjunto de ações que provocam aprendizagem e desenvolvimento humano; aquelas capazes de efetivar mudanças que gestam transformações quantitativas e qualitativas na vida de professores e alunos. Essas ações constituem atividades educativas que medeiam a produção de sentidos que potencializam o desejo ativo em continuar aprendendo e se desenvolvendo. Elas dispensam a repetição mecânica e estimulam o exercício livre do intelecto, provocando professores e alunos a irem ao alcance da felicidade. (MERÇON, 2013).

O interesse em pesquisar práticas educativas bem sucedidas é atual e, até o momento, tem sido centralizado na prática do professor. Ao fazermos levantamento em

Bancos de teses e dissertações de Universidades e Faculdades Brasileiras¹, além do portal da Capes e em diferentes periódicos², encontramos pesquisas realizadas entre os anos de 2007 e 2012 que apresentam relação com os seguintes descritores: ensino bem sucedido, sucesso escolar, atividade de ensino bem sucedido, bons professores, ensino e aprendizagem de sucesso e práticas educativas bem sucedidas.

No referido levantamento, encontramos duas teses, seis dissertações e cinco artigos que tratam de questões relativas aos descritores mencionados. Em 2011, a pesquisa de doutorado intitulada “Professores de educação de jovens e adultos construindo trajetórias de sucesso: um estudo a partir da psicogênese Walloniana”, realizada por Ademilson Fernandes e orientada por Laurinda Ramalho Almeida, apresenta investigação acerca da atuação do professor e como a afetividade canalizada nessa atuação contribui para o desenvolvimento do trabalho educativo. A partir de sessões de videogravação e de autoscopia, foi possível o registro de interações de professores e alunos em sala de aula, permitindo verificar como os indivíduos eram afetados individualmente. Os resultados alcançados revelaram que trajetórias de sucesso acontecem com mais frequência diante de algumas situações, tais como: professores que além de dominarem os conteúdos a serem ensinados, também dominam aspectos da dimensão afetiva, favorecendo a aprendizagem dos alunos; professores que estimulam seus alunos de tal modo a levá-los a sonhar, imaginar e desejar coisas novas e realizações futuras; professores que, quando planejam suas aulas, pesquisam novos assuntos, novas estratégias de ensino, acreditam na capacidade dos alunos e conseguem estabelecer com a turma relação de proximidade.

Em 2010, a tese intitulada “Bons professores que fazem a diferença na vida do aluno: saberes e práticas que caracterizam sua liderança”, realizada por Caren Bühler e orientada por Marta Luz Sisson de Castro, investigou contextos educativos muito adversos para explicar como determinados professores, mesmo em situações adversas, conseguem resistir a fatores negativos e se destacam positivamente mediante a sua docência. A pesquisadora realizou estudo de caso etnográfico em seis escolas do município de São Leopoldo no Rio Grande do Sul, chegando à conclusão de que professores que se tornam grandes lideranças na escola e na vida de seus alunos, em geral, desenvolvem metodologias

¹ Para essa pesquisa utilizamos o Banco de teses e dissertações da UNICAMP, PUC/RS, PUC/SP, PUC/UFRJ, USP.

² Os periódicos consultados foram Educação em Revista; Revista Ciência e Educação – Rio de Janeiro; Revista Ensaio: avaliação, políticas públicas e educação – Rio de Janeiro; Revista Brasileira de Educação Médica; Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE); Revista Psicologia: reflexão e crítica.

inclusivas norteadas pelo afeto e pela firmeza, possuem profundo conhecimento teórico e prático das disciplinas que ministram e prática docente inovadora e motivadora.

Pesquisas, em nível de mestrado, realizadas por Castro (2012), Teixeira (2011), Chiappa (2010), Felix (2009), Ferreira (2009) e Pereira (2009), também configuram o amplo interesse na temática do ensino bem sucedido. No geral, são pesquisas que apontam a relação que existe entre o sucesso escolar e o desenvolvimento da prática pedagógica do professor.

Entre os artigos consultados, encontramos Monteiro (2012), Cardelli e Elliot (2012), Costa, Cardoso e Costa (2012), Pocinho (2010) e Paiva e Prette (2009). Esses artigos apresentam discussão atual sobre o sucesso escolar. Apesar de apresentarem objetos e situações diferentes na discussão, todos eles vinculam, em algum momento das análises, o sucesso do processo de aprendizagem dos alunos ao professor e à atividade que este realiza. Isso significa que essas pesquisas têm apontado que o sucesso do aluno necessariamente, mantém vínculo com o que o professor faz, pensa e expressa quando está em atividade.

Todas essas pesquisas demonstram que tem sido crescente o interesse pelas questões relativas ao sucesso de práticas educativas. A realidade educacional brasileira, marcada, sobretudo, por visível necessidade de maior qualidade no ensino, necessita que novos conhecimentos sejam produzidos sobre práticas educativas mais coerentes com a realidade educacional brasileira. Entretanto, dificilmente teremos conhecimento sobre os processos desenvolvidos na escola realmente conectados com a realidade, se não nos voltarmos para os sujeitos que participam concretamente desses processos, tendo em vista que sujeito e realidade constituem-se dialeticamente.

Estamos ressaltando, com isso, que não podemos limitar esses estudos apenas à prática pedagógica dos professores, ao modo como elas são realizadas, ou seja, ao aspecto mais visível desse fenômeno. Precisamos de pesquisas que revelem esse fenômeno na sua essência, isto é, no que diz respeito aos sujeitos que a realizam, por exemplo professores e alunos. Estudar os sujeitos envolvidos nesse processo nos permite compreender a dimensão subjetiva da realidade escolar, ou seja, a dimensão do humano que sintetiza a totalidade das relações que se constituem em aspectos da singularidade de cada um. Essa é a proposta da tese que estamos desenvolvendo.

Quando mencionamos isso queremos deixar claro que nos interessa saber quem são esses sujeitos, o que sentem, o que pensam e como agem. Explicando: o que os motivam, como são realizadas suas práticas educativas, quais as condições objetivas e subjetivas de que dispõem esses sujeitos, enfim, interessa-nos investigar aspectos que configuram uma dimensão do real, ou seja, a dimensão subjetiva da educação escolar que pode ser apreendida

pelas mediações que constituem professores e alunos, que os levam a tornar-se quem são e quem poderão vir a ser, enfim, aquilo que os afeta e determina a forma como compreendem a prática educativa que realizam.

Em face desse quadro, nossa pesquisa parte do seguinte problema: que mediações constituem professores e alunos que desenvolvem práticas educativas bem sucedidas? Esse problema nos conduziu ao seguinte objetivo geral: investigar as mediações que constituem professores e alunos que desenvolvem práticas educativas bem sucedidas.

Para realizar a pesquisa, saímos em busca de sujeitos que protagonizassem histórias de práticas educativas consideradas bem sucedidas. Participam de nossa pesquisa um professor e quatro ex-alunos desse professor, oriundos do interior do estado do Piauí, que estão envolvidos em práticas educativas bem sucedidas. Esses sujeitos foram escolhidos tendo em vista dois critérios: primeiro, porque são protagonistas de histórias de ensino e de aprendizagem bem sucedidas. Suas histórias, ao serem amplamente divulgadas na mídia local e nacional, tornaram-se conhecidas e referência de qualidade na educação e para a educação escolar no Brasil³. Esse fato chamou nossa atenção e nos levou até eles. Segundo, por terem se disponibilizado a participar de todas as etapas da pesquisa. Essas informações estão mais detalhadas no capítulo 4 desta tese.

A decisão de realizar pesquisa tendo como sujeitos professor e alunos protagonistas de práticas educativas bem sucedidas evidencia nosso entendimento acerca do ensino e da aprendizagem como unidade dialética que se constitui em atividade social mediatizada por relações afetivas. Com base nesse entendimento, defendemos a seguinte tese em nossa pesquisa: o professor consegue realizar práticas educativas bem sucedidas quando afeta positivamente seus alunos. Os alunos, por sua vez, ao serem afetados positivamente, criam relação de sentido que potencializam o desejo por continuar aprendendo e se desenvolvendo. Essa tese está orientada nas seguintes premissas teóricas:

a) Todo fenômeno, ou melhor, todo processo tem uma história. A compreensão do processo envolve a compressão da sua história, o que significa voltar a sua gênese. Se pretendemos entender o processo de constituição de práticas educativas bem sucedidas devemos analisar seu movimento histórico, em especial, as relações que decorrem desse

³ A história de sucesso do professor e dos alunos vem sendo divulgada amplamente pela mídia local e nacional desde 2011. A Divulgação mais recente foi veiculada em reportagem do Fantástico exibida na Rede Globo em 16/03/2014, como parte da série Educação.com. para mais detalhes consultar site <http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2014/03/escola-publica-de-cidade-do-piaui-tem-alunos-motivados-e-otimos-resultados.html>

movimento. A história do fenômeno, do processo, é, portanto, a história dos homens que o produzem. (VIGOTSKI, 2000; 2009; MARX; ENGELS, 2002);

b) O homem é a síntese de múltiplas determinações. Essas determinações são as mediações constitutivas do humano. As mediações constitutivas do humano são reveladas por meio de significados e sentidos produzidos na relação dialética entre realidade objetiva e subjetiva. Esses significados e sentidos, ao mesmo tempo em que revelam as condições reais pelas quais o homem constitui seu ser social, são eles próprios constitutivos do humano. (VIGOTSKI, 2009; MARX; ENGEL, 2002);

c) A vivência explica a relação dialética entre homem e realidade. A vivência não é algo apenas experimentado, mas também um trabalho interior, um trabalho mental, algo emocionalmente forte, que altera a relação do indivíduo com o mundo e que envolve a produção de afetos. (VIGOTSKI, 1996, 2010)

d) No processo de vivência, os indivíduos são mediados por afetos. O tipo de afetação provoca aumento ou diminuição da capacidade de agir do ser humano. Portanto, são os afetos que colocam os indivíduos em situação de atividade ou passividade. Afetos alegres ou ativos aumentam nossa potência, afetos tristes ou passivos diminuem nossa potência. O aumento da potência pressupõe a produção de sentidos que potencializam o desejo ativo do ser, ou seja, sua essência. Portanto, a vivência do processo educativo mediada pela produção de afetos alegres ajuda professores e alunos a descobrir o que potencialmente os torna mais felizes. (ESPINOSA, 2008; 2007).

e) A maneira como os homens produzem e reproduzem, pelo trabalho social, as suas condições de existência, representa o seu modo de vida, o qual constitui mais precisamente o que eles são. Ou seja, há estreita relação entre o modo de ser dos homens, seus modos de produção e o tipo de relações que delas decorrem. A prática educativa como produção humana é determinada pelas condições materiais que professores e alunos têm para viver e produzir suas atividades educativas. Essas condições não são dadas, mas produzidas historicamente. Portanto, para que essa prática educativa torne-se bem sucedida e transformadora, são necessárias condições objetivas e subjetivas que possibilitem a professores e alunos o desenvolvimento de uma atividade criadora. (VÁZQUEZ, 2011; VIGOTSKI, 2000, MARX e ENGELS, 2002);

Essas premissas explicitam as múltiplas mediações constitutivas dos sujeitos, no caso específico dessa pesquisa, professores e alunos. Se, por um lado, temos clareza de que a constituição do homem dá-se no processo histórico; por outro lado, precisamos compreender também como acessar essa dimensão do humano, que, embora exista, seja concreta, não se

revela na aparência. Vigotski (2009) nos dá indicativos para a solução desse problema metodológico quando destaca como caminho de acesso a essas mediações a apreensão de significados e de sentidos.

Os significados e os sentidos são aspectos psicológicos que constituem e revelam parte da totalidade da subjetividade humana, que, embora seja individual, tem sua gênese no social. A compreensão acerca da constituição do homem passa pela apreensão das mediações sociais que vão constituindo sua subjetividade, movimento que se torna possível quando são revelados os significados e os sentidos que são compartilhados e negociados no processo interativo com a realidade objetiva e subjetiva.

Estudos recentes⁴ têm mostrado como a investigação, que envolve aspectos da subjetividade dos professores, mais precisamente, a produção dos significados e dos sentidos sobre a atividade de ensino e aprendizagem que desenvolvem pode contribuir para a compreensão acerca da dimensão subjetiva do trabalho docente. Esses estudos têm confirmado o que postula Vigotski (2009) sobre o fato de que nenhuma ação humana acontece desvinculada dos afetos. Isso significa que, para apreendermos as mediações que constituem dado sujeito, necessitamos desenvolver pesquisas tendo como foco as necessidades, as motivações, as expectativas, os sentimentos e emoções produzidas em atividade, de modo que possamos compreender quem são esses sujeitos por meio das mediações que os constituem concretamente, ou seja, os meios objetivos e subjetivos que o homem utiliza para se relacionar com a realidade, transformá-la e ainda construir nova forma de existência.

Outra mediação importante capaz de revelar muito sobre a constituição do humano é a afetação. Apesar de Vigotski (2009) contribuir de forma relevante com a discussão acerca da relação entre afeto e razão no desenvolvimento humano, a categoria afetação será aqui analisada a partir da Filosofia de Espinosa (2008) para elucidar como se constitui, na vida, o processo de afetação entre os homens e, de que modo, nesse processo, são constituídos os sentidos que direcionam nossa atividade e aumentam nossa energia vital, impulsionando-nos para sermos mais. A essa energia vital, Espinosa chamou de *conatus*, princípio de autoconservação e também de auto-expansão e realização de tudo o que existe e está contido na essência dos seres singulares – os homens, por exemplo.

⁴ Os estudos de SOUSA (2011), CARVALHO, (2007); BOCK e GONÇALVES, (2009); OTUKA, (2009); IBIAPINA, (2007); AGUIAR, (2007); MARTINS, (2007), tratam acerca dessa dimensão subjetiva da docência, sobretudo da relação entre significados e sentidos.

Nesse sentido, as mediações afetivas são para nós fundamentais no entendimento acerca de como o professor consegue realizar ensino capaz de mediar o desejo ativo de aprender dos alunos. A filosofia de Espinosa (2008) nos ajuda a compreender que todas as relações sociais são, ao mesmo tempo, mediadas/mediadoras de afetações. A partir disso, entendemos que os processos educativos, ao se constituírem no conjunto das relações sociais, produzem e são produto de afetações. Isso significa que tanto os professores quanto os alunos afetam e são afetados pelo que vivenciam em suas relações.

Segundo Espinosa (2008, p.177), “[...] se uma coisa aumenta ou diminui, estimula ou refreia a potência de agir do nosso corpo, a idéia dessa coisa aumenta ou diminui, estimula ou refreia a potência de pensar de nossa mente”. É, portanto, nas relações sociais que essa potência pode ser aumentada ou diminuída. Nesse sentido, o que professores e alunos vivenciam na escola converte-se em fonte de afetos que levam à produção de novos sentidos. Na escola, professores e alunos são afetados de diversas maneiras, fato que impulsiona aumentando ou diminuindo a potência de pensar e agir de cada um, o que contribui tanto para o sucesso como para o fracasso de suas ações. Isso porque o que aumenta ou diminui, favorece ou coíbe a potência de agir de nosso corpo, a ideia desta mesma coisa aumenta ou diminui, favorece ou coíbe a potência de pensar da nossa mente. (ESPINOSA, 2008).

Esclarecidos os aspectos teóricos que orientaram a escolha pelas categorias que auxiliaram na apreensão das mediações constitutivas dos sujeitos da pesquisa, apresentamos, a seguir, os objetivos específicos dessa investigação:

- 1) Compreender o processo de identificação do professor com a profissão docente;
- 2) Analisar significados e sentidos produzidos pelo professor sobre a prática educativa;
- 3) Analisar significados e sentidos produzidos pelos alunos sobre as práticas educativas;
- 4) Analisar as afetações produzidas pelo professor e pelos alunos na vivência das práticas educativas.

A pesquisa é de natureza crítica e está orientada nos princípios do Materialismo Histórico Dialético e nas ideias da Psicologia Sócio-Histórica e da Filosofia de Espinosa. A opção por essa base teórico-metodológica parte do pressuposto de que a realidade, embora cognoscível, “não se manifesta imediatamente ao homem”, este precisa atuar como “ser que age objetiva e praticamente”. (KOSIK, 1969, p. 9). Essa ação pressupõe o uso de instrumentos e técnicas de investigação que, ao longo da pesquisa, possibilita-nos o abandono

da “caótica representação do todo” para a entrada na “rica totalidade da multiplicidade das determinações e relações”. (KOSIK, 1969, p. 30). São instrumentos de produção de dados para apreensão do real a entrevista semiestruturada (GONZALEZ REY, 2005, AGUIAR E BOCK, 2011)), a entrevista reflexiva (SZYMANSKI, 2002) e o memorial (HUBERMAM, 2007, NOVOA, 2007, SOUZA, 2007). Na análise dos dados, utilizamos o procedimento dos Núcleos de Significação, (AGUIAR; OZELLA, 2013).

Esse relatório na forma do gênero Tese está organizado nessa introdução e em oito capítulos. No capítulo 1, sem perder de vista a questão e os objetivos que direcionam a investigação, tratamos de apresentar reflexões teóricas acerca das práticas educativas desde a educação clássica até a contemporaneidade. No capítulo 2, discutimos sobre as mediações constitutivas do humano evidenciando as categorias que orientaram o estudo com base na Psicologia Sócio-Histórica e na Filosofia de Espinosa. No capítulo 3, apresentamos reflexões em torno do desenvolvimento histórico do professor e das condições que precisam ser produzidas para a realização da prática educativa bem sucedida. No capítulo 4, fazemos referência aos aspectos teórico-metodológicos da pesquisa e trazemos informações que situam o contexto e os sujeitos da investigação nos seus aspectos socio-históricos. No capítulo 5, descrevemos o caminho percorrido na análise do conteúdo empírico produzido na realização das entrevistas com o professor, com a finalidade de esclarecer o processo analítico que culminou na organização dos núcleos de significação que estão discutidos no capítulo 6. Nos capítulos 7 e 8, descrevemos o mesmo percurso analítico e discursivo referente aos memoriais desenvolvidos com os alunos. Finalizamos o relatório com as considerações finais que sintetizam os resultados da pesquisa e apontam para a possibilidade de novas pesquisas sobre professores e alunos que desenvolvem práticas educativas bem sucedidas.

Consideramos que esta Tese é importante pelo fato de desvelar aspectos da atividade de ensino e aprendizagem fundamentais para o entendimento acerca das condições que precisam ser produzidas para que os professores possam de fato elevar as possibilidades dos alunos, que estão na escola de educação básica, se apropriarem de conhecimentos que potencializem aprendizagens que favoreçam o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, constituindo-se, assim, práticas educativas bem sucedidas.

Não é pretensão desta investigação apresentar modelos ou receituários a serem seguidos por professores ou pesquisadores; longe disso, nossa pretensão foi e é contribuir com o debate teórico-metodológico acerca da dimensão subjetiva da docência que envolve, sobretudo, aspectos ligados à constituição da subjetividade do professor, questão hoje essencial ao enfrentamento dos desafios que se impõem à profissão docente. Assim como o

homem que Vigotski descreve na epígrafe que abre essa introdução, os professores são seres socio-históricos, personalidades sociais que encarnam o conjunto de relações sociais vividas, portanto, têm sua consciência construída nas suas relações de trabalho, nas suas práticas sociais; como tal, são protagonistas e construtores de suas histórias, que, na relação dialética com a realidade, promovem nela transformações e são por ela transformados.

CAPÍTULO 1

Um pensamento que reconhece o movimento e a imprecisão é mais potente do que um pensamento que os exclui e os desconsidera. (MORIN, 2003).

1 REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS: apontamentos teóricos

O objetivo deste capítulo é desenvolver reflexões teóricas que nos ajudem a compreender o processo de constituição das práticas educativas como fenômeno histórico. A análise assenta-se na assertiva teórica de que todo fenômeno tem uma história e, portanto, são os homens que fazem a história. Assim, a compreensão do fenômeno práticas educativas envolve recuperar sua história, o que significa voltar a sua gênese. Se o nosso foco é entender o processo de constituição de práticas educativas bem sucedidas, partimos da análise do seu movimento histórico e da apreensão das relações que o constituem. A história das práticas educativas, portanto, é a história dos homens que produzem essas práticas.

O significado que hoje atribuímos às práticas educativas certamente carrega as marcas do nosso tempo, das nossas ações, mas contém também vestígios do passado, tendo em vista que a existência de nova realidade não significa o desaparecimento da anterior, mas a sua transformação.

Nesse sentido, discutimos acerca de práticas educativas, desde os clássicos aos dias atuais. Consideramos relevante discutirmos sobre a evolução histórica do sentido dessas práticas por considerarmos, assim como Morin (2003), que todas as produções humanas carregam a imprecisão e o movimento, marcas indeléveis da história. As práticas educativas são produções humanas, portanto precisam ser analisadas à luz do movimento histórico traduzido em conhecimentos produzidos sobre elas. Faremos isso a partir do referencial teórico que esclareça sobre sua constituição desde a educação clássica à educação dos dias atuais.

Inicialmente nos detemos em explicitar o significado de práticas educativas nas quais nos apoiamos. Em seguida, discorreremos sobre aspectos que delineiam o movimento histórico de constituição das práticas educativas, indo da Idade Clássica à Idade

Contemporânea. Finalizamos, apresentando elementos que apontem para a especificidade da prática educativa no cenário atual.

1.1 Questões relativas ao conceito de práticas educativas

Antes de iniciarmos nossas reflexões acerca da evolução dos significados atribuído às práticas educativas ao longo da história, achamos conveniente esclarecer o que estamos chamando de práticas educativas. Definimos prática educativa como o conjunto das ações socialmente planejadas, organizadas e operacionalizadas em espaços intersubjetivos destinados a criar oportunidades de ensino e aprendizagem.

Por serem práticas socialmente construídas em contextos educativos, sendo a escola o contexto que nos interessa situar a discussão elaborada nesta tese, elas são planejadas, organizadas e operacionalizadas em dois níveis. Em nível geral, são as práticas educativas previstas pelos agentes educativos (docentes e gestores) destinadas ao corpo discente. No contexto específico da sala de aula, ela é operacionalizada a partir da interação entre professores e alunos, por meio das ações que compõem a atividade de ensino e aprendizagem.

Portanto, esclarecemos que não limitamos as práticas educativas à atividade de ensino e aprendizagem. Esta é, na verdade, uma dimensão dessa prática. No entanto, reconhecemos que a atividade de ensino e aprendizagem é o elo que torna possível a realização de determinada prática educativa.

1.2 Aspectos históricos acerca das práticas educativas: do clássico ao contemporâneo

Todo povo, nação ou comunidade, que atinge certo grau de avanço, encontra na educação razão que justifica o seu desenvolvimento, ou seja, é consenso entre os estudiosos da educação que não há avanço humano na ausência de processos educativos. Ao analisar o desenvolvimento humano, Leontiev (1978, p. 267) atribui à educação função singular nesse processo, chegando a mencionar que, sem educação seria impossível a continuidade do progresso histórico, pois “o movimento da história só é possível com a transmissão, às novas gerações das aquisições da cultura humana, isto é, da educação.”

Saviani (1997, p. 16), ao analisar a natureza e a especificidade dos processos educativos, ressalta que a educação “[...] é o próprio processo de trabalho pelo qual o homem produz sua própria existência.” A valorização da educação é algo tributário não somente de

nosso tempo; os gregos, por exemplo, creditavam à educação função fundamental na formação humana, pois viam a educação como “[...] o princípio por meio do qual os homens conservam e transmitem a sua personalidade física e espiritual.” (JEAGER, 2010, p. 03).

Entretanto, este não é um processo que se faz naturalmente. Para que a educação se realize como prática social humana, é necessário que seja organizada em torno de atividade previamente planejada. Jaeger (2010, p.03) faz referência a esse tipo de atividade sem a qual a educação não se concretiza quando afirma: “[...] a natureza do homem na sua dupla estrutura corpórea e espiritual, cria condições especiais para a manutenção e transmissão da sua forma particular e exige organizações físicas e espirituais, ao conjunto das quais damos o nome de educação.” Essa organização física, espiritual, destinada a concretizar o processo de humanização do homem, entendemos como prática educativa.

As práticas educativas remontam ao período clássico da humanidade, quando a educação assume importância fundamental no desenvolvimento humano, fato que pode ser observado desde a Idade Antiga, quando os filósofos gregos reuniam-se em praça pública a fim de professar ideias que levassem seus discípulos à formação integral. Um dos mais eminentes representantes do pensamento grego, no que se refere à educação, foi Sócrates. Para este filósofo, o saber era o alimento da alma, “o conhecimento do verdadeiro valor que determina irrevogavelmente a opção da nossa vontade”. (JEAGER, 2010, p. 644).

Enquanto para muitos sofistas educar significava formar o homem para ser virtuoso, Sócrates era relutante quanto a isso, pois acreditava que essa atitude não era suscetível de ser ensinada. Sócrates acreditava que só o conhecimento (ou seja, o saber, e não simples informações isoladas) conduz à prática da virtude em si mesma, que tem caráter uno e indivisível. Segundo Jaeger (2010), essa ideia constitui a pedra angular de toda educação na Paideia.

Em linhas gerais, Sócrates acreditava que o homem deveria ser educado para chegar ao conhecimento verdadeiro e, de posse desse conhecimento, poderia exercer ou não a virtude. Para se chegar a esse conhecimento verdadeiro, Sócrates aponta como caminho o autoconhecimento, ou seja, era preciso que o homem mergulhasse dentro de si. A preocupação de Sócrates era levar as pessoas, por meio do autoconhecimento, à sabedoria e à prática do bem, usando para isso a Filosofia.

Jaeger (2010) esclarece que com o projeto de colocar a Filosofia a serviço da formação do ser humano, Sócrates não estava sozinho. Pensadores sofistas, os educadores profissionais da época, igualmente se voltavam para a formação do homem, mas com um objetivo mais imediato: formar as elites dirigentes. Isso significava transmitir aos jovens não

o valor e o método da investigação, mas um saber enciclopédico, além de desenvolver sua retórica, que era a principal habilidade esperada de um político.

Sócrates pensava diferente. Acreditava que a retórica era a arma da persuasão utilizada pelos estadistas que buscavam aplausos das massas e despertar nela emoções e prazer. Por isso, defendia uma educação que fosse capaz de levar o homem a praticar o bem, a combater as injustiças, a ter conduta acertada, que significava reconhecer que “o agradável nem sempre coincide com o bom e o salutar; o agradável deve ser pura e simplesmente feito por causa do bem.” (JEAGER, 2010, p. 678).

De seu pensamento surgiram duas vertentes da Filosofia que, em linhas gerais, podem ser consideradas como as grandes tendências do pensamento ocidental. Uma é a vertente idealista, representada por Platão (427-347 a.C.), seguidor de Sócrates. Ao distinguir o mundo concreto do mundo das ideias, Platão deu às ideias status de realidade. A outra vertente é a realista, representada por Aristóteles (384-322 a.C.), discípulo de Platão. Esse filósofo submeteu as ideias, às quais se chega pelo espírito, ao mundo real.

A educação na Grécia antiga, ou melhor, a Paideia, exprime o aperfeiçoamento geral do homem a partir de suas próprias ideias, de seu conhecimento. Nesse sentido, as práticas educativas tinham a função de levar o homem por esse caminho, despertando sua cooperação para que ele conseguisse por si próprio "iluminar" sua inteligência e sua consciência. Assim, o verdadeiro educador não é um provedor de conhecimentos, mas alguém que desperta os conhecimentos inatos. Conhecimentos esses que vão ajudá-lo a refletir sobre os fins desse conhecimento. Essa prática admite a reciprocidade entre professores e alunos, permitindo que estes contestem os argumentos daqueles, e vice-versa. Para o filósofo, somente a troca de ideias dá liberdade ao pensamento e a sua expressão - condições imprescindíveis para o aperfeiçoamento do ser humano. O educador é, portanto, comparado a um artífice, capaz de “[...] colocar estes conhecimentos como força formativa a serviço da educação e formar por meio deles verdadeiros homens como o oleiro modela a sua argila e o escultor as suas pedras.” (JEAGER, 2010, p. 13).

Na Idade Média, o cristianismo inaugura nova concepção de mundo e de homem, como bem observa Cambi (1999, p. 121):

O advento do cristianismo operou uma profunda revolução cultural no mundo antigo, talvez a mais profunda que o mundo ocidental tenha conhecido na sua história. Nessa revolução, delineou-se também uma mudança radical no campo educativo: transformam-se as agências educativas (como a família), uma se torna mais central que as outras (a igreja), toda a sociedade enquanto religiosamente orientada torna-se

educadora; mas mudam-se também os ideais formativos (à Paideia clássica contrapõe-se a Paideia christiana, centrada na figura de cristo).

Significa que, diferentemente do que acontecia na Antiguidade, a educação na Idade Média desenvolve-se em estreita relação com a igreja, com a fé religiosa e com as instituições eclesiásticas, sendo estas as únicas com a função de educar, formar e “conformar” (CAMBI, 1999). Essa dependência garantiu o monopólio da cultura e do pensamento por parte da Igreja Católica. Eram os integrantes da Igreja que estabeleciam o que deveria ser estudado, os conteúdos e os objetivos da educação. As escolas eram, portanto, associadas às instituições religiosas católicas. Embora controlada pela Igreja, a educação não ficou apenas no campo religioso, abrindo também espaço para o estudo das ciências, das técnicas e das habilidades.

A educação na Idade Média dividiu-se basicamente em duas tendências: a educação Patrística, representada por Santo Agostinho e a Escolástica, representada por Santo Tomás de Aquino, ambas marcadas pela tentativa de conciliar razão e fé. A hierarquização, característica da sociedade feudal, estende-se também para a educação. De modo que grande parte dos estudantes da Idade Média vinha da nobreza, pois esta camada social possuía recursos financeiros para manter os filhos nas escolas. Os nobres decidiam quais filhos iriam para a área militar (formação de cavaleiros), para a formação técnica (escolas formais) ou formação religiosa (escolas monásticas). Os camponeses e seus filhos, sem recursos financeiros e presos às obrigações servis, não tinham acesso à educação escolar, ficando sem saber ler e escrever por toda a vida. Cambi (1999, p. 151) deixa isso claro quando ressalta:

A educação das aristocracias se ritualiza, mas também se classiciza, separando-se nitidamente da sociedade com suas lutas e suas necessidades; a popular mergulha nessa realidade, carrega-se de realismo, articula-se em conhecimentos técnicos (do fazer) e contrapõe-se àquela outra, separada e artificial, das classes altas; age nos espaços abertos do social (na oficina, na praça, na festa) e não naqueles espaços separados, do castelo, ou da cela do mosteiro. Uma sociedade rigidamente hierarquizada separa e contrapõe-hierarquizando-os – também os modelos educativos e culturais.

Com relação às práticas educativas desenvolvidas nesse período, estas adquirem caráter mais conformista, voltando-se, sobretudo, para a formação moral e a modelagem de expressões e comportamentos humanos. As metodologias concentram-se na transmissão do saber, seguindo regras e procedimentos rigorosamente fixados, ligados a textos canônicos, que não têm a finalidade de levar o aluno a descobrir a verdade, mas mostrar a verdade. Ou

seja, trata-se de práticas educativas que se alicerçam na transmissão de saber dogmaticamente fixado, cabendo ao educador apenas revelá-lo. O século das trevas, como ficou conhecida a Idade Média, passa por renovação contundente com a chegada da Modernidade, fato que vai repercutir de forma significativa nos processos educativos.

A Modernidade apresenta-se, segundo Cambi (1999, p. 197), como uma época de grandes revoluções, tratando-se na verdade de “[...] um ciclo histórico que tem características profundamente diferentes do anterior, em relação ao qual ele opera ruptura consciente, manifestando estruturas substancialmente homogêneas e orgânicas.” Essa ruptura atinge muitos âmbitos, sendo os mais afetados o econômico, o político, o ideológico, o social, o cultural e o pedagógico.

Com relação à economia, assiste-se ao processo de transformação do modelo feudal para o modelo econômico capitalista. Enquanto o modelo feudal ligava-se a um sistema econômico fechado, baseado na agricultura e na troca de mercadorias, a economia ativada pelo Modernismo baseava-se, sobretudo na “mercadoria e no dinheiro, na capitalização, no investimento, na produtividade”. (CAMBI, 1999, p. 197).

Do ponto de vista político, a nova era concretiza-se não apenas na figura de um soberano, mas, em um conjunto de instituições que cumprem a função de manter o consenso com respeito à lógica estatal, sendo, algumas delas, a igreja, a justiça, a família, a escola. A formação de nova classe social, a burguesia, imprime mudança radical no cenário social da modernidade, inaugurando também ponto de vista ideológico-cultural diferente que acaba operando dupla transformação: primeiro, a laicização da sociedade, que provocou a emancipação das mentalidades, libertando o homem de uma visão predominantemente religiosa acerca do mundo e da vida humana, ligando definitivamente o homem à história e à direção de seu processo. Segundo: “[...] a racionalização, produzindo uma revolução profunda nos saberes que se legitimam e se organizam através do uso da razão.” (CAMBI, 1999, p. 198).

Todas essas mudanças e inovações têm repercussões na educação. Novos valores, novos itinerários, novos modelos passam a fundamentar a formação do homem moderno. Segue-se “o modelo do *homo faber* e do sujeito como indivíduo, embora ligando-o à cidade e depois, ao estado, potencializando a sua capacidade de transformar a realidade e de impor a ela uma direção e uma proteção.” (CAMBI, 1999, p. 198). Esse novo homem é agora ativo, dirigente de sua vida, liberado de vínculos e de ordens; ser racional, capaz de decidir sobre seu próprio destino. Entretanto, Cambi (1999, p. 199/200) esclarece que a Modernidade,

assim como todo momento histórico, é atravessada por contradições, ou seja, é um período que:

Deixa-se guiar pela ideia de liberdade, mas efetua também uma exata e constante ação do governo, pretende libertar o homem, a sociedade, a cultura de vínculos, ordens e limites, fazendo viver de maneira completa essa liberdade, mas ao mesmo tempo, tende a moldar profundamente o indivíduo, segundo modelos sociais de comportamento, tornando-o produtivo e integrado.

As contradições que se revelam na Modernidade são próprias do modelo econômico vigente, o capitalismo. O capitalismo, enquanto sistema econômico, para continuar a existir, necessita do homem livre, dotado de razão e autonomia suficientes para legitimá-lo, mas, ao mesmo tempo, precisa mantê-lo sob o controle e o jugo do Capital, fato que só poderá acontecer por meio da alienação de mentalidades que se julgam livres, mas, na verdade, continuam mais presas do que nunca. Nesse aspecto, a educação, por meio das práticas educativas, organizadas e disseminadas nas escolas, realiza de forma primorosa essa tarefa, ou seja, às escolas cabia a tarefa de formar todas as jovens gerações a as conformar a modelos de normalidade e de eficiência e produtividade social, além de docilidade político-ideológico. (CAMBI, 1999)

É nesse período, marcado por grandes transformações e contradições, que nascem duas correntes de pensamento claramente opostas e que terão grande influência sobre os processos pedagógicos e educativos: o racionalismo e o empirismo.

As ideias racionalistas, expressas, sobretudo, no pensamento de Descartes, Galileu e Newton terão grande repercussão sobre os processos educativos ligados ao ensino e aprendizagem. O homem, para os racionalistas, é um ser dual, dividido em corpo e mente. A mente, livre de paixões, emoções e perturbações, “[...] é cogito, pensamento autoconsciente, autoevidente e organizado analiticamente segundo a mecânica das ideias claras e distintas que se agregam de modo lógico, seguindo as regras da não-contradição.” (CAMBI, 1999, p. 302).

A escola organizada em termos racionalistas não tinha como missão formar apenas o homem cidadão, bom cristão, bom católico, mas, acima de tudo, o homem técnico, intelectual, racional. Essa nova visão da escola desligada da igreja mudará os fins e os meios da escola, atribuindo-lhe função social diferente da que vinha assumindo desde seu surgimento. Para os racionalistas, o verdadeiro conhecimento não provém da experiência, mas de ideias inatas, claras e distintas, alojadas na mente. As ideias provenientes da razão são

verdadeiras, não sujeitas a erros, a contradições, pois advêm da razão, a partir das quais podemos conhecer todo o resto.

As práticas educativas voltavam-se predominantemente para a aprendizagem intelectual e se organizam de acordo com método rigoroso, precisamente sistematizado. Eram centralizadas nos sujeitos – professores e alunos – tendo a escola com suas regras disciplinares, sua estrutura e organização, como o lugar destinado a sua realização. Estas práticas organizavam-se precisamente em torno da arguição e explicação por parte do professor, e da dissertação e exercício por parte do aluno, confluindo, por fim, na verificação suprema do exame, de caráter público e ritualizado. (CAMBI, 1999).

A corrente empirista segue outro caminho, totalmente oposto e tem em Locke e Hume seus maiores representantes. De acordo com Cambi (1999), mesmo influenciado pelas ideias cartesianas, Locke criticava as ideias inatas e afirmava que a alma humana é como uma tábua rasa, sem inscrições, porque o conhecimento, seja qual for ele, só surge a partir da experiência sensível. Cambi (1999, p. 316) esclarece ainda que Locke foi o representante de um “pensamento crítico que pretende submeter toda afirmação à prova da experiência e, portanto, colocar no centro do próprio trabalho os princípios da verificação experimental e da inferência empiricamente provada”. Dessa forma, o empirismo de Locke contrapõe-se a todo inatismo e a toda predestinação, tão caros ao pensamento pedagógico racionalista.

A prática educativa de base empirista organiza-se a partir dos interesses que movem os alunos e as suas necessidades concretas, que, de modo algum, se limitam à formação intelectual, mas privilegiam a educação do corpo, a educação da mente e a educação moral. Isso não significa que os empiristas desprezem a razão, mas sim que a subordinam ao trabalho anterior da experiência. Em termos gerais, Cambi (1999) explica que as ideias de Locke sedimentam proposta educativa baseada na conexão entre a educação e a participação concreta na vida social do educando, na importância de privilegiar os conteúdos pragmaticamente úteis à instrução, sendo que esta deve ser ligada a experiência real dos educados.

Embora diametralmente opostas, essas duas correntes vão influenciar de forma decisiva o pensamento educacional na contemporaneidade. A importância delas para o cenário educacional reside no fato de que, baseados nos princípios seja do racionalismo, seja do empirismo, as práticas educativas emancipam-se dos modelos religiosos autoritários do passado.

De acordo com Aranha (2006), na contemporaneidade, os filósofos encaravam o ensino como veículo importante no combate às superstições e ao obscurantismo religioso. Um

dos grandes representantes desse movimento foi Rousseau. Esse filósofo representa um ideal de educação romântica, voltada mais para a natureza e os sentimentos do homem. Para pôr em prática esses ideais, escreve *Emilio*, um tratado sobre educação no qual lança os princípios de um projeto de educação natural e negativa:

A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se quisermos perverter essa ordem, produziremos frutos temporões, que não estarão maduros e nem terão sabor, e não tardarão em se corromper, teremos jovens doutores e velhas crianças. A infância tem maneiras de ver, de pensar e de sentir que lhe são próprias; nada é menos sensato do que querer substituir essas maneiras pelas nossas, e para mim será a mesma coisa exigir que uma criança tivesse cinco pés de altura e que tivesse juízo aos dez anos. Com efeito, de que lhe serviria a razão nessa idade? Ela é o freio da força, e a criança não precisa desse freio. (ROUSSEAU, 1999, p. 86).

Esse pensamento sintetiza a crítica feita por Rousseau (1999) aos costumes da aristocracia de sua época. A fim de combater tais costumes, preconiza uma educação do homem afastada do artificialismo das convenções sociais, que cultive a espontaneidade original, deixando o homem livre da escravidão aos hábitos exteriores, a fim de que o indivíduo seja dono de si mesmo, agindo por interesses naturais e não por coação exterior e artificial.

Esse filósofo e educador defende uma educação natural, que consiste na recusa ao intelectualismo, reforçada no ensino tradicional e livresco. Acreditava que o homem não se reduzia ao intelecto; ao contrário, segundo suas ideias, as emoções, os instintos e os sentimentos são anteriores ao pensamento intelectualizado. Por essa razão defendia, acima de tudo, a formação integral do homem: “[...] saindo de minhas mãos, ele não será, concordo, nem magistrado, nem soldado, nem padre, será primeiramente um homem”. (ROUSSEAU, 1999, p. 15).

Em termos gerais, podemos caracterizar a prática educativa preconizada por Rousseau (1999) no seu tratado sobre educação como prática naturalista, no sentido de considerar como natural tudo aquilo que se opõe ao social; uma prática que se baseia na valorização das necessidades espontâneas do educando e, sobretudo, prática constituída a partir das experiências pessoais. Na sua obra *Emílio*, o filósofo defende que, apesar de o homem ser educado pela natureza, pelas coisas, e pelos homens; a educação correta exige a valorização da natureza e das coisas e a eliminação da influência dos homens, evitando assim a corrupção dos educandos.

No desenvolvimento dessa prática, o professor tem o papel de acompanhar o aluno e, pelo exemplo ou por meio da intervenção indireta, auxiliá-lo na apreensão dos

conhecimentos. Nesse sentido, é delicada a função do professor, tendo em vista que este tanto não deve impor o saber ao aluno, quanto não pode deixá-la guiar-se pelo puro espontaneísmo, ou seja, ao educador caberia interferir o menos possível no desenvolvimento próprio do jovem, em especial até os 12 anos, quando ele ainda não pode contar com a razão. Nisso consiste o caráter negativo da educação. (ROSSEAU, 1999).

O pensamento pedagógico de Rousseau (1999), embora represente grande marco para a educação contemporânea, recebeu muitas críticas. Seu modelo de educação era tido como elitista, já que pressupunha a existência de um preceptor, algo que poderia ser desfrutado somente pelas elites. Outros consideravam sua educação individualista, já que separava o educando do convívio social. Muito embora não possamos ignorar essas críticas, também não podemos negligenciar a força de suas ideias e a influência delas no cenário educacional do século XX.

A obra de Rousseau (1999) foi, sem dúvida, a precursora do movimento de renovação da educação que se iniciou no século XVIII; movimento que se instala devido à crescente industrialização da sociedade e sua rápida transformação. Para atender a essa nova realidade que se desenhava, era necessária a ampliação da rede escolar, bem como escola que preparasse para o novo. Nesse contexto de inovações, não havia mais lugar para um ensino puramente teórico e contemplativo.

Foi com esse sentido de inovação que se esboçaram em meados do século XIX e XX, na Europa e nos Estados Unidos, teorias e experiências educacionais que davam vazão às tais mudanças. Dentre essas teorias, destaca-se o pragmatismo de John Dewey. De acordo com Aranha (2006, p. 227), “[...] o pragmatismo recusa os sistemas fechados com pretensões ao absoluto, voltando-se para o concreto, para os fatos, para a ação.” Ao ressaltar a educação pela ação, o pragmatismo critica severamente o intelectualismo e a ênfase na memorização, ambos os processos são muito caros para a escola tradicional racionalista.

Dewey (1979) foi o maior nome do pragmatismo na educação. Em sua célebre obra *Democracia e educação* ele esclarece que “Vida, experiência e aprendizagem não se separam, por isso, cabe à escola, promover pela educação, a retomada contínua dos conteúdos vitais.” (DEWEY, 1979, p. 227). A educação para Dewey é vista como uma necessidade humana, ocorrendo em qualquer sociedade, em qualquer lugar. Acreditava que o objetivo da educação era habilitar os indivíduos a continuar aprendendo, a buscar o desenvolvimento constante. Esse objetivo, porém, só poderia ser alcançado quando todos os membros da sociedade vivessem de forma igualitária, verdadeiramente democrática.

Esse filósofo critica duramente a educação contemporânea, pois esta se pauta em objetivos fixos e rígidos, impostos de fora do processo de ação, incapazes de estimular a inteligência de quem participa; ao contrário, transforma o trabalho do professor e aluno em algo mecânico e servil. Por essa razão, ele defende que os objetivos da educação devem ser definidos no contexto concreto dos educandos e dos educadores, uma vez que a educação significativa para o futuro não estabelece fins abstratos, mas focaliza os problemas presentes. (DEWEY, 1979).

Nessa direção, a prática educativa para Dewey (1979), portanto, pode ser caracterizada como atividade social, prática, experimental, interativa, que parte das necessidades individuais, ligada à vida que se vive. Essa prática é centrada no aluno, em seus interesses e aptidões. Ela visa, além da formação humana integral, uma educação progressiva, que pretende acima de tudo habilitar os indivíduos a continuar sua educação.

Muitas foram e continuam sendo as contribuições do pensamento de Dewey (1979) para a sistematização das práticas educativas. Entretanto, não podemos deixar de mencionar que sua teoria tem fundamentado as ideias liberais e, como tal, se funda na aceitação e não no questionamento dos valores da sociedade capitalista. Ao contrário, grande parte de suas ideias têm servido para fortalecer o discurso do “aprender a aprender”, lema da bandeira do escolanovismo. Discurso que serve para difundir a ideia de que à escola não cabe a transmissão dos conteúdos historicamente produzidos pela humanidade, mas a tarefa de preparar o futuro cidadão para se adaptar à realidade posta.

Esse lema, segundo Aranha (2006, p. 230), embora defenda “a aparente equalização de oportunidades, na verdade dissimula a reprodução do sistema”, ou seja, por trás do discurso do “aprender a aprender”, a escola na verdade deixa de cumprir sua função social, que é a de garantir que o aluno se aproprie dos conhecimentos já produzidos. Com isso, o que tem ocorrido na verdade é uma profunda artificialização do processo de ensino e aprendizagem, sobretudo, nas escolas destinadas às camadas populares da sociedade. Não queremos com isso deixar de reconhecer o valor histórico da obra de Dewey para os processos educativos, mas, simplesmente, redimensionar o valor dessa teoria, bem como seu alcance e seus limites.

Embora reconheçamos o valor do trabalho educativo, que leve o homem a aprender a aprender, a buscar formação contínua, consideramos mais importante o trabalho educativo que desenvolva nos alunos capacidade de leitura crítica das transformações ocorridas em escala mundial. Concordamos com Libâneo (2009, p. 09), quando analisa:

Num mundo de intensas transformações científicas e tecnológicas, precisam de uma formação geral sólida, capaz de ajudá-los na sua capacidade de pensar cientificamente, de colocar cientificamente os problemas humanos. Por outro lado, diante da crise de princípios e valores, resultante da deificação do mercado e da tecnologia, do pragmatismo moral ou relativismo ético, é preciso que a escola contribua para uma nova postura ético-valorativa de recolocar valores humanos fundamentais como a justiça, a solidariedade, a honestidade, o reconhecimento da diversidade e da diferença, o respeito à vida aos direitos humanos básicos, como suportes de convicções democráticas.

Apesar de reconhecermos que na atualidade a escola não é mais a única com essa função, pois, conforme Libâneo (2009, p. 09) “As tarefas de construção de uma democracia econômica e política pertencem a varias esferas de atuação da sociedade”, não podemos deixar de considerar que ela tem papel insubstituível quando se trata de preparação das novas gerações para “[...] o enfrentamento das exigências postas pela sociedade moderna ou pós-industrial”, uma vez que “[...] o fortalecimento das lutas sociais, a conquista da cidadania, dependem de ampliar, cada vez mais o número de pessoas que possam participar das decisões primordiais que dizem respeito aos seus interesses.”

Nesse sentido, os objetivos da educação e das práticas desenvolvidas na escola não podem limitar-se ao atendimento das necessidades individuais e imediatas, mas, sobretudo, devem orientar-se “a formar homens onilaterais, que sejam inseridos na atividade social após terem sido elevados a um certo grau de maturidade e capacidade de criação intelectual e prática.” (MANACORDA, 2010, p. 147).

Diferentemente do movimento pragmático, que valoriza a educação pautada nas necessidades individuais, nas experiências práticas individuais, em que o homem é educado para se educar, para se conformar à sociedade, Marx, segundo Manacorda (2010), idealiza uma prática educativa que visa exatamente o contrário, por isso se contrapõe a toda e qualquer prática educativa naturalista, baseada na autonomia de individualidade singular constituída naturalmente e pela qual se explicam todas as diferenças existentes entre as classes sociais:

O marxismo se coloca em polêmica direta com aquelas tendências pedagógicas novas. Para Marx, essas tendências pedagógicas proporcionam uma superação apenas aparente e parcial. Frente à pedagogia tradicional do determinismo ambiental, que reduzia cada homem a um processo educativo limitado e predeterminado pela situação social, as pedagogias novas, que, por diversas vias, destacam a natureza da criança e do homem, produzem sem dúvida, uma ruptura, mas permanecem limitadas a um desenvolvimento espontâneo e, por isso mesmo, parcial; põe o homem frente apenas a si mesmo e não diretamente frente ao mundo concreto das coisas e das relações sociais; substituem um processo educativo heterônomo por um processo autônomo, que é igualmente limitado. (MANACORDA, 2010, p. 117)

Segundo Manacorda (2010), em contraposição à educação naturalista, espontaneísta e pragmática, Marx propõe uma educação que vise à onilateralidade humana, ou seja, ao desenvolvimento total, completo, multilateral do homem; desenvolvimento que ocorre em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade de sua satisfação.

No lugar da valorização da atividade individual desenvolvida com vistas a perseguir objetivos imediatos, a atividade educativa para Marx leva o homem a apropriar-se da natureza de modo universal, consciente e voluntário; uma práxis educativa transformadora que “[...] ao modificar a natureza e seu próprio comportamento em relação a ela, modifica a si próprio como homem.”(MANACORDA, 2010, p. 136).

De acordo com esse autor, Marx propõe a conexão entre ensino e trabalho e explica que se trata de trabalho produtivo, fundamentado nos aspectos mais modernos, revolucionários e integrais do saber. Para isso a escola não pode prescindir do seu papel, que é o de transmitir as novas gerações os conhecimentos científicos. Dessa forma, Marx não separa ciência e educação; ao contrário, considera que à escola cabe a transmissão do saber, do conhecimento científico, pois o fim da educação para Marx é “formar uma vida de comunidade em que ciência e trabalho pertençam a todos os indivíduos.” (MANACORDA, 2010, p. 80).

Nesse sentido, Libâneo (2009, p. 10) defende que o principal compromisso das práticas educativas na atualidade deve ser o de reduzir a distância entre o conhecimento científico e a cultura de base produzida no cotidiano das pessoas. Além disso, é também compromisso do trabalho educativo “ajudar os alunos a tornarem-se sujeitos pensantes, capazes de construir elementos categoriais de compreensão e apropriação da realidade.”

Entendemos que o mundo Moderno e Contemporâneo produz inovações e transformações que atingem a todas as esferas da sociedade. Ao viver e intervir num mundo de grandes inovações tecnológicas, de transformações econômicas, políticas sociais e culturais, o homem precisa ser capaz não somente de adaptar-se à realidade, mas, sobretudo, de pensar e agir conscientemente, de forma autônoma e crítica sobre tais transformações. Entretanto, o exercício da autonomia e criticidade não é algo dado *a priori*, pois pressupõe formação cultural e científica que capacite esses homens a viverem relação de autonomia e criticidade em todas as esferas da vida pessoal, profissional e cidadã.

A tarefa de formar o homem para que este desenvolva a capacidade de exercer sua autonomia de forma reflexiva e crítica frente à realidade humana, social, política, cultural e

econômica, intervindo sobre ela de modo consciente, é o desafio que se põe concretamente aos homens que são responsáveis pelos processos educativos e pela organização e efetivação das práticas educativas desenvolvidas nas escolas desde o final do século XX e, atualmente, no século XXI. Sobre esse aspecto vale refletirmos sobre as possibilidades do alcance desse projeto.

Na sessão seguinte, apresentamos reflexões que colaborem com a elucidação dessa questão ou quem sabe a proposição de novas questões que venham enriquecer o debate acerca das práticas educativas desenvolvidas na atualidade.

1.3 A especificidade da prática educativa no cenário atual: encontro de ideias

Até esse momento, discutimos sobre a educação e as práticas educativas que foram se configurando desde a Grécia antiga ao início do século XX. Pelo movimento histórico, foi possível compreender que, do humanismo racionalista, avançamos para o empirismo pragmatista. Entretanto, o movimento histórico tem-nos mostrado que a educação da qual necessita o homem atual vai além da educação voltada para o conformismo e adaptação. Em outras palavras, os processos educativos coerentes com o desenvolvimento histórico da humanidade precisam desenvolver nos homens outras atitudes, entre as quais, a capacidade de pensar, sentir e agir de forma crítica sobre a realidade, posicionar-se frente a ela, transformá-la e com isso transformar a si mesmos, ou seja, uma educação que potencialize a atividade humana.

No cenário atual, ganham destaque as ideias de Edgar Morin relacionadas à educação. Essas ideias pautam-se, sobretudo, na crítica que o filósofo tem asseverado ao modelo curricular que orienta os sistemas de ensino nesse século, um currículo em que, segundo ele, predomina a fragmentação do saber.

Na escola primária nos ensinam a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer as suas correlações), a dissociar os problemas ao invés de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, separar o que está ligado; a decompor e não a recompor; a eliminar tudo que causa desordem ou contradições em nosso entendimento. (MORIN, 2009, p. 15).

Práticas educativas dessa natureza contribuem para que os alunos aprendam a olhar o mundo de forma mutilada e superficial, tornando-se incapazes de compreender a realidade como totalidade. Como consequência, formam-se pessoas incapazes de

compreender as relações que constituem o real, incapazes de compreender que todas as nossas ações estão conectadas, pois a escola trata de apresentar aos alunos um saber particularizado, fragmentado, subjetivo, relativo e parcial. Em função disso, Morin (2009) conclui que, na atualidade, é necessário reformar o ensino, que leve à reforma do pensamento.

Morin (2008, p. 191) considera que, sem conhecimento, “a vida não é viável nem visível” e que o conhecimento é produto e produtor dos homens. Portanto, é fundamental e urgente que sejam revistos os meios como as novas gerações têm-se apropriado do conhecimento e, sobretudo, o tipo de conhecimento no qual se assentam as práticas educativas. No contexto atual de crise e possibilidades, como maneira de romper os limites do isolamento e do reducionismo do saber, que o fragmentam e o inibem, o teórico sugere a transdisciplinaridade na educação para a era planetária, o que significa “fortalecer as condições de possibilidade da emergência de uma sociedade – mundo composta por cidadãos, protagonistas, conscientes e criticamente comprometidos com a construção de uma civilização planetária.” (MORIN, 2003, p. 57).

Educar na era planetária requer o desenvolvimento de práticas educativas organizadas a partir de elementos que convirjam para ação cidadã, articuladora de experiências e conhecimentos humanos a serem contextualizados permanentemente. De acordo com o autor, “a educação deve colaborar para que todos os indivíduos percebam que o desenvolvimento deveria ter como finalidade viver com compreensão, solidariedade e compaixão.” (MORIN, 2003, p. 105).

Segundo Morin (2009), o ensino para formar o homem, capaz de desenvolver essas qualidades, é aquele que se orienta por práticas educativas que, ao invés de estimular a fragmentação do saber, corrobora para que os alunos percebam e compreendam as relações que ligam os saberes, dando-lhes sentido. Enfim, significa que, em vez de acumular o saber, o aluno aprenda por meio do exercício de análise e síntese, a reconhecer as relações que constituem o real. O teórico considera que, somente a partir de ensino que possibilite o reconhecimento dos condicionantes naturais, sociais, culturais, econômicos e políticos que constituem a realidade em sua totalidade, teremos homens e mulheres capazes de enfrentar a complexidade das relações que constituem o real.

Outra contribuição para o processo de análise das práticas educativas na atualidade vem de Freire (2011; 2005). Na segunda metade do século XX, o Brasil e o mundo conheceram o projeto de educação idealizado por Paulo Freire. Projeto, que se sustenta na ideia de liberdade, ou seja, “a liberdade é matriz que atribui sentido a uma prática educativa

que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos.” (FREIRE, 2011, p. 9).

Para alcançar o projeto de “educação libertadora”, Freire (2011) elege como princípio fundamental de toda sua prática educativa a relação indissociável entre educação e conscientização. Isso significa que “todo aprendizado deve encontrar-se intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando.” (FREIRE, 2011, p. 12). Antes de instituir as bases de sua pedagogia libertadora, Paulo Freire trata de desvelar os aspectos que apontam o caráter opressor da educação de nosso tempo, identificada, por ele, como “educação bancária”.

Segundo Freire (2005), quando analisamos as práticas educativas na escola atual, percebemos que as relações entre educador e educando são fundamentalmente narradoras e dissertadoras. Limitam-se à narração de conteúdos, que ele denomina de “retalhos da realidade”, como se existissem desconectados da totalidade, sem significação, conteúdos que fazem parte de dada realidade vista como estática, compartimentada, bem comportada e, especialmente, como algo alheio à realidade existencial dos educandos. Nessas relações, professores e alunos têm papéis sociais bem definidos. O professor é o agente do saber; aquele que tem a tarefa de encher os educandos de conteúdos. Os educandos, são depositários desse saber. Nesse processo, “a palavra se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade.” (FREIRE, 2005, p. 66).

Nessa perspectiva, em que professores e alunos assumem a posição de depositantes e depositários, respectivamente, os homens são vistos como arquivados, ou seja, “educadores e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão de educação, não há criatividade, não há transformação.” Dá-se, assim, o desenvolvimento de prática educativa esvaziada do seu sentido ontológico, ou seja, prática educativa esvaziada de saber, pois “o saber só existe na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, paciente, permanente que os homens fazem no mundo, com o mundo, e com os outros.” (FREIRE, 2005, p. 67).

Com essa crítica, Freire (2005, p. 68) revela que a educação bancária reflete a sociedade opressora, servindo ao propósito de manter e estimular as contradições que sustentam esse sistema opressor. Nesse tipo de educação, o saber deixa de ser “experiência feito” para ser “experiência narrada”, transmitida. O objetivo dos opressores é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação em que vivem. A educação cumpre a função de levar os oprimidos à adaptação, à conformação social. A educação é instrumento para a conformação das massas, isso significa que os educandos são impedidos de pensar autenticamente, pois pensar autenticamente é perigoso. Nesse sentido:

Os marginalizados/oprimidos são vistos como seres “fora de”; a educação bancária os conduz para “seres dentro de” (ilusão). O estranho humanismo da educação bancária se reduz a fazer dos homens o seu contrário – o autômato – que é a negação de sua ontologia de ser mais. (FREIRE, 2005, p. 70).

O autor esclarece que, se os homens são seres de busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem compreender a contradição em que a educação bancária pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação. Na educação humanista, revolucionária, a ação do educador identifica-se com a ação do educando, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Orienta-se no sentido do pensar autêntico, na crença nos homens. Nessa direção, educador e educando são companheiros.

O pensar autenticamente envolve a comunicação. O pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos mediatizados ambos pela realidade, na intercomunicação. A comunicação é o que dá sentido a vida humana. O pensar só tem sentido se tem sua fonte geradora na ação sobre o mundo. A libertação autêntica, ressalta Freire (2005, p. 77):

É a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens, não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. A consciência não pode ser a do depósito de contrários, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.

A educação problematizadora nega os comunicados e concretiza a comunicação. É um ato cognoscente, capaz de superar a contradição educador e educando; porque nela, educador e educando estabelecem uma relação dialógica. Diferentemente da educação bancária, que, para manter a contradição, nega a dialogicidade como essência da educação; a educação problematizadora se faz no diálogo, na comunicação.

Por meio da tese de que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2005, p. 78), o autor visa sedimentar a ideia de que a educação problematizadora consegue realizar-se como prática libertadora, porque busca superar a contradição educador-educando por meio do diálogo. Nessa relação, surge a possibilidade de um termo novo: “educador-educando, educando-educador”. Ambos se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os argumentos de autoridade já não valem. (FREIRE, 2005, p. 78).

Enquanto a prática educativa bancária centra-se no educador, que se dedica a narrar ou comunicar sobre o objeto a ser conhecido pelos educandos, a prática educativa problematizadora não separa educador e educando, ambos dialogam sobre os objetos a serem conhecidos; juntos criam as condições para que se dê a superação do conhecimento no nível da *doxa* pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível do logos. Esse processo torna-se possível pelo processo de reflexividade.

Segundo Freire (2005, p. 80), a educação de caráter autenticamente reflexivo implica constante ato de “desvelamento da realidade”. Na educação bancária, esse desvelamento não acontece porque o processo educativo desenvolvido nessa educação leva à “imersão da consciência na realidade”. Enquanto isso, na educação problematizadora, há “emersão das consciências de que resulte sua inserção crítica na realidade”.

Isso significa que, por meio da prática educativa problematizadora, os educandos vão desenvolvendo “o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece em suas relações com ele”. Pensam o mundo, sem dicotomizar o pensar e a ação. Percebem, criticamente, “como estão sendo no mundo com que e em que se acham”, pois compreendem que a sua forma de atuar no mundo está relacionada à forma como se percebiam no mundo. (FREIRE, 2005, p.82).

Fazendo um paralelo entre a prática educativa da educação bancária e a prática educativa da educação problematizadora, entendemos que a primeira oculta as razões que explicam a maneira como estão sendo os homens no mundo. Mistifica a realidade, é assistencialista, inibe a criatividade, domestica a consciência. A segunda, comprometida com a libertação, empenha-se na desmistificação da realidade, funda-se na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeira dos homens sobre a realidade.

A educação bancária se organiza por meio de práticas que sustentam percepção fatalista da realidade e da situação dos homens no mundo, sobretudo, porque negam a condição histórica dos homens, negam que os homens são seres inconclusos, inacabados, em permanente movimento de busca; ao passo que na educação problematizadora, as práticas levam em consideração o caráter histórico e a historicidade dos homens. Nessa perspectiva, os homens são vistos como seres inacabados, em e com uma realidade igualmente inacabada. Ao tomarem consciência da situação na qual vivem, os homens se apropriam dela como realidade histórica, por isso mesmo, capaz de ser transformada por eles. A educação, portanto, assume caráter de “quefazer” permanente, que se re-faz constantemente na práxis. (FREIRE, 2005).

Resumindo, para Freire (2005), enquanto a prática bancária estimula a permanência, sustenta-se em relações antagônicas entre educadores e educandos, estimula o

intelectualismo alienante, a prática problematizadora reforça a mudança, reconhece o movimento histórico como princípio das formações sociais e humanas, fazendo-se revolucionária. Em seu contexto, educadores e educandos se fazem sujeitos do seu presente, comunicam-se, são solidários, sepultando todo e qualquer tipo de autoritarismo.

Outro projeto de educação que ganhou força no Brasil na segunda metade do século XX foi o idealizado por Demerval Saviani (1997). Sua pedagogia, intitulada Histórico-Crítica, traduz seu empenho em compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo. Fundamentado no Materialismo Histórico Dialético, o autor compreende desenvolvimento histórico objetivo como processo através do qual o homem produz a sua própria existência no tempo, ou seja, “a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana.” (SAVIANI, 1997, p. 102).

A partir de críticas às concepções atuais que insistem em afirmar que a escola não é a única nem mesmo a principal com a função de educar e que desconsideram o saber como objeto específico do trabalho escolar, Saviani (1997, p. 114) se empenha na defesa da escola afirmando:

A escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar.

O autor considera que a negação disso traduz tendência atual em secundarizar a escola, esvaziando-a de sua função específica, que se liga à socialização do saber elaborado. O atual discurso que faz da escola espaço de tudo e de todos, menos espaço de transmissão e produção do saber historicamente produzido, tem convertido a escola em “agência de assistência social, destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista.” (SAVIANI, 1997, p. 115). Contrária a essa tendência, a Pedagogia Histórico-Crítica propõe que, no lugar de mascarar e atenuar essas contradições, os processos educativos têm a função de tornar claras essas contradições e seus determinantes sociais, contribuindo para a construção de atitudes humanas a serem tomadas diante delas.

A partir dessas reflexões e análises, Saviani (1997) defende a especificidade da escola e a importância do trabalho escolar como elemento necessário ao desenvolvimento cultural, que concorre para o desenvolvimento humano geral. Daí decorre sua concepção de trabalho educativo, que, segundo o autor, é responsável pela formação da segunda natureza do homem:

A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente. (SAVIANI, 1997, p. 11).

Entendemos, assim, que para o autor o trabalho educativo consiste no processo de constituição da segunda natureza humana: a natureza social e cultural; natureza que não lhe é dada ao nascer, mas constituída por meio do trabalho educativo realizado em comunhão com outros homens, a partir de saberes que emergem como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Para se chegar a esse resultado, ou seja, a produção de saberes específicos que contribuam para a constituição social e cultural dos homens, as práticas educativas têm que tomar como referência, como matéria prima de toda atividade a ser desenvolvida, ou seja, o saber objetivo, produzido historicamente pela humanidade, traduzido em conteúdos de ensino.

Esse trabalho, a que se refere Saviani (1997, p. 15), não é de qualquer tipo, trata-se de “ação adequada a finalidades”, ou seja, ação intencional pela qual professores e alunos, dão início ao processo de transformação da natureza e de si mesmos, pois a construção de novos saberes transforma o mundo humano, amplia o mundo cultural e, conseqüentemente, transforma a realidade.

Para Saviani (1997), isso significa que, na escola, as práticas educativas devem organizar-se a partir dos conteúdos essenciais para a apropriação pelo homem da cultura sistematizada, pois os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, o homem não consegue dominar a cultura. Sem o domínio da cultura, as massas ficam de fora do processo político:

Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação (...). O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação. (SAVIANI, 2007, p. 55)

É por essa razão que a Pedagogia Histórico-Crítica defende, de forma radical, que a tarefa da escola consiste em socializar o saber objetivo, historicamente produzido. Duarte (2004a) explica que não se trata de defender uma educação intelectualista, nem de reduzir a

luta educacional à questão de quantidade maior ou menor de conteúdos escolares. A questão é enfrentar todas as medidas que buscam impedir a escola de realizar seu papel de socialização do domínio do saber objetivo nas suas formas mais desenvolvidas.

Assim, a Pedagogia Histórico-Crítica se posiciona contra todo tipo de “educação centrada na cultura presente no cotidiano imediato dos alunos que se constitui, na maioria dos casos, em resultado da alienante cultura de massas” e valoriza educação que transmita os conhecimentos que, “tendo sido produzidos por seres humanos concretos em momentos históricos específicos, alcançaram validade universal e, dessa forma, tornam-se mediadores indispensáveis na compreensão da realidade social e natural.” (DUARTE, 2004a, p. 10).

Compreendemos que esse tipo de educação é capaz de ampliar os horizontes culturais dos alunos e de produzir necessidades de nível superior; necessidades que apontem para efetivo desenvolvimento individual e social. Por essa razão, entendemos, a partir das ideias de Saviani (1997), que as práticas educativas desenvolvidas e vivenciadas por professores e alunos na escola sejam operacionalizadas em função de três etapas: a) a identificação dos conteúdos a serem trabalhados na escola, as condições históricas de sua produção, a forma como eles se apresentam na realidade e, sobretudo, as suas perspectivas de transformação; b) “conversão do saber objetivo em saber escolar”, ou seja, quais as possibilidades metodológicas de trabalhar com esses conteúdos de modo a torná-los assimiláveis pelos alunos; c) provimento dos meios necessários para que os alunos não só assimilem, mas apreendam o saber objetivo e compreendam seu movimento histórico.

Resumindo, em linhas gerais, consideramos que a prática educativa que se configura na Pedagogia Histórico-Crítica se assenta na valorização da socialização do saber objetivo e da sua apropriação pelo homem; condição essencial para que este se dê conta da sua situação histórica e das possibilidades de sua transformação. Sem a socialização do saber objetivo, sem a sua apropriação pelo conjunto dos homens, dificilmente estes alcançarão nível de compreensão da realidade capaz de levá-los ao desenvolvimento de ações coletivas conscientemente dirigidas para a superação das contradições sociais. Nesse projeto, a Pedagogia Histórico-Crítica posiciona-se pela defesa da escola e da sua legitimação como espaço onde são produzidas as condições para que professores e alunos sistematizem ações educativas com vistas a alcançar o desenvolvimento social, cultural e, conseqüentemente, humano com vistas a superar todo tipo de desigualdade e injustiça social.

Comungamos com a ideia de que a condição essencial para o desenvolvimento humano passa pela apropriação do saber historicamente sistematizado pela humanidade e também concordamos com a ideia de que a escola é o espaço onde se deve garantir esse

processo, embora reconheça que ela não é o único. Entretanto, como já foi referido anteriormente, a nossa discussão centra-se na escola e nos sujeitos que participam diretamente dos processos educativos, ou seja, professores e alunos. Portanto, não é nosso objeto de interesse, nesse momento, discutir sobre os diferentes espaços educativos, mas sim, sobre as práticas que se realizam na escola com o envolvimento direto de professores e alunos.

A escola é, então, para nós, espaço sociocultural no qual são sistematizadas atividades educativas com vistas ao desenvolvimento de quem participa desse processo; no caso, professores e alunos. Essa ideia traz subjacente a concepção de que a escola é espaço de encontro entre professores e alunos que, juntos, partilham do processo de transmissão, apropriação e produção do saber. Como espaço de encontro, organizam-se a partir de relações sociais entre pessoas que estabelecem entre si laços afetivos. A reflexão acerca dos processos educativos assentada sob laços afetivos encontra sustentação na Filosofia de Baruch de Espinosa.

A Filosofia de Espinosa ajuda-nos a compreender a educação como processo afetivo. Isso significa que o ato de educar ou educar-se pode ou não acontecer por meio da razão¹, mas jamais acontece na ausência de afetos. Portanto, nem sempre a razão participa dos processos educativos. Entretanto, o desejo, este sim, sempre participa desse processo, uma vez que não há educação sem desejo nem desejo sem educação. (MERÇON, 2013).

Fundamentada nesse princípio, Merçon (2013) explica que em toda situação educativa, em que se aprende ou se ensina algo, imaginativo ou racional, o desejo está presente. Entretanto, mesmo estando presente em toda e qualquer situação educativa, nem sempre esse desejo é ativo, ou seja, nem sempre os indivíduos são ativos. Eles, muitas vezes, são passivos. E o que significa ser ativo ou passivo para Espinosa?

Segundo Espinosa (2008), a essência dos homens é o desejo. Isso significa que não podemos existir sem desejar. O desejo é o que nos movimenta. Podemos nos movimentar ativamente ou passivamente. Somos ativos quando afetados de alegria, pois a alegria aumenta nossa potência. O aumento da potência leva ao entendimento racional, adequado da realidade. Somos passivos quando somos afetados de tristeza. A tristeza diminui a nossa potência levando-nos a um conhecimento inadequado, mutilado da realidade. Portanto, a transformação de um desejar passivo em um desejar ativo ocorre em virtude de nossos encontros que podem ser alegres ou tristes, que provocam o aumento ou a diminuição de nossa potência.

¹ Para Espinosa a razão está presente no ato educativo quando dela se configura um conhecimento adequado das coisas. Nem sempre isso acontece. Às vezes adquirimos um conhecimento imaginativo, parcial e imediato, ou seja, conhecimento inadequado. A razão é o que leva ao conhecimento adequado ou racional. É a isso que ele faz referência quando menciona que o ato educativo pode se orientar ou não por meio da razão.

As práticas educativas são da ordem do encontro que acontece entre professores e alunos, nesse sentido, a Filosofia de Espinosa ajuda-nos a entender quais condições precisam ser produzidas, para que, na escola, professores e alunos vivenciem encontros alegres, ou seja, práticas educativas que levem ao aumento da potência de ambos e, conseqüentemente, a um desejo ativo. Segundo Merçon (2013), o desejo ou educar ativo enlaça o entendimento do desejo, o desejo de entender e o desejo de compartilhar conhecimentos. Portanto, uma educação pela ou para a atividade realiza-se a partir desse triplo movimento, que se inicia quando o indivíduo tem conhecimento sobre o que o afeta, a partir daí ele passa a ser a causa de si mesmo, fato que o leva a desejar compartilhar conhecimento.

O aumento ou a diminuição da potência dos sujeitos passa pelo tipo de afetação que provoca o desejo ativo ou passivo. Entendemos, portanto que, na educação, a afetação é o processo pelo qual práticas educativas transformam-se em vivências capazes de aumentar ou diminuir a potência humana. Fundamentados nessa ideia, partilhamos da tese de que o professor consegue realizar prática educativa bem sucedida quando afeta positivamente seus alunos. Os alunos, por sua vez, ao serem afetados positivamente, criam relação de sentido que potencializam o desejo por continuar aprendendo e se desenvolvendo. Na atualidade, o desafio, é portanto, instigar práticas educativas que levem à potencialização do desejo ativo de professores e alunos. Esse objetivo depende do tipo de afetação que vai constitui o encontro entre eles.

O objetivo desse capítulo foi apresentar reflexões teóricas que nos ajudassem a compreender o processo de constituição e desenvolvimento das práticas educativas como fenômeno histórico. A história desse fenômeno mostra-nos que as práticas educativas desde sua origem foram centralizadas no professor e tinham caráter eminentemente racionalista, conformista e intelectualista. Essa realidade perdurou por muito tempo e talvez ainda perdure nos dias de hoje. Teóricos como Rousseau e Dewey conseguiram alterar a direção e centralidade dessas práticas, tirando o foco do professor e, conseqüentemente, do ensino, transferindo o foco para o aluno e suas necessidades. Entretanto, isso não foi suficiente. O pragmatismo pedagógico não conseguiu dar conta de formar o homem pós-moderno. Uma educação pautada no atendimento das necessidades individuais ou mesmo na resolução de problemas imediatos não pode contribuir para o desenvolvimento histórico e social dos homens.

Sujeito afetivo e de relações, vivendo num mundo em ebulição constante, o homem pós-moderno necessita não somente acumular saber, mas, sobretudo, reconhecer a história de cada um e de todos como o princípio regulador das verdadeiras mudanças sociais e

históricas. A compreensão disso requer o desenvolvimento da capacidade de pensar e agir de forma complexa, ou seja, a partir das relações que constituem a realidade na qual esse homem encontra-se como membro e construtor ativo. A ação desse homem no mundo e com o mundo é determinada pelo tipo de educação que lhe é assegurada. Uma educação capaz de levar esse homem a ser um artífice de si e do mundo precisa organiza-se a partir de práticas educativas que mediem o desejo ativo.

Apesar de todos os avanços anunciados pela indústria midiática, de todos os recursos tecnológicos que vislumbram ampliar os espaços de aprendizagem e as possibilidades de interação social, a escola ainda conserva, de forma inalienável, seu papel fundamental, que é o de garantir o desenvolvimento humano com vistas a superar todo tipo de desigualdade e injustiça social. Entretanto, como instituição social, ela necessita de sujeitos que compartilhem desse ideal e juntos promovam ações que estimulem a construção de valores que possam elevar a patamares mais qualitativos as condições de vida em nossa sociedade.

Destarte, não podemos esquecer que as práticas educativas aparecem como problemática profundamente inserida nos contextos em que surgem e se desenvolvem, expressando os movimentos contraditórios que emergem do processo de lutas e interesses, muitas vezes, antagônicos. Portanto, não faz nenhum sentido analisá-las abstratamente, pois se trata de uma dimensão da vida humana, que, como tal, se transforma historicamente, acompanhando-se e articulando-se às transformações do modo como os esses homens produzem sua existência. Portanto, a análise de práticas educativas requer, em última instância, a análise acerca do processo histórico de constituição dos homens que produzem essas práticas. Nesse sentido, no capítulo seguinte, nos deteremos em examinar, à luz da teoria que orienta essa pesquisa, as múltiplas mediações constitutivas do humano.

CAPÍTULO 2

O amor de uma coisa eterna e infinita alimenta a alma de pura alegria, isenta de toda tristeza, o que deve ser profundamente desejado e procurado com todas as forças. (ESPINOSA, 20078, p. 23)

2 AS MEDIAÇÕES CONSTITUTIVAS DO HUMANO

O objetivo deste capítulo é apresentar argumentos teóricos que esclareçam duas assertivas fundamentais para explicar o objeto de estudo dessa pesquisa: a primeira, de que o homem é constituído historicamente a partir de múltiplas determinações (VIGOTSKI, 1998, 2000, 2004, 2009; MARX e ENGEL, 2002); e a segunda explica os afetos como responsáveis pelo aumento ou diminuição da capacidade de agir dos seres humanos. (ESPINOSA, 2008; 2007).

Essas assertivas teóricas conduzem à discussão que será aqui realizada em dois momentos. Inicialmente, tratamos de analisar as mediações constitutivas do homem por meio das categorias da Psicologia Sócio-Histórica. No segundo momento, detemo-nos na análise desse processo com base na Filosofia de Baruch de Espinosa e seus apropriadores. Esse esforço de análise constitui os fundamentos teóricos que orientam nosso pensamento na compreensão do objetivo da pesquisa, ou seja, investigar as mediações que constituem professores e alunos que desenvolvem práticas educativas bem sucedidas. A seguir, passaremos ao movimento de análise.

2.1 A Psicologia Sócio-Histórica e as categorias que explicam a constituição do humano

A Psicologia Sócio-Histórica idealizada por Vigotski (2009) e seus discípulos, representa um projeto de ciência psicológica fundamentada nos princípios do Materialismo Histórico e Dialético. Com base nesses princípios, concebe o homem como ser social e historicamente constituído, o que significa situar o psiquismo humano no tempo e na materialidade. A adoção dessa concepção de homem implica analisá-lo no seu processo

histórico de constituição e desenvolvimento, ou seja, estudá-lo na sua relação dialética com o mundo e com os outros homens. A Psicologia Sócio-Histórica propõe, para realização dessa análise, a adoção de algumas categorias teóricas que se aplicam ao estudo dialético do homem. Dentre essas categorias, consideramos que atividade, consciência, subjetividade, significados, sentidos e vivência são centrais para a explicação do nosso objeto de estudo.

O estudo dessas categorias permite esclarecer como o homem, na sua relação com o mundo e com os outros homens, constitui-se, mediado por múltiplas determinações sociais, históricas e culturais. Iniciamos o estudo pela análise da relação entre as categorias “atividade” e “consciência”.

2.1.1 Atividade e Consciência

O desenvolvimento do psiquismo humano marca o início de etapa superior do desenvolvimento do homem; etapa em que as leis gerais que vão determinar o seu curso e desenvolvimento não serão mais as leis biológicas, mas sim, as leis socio-históricas. Nesse processo, a atividade representa a condição fundamental para o desenvolvimento da forma superior do psiquismo, que é a consciência humana. Portanto, a consciência encontra na atividade humana a condição de desenvolvimento e transformação. Isso significa que a consciência humana tem natureza socio-histórica.

De acordo com Leontiev (1978), a psicologia soviética entregou-se à tarefa de elaborar uma ciência psicológica de base materialista dialética e marxista. Para isso, seus representantes tomaram consciência imediata da importância decisiva do problema da determinação socio-histórica da consciência humana. Vigotski foi, entre os soviéticos, o primeiro a exprimir a tese de que a história deveria tornar-se “o princípio diretor da edificação da psicologia do homem.”(LEONTIEV, 1978, p. 153). Para isso, passou a realizar estudos com o propósito de efetuar críticas contundentes às concepções biológicas e naturalistas que se detinham em explicar o comportamento humano a partir do comportamento animal. Os acontecimentos históricos mostraram que esse teórico não efetuou apenas críticas a essas correntes, mas, sobretudo, opôs-lhe a sua teoria do desenvolvimento histórico e cultural.

Vigotski (2004) introduziu duas ideias consideradas importantes para o avanço de uma psicologia concreta: a ideia da historicidade da natureza do psiquismo humano e da reorganização dos mecanismos naturais dos processos psíquicos no decurso da sua evolução socio-histórica e ontogenética. Essa reorganização acontecia com base na apropriação pelo

homem dos produtos da cultura humana, por meio das relações sociais, como bem observa Leontiev (1978, p. 173):

O homem encontra na sociedade e no mundo transformado pelo processo socio-histórico os meios, as aptidões e saber-fazer necessários para realizar a atividade que mediatiza a sua ligação com a natureza. Para fazer seus os seus meios, as suas aptidões, o seu saber-fazer o homem deve entrar em relações com os outros homens e com a realidade humana material. É no decurso do desenvolvimento destas relações que se realiza o processo da ontogênese humana.

O autor difunde a ideia de que o homem, diferente do que postulam as demais correntes naturalistas, não só se adapta à natureza, mas sim produz meios de sua própria existência, mediatizando, regulando e controlando este processo pela sua atividade. O resultado é o surgimento de funções humanas, historicamente formadas, ou seja, das funções psíquicas superiores.

Para comprovar a tese de que o psiquismo tem natureza social, cultural e histórica, Vigotski (1998) desenvolve, em especial, os seguintes argumentos: as funções psíquicas superiores do homem são de caráter cultural e os processos interiores intelectuais têm sua origem em atividade inicialmente exterior. Conforme ressalta o próprio autor:

Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. (...) um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). (...). Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre os indivíduos. (VIGOTSKI, 1998, p. 75).

Dito de outra forma, a estrutura mediatizada dos processos psíquicos aparece sempre a partir da apropriação pelo indivíduo das formas de comportamento que foram inicialmente formas de comportamento dos outros, imediatamente social. Ou seja, introduz-se a ideia de que o principal mecanismo de desenvolvimento do psiquismo do homem é a atividade real¹; mecanismo que possibilita a apropriação das diferentes experiências e formas sociais historicamente constituídas.

¹ Nesse texto consideramos atividade real, atividade material, atividade humana como sinônimos, ou seja, representando a atividade do homem no mundo pela qual este se produz a si mesmo e produz transformações na natureza. Faremos também referência ao trabalho humano como a principal atividade do homem.

Tendo como matriz os fundamentos ontológicos e socio-históricos do pensamento marxista, a atividade passa a ser compreendida como categoria importante na obra de Vigotski (1998) e Leontiev (1978). Entretanto, é fundamental esclarecer, de acordo com Leontiev, que para Vigotski há dois níveis de atividade prática:

É preciso distinguir dois níveis de atividade prática: o primeiro, “a simples mão”, o segundo, a mão armada de ferramentas e elementos auxiliares. Nesse sentido, tanto na esfera prática do homem quanto na esfera psíquica, a importância decisiva estava precisamente no segundo nível, o dos instrumentos. No campo dos fenômenos psíquicos, Vigotski deu ao primeiro nível o nome de processos psíquicos “naturais” e ao segundo o de processos psíquicos “culturais”. O processo “cultural” é o natural convertido em mediato através de instrumentos e meios auxiliares psíquicos específicos. (LEONTIEV, 2004, p. 440).

Essa ideia tem o propósito de fortalecer a tese de Vigotski de que as funções psicológicas superiores eram de origem cultural, tendo no uso de instrumentos seu principal fundamento. Para o teórico, era preciso compreender o caráter específico que adquire a ação do homem mediada por instrumentos nos processos psíquicos, sobretudo para sua determinação histórico e social. Kozulin (2002) esclarece que Vigotski buscou e encontrou nas ideias marxistas os fundamentos que lhe permitiram desenvolver uma teoria social da atividade humana, colocada em oposição ao naturalismo e à receptividade passiva da tradição empirista que serviam de base para explicar o desenvolvimento do comportamento humano.

Segundo Marx e Engels (2002), a atividade humana é de caráter social e eles explicam essa afirmação a partir de três aspectos: O primeiro deles é o fato de que o homem produz para satisfazer suas necessidades, o que envolve a produção da própria vida material, condição que eles consideram fundamental para a compreensão da história humana. O segundo aspecto está ligado ao fato de que uma vez satisfeita a primeira necessidade, a ação de satisfazer e o instrumento utilizado para tal gera novas necessidades, o que impulsiona esse homem para continuar agindo. O terceiro e último aspecto social da atividade é o fato de que os homens, no seu dia a dia, renovam a sua própria vida, começam a fazer novos homens, e se reproduzem. Enfim, a produção dos meios para a satisfação das necessidades humanas, a produção da própria vida material e a capacidade de produzirem a si mesmos, tudo isso caracteriza a dimensão social da atividade e, como tal, precisa ser observada e compreendida em todo o seu significado e em toda sua dimensão, atribuindo-lhe a importância devida.

Frederico (2009, p. 179), ao recuperar as origens da ontologia do ser social no jovem Marx, amplia essa ideia quando explica que, ao se distanciar de Hegel e Feuerbach, Marx dá passo decisivo no sentido de “conceder um estatuto ontológico básico e estruturador

da sociabilidade humana.” Ou seja, Marx passa a considerar a atividade material como responsável pela autoformação do gênero humano. Com isso, atribui prioridade ontológica ao trabalho humano, passando a considerar que:

O homem, de ser sensível, passivo e sofredor, passa a ser visto como ‘ser automegador da natureza’ que, por meio do trabalho, desprende-se da natureza, diferenciou-se dela, elevou-se acima de seus limites, e sobre ela passou a exercer uma ação transformadora”. (FREDERICO, 2009, p. 179).

A atividade material que o homem desenvolve na invenção de novos instrumentos de trabalho que servem para mediar a sua relação com a natureza e os demais homens adquire caráter ontológico. No seu processo de criação e autocriação, vê-se obrigado a produzir cada vez mais novos instrumentos, o que dá origem ao “interminável processo de transformação do ambiente natural e humano, a incessante criação de mediações postas pelo processo de trabalho”. (FREDERICO, 2009, p. 179).

O que é importante salientar nessa relação é que homem e natureza não são mais vistos como separados e opostos; ao contrário, ambos passam a estabelecer relação dialética, mediada pela atividade humana material, de transformação (natureza) e autotransformação (homem). Isso acontece porque a atividade que o homem realiza é consciente.

Vázquez (2011) explica que a atividade propriamente humana apenas se verifica quando os atos dirigidos a um objeto para transformá-lo se iniciam com um resultado ideal, ou fim, e terminam com um resultado ou produto efetivo, real. Essa é a característica que distingue radicalmente a atividade do homem de qualquer outra que se encontre na natureza exatamente, porque a atividade humana implica a intervenção da consciência. A intervenção resulta na duplicação do resultado, ou seja, no resultado ideal e no produto real, conforme esclarece o autor:

O resultado real, que se quer obter, existe primeiro idealmente, como mero produto da consciência, e os diferentes atos do processo se articulam ou estruturam de acordo com o resultado que se dá primeiro no tempo, isto é, o resultado ideal. Em virtude dessa antecipação do resultado real que se deseja obter, a atividade propriamente humana tem um caráter consciente. Sua característica é que, por mais que o resultado real diste do ideal, trata-se em todo caso de adequar, intencionalmente, o primeiro ao segundo. (VÁZQUEZ, 2011, p. 222).

Não significa, assim, que o resultado obtido tenha de ser necessariamente coincidente. Significa que toda atividade humana é orientada por fins, previamente idealizados, e esses só existem através do homem, como produtos de sua consciência. A

discussão que envolve atividade ideal e atividade real ganha aprofundamento com os estudos realizados por Ives Clot (2007).

Ao estudar especificamente atividade de trabalho, Ives Clot (2007) desenvolve um método chamado clínica da atividade para analisar a atividade de trabalho em sua dimensão psicológica. Para esse estudioso, o trabalho “não é uma atividade entre outras, pois [...] exerce na vida pessoal uma função psicológica específica que se deve chegar a definir. E isso, precisamente, em virtude do fato de ser uma atividade dirigida.” (p. 13). Essa situação faz com que a atividade dirigida seja a unidade elementar de análise em psicologia do trabalho, precisamente, porque o trabalho é atividade dirigida em situação real, na qual o sujeito age sobre si e sobre o mundo de forma consciente. Entretanto, mesmo sendo consciente, não significa que o sujeito tem total domínio sobre o que realiza. Por isso, o autor, entende que na realização da atividade existe a atividade real e o real da atividade.

A atividade real é aquilo que se faz efetivamente, concretamente, o conjunto de ações realizadas. Essa é uma dimensão da atividade, porém, não é a única. Existe outra dimensão, o real da atividade:

O real da atividade é também aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca fazer sem conseguir – os fracassos –, aquilo que se teria querido ou podido fazer, aquilo que se pensa ou que se sonha poder fazer alhures (...) aquilo que se faz para não fazer aquilo que se tem a fazer ou ainda aquilo que se faz sem querer fazer. (CLOT, 2007, p. 116).

Clot (2007, p. 117) mostra que o sujeito não tem “o monopólio do possível”; ao contrário, a atividade humana possui dimensão viva de conflitos e a existência dos sujeitos é tecida nesses conflitos que são vitais para o seu desenvolvimento. Portanto, a consciência na atividade é formada e transformada nesse jogo de contradições que fazem do homem, a cada minuto, um sujeito pleno de possibilidades não realizadas.

Marx e Engels (2002, p. 26) atraíram Vigotski com a explicação de como se constitui a consciência humana a partir atividade real:

A moral, a religião, a metafísica de todo tipo de ideologia, e as formas de consciência que lhes correspondem, perdem de imediato toda a aparência de autonomia. Não têm história, não tem desenvolvimento, são os homens que desenvolvendo a sua produção material e as suas relações materiais mudam sua realidade, mudam também o seu pensamento e os produtos do seu pensamento. Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência.

Esse processo tornou-se interesse de Vigotski (1998) que vê a atividade, sobretudo a psíquica, como produto e derivada do desenvolvimento da vida material; da atividade exterior

material, que se transforma no decurso do desenvolvimento socio-histórico em atividade interna, em atividade da consciência. Essa ideia é desenvolvida tomando como fundamento o pensamento marxista na construção da sua teoria:

A produção das idéias, de representações e da consciência, está em princípio, diretamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens, é a linguagem da vida real. As representações, o pensamento e o pensamento intelectual dos homens aparecem aqui como emanção direta do seu comportamento material. (MARX, ENGELS, 2002, p. 25).

Nesse sentido, os autores reafirmam a ideia de que é pelo exame do processo de vida ativa que a história humana deixa de ser mera coleção de fatos sem vida e passa a ser significada pelos homens. Consideram, pois, que “é na vida real, onde termina a especulação, que começa a ciência real, positiva, a representação da atividade prática, do processo de desenvolvimento prático dos homens.”(MARX; ENGELS, 2002, p. 27).

Outra contribuição para o entendimento do valor da atividade no desenvolvimento da consciência humana vem de Leontiev (1978). Embora esse teórico não deixe de reconhecer a importância das leis biológicas no desenvolvimento humano, credita à atividade valor imensurável na formação da consciência humana, enfatizando que as modificações hereditárias e as condições biológicas não determinam o desenvolvimento socio-histórico do homem e da humanidade. “Apenas as leis sócio-históricas regerão doravante a evolução do homem.” (p. 262).

Daí a necessidade de uma Psicologia que se proponha a investigar a consciência em sua materialidade, como forma de desmascarar e enterrar para sempre as explicações ficcionistas e fantasmagóricas de seu funcionamento. A consciência, para Vigotski (2004), somente se forma no processo de interiorização, por meio de relações sociais, constituídas em atividade. Ou seja, somente uma psicologia concreta pode dar conta desse estudo.

Para compreender a gênese da consciência na óptica da psicologia concreta, Leontiev (1978) considera fundamental descobrir as características psicológicas da consciência, mas, para isso, esta não pode ser isolada da vida real. Para este teórico:

Devemos, pelo contrário, estudar como a consciência do homem depende do seu modo de vida humano, da sua existência. Isso significa que devemos estudar como se formam as relações vitais do homem em tais ou tais condições sociais históricas e que estrutura particular engendra dadas relações. (LEONTIEV, 1978, p. 92).

O que o autor insere é a ideia de que a estrutura da consciência humana, sua evolução e desenvolvimento estão ligados à estrutura da atividade que se realiza no curso da vida. Conforme a atividade se complexifica, também se torna complexa a estrutura da consciência humana. Assim, o autor considera que a atividade é a base material da consciência humana; a unidade que torna possível estudar concretamente a consciência do homem, sobretudo, a sua consciência em movimento.

O estudo da consciência em movimento, realizado por meio do estudo da atividade humana, torna-se possível pela caracterização psicológica dessa atividade. Ou seja, pela identificação das necessidades, motivos e objetivos que dão origem a uma ação, esta, por sua vez, “não reflete relações e ligações naturais, mas ligações e relações objetivas e sociais” (LEONTIEV, 1978, p. 78). A decomposição da ação do sujeito a partir desses elementos revela a orientação da atividade, ou seja, aquilo que constitui a unidade principal da atividade humana; “a unidade fundamental, social por natureza, do psiquismo humano, o sentido racional para o homem daquilo para que sua atividade se orienta”. (LEONTIEV, 1978, p. 78).

Em outras palavras, a consciência que o homem tem acerca da atividade que realiza, ou seja, o que ela representa para ele; como ele a compreende, as modificações que ela engendra na sua vida, tudo isso se reflete nas suas relações objetivas, no desenvolvimento da atividade, ou seja, na significação dessa atividade, algo que se cria na vida. Portanto, do ponto de vista psicológico concreto quer dizer:

Este sentido consciente é criado pela relação objetiva que se reflete no cérebro do homem, entre aquilo que o incita a agir e aquilo para o qual sua ação se orienta como resultado imediato. Por outras palavras, o sentido consciente traduz a relação do motivo ao fim. (LEONTIEV, 1978, p. 97).

Segundo o autor, o sentido é dado pela ligação, na consciência do sujeito, entre o objeto da sua ação e o motivo dessa ação. Esta ligação só acontece porque a atividade desenvolvida tem caráter essencialmente social. A importância disso reside no fato de que somente quando essa relação está presente na consciência do homem, a ação que ele realiza estando em atividade torna-se, de fato, consciente. É preciso que o sentido das suas ações seja descoberto, torne-se consciente; em outras palavras, é preciso saber o “porquê” fazer.

Com base nessa tese, de que o psíquico e a consciência formam-se pela atividade, Rubinstein (1977) defende o estudo do homem em atividade, por meio de seus atos, ações e, especificamente, por meio de sua atuação. Entretanto, engana-se quem vislumbra nessa tese a defesa do comportamento humano ou da atividade humana como objeto da psicologia,

A psicologia do comportamento, que colocou esse problema em primeiro plano, desfigurou-o e comprometeu-o pelo fato de que, por um lado, converteu toda atuação em objeto da psicologia e, por outro, eliminou o psíquico da sua particularidade qualitativa. (RUBINSTEIN, 1977, p. 11).

Ou seja, Rubinstein (1977) divide com Vigotski (2009) a compreensão de que a psicologia do comportamento negligenciou aquilo que fundamentalmente difere a atividade humana da atividade do animal, aquilo que garante um salto qualitativo e essencialmente nos coloca em situação de superioridade no desenvolvimento da nossa atividade, ou seja, a consciência. Toda atividade humana se desenvolve duas vezes, primeiro no plano ideal, depois no plano real. Por conta desse pressuposto, Rubinstein (1977, p. 11) propõe que a nova psicologia estude não a atuação humana em si mesma, mas, sobretudo, “o aspecto psíquico da atividade”. E o que isso significa?

De acordo com esse autor, a atividade expressa a relação concreta do ser humano com a realidade, na qual aparecem realmente as características da personalidade humana. Isso significa que:

A relação do ser humano com a realidade, manifestada pela sua atividade, depende dos seus processos psíquicos, do seu pensamento, etc; mas, mais essencial é ainda a dependência em que se encontram os processos psíquicos em relação com a sua atividade. (RUBINSTEIN, 1977, p.13).

Essa passagem é muito importante porque anuncia a relação entre atividade, personalidade e processos psíquicos. Estes são processos que mantêm relação dialética, tendo a atividade humana como elemento mediador. Estudar essa relação deve ser o foco da psicologia por que:

Realizando-se na atividade e por meio dela o indivíduo impõe-se como sujeito, como personalidade: como sujeito na sua relação com os objetos que cria, e como personalidade na sua relação com os demais seres humanos, nos quais influi por meio da sua atividade e com os quais entra em contato por meio dela. (RUBINSTEIN, 1977, p. 13).

Assim como Leontiev (1978), Rubinstein (1977) também considera que o estudo dessa relação envolve as motivações humanas, o que leva o homem a agir de determinada maneira e não de outra e, que, de forma concreta, significa estudar a atuação humana. Toda atuação humana está orientada para um determinado fim, em última análise, é essa a sua característica mais essencial. Entretanto, não são os objetivos a serem alcançados que determinam a atuação humana e sim, “as condições pelas quais estes devem levar-se à

prática.” (RUBINSTEIN, 1977, p. 26). São as condições que determinam a atitude do homem por meio da ação e essa atitude manifesta o conteúdo psicológico interno da atuação.

Ou seja, diante das reais condições, o homem age em busca de solucionar os problemas. Essa atitude retratada pelas ações e operações, tomada frente às condições concretas, revelam o conteúdo psicológico interno da atuação. Portanto, a atuação humana não pode ser vista ou considerada apenas no seu aspecto externo, como uma reação natural a um estímulo externo. Toda atitude humana é mediada por um processo que também é interno, possui uma estrutura interna. Essa estrutura interna refere-se ao aspecto psicológico da atividade que, mesmo não sendo aparente, pode ser analisada por meio de impulsos, que se convertem em motivações, que se convertem em ações:

Toda a ação orientada para um determinado fim origina-se mediante determinados impulsos. Um impulso de que se toma consciência mais ou menos adequadamente converte-se em motivação da ação, sobretudo com a sua relação com o fim ou objetivo. (RUBINSTEIN, 1977, p. 26).

Essa estrutura, embora seja importante, não revela a totalidade dos processos internos que determinam a atitude humana na atuação. A compreensão dessa totalidade envolve a relação entre o que é socialmente importante para o homem com o que é pessoalmente importante. Dito de outra forma, “para o ser humano que é um ser social, a importância pessoal de um possível objetivo está condicionada e mediada pela sua importância social.” (RUBINSTEIN, 1977, p. 27).

A relação entre o significado social e o sentido pessoal revela a totalidade do conteúdo psicológico que determina a atuação humana. Essa atuação, desvelada nas atitudes do homem, leva à produção da realidade objetiva e dos bens que a compõem, assim como, à formação e autoformação do homem, processos tornados possíveis pela atividade e na atividade. (LEONTIEV, 1978; RUBINSTEIN, 1977).

Duarte (2004b, p. 55) considera que a análise da relação entre significado e sentido das ações humanas tem decisivas implicações para uma das atividades mais importantes no curso da evolução humana, a educação. Segundo ele, a análise dessa relação pode trazer respostas a duas questões:

Um dos grandes desafios da educação escolar contemporânea não seria justamente o de fazer com que a aprendizagem dos conteúdos escolares possua sentido para os alunos? Uma das armadilhas contida nas proposições de boa parte das correntes pedagógicas em voga não seria justamente a de postular uma relação imediatista e pragmática entre o significado e o sentido da aprendizagem dos conteúdos escolares, atrelando essa aprendizagem ao

utilitarismo tão forte no alienante cotidiano da sociedade capitalista contemporânea?

O autor considera que a resposta a essas questões pode ser alcançada pela reflexão acerca das relações sociais e de trabalho na sociedade capitalista que se consolidam pela dissociação entre o significado e o sentido das ações humanas e, sobretudo, pelas condições educativas engendradas nessa sociedade que servem ao propósito de dificultar e, às vezes, impossibilitar o acesso à educação de qualidade à boa parte da população.

A concretização da educação como processo de formação do gênero humano por meio da cultura acumulada e sistematizada, que acontece nas instituições educativas formais, como a escola, só se realiza mediante a atividade de ensino, organizada para este fim. Entretanto, são necessárias condições para que isso aconteça. É preciso analisar quais são as condições que estão sendo produzidas para o professor realizar a atividade de ensino aprendizagem; quais são os motivos que orientam essa atividade; como ele compreende o que faz; de que forma os significados e os sentidos que ele produz em atividade medeiam a sua relação com os alunos promovendo a mediação cultural necessária e fundamental para que a educação se efetive.

Em outras palavras, é preciso analisar uma dimensão da atividade do professor que, embora não esteja visível ao empírico, é parte importante deste, ou seja, a dimensão subjetiva (AGUIAR; BOCK, 2011) da prática educativa. Estudar a dimensão subjetiva de qualquer fenômeno social envolve estudar o sujeito na sua relação com o mundo, isto é, as mediações que constituem os significados e os sentidos acerca do mundo do qual participa e que configuram a sua subjetividade. É sobre essa relação que nos deteremos a partir de agora.

2.1.2 Atividade e Subjetividade

Para a Psicologia Sócio-Histórica, o homem tem dupla natureza: biológica e socio-histórica. A natureza biológica é o que garante aos homens determinadas características e traços que os diferenciam das demais espécies. É exatamente a condição biológica que proporciona ao homem o desenvolvimento das suas capacidades psíquicas. Falamos porque temos condição biológica para isso; andamos de forma ereta porque nossa fisiologia corporal nos permite isso. Entretanto, são as condições socio-históricas e culturais que possibilitam o desenvolvimento dessas capacidades.

Sem as condições sociais e culturais adequadas, jamais nos apropriaríamos da fala humana, embora tenhamos nascido com a predisposição genética. A impossibilidade biológica de alçar vôo não impediu o homem de voar. Voar para a raça humana não é uma capacidade alcançada pelas condições biológicas, mas, sim, pelas condições socio-históricas e culturais. É no curso da nossa existência, mediada pelas condições sociais e culturais, que deixamos de ser determinados pelas condições biológicas e passamos a responder às condições sociais, históricas e culturais. Nas palavras de Pino (2000, p. 47), “a existência social humana pressupõe a passagem da ordem natural para a ordem cultural”.

Poderíamos citar inúmeros exemplos para ilustrar de que forma as leis biológicas deixam de comandar o desenvolvimento humano, dando lugar às leis socio-históricas e culturais. Isso explica que o homem não tem uma natureza somente biológica, ou somente socio-histórica. O seu desenvolvimento acontece mediado por essas duas naturezas, que entendemos como condições para a humanidade. Mas, é importante esclarecer que o homem jamais é determinado *a priori*, ou simplesmente moldado pelo meio ambiente. Ele é constituído social e historicamente. Na sua relação com o meio (social, cultural, natural), o homem vivencia e se apropria de situações que vão determinar seu modo de ser, seu pensar, agir e sentir no e sobre o mundo.

Bock e Gonçalves (2009, p. 138) deixam isso bem claro quando afirmam que “a noção básica da Psicologia Sócio-Histórica é a historicidade, o que significa ter como ponto de partida a concepção de que todos os fenômenos humanos são produzidos no processo histórico de constituição da vida social”. A historicidade é o que nos permite que tomemos homem e realidade sempre em movimento.

Essa concepção reflete o pensamento de Vigotski (2000) para quem o homem, sujeito histórico e concreto, é quase social. O termo “quase” utilizado pelo autor não significa redução, mas, o reconhecimento de que o homem só não é totalmente social, porque possui a dimensão biológica na raiz da sua constituição. O social, embora não seja a única, é condição fundamental na constituição do humano, ou seja, participa da constituição do mundo humano. Por outro lado, o homem também constitui esse social. Esse homem, sempre em movimento, tem lugar concreto na sociedade, lugar esse construído por ele e no qual ele, ao construir sua própria existência, interfere, deliberadamente, na história da humanidade. Significa, portanto, que “o homem se faz homem ao mesmo tempo em que constrói seu mundo” (BOCK, 1999, p. 33). Com essa discussão estamos fazendo referência à subjetividade humana, ou seja, a dimensão do humano que se constitui na relação dialética do social com o individual, relação mediada pelo modo como os artefatos da cultura são historicamente significados pelo homem.

Essa dimensão se revela no plano individual, no modo de pensar, sentir e agir dos homens, mas, também no plano social, por meio dos objetos da cultura que é produzida pela humanidade.

De acordo com Delari Junior (2000, p. 49), “a subjetividade teria a ver com a experiência humana – corpórea, ativa e social. Uma experiência compreendida como aspecto da existência material do humano e não mais como moldada por leis racionais e universais dadas *a priori* e à revelia da história e da cultura.” Seu pensamento encontra ressonância com o que afirma Bock e Gonçalves (2005, p. 112) sobre a subjetividade ter a ver com o mundo psicológico do homem, “quando falamos de nossas emoções e afetos, estamos falando de um mundo de símbolos, imagens e registros que se forma em nós e que nos permite saber quem somos, ser reconhecidos e nos transformarmos.”

Gonçalves (2010, p.25) considera que a subjetividade relaciona-se aos aspectos psicológicos que fazem do homem, num momento histórico, um sujeito histórico, e reitera “são os aspectos que referem-se ao pensamento, vontade, emoções, linguagem e comportamento desse sujeito”. Sobre essa questão, González Rey (2005a) explica ainda que a subjetividade como expressão da psiquê humana é a instância em que o social e o biológico não desaparecem; ao contrário, aparecem como momento de um novo sistema. O autor aproveita para reiterar que “a subjetividade não é algo que aparece somente no nível individual”, tendo em vista que a própria cultura, da qual o homem é constituinte, “representa um sistema subjetivo, gerador de subjetividade” (p. 78).

Colocada nesses termos, a subjetividade humana diz respeito ao indivíduo, àquilo que lhe é singular, entretanto, esses aspectos são constituídos historicamente, na relação dialética entre o individual e o social. Não são aspectos que o indivíduo nasce com eles, não os traz em seu código genético, não os recebe espiritualmente. Eles são constituídos por meio da relação dialética com a realidade. Nessa relação, o homem não é um ser passivo, ou seja, ele não assimila, ou simplesmente se adapta à natureza, mas, ao contrário, ele também age no sentido de adaptar a natureza às suas necessidades. Em outras palavras, “sujeito e objeto transformam-se, em um processo histórico em que o sujeito atua sobre o objeto e é transformado nesse processo.” (BOCK; GONÇALVES, 2009, p. 138).

Conceber o homem historicamente e na relação dialética com a realidade significa pôr fim às concepções que tendem a naturalizar os fenômenos sociais e humanos. Essa é uma das características mais fortes do pensamento positivista, sustentáculo das correntes idealistas que durante muito tempo forjaram uma imagem do homem detentor de capacidade absoluta e

supranatural de decidir sobre os rumos de sua vida e de seu desenvolvimento, pela simples força do pensamento ou da vontade. (BOCK, 1999).

Essa perspectiva leva-nos a reconhecer que não é simplesmente pela vontade ou pela razão que o homem é o que é no mundo, mas, sobretudo pelas condições sociais, históricas, culturais. Mediado por essas condições, o homem vai tornando-se o que é, vai constituindo uma dimensão singular que se manifesta no seu modo de ser, ou seja, a sua subjetividade. Desse modo, entendemos, que a subjetividade é constituída historicamente, por meio de mediações sociais, históricas e culturais.

Diante de todas essas considerações, entendemos também que a subjetividade, portanto, refere-se à dimensão do humano que singulariza cada indivíduo, ou seja, àquilo que distingue os indivíduos entre si e, que, ao mesmo tempo em que o singulariza, porque expressa seu mundo refletido nas suas ideias, no seu modo de ser, é também a expressão do mundo social e cultural do qual faz parte. Ou seja, ao mesmo tempo em que o homem constitui o mundo no qual vive, ele é constituído por esse mundo. A subjetividade humana refere-se, portanto, à constituição dos múltiplos sentidos produzidos pelo homem na sua relação com a realidade que, por isso, revela, de modo dialético, aspectos do individual e do social, ao mesmo tempo.

Essa relação revela a dialética entre a objetividade e a subjetividade, processo que nos permite entender “a dimensão subjetiva da realidade, na medida em que se entende que a subjetividade é individual, mas constituída socialmente, a partir de um processo objetivo, com conteúdo histórico”. (BOCK; GONÇALVES, 2009, p. 142).

Da referida relação dialética entre objetividade e subjetividade, ou seja, da relação entre homem (subjetivo) e mundo (objetivo), resultam “produtos que podem ser reconhecidos como subjetivos”. (BOCK; GONÇALVES, 2009, p. 143). A dimensão subjetiva se constitui nessa relação e desses produtos. Esses produtos subjetivos tratam do mundo humano, do espaço que revela marcas do humano, aquilo que revela a totalidade da história humana.

De acordo com Aguiar e Bock (2011, p. 161), a forma de apreender essa realidade é por “aquilo que constitui os sujeitos que por meio da atividade, dão vida a essa dimensão, ou seja, as mediações sociais, os significados sociais e os sentidos pessoais.” Implica dar visibilidade aos valores, sentimentos, emoções, ideias, contradições, expectativas, crenças, atitudes, convicções, ou seja, mediações que constituem o sujeito no seu processo de desenvolvimento e que, ao mesmo tempo, por meio da atividade desse sujeito, constitui a realidade social.

Essas mediações encontram na linguagem sua melhor forma de expressão. Isto porque:

O signo é, ao mesmo tempo, produto social que designa a realidade objetiva; construção subjetiva compartilhada por diferentes indivíduos através da atribuição de significados; e construção subjetiva individual, que se dá através do processo de apropriação do significado social e da atribuição de sentidos pessoais. (GONÇALVES, 2007, p. 50).

A linguagem, portanto, assume função importante na pesquisa que objetiva apreender mediações constitutivas do humano na sua relação com a realidade. Entretanto, a autora chama nossa atenção para o fato de que não basta apenas a apreensão da linguagem no seu aspecto exterior. É necessário desvelar os determinantes, ou seja, mergulhar no seu aspecto interno, nos significados e sentidos.

Os significados e os sentidos são, portanto, mediações que revelam aspectos da subjetividade humana, que, embora seja individual tem sua gênese no social. Isso leva ao entendimento de que a compreensão acerca da constituição do humano passa pela compreensão acerca da constituição da sua subjetividade que, por sua vez, leva à análise das mediações sociais que foram constituindo essa singularidade, ou seja, os significados e os sentidos apropriados pelo homem na sua relação com a realidade objetiva. Esse será o próximo ponto a ser analisado.

2.1.3 *Significado e Sentido*

Significado e sentido são duas categorias importantes da Psicologia Sócio-Histórica (PSH), estudadas por Vigotski (2009), no percurso de sua investigação acerca do desenvolvimento do psiquismo humano. Para esse teórico, a compreensão do desenvolvimento do psiquismo está relacionada diretamente com o estudo do desenvolvimento histórico-cultural das funções psíquicas superiores. Nesse estudo, o autor demonstra que o pensamento é inseparável da linguagem e que compreender a dialética dessa relação é um dos principais caminhos para a descoberta do funcionamento e do desenvolvimento da consciência.

Na sua investigação, as categorias significado e sentido ganham relevante destaque, porque apontam a fragilidade das explicações sistematizadas pela Psicologia da sua época para a relação entre pensamento e linguagem. Para esse teórico, embora a Psicologia tivesse definido a si mesmo como a ciência da consciência, seu conhecimento a respeito desta era quase nulo:

Por mais estranho que pareça, a psicologia moderna não tomou conhecimento do problema das relações interfuncionais, razão pela qual ele é novo para ela. Tão antiga quanto a própria psicologia, a questão do pensamento e da linguagem foi menos trabalhada e continua mais obscura precisamente na relação entre pensamento e palavra. (VIGOTSKI, 2009, p. 01).

Percorrendo caminho inverso do estabelecido em sua época, esse teórico postula que as relações entre pensamento e palavra não são dadas a priori, mas se constituem unicamente no processo de desenvolvimento histórico e cultural da consciência humana, sendo elas próprias produto e não premissa da formação do homem.

Com essa tese, Vigotski (2009) apresenta novo ponto de partida para a explicação do desenvolvimento psíquico do homem ao apontar que a principal falha metodológica da maioria das investigações acerca do pensamento e da linguagem estava em considerar esses dois processos ora como idênticos, ora como dicotômicos:

Se tentarmos historiar em termos breves os resultados dos trabalhos desenvolvidos com o tema pensamento e linguagem na psicologia científica, poderemos dizer que, dos períodos mais antigos até os nossos dias, a solução desse problema, proposta por diferentes estudiosos, sempre oscilou entre dois extremos: entre a plena identificação e a plena fusão do pensamento com a linguagem, e entre a sua plena separação e dissociação igualmente metafísica e absoluta. (VIGOTSKI, 2009, p. 02).

O autor explica que todas as tentativas de explicar a relação entre pensamento e linguagem sob essas concepções esbarraram na impossibilidade não somente de resolver o problema, mas, sobretudo, de levantar a questão. Esse era, na verdade, um problema de natureza metodológica. As análises realizadas pela ciência psicológica tendiam a fragmentação da realidade em elementos que não possuíam as propriedades do todo, dificultando assim a compreensão dos processos em sua totalidade. Vigotski (2009, p.08) propõe, então, a substituição dessa análise por outra que ele qualifica como “análise que decompõe em unidades a totalidade complexa”. Na verdade, a proposta é analisar “o pensamento discursivo como uma totalidade constituída por unidades que possuem propriedades inerentes a essa totalidade e são suscetíveis de explicação”. Essa unidade Vigotski (2009, p. 398) denominou de significado quando ressalta:

O significado da palavra, como tentamos elucidar anteriormente, é uma unidade indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer que ela seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento. A palavra desprovida de significado não é palavra é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no

seu aspecto interior. Deste modo, parece que temos todo o fundamento para considerá-la como um fenômeno do discurso.

Dessa forma, compreendemos que o significado da palavra é, ao mesmo tempo, fenômeno do pensamento e do discurso, o que significa a unidade da palavra com o pensamento. No campo semântico, corresponde a relações que a palavra encerra. No campo psicológico, são generalizações, conceitos que são partilhados, construídos e reconstruídos historicamente pelos homens que dividem a mesma cultura. Em outras palavras, é o que possibilita a comunicação entre os homens. Ele é, ao mesmo tempo, linguagem e pensamento, porque é unidade do pensamento verbalizado. Assim, Vigotski (2009, p. 10) considera que “o método de investigação do problema não pode ser outro senão o método de análise semântica, da análise do sentido da linguagem, do significado da palavra”.

A identificação do significado como a unidade que representa a totalidade do pensamento discursivo possibilitou a Vigotski (2009) o estudo concreto do desenvolvimento da linguagem discursiva e da explicação das suas mais importantes peculiaridades nos diferentes estágios do desenvolvimento do psiquismo. Entretanto, a sua mais importante descoberta está no fato de que o significado das palavras se desenvolve. De acordo com Vigotski (2009, p. 399):

A descoberta da mudança dos significados das palavras e do seu desenvolvimento é a nossa descoberta principal, que permite pela primeira vez, superar definitivamente o postulado da constância e da imutabilidade do significado da palavra, que serve de base a todas as teorias anteriores do pensamento e da linguagem.

Essa descoberta, segundo Vigotski (2009; 2004), foi o caminho encontrado para tirar do impasse a teoria do pensamento e da linguagem. Conceber o significado como formação dinâmica e não estática é o que leva a compreensão da relação entre pensamento e linguagem como processo; um movimento que vai do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento. De acordo com o autor, essa relação é vista como processo em desenvolvimento, que passa por uma série de fases, é mediado por todas as mudanças que são suscitadas pelo desenvolvimento histórico do sentido da palavra. O autor chama atenção para o fato de que não se trata de desenvolvimento etário, mas, sobretudo, funcional. Nas palavras de Vigotski (2009, p. 409) significa que:

Todo pensamento tem um fluxo, um desdobramento, em suma, o pensamento cumpre alguma função, executa algum trabalho, resolve alguma tarefa. Esse fluxo do pensamento se realiza como movimento interno, através de uma série de planos, como uma transição do pensamento para a palavra e da palavra para o pensamento.

Sobre essa transição é importante que se esclareça um aspecto que Vigotski (2009) aponta como essencial à nossa compreensão. O fato de que a linguagem não é puro reflexo do pensamento; ao contrário, ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. Assim, o autor esclarece que o pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra, razão pela qual considera ser possível fazer referência à “formação (unidade do ser e não ser) do pensamento na palavra”, revelando dessa forma toda a dialética que caracteriza esse processo. (VIGOTSKI, 2009, p. 409).

O pensamento é um processo interno, gigantesco, de modo que sua expressão em palavras é quase impossível. É por esse motivo que Vigotski (2009, p. 479) conclui que “o pensamento não coincide diretamente com a sua expressão verbalizada”, ou seja, “o significado medeia o pensamento em sua caminhada rumo à expressão verbal, isto é, o caminho entre o pensamento e a palavra é um caminho indireto, internamente mediatizado”, sobretudo pelas motivações que estão na consciência desse sujeito. Ou seja:

Para entender o discurso do outro, nunca é necessário entender apenas umas palavras; precisamos entender o seu pensamento. Mas é incompleta a compreensão do pensamento do interlocutor sem a compreensão do motivo que o levou a emití-lo. De igual maneira, na análise psicológica de qualquer enunciado só chegamos ao fim quando descobrimos esse plano interior último e mais encoberto do pensamento verbal: a sua motivação. (VIGOTSKI, 2009, p. 481).

Segundo Vigotski (2009), essa descoberta dos motivos que medeiam o nascimento do pensamento e orientam o seu fluxo pode nos levar ao encontro das zonas mais fluídas, dinâmicas e complexas que se configuram na soma de todos os eventos psicológicos despertados em nossa consciência, ou seja, ao encontro dos sentidos.

Enquanto os significados implicam generalizações e, por isso, são mais fixos e cristalizados pela cultura, os sentidos, embora também sejam produzidos historicamente, porque têm a mediação do social, revelam construções pessoais ligadas aos aspectos afetivos. São, assim, determinados pelo conjunto de momentos afetivo-volitivos existentes na nossa consciência, portanto, são mais amplos que os significados. Para explicar melhor a relação entre significado e sentido na formação do pensamento verbal, tomamos de Vigotski (2009), p. 475 a seguinte explicação:

O sentido real de uma palavra é inconstante. Em uma operação ela aparece com um sentido, em outra, adquire outro. Esse dinamismo do sentido é o que nos leva ao problema de Paulham, ao problema da correlação entre significado e sentido. Tomada isoladamente, no léxico, a palavra tem apenas um significado. Mas este não é mais que uma potência que se realiza no discurso vivo, no qual o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido.

Essa ideia demonstra que são os sentidos que conferem riqueza de significados às palavras. O pensamento nunca é igual ao significado direto das palavras. O significado medeia o pensamento em sua caminhada rumo à expressão verbal, mediatizado pelos sentidos. Nessa direção, entendemos o sentido como fenômeno do pensamento e do discurso mediatizado pelas motivações que subverte o significado.

Na análise psicológica da linguagem, Vigotski (2009, p.465) considera que há diferenças entre o sentido e o significado da palavra:

O sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido, é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas de sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos.

Assim entendido, o sentido da palavra é inconstante, muda conforme o contexto em que é empregada e o estado afetivo do sujeito que a emprega. Já o significado, este é a expressão do que a palavra carrega na sua materialidade e historicidade, no seu conceito. Se pudermos estabelecer relação entre significado e sentido da mesma palavra, recorreremos a ideia de que “tomada do léxico, a palavra tem apenas um significado. Mas este não é mais que uma potência que se realiza no discurso vivo, no qual o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido” (VIGOSTKI, 2009, p. 465).

A análise que envolve a relação entre significado e sentido não pode perder de vista que o sentido é o que enriquece a palavra; é o que dinamiza o seu significado. Isso porque, de acordo com Vigotski (2009), a palavra incorpora, de todo o contexto no qual está entrelaçada, os conteúdos intelectuais e afetivos. Os sentidos são, portanto, constituídos a partir dos processos cognitivos, mas também afetivos. A sua apreensão no pensamento discursivo não se dá de forma evidente, uma vez que “o caminho entre o pensamento e a palavra é um caminho indireto, internamente mediatizado” (VIGOTSKI, 2009, p. 479). Portanto, a análise que

envolve a relação entre significado e sentido, como unidade do pensamento e da linguagem, somente se torna possível quando esses elementos mediadores do pensamento são revelados, ou seja:

O próprio pensamento não nasce de outro pensamento, mas do campo da nossa consciência que o motiva, que abrange os nossos pendores e necessidades, os nossos interesses e motivações, os nossos afetos e emoções. Por trás do pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva. Só ela pode dar a resposta ao último *por quê* na análise do pensamento. (VIGOSTKI, 2009, p. 479).

É com base nessa ideia, de que o pensamento tem também uma dimensão afetiva e volitiva, que esse autor, ao estudar a consciência humana em sua materialidade, ou seja, o indivíduo em atividade, esclarece que toda atividade humana é significada e que a análise dos sentidos da atividade envolve, sobretudo, a análise das motivações, interesses, expectativas e emoções dos sujeitos que se encontram em atividade. São os motivos que dão vida aos pensamentos e orientam seu curso. Portanto, para entendermos o pensamento do outro, não podemos nos deter apenas em palavras soltas, em expressões desconexas. É preciso entendermos o pensamento em sua totalidade, que, em última instância, requer a compreensão da sua motivação.

Em sua análise acerca da relação entre pensamento e palavra, Vigotski (2009) conclui que esta relação é a chave para a compreensão da natureza da consciência humana. Isso porque, na base dessa relação, está a palavra. A palavra, segundo o teórico, é a expressão mais direta da natureza histórica da consciência humana,

A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota de água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo. Ela é o pequeno mundo da consciência. A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana. (VIGOTSKI, 2009, p. 486).

Essa explicação evidencia que o pensamento, que ganha vida pela e na palavra, revela aspectos da singularidade dos sujeitos, pois nos permite o acesso a sua consciência. Nisso reside a importância de estudar a atividade humana tendo como base os significados e os sentidos que são compartilhados e negociados nos diferentes espaços intersubjetivos.

Leontiev (1978, p. 98) analisa a relação entre significados e sentidos como uma relação específica que caracteriza psicologicamente a atividade humana. De acordo com esse teórico, o significado funciona como interpretação dos fenômenos sociais. São formas que o homem encontra para se comunicar com os outros, interagir socialmente e interpretar a

realidade da forma como ela se apresenta para ele, e ele assim a compreende. O que os homens utilizam nesse processo para mediar sua relação com o mundo de forma significada são os signos. Os signos são instrumentos psicológicos que tornam possível a relação do homem com o mundo, sua comunicação e interação, ou seja, sua relação histórica e cultural. Entretanto, o modo como o indivíduo apropria-se dessa significação social, desse produto histórico, vai depender do sentido subjetivo e pessoal que esta significação tem para ele.

Dessa forma, Leontiev (1978) considera que as significações são produções históricas e culturais partilhadas e reelaboradas pelos homens. Os indivíduos apropriam-se delas como se apropriam de instrumentos que vão mediar sua relação com o mundo e com os outros. Já o sentido, este é resultado da relação que se cria na vida, na atividade do sujeito e pode ser entendido como fruto de uma relação objetiva entre aquilo que incita o homem a agir e aquilo para o qual a sua ação se orienta como resultado imediato, ou seja, os motivos. (LEONTIEV, 1978).

O autor esclarece que o estudo da consciência, em uma perspectiva socio-histórica, envolve o estudo dos fenômenos da vida, característicos da interação real que existe entre o sujeito real e o mundo que o cerca, em toda sua objetividade. Sendo a consciência produto da vida material, ou seja, da atividade, portanto, envolve o estudo da relação entre significado e sentido da atividade, relação que se cria na vida, na atividade dos homens. Em outras palavras, do ponto de vista psicológico, significa encontrar o sentido pessoal da atividade para o sujeito que a realiza, sentido esse que se revela nos motivos da atividade. Isso porque “o sentido pessoal traduz precisamente a relação do sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados”. (LEONTIEV, 1978, p. 98).

A análise do significado e do sentido na perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica nos permite compreendê-las como categorias teórico-metodológicas com valor heurístico em pesquisas que investigam a totalidade dos processos constitutivos dos sujeitos. Isso porque carregam a materialidade e as contradições do mundo real presentes na consciência, além de revelar aspectos contraditórios da mediação dialética entre a realidade objetiva e subjetiva.

Pesquisas recentes, sobretudo as que tratam de analisar os significados e os sentidos produzidos por professores e alunos em atividade (SOARES, 2011; MURTA, 2008; ASBARH, 2011; MARTINS, 2012), têm confirmado o que postula Vigotski (2009) sobre o fato de que nenhuma ação humana acontece desvinculada dos motivos, afetos e emoções. Isso significa que, para compreendermos a atividade do professor, necessitamos desenvolver pesquisa que se proponha a conhecer os professores que exercem essa atividade, tendo como foco suas necessidades, suas motivações, suas expectativas, seus sentimentos e emoções.

Os significados e os sentidos medeiam ainda a transformação de determinadas experiências em vivências à medida que levam à produção de sentidos que alteram a forma do homem relacionar-se com a realidade. As vivências são fonte de afetos, portanto, medeiam a produção de sentidos que constituem modos de ser pensar e agir dos homens. Os sentidos, portanto assumem importância fundamental na constituição da subjetividade humana, representam a sua unidade essencial e constitutiva, pois é a unidade que explica o desenvolvimento emocional como resultado de convergências e confrontos vivenciados nas relações sociais. A análise dos processos de vivência como constitutivos de sentidos que medeiam o desenvolvimento humano será o tema da nossa próxima seção.

2.1.4 *Vivência e Produção de Sentidos*

A aproximação com a literatura que discute o processo de constituição do humano a partir das mediações sociais, históricas e culturais fez-nos perceber que Vigotski (1996) encontrou na categoria vivência argumentos capazes de explicar a dimensão afetiva como parte constitutiva da natureza humana, sobretudo, a relação entre afeto e intelecto no desenvolvimento do psiquismo. Nesse sentido, analisamos a categoria vivência na obra desse autor, especialmente nos textos pedológicos escritos entre 1933 e 1934, para esclarecer como essa categoria se constitui em unidade de análise da relação entre consciência e meio social, histórico e cultural no desenvolvimento humano.

Vivência, na língua portuguesa, é a palavra que mais se aproxima de *perejivanie*, termo usado no cotidiano da língua russa para designar uma experiência acompanhada por sentimentos e comoções vividas; “situação espiritual, provocada, de um modo ou de outro, por fortes sentimentos, impressões”. (DELARI JUNIOR; PASSOS, 2009, p. 09).

Delari Junior e Passos (2009) esclarecem que o interesse pelo tema *perejivanie* na obra de Vigotski só surgiu no Brasil há relativamente pouco tempo, entretanto, na Rússia, esse conceito se apresenta como uma das categorias fundamentais que tem fundamentado as mais significativas concepções psicológicas e filosóficas. Trata-se de conceito que pode ser usado para designar situações afetivas negativas e positivas. Entretanto, seja denotando algo negativo ou positivo, *perejivanie* sempre será algo especialmente intenso e que assumi lugar central na obra de Vigotski. “ [...] Em dado momento do desenvolvimento das elaborações teóricas de Vigotski, isso se evidencia quando a *perejivanie* é assumida como unidade dinâmica da consciência.” (DELARI JUNIOR; PASSOS, 2009, p. 13).

Vigotski começa a utilizar o conceito *perejivanie* (vivência) nos textos que escreveu como crítico de arte. A obra de maior repercussão na sua carreira como crítico de arte foi “A tragédia de Hamlet – príncipe da Dinamarca.” Toassa (2010) explica que Vigotski usa *perejivânie* (vivência) nessa obra para explicar que elas são as principais responsáveis pela criação de tantas possíveis interpretações que o ator encontra para atuar, esclarecendo que vivências não têm relação com os acontecimentos imediatos do mundo exterior, ou seja, ao que é visível à plateia, mas com o sentido atribuído a elas pelo ator. A autora enfatiza que, “para Vigotski, as vivências são os processos dinâmicos, participativos, que envolvem indivíduo e meio. Seus exemplos remetem a uma análise profunda da vivência humana e dos sentidos atribuídos a ela” (TOASSA, 2011, p. 215).

Toassa (2011, p. 35) explica que é preciso ter o cuidado de diferenciar vivência de experiência, pois se trata de expressões que não têm o mesmo significado na obra de Vigotski. As vivências “envolvem necessariamente qualidades emocionais, sensações e percepções, acarretando uma imersão do sujeito no mundo.” Isso quer dizer que o sujeito jamais se mostra indiferente às situações de vivência, elas sempre terão, para ele, conotação emocional forte. O que pode não acontecer quando se trata de situação de experiência, pois esta pode ou não suscitar marcas na vida da pessoa que está passando por determinada experiência, como também pode no máximo, evocar lembranças. *Perejivânie* (vivência) sempre será um “tipo de apreensão do real que não é mera interpretação, não é mera emoção, mas integra vários aspectos da vida psíquica.” (TOASSA, 2010, p. 759). Ou seja, o sujeito, ao longo da sua vida, pode constituir inúmeras experiências, mas só algumas delas se constituem em vivência.

O aprofundamento acerca desse conceito na obra de Vigotski dá-se no momento em que o autor volta-se para construir os fundamentos da Psicologia Sócio-Histórica. Com a intenção de esclarecer que o psiquismo humano constitui-se culturalmente, Vigotski (1996) recorre à categoria vivência para explicar que o desenvolvimento da consciência é um processo, ao mesmo tempo, racional, emocional, afetivo; ligado à vida real das pessoas, ou seja, “as vivências englobam tanto a tomada de consciência quanto a relação afetiva com o meio e da pessoa consigo mesma, pela qual se dispõem, na atividade consciente, a compreensão dos acontecimentos e a relação afetiva com eles”. (TOASSA, 2011, p. 231).

Ao esclarecer sobre a importância desse conceito na obra de Vigotski, Prestes (2012) ressalta que para esse autor o conceito de *perejivanie* está muito ligado ao conceito de situação social de desenvolvimento. Ou seja, para Vigotski, a situação social e as especificidades da criança formam uma unidade, nesse sentido, *perejivanie* não diz respeito a uma particularidade da criança e nem ao ambiente social em que ela se encontra, mas à

relação entre os dois. Tal processo se explica porque o ambiente não existe em absoluto, ao contrário, o ambiente social tem sentidos diferentes para a criança em fases de vida diferentes, ou seja, crianças em idades diferentes podem viver na mesma situação social, mas cada uma terá sua *perejivanie* (vivência) de modo diferenciado.

Nos textos pedológicos, sobretudo os textos “La crisis de los siete años” e a “A questão do meio na pedologia”, ambos produtos de conferências proferidas entre 1933 e 1934, o conceito de vivência passa a se configurar como unidade de análise sistêmica para explicar a relação entre a consciência e o meio na formação e desenvolvimento da criança. Ou seja, a categoria vivência será então adotada por Vigotski como unidade de análise capaz de explicar o desenvolvimento da consciência da criança na sua relação com o meio.

Vigotski (1996) parte do pressuposto de que o processo de tomada de consciência tem início mediante a relação dialética entre indivíduo e meio, tendo como mediador fundamental as vivências. Sua preocupação passa a ser esclarecer em que momento dada situação deixa de ser mera experiência e passa a ser vivência na vida da criança.

No texto “La crisis de los siete años”, Vigotski (1996) inicia sua análise explicando que a criança de sete anos, enfrenta uma situação de crise ou virada, descrita por cientistas como a crise dos sete anos. Nesse momento de crise, a criança tem como característica mais marcante a perda da espontaneidade. Vigotski (1996, p. 377) esclarece:

A razão da espontaneidade infantil radica no fato de que não se diferencia suficientemente a vida interior da exterior. As vivências da criança, seus desejos, a manifestação dos mesmos, isto é, a conduta e a atividade não constituem no pré-escolar um todo suficientemente diferenciado. Nos adultos essa diferenciação é muito grande e por isso o comportamento dos adultos não é tão espontâneo ou ingênuo como o da criança.²

Ou seja, a criança, antes dos sete anos, manifesta o que sente da forma como sente, não há aqui ainda traços dessa diferenciação. A criança não separa sensações internas de sensações externas, seus sentimentos estão em situação sincrética. Isso faz com que a criança não camufle suas emoções; ao contrário, ela as manifesta exatamente como ela as sente. Isso acontece porque a criança simplesmente sente e expressa de forma espontânea esse sentimento.

² Tradução livre de “La razón de la espontaneidad infantil radica en que no se diferencia suficientemente la vida interior de la exterior. Las vivencias del niño, sus deseos, la manifestación de los mismos, es decir, la conducta y la actividad no constituyen en el preescolar un todo suficientemente diferenciado. En los adultos esa diferencia es muy grande y por ello el comportamiento de los adultos no es tan espontáneo e ingenuo como la del niño.”

A perda da espontaneidade pela criança de sete anos acontece, esclarece Vigotski (1996), quando ela incorpora à sua conduta, ao seu modo de agir, à sua atividade, um fator intelectual, ou seja, “o fator intelectual que se insere entre a vivência e o ato direto, o que vem a ser o pólo oposto da ação ingênua e direta própria da criança”³. (p. 378). Pode parecer estranho essa afirmação de que a criança tem ação direta no mundo, quando sabemos que para Vigotski a relação do homem com o mundo é sempre mediada, entretanto, entendemos que o autor usa a expressão “direta” para referir-se a ação que ainda não é totalmente conscientizada pela criança.

Explicando de outra forma, esse fator intelectual faz a mediação entre a vivência e a percepção da criança acerca dessa vivência, o que, para Vigotski (1996), significa a atribuição consciente de sentido à aquilo que se vive. Fato que se torna possível porque a criança, ao se apropriar da linguagem, apropria-se do seu conteúdo semântico, ou seja, dos significados, tornando-se capaz de generalizar. As generalizações ajudam a criança a estabelecer diferenciação entre mundo interior e mundo exterior, passando então a ter consciência de seus estados afetivos, ou seja, passa a compreender o que vive e atribuir sentido a isso. A criança passa a compreender seus afetos e, especialmente, o que a afeta. Se antes ela sentia fome, frio, sede, mas não tinha consciência disso, agora ela não só sente fome, frio e sede como toma consciência desses estados. Isso significa que “aos sete anos se forma na criança uma estrutura de vivências que lhe permite compreender o que significa “estou alegre”, “estou angustiada”, “estou enfadada”, “sou boa”, “sou má”⁴.” (VIGOTSKI, 1996, p. 380).

Para esclarecer essa relação, Vigotski (1996, p. 03) ilustra sua explicação usando o exemplo do jogo de xadrez em que tomam parte um adulto e uma criança:

O desenvolvimento da percepção semântica do adulto pode comparar-se com o modo como se olha um tabuleiro de xadrez ou como joga com ele uma criança que não conhece o jogo e uma criança que já o conhece. A criança que não sabe jogar se diverte com as peças do xadrez, as seleciona pela cor, etc., mas o movimento das peças não se determinará estruturalmente. A criança que aprendeu a jogar se portará de outro modo. Para a primeira criança o peão branco e o cavalo preto não estão relacionados entre si; mas o segundo, que já conhece os passos do cavalo, compreende que a jogada do

³ Tradução livre de “El factor intelectual que se inserta entre la vivencia y el acto directo, lo que viene a ser el pólo opuesto de la acción ingenua y directa propia del niño”

⁴ Tradução livre de: “a los siete años se forma en el niño una estructura de vivencias que le permite comprender lo que significa “estoy alegre”, “estoy disgustado”, “estoy enfadado”, “soy bueno”, “soy malo”.

cavalo ameaça ao seu peão. Para ele, tanto o cavalo como o peão constituem um todo.⁵

Isso explica porque a criança, na crise dos sete anos, é capaz de perceber a realidade circundante com todas as nuances, seus vínculos e relações. Ela passa a significar conscientemente àquilo que a cerca. Agora suas sensações mantêm nexos com a realidade, ela tem clareza do que sente e porque sente. Ela passa a entender suas próprias vivências, isto é., aquilo que a afeta de uma maneira ou de outra, ou seja, “nela surge a orientação consciente de suas próprias vivências⁶.” (VIGOTSKI, 1996, p. 380).

A capacidade de significar as próprias vivências leva a criança a estabelecer novas relações com a realidade e consigo mesma. Vigotski (1996, p. 380) menciona que nessa fase, a criança também passa a generalizar os afetos, os sentimentos passam a ter uma lógica que antes a criança não conhecia:

A criança de idade escolar generaliza os sentimentos, quer dizer, quando uma situação se repetiu muitas vezes nasce uma formação afetiva que tem a mesma relação com a vivência isolada ou o afeto, assim como com o conceito com a percepção isolada ou a lembrança. Por exemplo, a criança pré-escolar carece de autoestima, de amor próprio. Justamente na crise dos sete anos é quando surge a própria valoração: a criança julga seus êxitos, sua própria posição.⁷

As novas formações afetivas como a autoestima e o amor próprio tendem à conservação, entretanto, segundo Vigotski (1996), diferentes destas, surgem os sintomas de que esta criança está em crise, o que pode culminar no aparecimento de comportamentos difíceis na idade escolar. Vigotski (1996, p. 380) não entra em pormenores com relação a essas manifestações, apenas enfatiza que “à formação de vivências atribuídas de sentidos, se origina uma intensa batalha entre as vivências”⁸. Consideramos que o autor refere-se aos comportamentos da criança que, nessa idade, são considerados problemáticos como birra,

⁵ Tradução livre de: “El desarrollo de la percepción semántica del adulto puede compararse con el modo cómo se mira un tablero de ajedrez o cómo juega con él un niño que no conoce el juego y el niño que ya lo conoce. El niño que no sabe jugar se divierte con las figuras del ajedrez, las selecciona por el color, etc., pero el movimiento de las figuras no se determinará estructuralmente. El niño que aprendió a jugar se portará de outro modo. Para el primer niño el peón blanco y el caballo negro no están relacionados entre si; pero el segundo, que ya conoce los pasos del caballo, comprende que la jugada del caballo amenaza a su peón. Para él, tanto el caballo como el peón constituyen un todo”.

⁶ Tradução livre de: “en él surge la orientación consciente de sus propias vivencias.”

⁷ Tradução livre de: “El niño de edad escolar generaliza los sentimientos, es decir, cuando una situación se há repetido muchas veces nace una formación afectiva que tiene la misma relación con la vivencia aislada o el afecto que el concepto con la percepción aislada e el recuerda. Por ejemplo, el niño preescolar carece de auto estimación, de amor próprio. Justamente em la crisis dos siete años es cuando surge la propia valoración: el niño juzga sus êxitos, su propia posición.”

⁸ Tradução livre de: “a la formación de vivencias atribuídas de sentido, se origina una intensa pugna entre las vivencias.”

indisciplina, mau humor e que longe de serem comportamentos voluntários, são produtos de vivências da criança com o meio. Essa intensa batalha só poderá ser superada quando se modificarem as relações da criança com o meio. O meio a que se refere Vigotski (2003, p. 197) é o social, nunca visto como invariável e permanente, mas, sim, como:

Uma imensa quantidade de aspectos e elementos muito diversos, que sempre estão em flagrante contradição e luta entre si. Não devemos conceber o ambiente como um todo estático, elementar e estável, mas como um processo dinâmico que se desenvolve dialeticamente.

Essa análise requer a consideração do meio como algo que vai além do que é exterior à criança. Não pode ser superficial, se atendo somente aos aspectos que circundam a criança, mas que não chegam a penetrar naquilo que lhe é essencial, no modo como essa criança se relaciona com esses aspectos, ou seja, ao modo como esse meio é subjetivado.

A análise do desenvolvimento da criança que parte apenas da descrição de aspectos externos, como o tipo de moradia, a organização familiar, o tipo de alimentação, o nível socioeconômico dos pais, parte do pressuposto de que a relação do indivíduo com o meio é de pura passividade. Embora esses elementos sejam importantes no desenvolvimento da criança, análises desse tipo não revelam a face subjetiva dessa relação; ao contrário, escondem que a atitude do ser humano com relação ao meio é sempre de atividade e não de mera dependência. (VIGOTSKI, 2003). Esse tipo de análise negligencia a dimensão subjetiva da formação desse sujeito, dimensão essa que revela os sentidos e os significados que estão sendo produzidos por esse sujeito na sua relação com o mundo e com os outros e que constituem seu modo de ser: sentir, pensar e agir no mundo. (BOCK; GONÇALVES, 2009).

Para esclarecer a importância do meio no desenvolvimento afetivo da criança, segundo Vigotski (1996), Vinha e Welcman (2010, p. 691) se posicionam esclarecendo que meio e criança mantêm relação dialética de profunda formação e transformação:

O meio não pode ser analisado por nós como uma condição estática e exterior com relação ao desenvolvimento, mas deve ser compreendido como variável e dinâmico. Então o meio, a situação de alguma forma influencia a criança, norteia o seu desenvolvimento. Mas a criança e seu desenvolvimento se modificam, tornam-se outros. E não apenas a criança se modifica, modifica-se também a atitude do meio para com ela, e esse mesmo meio começa a influenciar a mesma criança de uma nova maneira. Esse é um entender dinâmico e relativo do meio – é o que de mais importante se deve extrair quando se fala sobre o meio na pedologia.

A análise das autoras possibilita o entendimento que o meio jamais permanece imutável para a criança. Uma mesma situação pode ser vivenciada de diferentes maneiras. A investigação que parte da influência do meio deve, pois, analisar a dinâmica dessas relações, sem ignorar a criança e o que o meio representa para ela. O meio pra a criança é sempre social. A criança, como ser social, é parte do social. Assim, o meio, sendo social, nunca é externo para ela; constitui e é constituído pela criança que o vivencia. Para estudar a relação da criança com o meio, Vigotski (1996) propõe como unidade de análise a vivência:

A vivência da criança é aquela simples unidade sobre a qual é difícil dizer se representa a influência do meio sobre a criança ou uma peculiaridade da própria criança. A vivência constitui a unidade da personalidade e do entorno tal como figura no desenvolvimento. Portanto, no desenvolvimento, a unidade dos elementos pessoais e ambientais se realiza em uma série de diversas vivências da criança. ⁹ (VIGOTSKI, 1996, p. 383)

A vivência é a verdadeira unidade dinâmica da consciência. Ou seja, a vivência é o que permite compreender como cada pessoa se relaciona com o mundo e como esse mundo é subjetivado porque ela envolve a produção de afetos e sentidos. Tal análise, entretanto, não se produz de forma simples, pois requer o entendimento de como a criança toma consciência do meio e o concebe, de como ela se relaciona afetivamente com certos acontecimentos e de como esse relacionamento afetivo com meio (re) orienta a produção de sentidos que são produzidos pela criança sobre o mundo que a constitui e que é constituído por ela.

As vivências são fontes de afetos. Os afetos levam à eclosão de sentidos. Disso decorre que as vivências não podem produzir as mesmas afetações em pessoas distintas, mesmo em se tratando de pessoas que participam do mesmo meio social. A relação do homem com o mundo e com os outros é sempre relação afetiva produtora de sentido. Ou seja, os sentidos são produzidos em função dos afetos constituídos na vivência. Entendemos com isso que são os afetos que colocam os indivíduos em atividade, porque são os afetos que determinam a qualidade do sentido produzido pelo indivíduo na relação com a realidade.. Analisando os processos educativos sob essa ótica, entendemos que, dentre as mediações constitutivas dos professores e alunos que desenvolvem práticas educativas bem sucedidas, estão as diversas disposições afetivas.

⁹ Tradução livre de: “La vivencia del niño es aquella simple unidad sobre la cual es difícil decir que representa la influencia del medio sobre el niño o una peculiaridad del propio niño. La vivencia constituye la unidad de la personalidad y del entorno tal como figura en el desarrollo. Por tanto, en el desarrollo, la unidad de los elementos personales y ambientales se realiza en una serie de diversas vivencias del niño.”

Até o momento nos detemos em analisar, a partir das categorias da Psicologia Sócio-Histórica, o processo de constituição do humano na sua relação dialética com o mundo e com os outros homens. Essa abordagem teórica nos ajuda a entender que a relação do homem com o mundo e com os demais homens é sempre mediada. Vimos que a atividade, a consciência, a subjetividade, a produção de significados e de sentidos e vivência são processos que possibilitam essa mediação.

Não há entre o homem e o mundo uma relação direta. Sua visão de mundo, sua percepção, suas escolhas, enfim, sua atividade no mundo e com o mundo passa pela mediação das significações. Isso quer dizer que o modo como professores e alunos significam suas relações, significam o que fazem e o que vivenciam; determinam sua subjetividade e, conseqüentemente, sua atividade. Nesse processo de mediação, os afetos movimentam os sujeitos porque orientam a produção de sentidos e, conseqüentemente, o modo como se relacionam com a realidade. Os afetos determinam formas de existência e, portanto, a análise de práticas educativas, no caso desse estudo, das práticas bem sucedidas, requer o estudo acerca da dimensão afetiva que se configura nos processos de ensinar e aprender e que movimentam professores e alunos.

Para a realização dessa análise, recorreremos à Filosofia de Baruch de Espinosa (2008) e alguns dos seus apropriadores para entender que os afetos podem levar o homem à situação de atividade ou de passividade. A explicação de como isso acontece passa pela explicação da relação entre afeto, potência e vivência (VIGOTSKI, 1996). No nosso próximo item de discussão, faremos alusão à relação entre essas categorias e o desenvolvimento de práticas educativas que constituam encontros alegres capazes de ativar o desejo de professores e alunos por uma educação plena de sentido.

2.2 Afetação e educação: uma análise a partir da Filosofia de Baruch de Espinosa

De acordo com Chauí (2005), nos séculos XVII, XVIII e XIX, Espinosa foi aquele de quem não se devia falar ou aquele que devia ser atacado, mesmo e, sobretudo sem que sua obra fosse lida. “Espinosismo” e “espinosista” tornaram-se palavras acusatórias. No entanto, sua obra não deixou de exercer forte atração na grande maioria daqueles que se debruçam sobre o conhecimento filosófico. Tanto é verdade que, no século XIX, Hegel chegou a afirmar que “a modernidade filosófica começa com Espinosa e que sem ele nenhuma filosofia é possível.” (CHAUI, 2005, p. 11).

Baruch de Espinosa nasceu em 24 de novembro de 1632, na cidade de Amsterdã. Filho de Judeus portugueses, Espinosa vive em sua cidade natal até os 23 anos quando é excluído da comunidade judaico-portuguesa por determinação do *herem* (excomunhão), proferido publicamente em 26 de julho de 1656, pelo rabino da congregação Talmud Torah. Após a sua excomunhão, Espinosa decide mudar-se para Rijnsburg, posteriormente Voorburg e, finalmente, para Haia, cidade em que veio a falecer em 21 de fevereiro de 1677.

Apesar de sua obra constar na proibição do *Index*, os textos de Espinosa passavam de mão em mão, eram lidos, discutidos e copiados por muitos amigos. Eram textos e cartas guardados com bastante prudência, tal a força revolucionária da sua filosofia. Segundo Fragoso e Itokazu (2012), Espinosa foi, sem dúvida, o principal desafiante dos fundamentos da religião revelada, ideias herdadas, tradição, moral e a autoridade política divinamente constituída. Consta que, nos seus 44 anos de vida, Espinosa escreveu oito obras: *Breve tratado de Deus, do homem e do seu bem-estar*; *Tratado de correção do intelecto*; *Princípios de filosofia cartesiana*; *Pensamentos metafísicos*; *Tratado teológico-político*; *Ética*; *Tratado político e Compêndio de gramática da língua hebraica*.

De acordo com Chauí (2005), a filosofia de Espinosa tem sido lida, atualmente, como “um pensamento fundamental para as formulações contemporâneas sobre a natureza, o homem, a história e a política.” A grande preocupação de Espinosa sempre foi desvelar “a servidão humana, em todas as suas formas, ilusoriamente imaginadas como liberdade”. Para isso, elaborou uma filosofia com a finalidade de demonstrar as causas reais e os efeitos da servidão como ilusão de liberdade. Essas causas localizavam-se, sobretudo, “na superstição religiosa, tirania teológica, despotismo político, ignorância filosófica e científica.” (CHAUI, 2005, p. 74).

No livro I da *Ética*, Espinosa explica que na crença de que Deus fez e faz tudo em função dos homens e na satisfação dos seus desejos humanos, os homens tornam-se subjugados e lhes prestam a máxima reverência; “esse preconceito transformou-se em superstição e criou profundas raízes em suas mentes.” (ESPINOSA, 2008, p. 67).

A magnitude de sua filosofia está no fato de que, em sua obra, Espinosa articula internamente conceitos até então tratados de forma dicotômicas, como alma e corpo, força pensante e força imaginativa, desejo e paixão para pensar e agir, tornando assim inseparáveis pensamento e sentimento, liberdade e felicidade, oferecendo-nos, dessa forma, os meios para compreendermos as relações entre mente e corpo, intelecto e afeto, a autonomia e a alegria de viver como unidade constitutiva do ser.

Muito embora Espinosa não tenha tratado explicitamente sobre uma teoria educativa, não faltam em seus escritos referências, conceitos e princípios que denotam que “o conhecimento é o instrumento de acesso a uma esfera ideal de compreensão da realidade em si mesma.” (COSTA PINTO; RODRIGUES, 2013, p. 111). Sua filosofia aponta para a importância do conhecimento para o ser humano, no alcance da sua libertação. Dessa forma, engendra conceitos que levam ao entendimento das diferentes atividades educativas e, sobretudo, daquelas que envolvem diretamente professores e alunos como vivências que guardam o potencial de aumentar ou diminuir a potência de agir de cada um dos envolvidos. Mas o que significa potência de agir? O que isso tem a ver com prática educativa? O que isso tem a ver com vivência na concepção Vigotskiana?

Espinosa (2008) explica o mundo composto por dois elementos que, embora essencialmente diferentes, estão integrados; constituem unidade dialética. Por um lado, aquilo que ele denomina de Substância infinita e perfeita que é causa de si mesmo e que, portanto existe em si e por si, não necessitando de outro para existir. A essa substância ele chamou de Deus ou Natureza, ao explicar, “além de Deus, não pode existir nem ser concebida nenhuma outra substância.” (ESPINOSA, 2008, p. 29). Por outro lado, os demais entes existentes provenientes dessa substância ele denominou de “modos” dessa substância, nos quais nos incluímos, assim como tudo mais que existe no mundo; “tudo que existe, existe em Deus, e sem Deus, nada pode existir nem ser concebido”. (ESPINOSA, 2008, p. 31).

Dessa explicação se segue que uma Substância não pode ser produzida por outra coisa, pois ela será sempre causa de si mesma, isto é, a sua essência necessariamente envolve a existência, ou seja, à sua natureza pertence o existir. Assim, fica entendido que a essência da Substância consiste no seu existir, logo “a existência de Deus e sua essência são a única e mesma coisa.”(ESPINOSA, 2008, p. 43).

O mesmo não pode ser dito dos modos finitos de Substância, ou seja, dos entes singulares. Espinosa (2008) afirma que “a essência de um ente singular é aquilo que, se dado, a coisa é posta e que, se retirado, a coisa é retirada, ou aquilo sem o qual a coisa não pode existir nem ser concebida, e inversamente, aquilo que sem a coisa não pode nem existir nem ser concebido.” (ESPINOSA, 2008, p.93). Dito isso, o filósofo então afirma que o que constitui a essência dos entes singulares é “o esforço pelo qual cada coisa se esforça para perseverar em seu ser”, ou seja, a potência de existir. Significa que nenhuma coisa tem em si algo por meio do qual possa ser destruído, pois a sua essência consiste em se autopreservar, ou seja, todo o esforço do ser é para continuar existindo:

Com efeito, as coisas singulares são modos pelos quais os atributos de Deus exprimem-se de uma maneira definida e determinada, (pelo colol. da prop. 25 da P1), isto é, (pela prop. 34 da P1), são coisas que exprimem de uma maneira definida e determinada a potência de Deus, por meio da qual ele existe e age. E nenhuma coisa tem em si algo por meio do qual possa ser destruída, ou seja, que retire a sua existência (pela prop. 4); pelo contrário, ela se opõe a tudo que possa retirar sua existência (pela prop. prop. prec.). E esforça-se, assim, tanto quanto pode e está em si, por perseverar em seu ser. C.Q.D. (ESPINOSA, 2008, p. 173-174).

A essência dos homens, portanto, é a sua potência. É o esforço para continuar existindo. Na proposição 10 da parte III da *Ética* Espinosa (2008, p. 177) faz a diferenciação do esforço no homem quando este refere-se apenas à mente. Nesse caso, trata-se de vontade; quando o esforço refere-se simultaneamente à mente e ao corpo, ele denomina de apetite. O apetite, portanto, nada mais é do que:

A própria essência do homem, de cuja natureza necessariamente se seguem aquelas coisas que servem para sua conservação, e as quais o homem está assim, determinado a realizar. Além disso, entre apetite e desejo não há nenhuma diferença, excetuando-se que, comumente, refere-se o desejo aos homens à medida que estão conscientes do seu apetite. Pode-se fornecer, assim, a seguinte definição: o desejo é o apetite juntamente com a consciência que dele se tem.

O desejo (esforço consciente) passa a ser entendido como a essência do ser, como a força que impulsiona o ser a existir e perseverar em seu ser, o esforço consciente que varia de acordo com o aumento ou a diminuição da nossa energia vital, que Espinosa (2008) também denomina de *conatus*. Essa energia é aumentada ou diminuída em função das afecções do corpo e da mente, ou seja, da capacidade que os corpos têm de afetar e serem afetados.

Sobre a condição de afetar e ser afetado, Espinosa (2008, p. 163) esclarece que “o corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, enquanto outras tantas não tornam sua potência de agir nem maior nem menor”. De um lado, nossa potência é aumentada quando somos afetados de alegria, por outro, nossa potência é diminuída quando somos afetados de tristeza. Os afetos são, portanto, “afecções do corpo pelas quais nossa potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções”. (ESPINOSA, 2008, p. 163).

Na proposição I do livro III da *Ética*, Espinosa (2008, p. 165) esclarece a relação que existe entre a potência de agir e os afetos quando expõe que “a nossa mente, algumas

vezes, age; outras, na verdade, padece. Mas especificamente, à medida que tem ideias adequadas, ela necessariamente, age; à medida que tem ideais inadequadas, ela necessariamente, padece.”

A ação pressupõe o aumento de potência. Isso ocorre à medida que temos ideias adequadas, que temos consciência dos motivos que orientam nosso agir, quando atribuímos sentido ao que fazemos, quando temos clareza do que nos afeta. Quando temos ideias claras acerca do “que fazemos” e “por que fazemos”.

Quando ao contrário, agimos movidos por ideias inadequadas, confusas, mutiladas, desprovidas de sentidos pessoais, em fim, quando não temos clareza e consciência dos motivos que nos levam a agir, na verdade, padecemos. É a isso que Espinosa se refere quando fala que nossa mente padece. Espinosa une assim dois termos historicamente separados, “ação e razão, identificando a potência de agir com a potência de compreender.” (COSTA PINTO e RODRIGUES, 2013, p. 115), ou seja, quanto mais consciência a pessoa tem das coisas, mais ela age, mais aumenta sua potência. Quanto menos compreende, menos age, mais diminui sua potência.

Essa proposição, ideia fundamental da filosofia de Espinosa, de que o pensamento é sempre afetivo – no sentido de que pensar adequadamente significa “compreender os afetos que estão na gênese de nossas ideias cognitivas, ou seja, pensar adequadamente é o mesmo que compreender as causas que dão origem aos nossos pensamentos.” (COSTA PINTO, 2012, p. 74), é a ideia que vai dar sustentação à tese de Vigotski de que, no homem, razão e emoção constituem unidade e, por isso, toda ação humana é significada.

Para Espinosa (2008), conhecer verdadeiramente significa conhecer pelas causas. Significa identificar o que leva a pessoa a agir, ou seja, seus motivos, o que a impulsiona a agir. Assim como Espinosa, Vigotski (2009) também compreende que a ação humana não acontece desvinculada dos motivos, afetos e emoções. Ou seja, o autor considera que todo pensamento é emocionado, portanto, para compreendermos a fundo o que as pessoas fazem, necessitamos conhecer seus motivos, ou nas palavras de Espinosa (2008), a causa precisa pela qual uma coisa existe. Portanto, para esses dois autores, são os motivos, as causas, que apontam em última instância o sentido de nossas ações e, estes sentidos, estão intimamente relacionados ao tipo de afetação constituída na situação vivida.

Disso decorre o entendimento de duas questões. Primeira, que nossa potência de agir mantém estreita relação com os nossos afetos; segunda, que o aumento de nossa potência mantém vínculo com a compreensão adequada do que causa nossos estados afetivos. Isso tem decisivas influências nos processos educativos.

Costa Pinto (2012, p. 80) explica-nos que “a potência de agir humana é da ordem do encontro, pois se relaciona com as infinitas possibilidades de composição entre os afetos nos encontros ativos (ações) e passivos (paixões), ou seja, relaciona-se com a nossa capacidade de afetar e ser afetado”. Isso significa que, se, nos encontros que temos com as outras pessoas, somos afetados de alegria, a potência é aumentada; se, nesses encontros, o domínio é de tristeza, a potência é diminuída. Assim, os encontros representam infinitas possibilidades, podem ser “bons, alegres, ativos, potencializadores, compatíveis, ou maus, tristes, passivos, despontencializadores, incompatíveis.” (COSTA PINTO, 2012, p. 84).

O processo educativo constitui-se de encontros; por essa razão, carrega em si o potencial de afetar de alegria ou de tristeza professores e alunos envolvidos nesses encontros. Na sala de aula, o encontro entre professores e alunos pode ser muito mais complexo do que se imagina, pois esse encontro tanto pode ser marcado por situações de alegria como por situações de tristeza. Isso ocorre com base no dinamismo dos nossos afetos, o que nos confere múltiplas possibilidades de compreender a realidade. Isso significa que esses encontros podem constituir-se em vivências e como tal podem desencadear afetações alegres ou afetações tristes; podem aumentar ou diminuir a potência de agir, fato que ocorre, segundo Espinosa (2008, p.209), porque “cada um julga ou avalia, de acordo com seu afeto, o que é bom ou mau, o que é melhor ou pior e, finalmente, o que é ótimo ou péssimo.”

Nesse sentido, aqueles que desejam realizar atividades bem sucedidas em educação, devem se esforçar por realizar encontros alegres. Espinosa (2008, p. 285) explica-nos que “o desejo que surge da alegria é, em igualdade de circunstância, mais forte que o desejo que surge da tristeza”. O desejo, portanto, é o que essencialmente medeia a qualidade do processo educativo. Ou seja, o que leva professores e alunos a agirem com potência aumentada é o desejar ativo, tendo em vista que, “a essência da educação, não radica na razão senão no desejo.” (MERÇON, 2012, p. 26).

Merçon (2012), ao analisar a relação entre educação e desejo, explica-nos que a educação é processo no qual participam formas distintas de razão, afeto e conexão com as coisas. De modo que, uma educação capaz de ativar o desejo de professores e alunos afirma-se em três movimentos: o primeiro movimento é o conhecimento do desejo, ou seja, professores e alunos precisam ter conhecimento do que os afeta, do que os motiva, que tipo de atividade educativa provoca neles o desejo de estarem na escola e se envolverem com os processos educativos, significa que “a atividade consiste no entendimento de como somos determinados pelas coisas, ou seja, em saber a série de causas do nosso apetite e afetos.” (MERÇON, 2012, p. 39).

O segundo movimento é o desejo de conhecer, ou seja, a educação não pode acontecer de forma impositiva, é preciso o engajamento dos sujeitos, pois o nosso desejar depende do conhecimento, assim como o nosso entendimento depende de como desejamos, isso significa que a ativação do desejo relaciona-se com o tipo de conhecimento. Se temos conhecimento adequado das coisas, nossa potência é aumentada, o nosso desejo é ativo.

O desejo de conhecer enlaça o terceiro movimento que é o desejo de compartilhar conhecimento com os outros. Isto porque, longe de constituir-se como caminho solitário, “a educação ativa como um processo de ativação do nosso desejar é fomentada por encontros que nos potencializam.”(MERÇON, p. 2012, p. 46). Em linhas gerais, compreendemos que a educação que ativa o desejo ocorre em virtude de nossos encontros que podem ser alegres ou tristes. O desafio, portanto, consiste no desenvolvimento de práticas educativas que movimentem o desejo de professores e alunos. Isso, de certa forma, encontra relação com o tipo de atividade que se desenvolve na sala de aula, no que se planeja como atividade de ensino e aprendizagem.

Se o que desejamos é que professores e alunos sejam ativos no processo educativo, precisamos organizar atividades de ensino que potencializem a vontade e o apetite desses sujeitos por mais aprendizagens, ou seja, precisamos de práticas educativas alicerçadas em atividades que potencializem afetos de alegria.

Essas atividades são planejadas e realizadas de tal maneira que levam os alunos a produzirem sentidos que vão mediar o desejo em continuar aprendendo e se desenvolvendo. A alegria é a expressão do aumento da potência do aluno e, nos processos de ensino e aprendizagem, isso ocorre quando o aluno aprende algo que faça sentido para sua vida, quando tem consciência do que aprende e quando o aprendizado lhe traz felicidade. O professor que vivencia a docência com alegria sabe o que faz, tem clareza de seus objetivos, o que significa maior autonomia no trabalho.

Na atividade de ensino e aprendizagem, o aumento da potência dos alunos significa maior consciência na aprendizagem, significa vivenciar aprendizagens que façam sentido para suas vidas, ou seja, o que lhes traz felicidade. Na atualidade, constitui um dos grandes desafios para todos os educadores, conseguir fazer com que seus alunos encontrem sentidos para estar na sala de aula, para se envolverem mais e melhor com os conteúdos ensinados, com as atividades propostas. É cada vez mais urgente que a escola torne-se espaço de encontros alegres, o que significa a descoberta do prazer em estar na escola, em aprender. Isso tudo pode ser potencializado nos alunos com o aumento do desejo por novas

aprendizagens, novas experiências e o encontro de novos sentidos pessoais relacionados à escola, aos conteúdos escolares e às relações partilhadas e vivenciadas com professores.

Concluimos, portanto, que vivência e afetação são processos que medeiam o desenvolvimento da consciência. Na atividade de ensino e aprendizagem, significa aumento da consciência de professores e alunos em atividade. Isso acontece porque vivências que constituem encontros alegres que potencializem afetos medeiam o desenvolvimento da consciência de professores e alunos, fato que possibilita a constituição de indivíduos emancipados, ou seja, indivíduos mais conscientes de suas necessidades, portanto, capazes de decidir e escolher o que de fato é importante ensinar e aprender.

Para o professor, significa maior consciência do que está fazendo, clareza de seus objetivos, maior poder de decisão. No trabalho, isto representa maior autonomia. Se considerarmos que, na atualidade, há forte tendência de precarização do trabalho docente, fato que leva muitos professores a não ter controle sobre seu próprio trabalho, a agir em conformidade com a burocracia educacional, o que contribui para o desenvolvimento de atividade alienada, conseguir autonomia para realizar a atividade profissional constitui um dos grandes desafios da profissão docente.

As considerações teóricas apresentadas levam a compreensão de que a afetação é mediador fundamental no processo de constituição de professores e alunos envolvidos em processos educativos. Vimos que afetos de alegria potencializam o desejar ativo desses sujeitos, colocando-os em situação de atividade, o que significa maior consciência na atividade, ou seja, clareza acerca do que professores e alunos precisam fazer para conseguirem desenvolver práticas educativas que promovam aprendizagem e desenvolvimento.

Entretanto, não podemos desconsiderar que a consciência é produto da atividade material dos homens e que o nível de consciência na atividade depende da relação pessoal que se produz na vida, nas ações práticas, mediante as condições objetivas e subjetivas que o homem tem para agir no mundo. Diante disso, a análise de práticas educativas bem sucedidas requer o exame acerca das condições objetivas e subjetivas que o professor tem para desenvolver sua atividade principal, o ensino. Dito de outra forma, envolve análise das mediações que possibilitam ao professor produzir atividade de forma bem sucedida, isto é, das mediações que levam à atividade criadora. Passemos agora a análise do trabalho e das condições que o professor precisa dispor para conseguir tornar sua atividade de fato criadora, aproximando-se da práxis educativa.

CAPÍTULO 3

O trabalho é a fonte de toda riqueza,[...]É a condição fundamental de toda a vida humana; e o é num grau tão elevado que, num certo sentido, pode-se dizer: o trabalho, por si mesmo, criou o homem. (ENGELS, 1976, p. 215)

3 O DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DO PROFESSOR: uma análise das condições para a realização da prática educativa

Quando decidimos investigar práticas educativas, nosso interesse voltou-se para as práticas consideradas bem sucedidas. A teoria que fundamenta nosso estudo esclarece que a maneira como os homens produzem e reproduzem, pelo trabalho social, as suas condições de existência, representa o seu modo de vida, o qual constitui mais precisamente o que eles são. Ou seja, há estreita relação entre o modo de ser dos homens, seus modos de produção e o tipo de relações que delas decorrem. (VÁZQUEZ, 2011; VIGOTSKI, 2000, MARX; ENGELS, 2002). Essa assertiva teórica nos ajudou a compreender que as condições (objetivas e subjetivas) que professores e alunos dispõem para realizar suas atividades determinam o tipo de atividade a ser alcançada.

O objetivo deste capítulo, portanto, é discutir com base no referencial teórico marxista o valor do trabalho no processo de desenvolvimento histórico da humanidade, considerando que esse desenvolvimento acontece vinculado às condições de existência do homem. A prática educativa como produção humana é determinada pelas condições materiais que professores e alunos vivem e produzem suas atividades educativas. Essas condições não são dadas, mas produzidas historicamente. Portanto, para que essa prática educativa torne-se bem sucedida, transformadora, são necessárias condições objetivas e subjetivas que possibilitem professores e alunos a vivência de atividade criadora.

Tomando como base esses pressupostos, organizamos essa discussão em três momentos. No primeiro momento, refletimos sobre a relação entre trabalho e desenvolvimento humano considerando que, em dadas condições, o trabalho possui uma dupla condição – afirmação ou negação do humano. No segundo e terceiro momentos, analisamos o processo de formação dos professores e o desenvolvimento de atividade

reflexiva e crítica como condições reais e concretas de transformar a prática educativa dos professores e, conseqüentemente, sua condição histórica e social de ser professor nas relações com os alunos.

3.1 A dupla condição do trabalho docente: negar ou afirmar o desenvolvimento profissional do professor

Ao anunciar as premissas que sustentam a concepção materialista da história, Marx e Engels (2002, p. 17) afirmam que os homens só começam a distinguir-se efetivamente dos animais quando “[...] começam a produzir os seus meios de vida, passo que é conseguido devido à sua organização física. Ao produzirem seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, a sua própria vida material.” A esse tipo de atividade produtiva chamaram de trabalho.

O trabalho como atividade material que produz o mundo humano é assim a premissa básica que sustenta a tese materialista de que não há história na ausência do humano; são os homens que, desenvolvendo a sua produção material e suas relações materiais, mudam a realidade e mudam a si mesmos. A compreensão do homem na sua relação com o mundo material e com os demais homens envolve a compreensão da sua atividade real e prática no mundo e com o mundo.

Estamos fazendo referência, portando, do trabalho humano, a atividade social consciente dirigida a um fim específico. Uma atividade que se realiza antecipadamente na consciência do homem e, novamente no plano material, constituindo unidade entre teoria e prática. Essa condição de realizar duplamente uma mesma atividade é o que distingue o homem dos outros animais e o coloca em posição de superioridade. A constituição ontológica do homem realiza-se por meio do trabalho, uma vez que é pelo trabalho que o homem passa da ordem da natureza à ordem da cultura. (PINO, 2000).

Vigotski (1930), citando Marx, esclarece que, dependendo do sistema no qual o trabalho humano se desenvolve, este pode levar a um crescente desenvolvimento distorcido do potencial humano, ou seja:

Se “na manufatura e no trabalho artesanal o trabalhador faz uso de suas ferramentas, então na fábrica ele se torna o criado da máquina”. Marx diz que na situação anterior ele inicia o movimento da ferramenta mas, posteriormente, ele é forçado a seguir seu movimento [da máquina]. Os trabalhadores transformam-se em “extensões vivas das máquinas”, e o resultado é a “tenebrosa monotonia, o infinito tormento do trabalho” que

Marx diz ser o elemento característico do período de desenvolvimento capitalista inicialmente descrito. O trabalhador é aprisionado a uma função parcelar e, de acordo com Marx, isso “mutila o trabalhador, transformando-o em uma anormalidade, fomentando artificialmente [‘Treibhausmässig’] apenas uma habilidade parcial – como a uma planta de estufa –, suprimindo toda a riqueza restante de seus talentos e inclinações produtivas – como se faz nos Estados do Prata [i.e.: Argentina], ao sacrificar animais inteiros para lhes arrebatam o couro ou a gordura.” (VIGOTSKI, 1930, p. 3)

Isso dá a entender que em determinadas condições, o trabalho, ao invés de afirmar a condição humana, nega essa condição, contribuindo assim para sua alienação. Ou seja, de atividade genérica, o trabalho assume a sua condição de modificação. Isso porque, sob o jugo do capital, o homem dispõe da sua atividade para garantir sua existência material, nem que pra isso ele negue sua essência. (MARX, 2001)

Com o professor, isso não é diferente. Mesmo em se tratando de trabalho que possui como objeto a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno, fato que torna o professor um trabalhador intelectual, assim como um conjunto de profissionais que tem como objeto as relações sociais (FERNANDES, 2013), isso não significa que o professor realiza sua atividade à revelia de determinadas condições objetivas e subjetivas. Afinal, a maneira como os homens se relacionam com a natureza e entre si depende dos modos de produção e das condições de acesso deles aos bens produzidos. (MARX e ENGELS, 2002). Isso leva a entender que o modo como o professor desempenha sua atividade principal depende das condições objetivas e subjetivas que este encontra e que tem acesso.

Pesquisas que analisam o trabalho docente na sociedade capitalista (FERNANDES, 2013; BERNARDES, 2009; LUDKE; BOIN, 2004) apontam as principais condições pelas quais a maioria dos professores vem sendo submetida e que tem levado à progressiva precarização do trabalho: extensas jornadas de trabalho, baixos salários, formação profissional precária, falta de estrutura material nos locais de trabalho, perda da autonomia, controle exacerbado dos órgãos governamentais sobre o resultado do trabalho docente, etc. Todos esses fatores somados à perda de prestígio, à diminuição do poder aquisitivo, e, sobretudo, à perda do respeito e satisfação no exercício do magistério, são motivos que explicam o desenvolvimento da atividade alienada.

O trabalho alienado, segundo Marx (2001), acontece quando o trabalho sob relações de dominação impõe-se ao homem como simples meio de existência, isto é, como atividade que tem como único sentido o de garantir a sobrevivência física. Pino (2005) esclarece que isso nada tem a ver com qualquer tipo de determinismo mecanicista, uma vez que os modos de produção não são dados pela natureza, mas são produzidos pelos homens,

sobretudo por aqueles que detêm o poder econômico e político de uma dada sociedade. Portanto, a mudança dessa situação não depende exclusivamente da vontade do trabalhador, mas sim das ações que traduzam interesses coletivos de todos os homens que integram o tecido da totalidade social.

Nesse sentido, a transformação da atividade alienada em atividade consciente é um fato histórico que tem na ação humana sua condição de efetivação. O professor, como todo ser humano, é um indivíduo com potenciais de transformação da sua realidade e, portanto, de si mesmo. Entretanto, mesmo dispondo desse potencial, ele está num mundo real que pode tanto elevar sua potência para ser mais, como ao contrário, esse mundo real pode constituir-se em obstáculos ao seu desenvolvimento físico, mental, social, cultural. Queremos enfatizar, com isso, que o professor como ser sócio-histórico, tem sua constituição profissional determinada por múltiplos fatores, dentre eles, as condições objetivas articuladas às condições subjetivas de trabalho. Isso significa que o sucesso de suas práticas é produzido em função das condições históricas que encontra e que produz, portanto, a prática educativa bem sucedida é uma produção histórica.

Na nossa concepção, práticas educativas bem sucedidas são aquelas que produzem histórias de sucesso entre docentes e discentes. Não o sucesso na perspectiva imediatista, apregoado por discursos que valorizam a ideia da meritocracia que longe de contribuir para o desenvolvimento humano, estimula a competição e a valorização exacerbada das aptidões individuais. Não é esse tipo de práticas bem sucedidas que nos referimos. Estamos fazendo alusão à prática transformadora, revolucionária, à verdadeira práxis na acepção marxista.

A práxis constitui-se como categoria central na filosofia marxista. O conceito de práxis como atividade produtiva¹ implica na consideração das relações do homem com a natureza, colocando a atividade prática humana no centro de uma filosofia da práxis humana, a filosofia marxista. Essa categoria, segundo os pressupostos marxistas, pode ser compreendida como:

É atividade que se produz historicamente – quer dizer que se renova continuamente e se constitui praticamente –, unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade. Como a realidade humano-social é criada pela práxis, a história se apresenta como um processo prático no curso do qual o humano se distingue do não-humano: o que é humano e o que não é humano não são já pré-determinados; são determinados na história mediante uma diferenciação prática. (KOSIK, 1969, p. 202).

¹ Produtivo no sentido de produção humana, de trabalho que produz o homem e a realidade.

A práxis é, assim, uma forma específica de atividade, material por natureza, transformadora e adequada a fins; sem atividade prática não há práxis. Vázquez (2011) reitera que não há um único tipo de práxis. O tipo de práxis vai depender do nível de “penetração da consciência do sujeito ativo no processo prático e do grau de criação ou humanização da matéria transformada, destacado no produto de sua atividade prática” (VÁZQUEZ, 2011, p. 267).

Marx e Engels (2002) chamam atenção para um pressuposto básico a ser considerado na relação entre atividade prática, material do homem e o desenvolvimento da sua consciência, ou seja, é preciso considerar que a produção intelectual é determinada pela forma da produção material. Significa que a consciência humana desenvolve-se atrelada á atividade humana, com isso, adquire particularidades diversas segundo as condições sociais de vida dos homens e transforma-se na sequência do desenvolvimento dessas condições. Entendemos que, para realizar práxis criadora, o que representa nível desenvolvido de consciência na realização da atividade, o professor precisa ter condições para isso.

A consciência humana é produzida historicamente, a partir das condições de vida e da atividade do homem, “se é pelo trabalho que os homens criam suas próprias condições de existência, a maneira como eles organizam o modo de produção tem, necessariamente, a ver com a qualidade dessas condições.” (PINO, 2002, p. 39). Destarte, as condições que o professor tem para realizar sua atividade principal, sejam elas objetivas ou subjetivas, são em última instância, o caminho que pode levar o professor a tornar sua atividade uma práxis que pode ser, na acepção de Vázquez (2011), criadora, reiterativa, imitativa ou uma práxis reflexiva ou espontânea.

Apesar da multiplicidade de condições que podem desencadear o desenvolvimento da atividade do professor em diferentes níveis de práxis, em nossas análises, nos deteremos em discutir os processos formativos e a reflexão crítica no desenvolvimento da atividade como processos que, ao serem subjetivados pelo professor, possibilitam a realização da práxis criadora.

3.2 Os processos formativos de professores como possibilidade de desenvolvimento e transformação da prática educativa

A formação de professores consiste em um conjunto de atividades sistemáticas e organizadas mediante currículo que contemple conhecimento teórico e prático que capacite profissionais para atuar em processos educativos. Esse conjunto de atividades articula

múltiplas experiências de aprendizagens que favorecem ao futuro professor a construção de conhecimentos relativos ao desenvolvimento do trabalho educativo, possibilitando a preparação para intervenção profissional.

Isso significa, segundo Pacheco e Flores (1999, p. 45), que “tornar-se professor constitui um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo das diferentes etapas formativas”. Não se trata de escolha sacerdotal ou de predeterminação natural, trata-se de processo social, cultural e histórico, que inclui o envolvimento com processos de caráter contínuo formal ou não formal, carregado de elementos objetivos, uma vez que traduz as exigências da realidade social, mas também subjetivos, pois envolve o professor, seus sentimentos, suas crenças e valores.

Nesse percurso formativo, Garcia (1998) identifica três etapas na formação do professor: a formação inicial, a iniciação ao ensino e a formação contínua. Detemo-nos em analisar a formação inicial do professor que corresponde ao período de preparação formal numa instituição destinada a esse fim em que o futuro professor constrói saberes necessários para o desenvolvimento competente² da profissão. Ou seja, a formação de professores que se realiza por meio dos cursos de licenciatura oferecidos em Universidade ou Centros de Formação de Professores.

Sobre a formação inicial de professores, Garcia (1998) considera que esta fase é marcada por tensões, aprendizagens e conflitos e, por este motivo, precisa ser vista como fundamental para o futuro professor que está iniciando na docência. É muito importante que situações envolvendo práticas sociais de ensino e aprendizagem sejam disseminadas durante a formação para que os professores cheguem às salas de aula sentindo-se preparados para o exercício da profissão.

Nesse contexto, Pacheco e Flores (1999, p. 10) corroboram dessa ideia e consideram que “os professores são atores indispensáveis no processo curricular e porque deles depende, em grande medida, qualquer propósito de inovação educativa, a sua formação constitui uma vertente fundamental que não se pode escamotear”. Nessa direção, os modelos de formação de professores têm sido alvo de inúmeras investigações que têm evidenciado a natureza complexa dos processos formativos.

² Estamos nos referindo ao conceito de competência defendido por Contreras (2002) que a entende como dimensão necessária para o desenvolvimento do compromisso ético e social, mas que está atrelada ao nível de autonomia profissional.

Se analisarmos a literatura que vem sendo produzida em torno dessa temática, verificamos a profusão de terminologias³ que expressam as diferentes tendências na formação de professores. Em nossa discussão, faremos referência a dois modelos de formação inicial: o modelo da racionalidade técnica e o modelo da racionalidade prática.

Ao examinarmos a história dos processos de formação de professores em nosso país, percebemos que duas vertentes se destacam: o modelo de formação profissional fundamentado na racionalidade técnica instrumental, considerado clássico, que, embora epistemologicamente muito questionado, ainda persiste em muitas instituições formadoras e o modelo de formação profissional fundamentado na racionalidade prática, que surge em contraposição a esse modelo.

De acordo com Perez Gomez (1998, p. 46), a formação do professor fundamentada no modelo da racionalidade técnica é, sobretudo, “instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas”. Com essa crítica, o autor reitera que esse modelo de formação profissional sustenta a divisão social do trabalho que, dentre muitos aspectos, concretiza a separação pessoal e institucional entre a investigação e a prática. Dessa forma, institui-se a distinção pontual entre os que produzem o conhecimento e os que o executam. Nessa perspectiva, os professores são sempre os executores. A escola também deixa de ser espaço no qual se produz o conhecimento, pois este é um status que só pertence às Universidades.

Nessa direção, a formação dos professores obedece à lógica das competências que, atrelada à ideia do utilitarismo, passa a ser vista como condição necessária ao professor para garantir a execução, com sucesso, das práticas educativas ditadas por agentes externos ao processo educativo. Com isso, aumenta a desqualificação e desvalorização da profissão docente, visto que cresce o controle social e técnico sobre a pessoa do professor e a profissão, gerando, dentre outros problemas, crise de identidade, além da perda progressiva da autonomia profissional (SOUZA, 2006).

Infelizmente, apesar dos avanços propagados pela atual conjuntura social que atinge todos os âmbitos, ainda se observa em muitas instituições formadoras de professores, tendência à adoção deste modelo formativo, herdeiro do pensamento positivista, caracterizado, por Perez Gomez (1998), de linear e simplista. Segundo o autor, essa caracterização se justifica por ser uma formação baseada em dois componentes: um científico

³ Zeichner (1993) apresenta quatro paradigmas: a tradição acadêmica, a tradição desenvolvimentista, a tradição da eficiência social, a tradição da reconstrução social. Imbéron (1994) propõe três paradigmas: perenialista, racional-técnica e prático-reflexiva. Feiman-Nemser (1990) distingue cinco paradigmas de formação de professores: acadêmica, tecnológica, prática, personalista e crítica.

cultural que pretende assegurar aos professores o conhecimento dos conteúdos a serem ensinados em sala de aula, e outro componente psicopedagógico, que pretende assegurar aos professores formas de atuação eficazes. Dessa forma, a educação se resume aos processos de ensinar conteúdos com destreza e eficácia.

Em contraposição a esse modelo de formação profissional, emergiram, em contexto internacional e nacional, movimentos organizados de professores no sentido de garantir mudanças efetivas relacionadas a essa questão. De acordo com Perez Gomez (1998, p. 102) “a crítica generalizada à racionalidade técnica conduziu a emergência de metáforas alternativas sobre o papel do professor como profissional”. Em vários países as investigações em torno do papel do professor surgiram com o desejo de alterar essa visão reducionista e simplista acerca do professor e de seus processos formativos.

Ganham corpo as discussões sobre o fato de que os professores, em seu cotidiano de trabalho, enfrentam diversas situações que os obrigam a pensar sobre o que fazem e como fazem. A essa capacidade de pensarem sobre o que fazem e como fazem cotidianamente no exercício de suas atividades, Donald Schon chamou de reflexão-na-ação e reflexão sobre a reflexão-na-ação, inaugurando assim novo paradigma de formação de professores: o modelo da racionalidade prática ou prático reflexivo.

Esse modelo de formação trouxe mudanças significativas aos processos formativos de professores. A principal delas diz respeito ao lugar que a dimensão prática ocupa nesses processos. Esta deve ser vista como eixo central nos currículos de formação de professores, de modo a possibilitar a efetiva aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo da formação inicial. O professor também assume outro status, deixa de ser visto como mero técnico e passa a ser considerado “investigador”, “pesquisador” e produtor de conhecimentos que são produzidos em diálogo com as situações reais e contextuais da sala de aula.

Mesmo reconhecendo as contribuições que o modelo proposto por Donald Schön trouxe ao campo da formação de professores, especialmente por formar o professor, tendo como fundamento a prática profissional e o enfrentamento dos problemas que vão surgindo na sala de aula, muitos teóricos como Zeichner (1993, 2008), Garcia (1998), Contreras (2002), Giroux (1997), Pimenta (2005), dentre outros, apontam seus desdobramentos na área de formação de professores e as principais críticas por meio de diferentes perspectivas teóricas.

Dentre essas críticas, esses autores chamam atenção para o individualismo nas reflexões, a excessiva ênfase nas práticas e, conseqüentemente, a desvalorização da teoria, a inviabilidade da investigação nos espaços escolares, bem como a restrita investigação neste contexto, além de considerar que esse modelo vem sendo disseminado sem as devidas

análises e reflexões necessárias acerca de sua aplicação em diferentes contextos e espaços educativos.

Em contexto nacional, Pimenta (2005) explica que o processo de redemocratização política ocorrido no país na década de 1980, junto ao movimento de profissionalização do ensino e suas consequências para a questão do conhecimento dos professores na busca de um repertório de conhecimentos, a fim de garantir a legitimação da profissão, pode ser considerado parte dos elementos impulsionadores de transformações no âmbito da formação profissional de professores. Além disso, muitas investigações que foram produzidas pelos autores norte americanos e europeus foram disseminadas no Brasil o que tem provocado crescente debate sobre a formação de professores.

Nóvoa (1998) esclarece que a mudança mais significativa ocorrida nas décadas de 1980 e 1990 com relação à formação profissional docente está relacionada a dois aspectos. O primeiro deles diz respeito ao modo de pensar a formação de professores a partir de reflexão fundamental sobre a profissão docente. A segunda questão está relacionada, essencialmente, ao desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional desse professor.

Com relação à primeira questão, Nóvoa (1998) explica que a formação de professores deve ser encarada como espaço que produz a profissão docente. Ou seja, mais do que um lugar de aquisição de técnicas, métodos de ensino e de conhecimento relativos às teorias e fundamentos da educação, a formação de professores é o momento chave de socialização e de confirmação profissional que se dá mediante a articulação permanente entre teoria e prática educacional. Aliada a isso, o autor sugere ainda que a formação de professores pode desempenhar papel importante na configuração de nova profissionalidade docente, estimulando a emergência de cultura profissional que se concretiza no plano coletivo e de cultura organizacional com reflexos nos contextos escolares.

Giroux (1997, p. 27) acrescenta ainda que a formação deve “oferecer as bases teóricas para que os professores e demais indivíduos encarem e experimentem a natureza do trabalho docente de maneira crítica e potencialmente transformadora”. A intenção deve ser a de garantir que os professores, em processo de formação, encontrem, nos conhecimentos construídos e nas experiências vividas, suporte para desenvolverem-se como “intelectuais transformadores” em condições reais de compreenderem as escolas como espaços de vida, de trabalho e de relações humanas, elementos essenciais e naturalmente integrados ao trabalho docente.

Com base nas ideias referidas, entendemos que a formação de professores é uma atividade que se reveste de importância fundamental, sobretudo quando sabemos que um dos

problemas mais pontuais nos processos de formação docente é a reiterada dicotomia existente entre teoria e prática. É nesse sentido que a formação de professores, fundada na práxis, pretende ser transformadora, pois torna possível que o futuro professor compreenda a teoria como momento necessário da práxis e assim, desenvolva, a capacidade de tomar decisões a partir das reflexões que realiza tendo como fundamento a prática. Não uma prática fragmentada, mas parte da totalidade que é formada pelas suas experiências particulares e também por tudo aquilo que faz parte da realidade.

Dessa forma, o professor vai aprendendo que pensar sobre determinada ação envolve refletir criticamente sobre a sua historicidade, as circunstâncias pelas quais ela vem sendo realizada, podendo, assim, transformá-la, tendo a realidade material como parâmetro para a realização de tais mudanças. A atividade realizada leva-o a enfrentar o desafio de mudar o mundo e a si mesmo, promovendo com isso sua própria transformação. Konder (1992) argumenta que, dessa forma, é possível verificar o acontecimento do que Marx e Engels (2002) chamam de práxis revolucionária, que ocorre, à medida que coincidem as mudanças das circunstâncias nas quais a atividade humana acontece, com a mudança da própria atividade humana, em outras palavras, a autotransformação do sujeito.

É esse sentido de transformação que a práxis empresta à formação dos professores no momento em que deixa de ser formação pautada em modelos e leva os sujeitos a se libertarem de armadilhas do cotidiano imediatista, assumindo postura crítica e reflexiva acerca da realidade, permitindo-lhes vivenciar conflitos e rupturas necessárias à concretização do processo de torna-se professor. A formação profissional baseada em modelos afugenta a capacidade criadora dos sujeitos e os limita a práxis imitativa. Como já fora mencionado anteriormente, Vázquez (2011) explica que há diferentes níveis de práxis e o que determina a mudança do nível de uma práxis à outra é o grau de penetração da consciência dos sujeitos ao realizarem a práxis.

Vázquez (2011, p. 267) esclarece que “a atividade prática fundamental do homem tem um caráter criador; mas junto a ela temos também – como atividade relativa, transitória, sempre aberta à possibilidade e necessidade de ser substituída – a repetição”. Com isso, entendemos que o educador, como todo ser humano, tende a realizar prática imitativa, reiterativa, uma vez que esta é a forma legítima de estar e se relacionar com o mundo. Entretanto, para conseguir avançar na construção da práxis criadora e reflexiva, necessita ter plena consciência de sua ação, ou seja, precisa ter clareza do que faz, para que faz, por que faz e como faz.

Não se trata de um “que fazer” qualquer, mas um “que fazer” político, humano, com vistas à transformação de si e do mundo, que somente ocorre mediante a unidade de ambos os lados do processo, de modo indissolúvel, entre o subjetivo, o objetivo, o interior e o exterior, constituindo, assim, o que Vázquez (2011) denomina de verdadeira práxis criadora.

Nessa direção, consideramos que um dos caminhos a ser percorrido pelos professores em direção ao desenvolvimento da práxis criadora esteja diretamente relacionado aos processos de formação inicial e continuada. Reiteramos a importância da formação profissional ser baseada na práxis, isto é, uma formação em que os futuros professores exerçam permanentemente a reflexão crítica acerca do significado social de ser professor e das condições concretas de atuação profissional. Ao refletir criticamente sobre a profissão, são reveladas as contradições existentes entre o que o futuro professor espera da profissão e as possibilidades reais de ser professor. São a partir dessas contradições que os futuros profissionais subjetivam modos de ser professor.

Machado (1994, p.18) alerta que estamos vivendo um tipo de “pedagogização da vida cotidiana”, isso significa que a cada momento surgem novas necessidades de aprendizagem e tais desafios não têm encontrado respaldo na forma como se concebe tradicionalmente a formação escolar. Nesse sentido, faz-se necessário dotar as pessoas de uma qualificação também pedagogizada, o que, segundo a autora, é:

Aquela capaz de permitir que as pessoas possam encontrar, dentro de si mesmas, porque tiveram e tem recursos disponíveis, em qualquer momento de suas vidas, os meios e as condições para sua realização cultural, científica, e tecnológica. Este seria o ideal democrático de educação geral na nova sociedade tecnicizada.

A autora explica-nos que, para atender a esse novo modelo de sociedade, o tipo de proposta de formação de professor e de aluno está baseada nas competências individuais no interior de uma epistemologia da prática, e do deslocamento dos métodos de ensinar para os métodos de aprender ou de “aprender a aprender”, lema fortemente difundido pelos representantes do pensamento liberal que encontram no capitalismo mecanismo de sustentação.

Propostas de formação de professores que possam romper com essa lógica são fundamentais para que tenhamos uma educação que se realize na perspectiva diferente da lógica imposta pelo capitalismo. Desse modo, entendemos que, mesmo com todos os limites impostos, são os processos formativos que se fundamentam na práxis que favorecem a prática reflexiva e crítica, articulada a realidade concreta, mediante a relação entre teoria e prática.

Freire (2005, p. 14) compartilha da ideia de que a elevação da consciência ao nível da criticidade depende em última instância da capacidade de reflexão dos sujeitos. Nesse sentido, descreve o método de reflexividade que propõe para o desenvolvimento da consciência crítica do professor:

A reflexividade é a raiz da objetividade. (...) a distância é a condição da presença. (...) Nessa linha de entendimento, reflexão e mundo, subjetividade e objetividade não se separam: opõem-se, implicando-se dialeticamente. A verdadeira reflexão crítica origina-se e dialetiza-se na interioridade da práxis constitutiva do mundo humano – é também práxis. Distanciando-se do seu mundo vivido, problematizando-o, “descodificando-o” criticamente, no mesmo movimento da consciência, o homem se re-descobre como sujeito instaurador desse mundo de sua experiência. Testemunhando objetivamente sua história, mesmo a consciência ingênua acaba por despertar criticamente, para identificar-se como personagem que se ignorava e é chamado a assumir seu papel.

Inferimos que, de acordo com Freire (2005), a práxis envolve reflexão problematizadora, isto é, no momento em que o professor, por meio do distanciamento de sua realidade objetiva, tem condições de rever o que fez, por meio do movimento do pensamento que o leva à compreensão do que conhece sobre a sua própria ação, usando para isso a sua palavra. A linguagem, nesse sentido, torna-se instrumento de mediação entre a atividade e a consciência crítica. É a forma de o professor compreender efetivamente “o que faz” e “por que faz”, ponto de partida na efetivação da transformação da sua prática. A comunicação dessa relação ajuda no desenvolvimento da consciência e, conseqüentemente, da práxis que ajuda a emancipar os sujeitos.

Vázquez (2011) também comunga dessa ideia quando explica que o homem comum, em sua atitude natural, mostra certa ideia da práxis, ideia essa que continuará comprometida enquanto não sair da cotidianidade. Para elevar a sua consciência necessita passar pela atividade reflexiva, que é o plano da verdadeira atitude filosófica da práxis, em sua forma mais elevada. Nesse sentido, os processos de formação inicial e continuada de professores precisam articular situações que possibilitem ao professor movimentos que desenvolvam sua consciência.

Para isso, fazem-se necessárias situações teórico-metodológicas que valorizem práticas sociais compartilhadas, espaços colaborativos de aprendizagem, em que, juntos, professores e alunos, afetem uns aos outros, engendrando mudanças e transformações uns nos outros, tendo em vista que a consciência emancipada não é alcançada em virtude do

desenvolvimento interno do pensamento humano, mas sim, em sua historicidade, no processo de relações humanas.

Reiteramos que a formação de professores que estamos defendendo é aquela capaz de articular permanentemente o saber e o fazer, a teoria e a prática, a produção do conhecimento no plano sócio-histórico. Formação que possibilite ao futuro professor a capacidade de dirigir suas ações à medida que é possuidor não apenas de formação técnica e pedagógica, mas, sobretudo, de formação teórica sólida, capaz de levá-lo a avançar na construção de ações docentes comprometidas com a aprendizagem de seus alunos.

Fundamentamo-nos em Vigotsky (2003) para afirmar que “só a vida educa” e para enfatizar que os processos de formação de professores precisam estar vinculados à vida dos professores, ao trabalho que se realiza nas escolas. Dessa maneira, a formação de professores estará inevitavelmente unida ao vasto campo da objetividade e da subjetividade, a realidade material, aos conflitos e desconfortos que são próprios da educação. Na relação dialética com a realidade que envolve teoria e prática, sujeito e objeto, objetivo e subjetivo, e em estado de criação e recriação, de tensão e superação, os professores criam e recriam formas de agir com a autonomia que é própria de quem vive a práxis revolucionária.

Se o propósito da formação de professores é o seu pleno desenvolvimento pessoal e profissional, reiteramos com Carvalho e Aguiar (2013) que somente mediada pela reflexão crítica essa formação plena se realiza. Os processos formativos fundamentados no princípio da reflexão crítica compartilhada tornam-se espaços formativos discursivos em que os professores, de modo engajado, a partir de suas condições concretas, compartilham significados e sentidos relativos aos conhecimentos construídos sobre a profissão e à ideia de ser professor.

Nesse sentido, entendemos que a formação de professores deve ser de natureza crítica e reflexiva, condição, a nosso ver, fundamental a todos aqueles que buscam desenvolver prática transformadora. A formação crítica e reflexiva representa passo importante para que o professor realize e desenvolva a práxis criadora. Sobre isso, nos deteremos a partir de agora.

3.3 A reflexão crítica no desenvolvimento da atividade do professor: possibilidade de transformação da prática educativa em práxis

Nos últimos 20 anos, tem sido recorrente no Brasil e em contextos internacionais, a utilização do termo “reflexão” quando o tema abordado é a formação de professores e o

desenvolvimento da atividade docente. A proliferação do termo “reflexão” é tão ampla que Garcia (1998) chega a comentar que este é, na atualidade, o conceito mais utilizado por pesquisadores para se referirem as novas tendências da formação de professores.

Zeichner (2008) atribui isso à mudança do foco na formação de professores, uma vez que a perspectiva de “treinamento de professores” vem cedendo lugar para perspectiva mais ampla, em que os docentes são vistos como profissionais capazes de tomar decisões acerca das atividades que realizam. Em função disso, o ensino reflexivo tornou-se rapidamente um *slogam* na formação de professores. Entretanto, essa dispersão exige cuidados quanto à utilização do termo, pois este se apresenta de forma diferente dependendo da proposta metodológica em questão.

Apesar da crescente utilização do termo reflexão na formação de professores, Zeichner (2008) esclarece que quem primeiro utilizou essa expressão relacionando-a a formação de professores foi Dewey ao referir-se a necessidade de formar professores capazes de refletirem sobre suas práticas. Nessa perspectiva, Dewey considerava a reflexão como instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação do professor. Zeichner (1993) explica que, de acordo com Dewey, os professores que não refletem sobre o seu ensino, aceitam naturalmente a realidade na qual estão inseridos. São agentes de terceiros. Aceitam o ponto de vista dominante na situação.

Nesse sentido, Zeichner (1993, p. 18) esclarece que para Dewey “ação reflexiva” implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz. A reflexão implica intuição, emoção, e paixão; não é, portanto, conjunto de técnicas, que possa ser empacotado e ensinado aos professores.

Atualmente, existem diferentes concepções em torno da prática reflexiva no ensino e na formação de professores. Uma concepção que se fundamenta na reflexão como instrumento de mediação da ação tem como representante Donald Schon. Segundo Zeichner (1993, p. 126) essa perspectiva conceitual caracteriza a reflexão como:

Processos de pensamento que se realizam no decorrer da ação, sempre que os professores têm necessidade de reenquadrar uma situação problemática a luz da informação obtida a partir da ação, desenvolvendo experiências para conseguir respostas mais adequadas. (...). Por outro lado, a reflexão sobre a reflexão-na-ação refere-se ao processo de pensamento que ocorre retrospectivamente sobre uma situação problemática e sobre as reflexões-na-ação produzidas pelo professor.

Como podemos constatar, essa ideia de reflexão, apesar de representar importante avanço para os processos formativos de professores, possui suas limitações. Trata-se da reflexão que se volta para dentro da sala de aula do professor sem ultrapassar o contexto de desenvolvimento da ação docente. Esse nível de reflexão não envolve questões referentes à profissionalidade ligadas ao trabalho do professor. A reflexão não ultrapassa a condição de instrumento utilizado com o fim de melhorar a ação prática do professor.

Contreras (2002) critica esse tipo de reflexão porque, segundo ele, não se pode transformar o ensino ou mesmo a prática docente atendendo apenas aos fatores visíveis em sala de aula. A questão é bem mais ampla e está ligada a aspectos da profissionalidade que diz respeito à qualidade das condições de trabalho envolvidas na atividade docente. Pensar sobre isso significa ultrapassar a dimensão prático-instrumental da reflexão e alcançar a dimensão da reflexão crítica.

Para Zeichner (1993), a reflexão na formação de professores deve ser entendida como uma experiência de reconstrução na qual se usa o conhecimento como forma de auxiliar os professores a aprender e a transformar a sua prática. Ou seja, a reflexão que os professores realizam volta-se para dentro de seus espaços contextuais de ação, e também envolve aspectos contextuais mais amplos ligados as questões de justiça social. Nesse caso, a reflexão deixa de ser instrumento de mediação da ação prática e passa a ser vista e utilizada como prática social.

Carvalho e Aguiar (2014, p. 196), ao analisarem a reflexividade na formação e atividade do professor, compreendem que:

A reflexão, ou a reflexividade, como adjetivo que designa a capacidade do ser humano de direcionar o pensamento sobre si mesmo e sobre o que foi produzido pela humanidade, é aprendida e desenvolvida nos espaços intersubjetivos de interação social e supõe transformações, não somente naquele que reflete, mas também na sua realidade. Porém, nem todas as formas de reflexão gestam transformações.

Para as autoras, a reflexão que gesta transformações é a do tipo dialética; “aquela capaz de provocar movimentos de transformação e, portanto, fundamentar a formação crítica de professores.” (CARVALHO e AGUIAR, 2014, p. 197). Entendemos, portanto, que a reflexão dialética tem o potencial teórico metodológico de transformar o professor, nesse sentido, constitui-se em instrumento e resultado da formação crítica de professores. Apoiamo-nos nessa ideia para reiterar a reflexão como fundamento da formação crítica de educadores. Uma reflexão que se torna crítica, porque não se limita aos aspectos técnicos ou práticos da ação

docente, mas aos aspectos éticos e políticos dessa ação, o que segundo, Magalhães (2008, p. 53), refere-se:

A formação de profissionais reflexivos e críticos, não só quanto ao domínio dos conteúdos da disciplina que ministram e das escolhas pedagógicas (...), mas também quanto as ações colaborativas que introduzam transformações na cultura escolar tradicional.

Com o objetivo de criar condições para que os professores reflitam sobre as ações que realizam quando estão em atividade, práticas colaborativas surgem nos espaços de atuação e de formação desses profissionais como possibilidade de levá-los ao desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico acerca do seu trabalho e, sobretudo, das condições em que este trabalho é realizado. Essas práticas colaboram com a construção de uma visão clara em torno não só das questões relativas ao trabalho individual do professor em plano micro, mas, sobretudo, das questões relativas à profissão de forma geral, num plano macro. Ibiapina e Ferreira (2005, p.73), deixam isso claro, quando explicam: “A reflexão não é apenas uma investigação que o professor faz sobre as suas práticas, pois envolve a capacidade de refletir criticamente, analisando as estruturas institucionais em que esses profissionais trabalham.”

A reflexão crítica realizada em atividade, nesse caso, pode tornar-se instrumento de emancipação do professor, porque possibilita a constante análise da sua atividade, bem como das condições de sua efetivação. A esse respeito, Zeichner (2008, p. 17) ressalta que “a reflexão no contexto da atividade do professor significa o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar prolonga-se por toda a carreira do professor”. Isso evidencia que, na carreira, não há momento estanque em que os professores estarão finalmente prontos; ao contrário, por ser processo histórico, cultural e social, a aprendizagem da profissão processa-se por toda a vida profissional, o que exige desse profissional a construção e reconstrução constante de modos de ser e estar professor. Essa reconstrução só acontece, quando o professor alcança um nível de consciência que ultrapassa a descrição do que faz e alcança o plano de reflexão crítica sobre o que faz.

Na reflexão crítica, de acordo com Magalhães (2008), os professores desenvolvem a consciência de quem são, do que dizem e pensam; pois se apropriam do próprio discurso e passam a compreender as contradições do processo social e, nesse contexto, transformam a si e as suas ações. Não se trata de simples processo de análise de situações contextuais e imediatas, estamos fazendo referência ao desenvolvimento da consciência numa dimensão profunda acerca das questões em torno do que ensinar, de como ensinar e para que ensinar.

Questões que tendem a movimentar o sujeito no sentido de buscar compreender pontos que merecem respostas.

Para Liberali (2010, p. 32), “a reflexão crítica implica a transformação da ação, ou seja, transformação social”. A autora explica que não basta criticar a realidade é preciso buscar meios de transformá-la. Para isso, descreve, com base em Smyth, Freire e Bartllet, quatro ações que a seu ver são essenciais no processo de reflexão crítica do professor acerca da sua atividade: descrever, informar, confrontar e reconstruir. (LIBERALI, 2010).

Em suas pesquisas, a autora explica que, na ação do *descrever*, o professor irá, basicamente, responder à seguinte questão: “O que faço”? É o momento em que o professor tem condições de rever o que fez, ou seja, é um movimento do pensamento que o leva à percepção do que conhece sobre a sua própria ação, por meio da sua palavra. A linguagem, nesse sentido, torna-se instrumento de mediação entre a atividade e a consciência. É a forma de o professor exercitar sua consciência sobre o que faz em sala de aula, ponto de partida na efetivação da transformação da sua prática educativa. A comunicação ajuda no desenvolvimento da consciência. (LIBERALI, 2010).

Já no *informar*, a pesquisadora espera do professor que este tenha condições de esclarecer a seguinte questão: Qual a fundamentação teórica para minha ação? Ou seja, envolve a busca dos princípios que embasam (conscientemente ou não) as ações. Está relacionado ao entendimento das teorias formais que sustentam as ações e os sentidos construídos nas práticas escolares (LIBERALI, 2010, p. 49).

Nessa etapa, o professor informa aspectos de sua metodologia que revelam suas concepções de ensino, aprendizagem, avaliação, permitindo, assim, o desvelamento das representações do professor que vão sendo norteadoras de suas ações. Liberali (2010) esclarece que, para realizar o *informar*, o professor precisa retomar conceitos fundamentais a respeito da sala de aula e das teorias de ensino. É uma forma de reencontrar a teoria e perceber como elas vêm se articulando à sua atividade.

O *confrontar* está relacionado com a resposta à seguinte pergunta: Como me tornei assim? Estaria ligada à compreensão dos valores que embasam seu pensamento e suas ações em sala de aula. Segundo Liberali (2010, p. 54):

É no confrontar que a emancipação se faz evidente, uma vez que concluímos se estamos agindo de acordo com aquilo que acreditamos e se o que acreditamos não pode ser transformado. A partir dessa constatação, podemos reconstruir nossa ação de forma mais consistente e informada.

Percebemos que, nesse momento, é necessário exercício de autocrítica e autorreflexão profundas, para que o professor consiga responder bem a esse movimento. Movimento que se caracteriza como momento de retomada de valores e crenças, de retorno à gênese de suas ações, de desvelamento de sentidos, sendo, então, o nível mais difícil de alcançar no movimento da consciência, mas constitui a porta de entrada para a reflexão crítica. Além disso, a capacidade de se desnudar, de revelar, é ato de coragem e desprendimento.

Na ação do *reconstruir*, o professor precisa refletir sobre a seguinte questão: Como posso agir de forma diferente? Nessa etapa, o professor é levado a pensar em formas diferentes de ação, em modos de agir diferentes do que vem sendo posto, por meio do planejamento de novas propostas de ação. Melhor dizendo, “reconstruir, portanto, está voltado a uma concepção de emancipação através do entendimento de que as práticas acadêmicas não são imutáveis e que o poder de contestação precisa ser exercido”. (LIBERALI, 2010, p. 65).

Com a reconstrução de sua atividade, o professor passa a assumir maior poder de decisão e escolha, tem condições de participar de forma mais consciente das decisões relativas a mudanças mais profundas na escola, confirmando, assim, a ideia de que a reflexão crítica é instrumento de emancipação.

Embora muitas pesquisas tenham sido realizadas com o objetivo de levar os professores ao desenvolvimento das quatro ações reflexivas com o objetivo de atingir o nível mais elevado desse processo - a reflexão crítica - muitos pesquisadores têm concluído por meio de seus estudos (IBIAPINA 2004; MAGALHÃES 2002; CELANI 2003) que ainda são poucos os professores que conseguem realizar as ações de confrontar e reconstruir. Essa questão suscita discussões do tipo: por que tem sido tão difícil para os professores realizar as ações do confrontar e do reconstruir?

Em nosso entender, o que tem dificultado aos professores realizar a confrontação e reconstrução de suas ações, processos que possibilitam alto nível de reflexão crítica, que, conseqüentemente, traduz o desenvolvimento da consciência e a emancipação dos sujeitos está relacionado, essencialmente, à seguinte situação: os processos de formação inicial e continuada de professores com base técnico-instrumental têm ofuscado a dimensão ético-política na formação desses sujeitos. Por conseqüência, na sua atuação profissional podem acabar realizando atividade alienada.

Giroux (1997, p.27) considera que a formação de professores tanto inicial como a continuada deve “oferecer as bases teóricas para que os professores e demais indivíduos encarem e experimentem a natureza do trabalho docente de maneira crítica e potencialmente

transformadora”. A intenção deve ser a de garantir que os professores, em processo de formação, encontrem, nos conhecimentos construídos e nas experiências vividas, suporte para desenvolverem-se como “intelectuais transformadores” em condições reais de compreenderem as escolas como espaços de vida, de trabalho e de relações humanas, elementos essenciais e naturalmente integrados ao trabalho docente.

Em relação à segunda questão levantada, relacionada ao desenvolvimento pelo professor de uma atividade alienada, partimos da concepção de Marx (2001, p. 144), que considera a alienação no trabalho quando “a atividade realizada pelo trabalhador não constitui a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio de satisfazer outras necessidades”. O autor explica que as consequências disso podem ser muitas; uma delas é o estranhamento do trabalho, ou melhor, a desvinculação do trabalhador com o produto da sua atividade. Essa situação de alienação acontece normalmente, quando o trabalhador não mais decide sobre o seu trabalho, quando esse poder de decisão pertence aos outros. Nesse caso, o trabalho deixa de ser realizado de forma consciente.

No caso dos professores, estes vêm, historicamente, perdendo o poder de decidir sobre suas ações. Constatamos isso facilmente pela atual situação de proletarianização profissional⁴ em que vive a grande maioria deles. Junto a tudo isso, as péssimas condições objetivas de trabalho e a crescente desvalorização da profissão com reflexos em todas as instâncias, têm ocasionado crescente sentimento de insatisfação e descrença na profissão, gerando, com isso, situações de crise de identidade que agravam, ainda mais, o quadro.

Em nossa compreensão, essas e muitas outras situações têm se convertido em elementos suficientes para assegurar que muitos professores realizem atividade alienada. É por conta disso que entendemos que a dificuldade de os professores realizarem as duas últimas ações rumo ao desenvolvimento da reflexão crítica, denominadas de “confrontação” e “reconstrução”, pode ocorrer pelo fato de os professores não conseguirem realizar exercício de autocrítica e auto-reflexão profundas.

Para isso, precisam desnudar-se e se assumir como sujeitos na ação e da ação, responsáveis pelo trabalho realizado e pelo produto desse trabalho. Isso, segundo Marx (2001), não acontece quando o trabalhador não tem consciência do que faz ou não se sente responsável pelo que faz. A consequência disso para a atividade docente é dificuldade que

⁴ Fenômeno ligado à racionalização do trabalho que se concretiza pela separação entre a concepção e execução no processo produtivo, onde o trabalhador passa a ser mero executor de tarefas sobre as quais não decide; desqualificação, como perda dos conhecimentos e habilidades para planejar, compreender e agir sobre a produção; a perda do controle sobre o próprio trabalho, ficando submetido às decisões externas. (CONTRERAS, p. 35, 2002).

muitos professores têm de sair da atividade reiterativa, repetitiva, mecânica e de passar à realização da atividade criativa. Ou seja, sair da atividade reiterativa e passar a atividade criativa. Essa é uma questão que merece resposta.

Todos concordam que o trabalho do professor é, essencialmente, prático, o que não significa ação desprovida de consciência. Vásquez (2011) esclarece que o homem é um ser que tem de estar inventando ou criando constantemente; criar é vital para o homem; entretanto, ele só cria por necessidade. Diante dessa premissa, o que pensar das práticas repetitivas, limitadas que se desenvolvem na escola, constituindo em, grande medida, as atividades do professor? O que teria acontecido com os educadores que realizam tais atividades?

Para Vasquez (2011), o grau de consciência que o sujeito revela no processo prático não deixa de refletir na criatividade do objeto e vice-versa. Isso significa que no contexto da escola, o tipo de atividade que os educadores desenvolvem revela o grau de consciência com que essas atividades são desenvolvidas. Quanto mais alto o grau de consciência dos educadores, mais criativa será a práxis desses educadores. Entretanto, o desenvolvimento da consciência não se dá num processo de isolamento dos sujeitos. Ao contrário, necessariamente, esse processo só acontece em presença e em função de outras pessoas. Entretanto, o que temos visto nas escolas é o isolamento dos educadores, o estranhamento, o distanciamento, o que dá indícios trabalho de natureza alienada.

Freire (2005, p.81) deixa claro que “a educação como prática de liberdade implica negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo”. As relações entre os homens constituem-se fator fundamental para o desenvolvimento da consciência liberta, autônoma e crítica da realidade. No isolamento, os homens não percebem as diferenças; na ausência de parâmetros, vivem a ilusão da completude. Em atividade com os outros, são impelidos a dialogar e, no diálogo, percebem que possuem diferenças e necessidades comuns, o que pode favorecer o aumento pelo desejo de mudança.

É nesse aspecto que as práticas de colaboração constituem instrumentos essenciais nos espaços de desenvolvimento da atividade de ensino e aprendizagem. Uma vez que, nesses contextos, são criadas zonas de colaboração, ou seja, espaços de discussão e ajuda mútua entre os sujeitos com o objetivo de afetá-los e provocar neles o desejo de mudança, aumentando a potência de agir do grupo. Isso ocorre pela identificação de necessidades comuns, pela expansão dos sentidos e pelo compartilhamento de significados. Isso ocorre pelo processo de afetação humana, processo que tem natureza social.

O tipo de afetação produzida nos encontros entre os sujeitos do processo educativo é muito importante na realização da práxis. De acordo com Espinosa (2008), o processo de afetação aumenta ou diminui a potência de agir dos sujeitos. Nas atividades de ensino e aprendizagem, o aumento da potência dos alunos significa maior consciência na aprendizagem, significa vivenciar aprendizagens que façam sentido para suas vidas, ou seja, o que lhes traz felicidade.

Na atualidade, constitui desafio para todos os educadores conseguir fazer com que seus alunos encontrem prazer para estar na sala de aula, para se envolverem mais e melhor com os conteúdos ensinados, com as atividades propostas. É cada vez mais urgente que a escola torne-se espaço de encontros alegres, o que significa a descoberta do prazer em estar na escola, em aprender. Isso tudo pode ser potencializado nos alunos com o aumento do desejo por novas aprendizagens, novas experiências e o encontro de novos sentidos pessoais relacionados à escola, aos conteúdos escolares e às relações partilhadas e vivenciadas com professores.

É nesse sentido que, para nós, as práticas educativas tornam-se bem sucedidas, carregando o potencial de tornarem-se práxis. A práxis, atividade social, material, transformadora, é antes de tudo uma prática humana. Como tal, é realizada pelos homens e entre os homens. Na escola, para que essas práticas tornem-se verdadeiramente transformadoras precisa acontecer articuladas com a produção de significados e sentidos, verdadeiramente ligados aos sujeitos que vivenciam esse processo, à vida desses sujeitos e ao seu bem estar.

Nessa direção, reafirmamos a tese de que o professor consegue realizar práticas educativas bem sucedidas quando afeta positivamente seus alunos, e os alunos, por sua vez, ao serem afetados positivamente, criam relação de sentido com os estudos. Como proceder metodologicamente no desenvolvimento dessa pesquisa para apreensão desse processo é o que vamos esclarecer no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4

[...] o mundo da realidade é o mundo da realização da verdade, é o mundo em que a verdade não é dada e predestinada, não está pronta e acabada, impressa de forma imutável na consciência humana: é o mundo em que a verdade devém. (KOPIN, 1969)

4 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

No processo de produção do conhecimento, o pesquisador encontra-se em relação com a realidade. Essa relação é sempre mediada por determinado método de pesquisa, em outras palavras, em princípios e categorias que explicam e possibilitam a relação do homem com a realidade a ser conhecida. Por essa razão, em nossa pesquisa que tem como objeto de estudo as mediações que constituem professores e alunos que desenvolvem práticas educativas bem sucedidas, escolhemos orientar nosso pensamento e ações pelos princípios e categorias da Psicologia Sócio-histórica e do Materialismo Histórico Dialético.

Nesse capítulo, trataremos de elucidar esses princípios e esclarecer o caminho metodológico que foi adotado e que nos possibilitou atingir o objetivo dessa pesquisa. Com base nesses princípios, definimos procedimentos de produção e análise de dados e caracterizamos o contexto empírico e os participantes da nossa investigação.

4.1 O método de pesquisa

É prática comum entender método como o caminho seguido na realização da pesquisa científica, porém, concebê-lo nesses termos, não só restringe seu valor heurístico, como o próprio ato em realização, ou seja, a prática da pesquisa. Vieira Pinto (1969) expõe que a ciência é a investigação metódica da realidade que objetiva descobrir a essência dos fenômenos, sejam naturais ou sociais, e as leis que os regem. Esse conhecimento torna-se possível a partir de uma série de atos cognoscitivos, por acumulação racional, isto é, a própria construção da racionalidade humana, e que tem a característica de processo, portanto, movimento submetido a leis, ou seja, a métodos de investigação.

Ao definir método na realização da pesquisa, Afanasiev (1968, p.12) esclarece que os homens, ao proporem um objetivo ao final de dada atividade, devem primeiro determinar que atividades serão mais eficientes em razão dos objetivos a conseguir. Estas atividades que conduzem a determinado fim constituem o método, ou seja, “o conjunto de princípios e procedimentos determinados e específicos que se ampliam na investigação teórica e na atividade prática de pesquisa.”

Vigotski (2004), com essa mesma perspectiva, entende que método é o próprio caminho da cognição; é o pensamento em ação, ato que não separa cognição e afeto; ato que ao mesmo tempo em que é utilizado para apreensão da realidade promove mudanças nela, constituindo-se em instrumento e resultado no estudo da realidade.

Compreendemos que esses teóricos concebem o método na relação do pesquisador com a atividade da pesquisa, em relação com seu objeto de investigação, o que nos leva a entender que o método na pesquisa científica mantém estreita relação com a prática da pesquisa sem, contudo limitar-se a ela. A escolha do método ultrapassa a dimensão instrumental e técnica, pois carrega em si elementos da consciência do pesquisador que revelam de forma concreta sua visão acerca do modo como homem e realidade se constituem e se relacionam. Nesse sentido, orientadas por essa concepção, nossa compreensão do método na pesquisa científica é a de que se trata de meios de pensamento e ação que orientam modos de apreender o fenômeno pesquisado. Entretanto, todo método é desenvolvido a partir de uma lógica, a lógica formal ou a lógica dialética.

De acordo com Lefebvre (1983), a lógica formal, lógica da forma, é a lógica da abstração. Na produção do conhecimento, a lógica formal define os termos lógicos, os julgamentos, os raciocínios. Em sua estrutura, é comparada com a gramática que deixa de lado o sentido, o conteúdo, a verdade ou a falsidade da afirmação, ocupando-se unicamente da maneira de agrupar as palavras, define certas características gerais e o regulamento do seu emprego no uso da língua. Assim, a lógica formal, determina por meio do puro pensamento as regras do seu emprego correto, ou seja, as regras gerais da coerência, do acordo do pensamento consigo mesmo. Lefebvre (1983, p.83) afirma que:

Quando nosso pensamento, após a redução provisória do conteúdo, retorna a ele para reaprendê-lo, então a lógica formal revela-se insuficiente. É preciso substituí-la por uma lógica concreta, uma lógica do conteúdo, da qual a lógica formal é apenas um elemento, um esboço válido em seu plano formal, mas aproximativo e incompleto.

Contrária à lógica formal, que isola conteúdo e forma e ignora as relações que constituem essa totalidade, temos a lógica dialética. A lógica dialética realiza o exame de tais

relações sem excluir seus elementos, sem isolá-los um do outro. O método de análise que se fundamenta nessa lógica é o Materialismo Histórico Dialético.

O Materialismo Histórico Dialético é um método que possibilita ao pesquisador “o conhecimento real por meio da análise crítica do material concreto-real, um método de análise concreta do objeto concreto, dos fatores reais” (KOPIN, 1972, p. 78). É esse o principal motivo que orienta a escolha por este método de análise para fundamentar nossa pesquisa.

De acordo com Kopin (1972), o êxito das análises realizadas a partir do materialismo histórico dialético encontra respaldo em quatro premissas essenciais: 1) o conhecimento se origina do processo de concepção da realidade objetiva pelo pensamento; 2) é pela interação prática do sujeito com o mundo que novos conhecimentos são produzidos e transformados; 3) a realidade objetiva possui leis e formas que precisam ser refletidas na consciência do sujeito no processo de conhecimento; 4) o homem alcança novos resultados no pensamento e novas formas de atuar na realidade a partir do conhecimento das leis da realidade objetiva.

Essas premissas fundamentam o entendimento de que a análise a partir do Materialismo Histórico Dialético pressupõe a compreensão de que o conhecimento de dada realidade é processo histórico em constante desenvolvimento. Para chegar ao conhecimento da realidade, no nosso caso, das mediações que constituem professores e alunos envolvidos com práticas educativas bem sucedidas, precisamos penetrar no real, atingir, pelo pensamento, um número cada vez maior de relações, de detalhes, de particularidades, de elementos que constituem a realidade como totalidade. Ou seja, conhecer a realidade que envolve professores e alunos com histórias bem sucedidas em educação, tendo como método o Materialismo Histórico Dialético, significa investigar essa realidade em seu movimento histórico, a partir das relações que o constituem, uma vez que o essencial na dialética é o estudo dessas relações, porque são elas que irão constituir a “síntese de múltiplas determinações (...); unidade da diversidade.” (MARX, 2011, p.54).

O Materialismo Histórico Dialético fundamenta, portanto, a concepção de mundo e de homem baseada na historicidade. Considerar o princípio da historicidade na pesquisa científica significa considerar que os fenômenos têm história e que, por isso, estão em constante movimento. Envolve a compreensão das relações contraditórias entre os fenômenos existentes na sociedade em termos das forças sociais e históricas das quais elas são reflexo. Significa perceber a atividade material dos homens como produtora de história, capaz de tirá-los do determinismo natural e cego, condicionados pelas leis biológicas.

Fundamentado no Materialismo Histórico Dialético, Vigotski (2004) adota a historicidade como pedra angular no seu projeto de criar uma nova psicologia. Nesse sentido, na Psicologia Sócio-Histórica, a historicidade assume a função de categoria dialética que explica o movimento de constituição do humano. Por meio dessa categoria, o homem passa a ser compreendido como sujeito social, histórico e cultural. Ser concreto, subjetivo, de relações, constituído na e pela história cultural e social. A historicidade constitui-se assim como a principal categoria teórica empregada por Vigotski (2004) para explicar que o homem se constitui em interação com a sua realidade, em constante movimento, ou seja, o seu psiquismo tem natureza cultural e histórica.

Essa concepção de homem e de mundo, fundamentada no Materialismo Histórico Dialético orientou Vigotski (2004, 1998) a formular os princípios que constituiriam o método da Psicologia Sócio-Histórica, quais sejam: analisar processos e não produtos; explicação no lugar da descrição; o problema do comportamento fossilizado. A historicidade, como categoria central, perpassa os três princípios, constitui-se na “pedra angular” do método da psicologia de Vigotski, como veremos a seguir.

Considerando o movimento como forma e existência da matéria, o primeiro¹ princípio do método experimental criado por Vigotski (1998) resgata um fundamento do materialismo dialético de que toda matéria ou fenômeno está em movimento absoluto, portanto, a análise de dado fenômeno pressupõe análise de processo e não de produto. Em outras palavras, significa a análise das relações que constituem esse fenômeno, o retorno a sua gênese como forma de apreendê-lo em sua historicidade. Disso decorre que a análise do pesquisador não se prende a produtos, objetos, mas a processos e relações. Conforme orienta Vigotski (1998, p. 82), “a tarefa básica da pesquisa obviamente se torna uma reconstrução de cada estágio no desenvolvimento do processo: deve-se fazer com que o processo retorne aos seus estágios iniciais.” No caso da nossa investigação, esse princípio nos ajudou a olhar para a realidade investigada, no caso professor e alunos envolvidos em práticas educativas bem sucedidas considerando sua gênese, ou seja, procuramos conhecer a história de cada um dos participantes, suas motivações iniciais, as relações que foram se constituindo na escola e fora dela e que foram decisivas para a nossa compreensão. No caso do professor, a investigação envolveu grande parte da sua história, indo desde a entrada na docência, ao momento no qual se encontra e projeta para si. Esse mesmo movimento foi realizado com os alunos, ou seja,

¹ Usamos as terminologias primeiro, segundo e terceiro apenas com fins didáticos, tendo em vista que não há uma ordem na utilização desses princípios no movimento de análise dialética proposto por Vigotski.

nossa investigação envolveu a análise de suas histórias com a educação desde a entrada na escola ao momento no qual se encontram, envolvendo suas projeções futuras.

O segundo princípio do método proposto por Vigotski (1998) refere-se à explicação dos fenômenos e não apenas a sua descrição. Desse princípio decorre o entendimento de que a descrição dos fenômenos não revela as relações dinâmico-causais verdadeiras, subjacentes a sua constituição. Optar pela análise que leva em conta a explicação e não a mera descrição significa, sob o ponto de vista da pesquisa, analisar o desenvolvimento histórico dos fenômenos, fato que vai além da aparência, além do que pode ser descrito. A análise pela explicação das relações dinâmico-causais significa penetrar na essência desse fenômeno, não se deixar levar apenas pelos seus aspectos externos, pela sua aparência, pelo que está na superfície. Portanto, Vigotski (1998) defende que a análise que se limita à descrição do mais imediatamente visível dê lugar à análise que vai além das aparências

Para dar conta desse princípio, analisamos em profundidade as narrativas que foram produzidas com o auxílio dos instrumentos de pesquisa. Essas narrativas expressavam significações que nos ajudaram a por a nu as mediações que constituíram o professor e os alunos no desenvolvimento da prática educativa. Foi pela análise das significações aparentes que desvelamos a essência desse fenômeno, ou seja, as mediações.

O terceiro princípio refere-se ao problema do comportamento fossilizado que, segundo Vigotski (1998, p.84), são aqueles comportamentos, isto é, aqueles fenômenos que “perderam sua aparência original, e a sua aparência externa e nada nos diz sobre a sua natureza interna”. Nesse sentido, para estudar dado fenômeno faz-se necessário penetrar no seu desenvolvimento histórico, reconstruir os estágios do processo que levam a sua fossilização. Isso implica retornar à origem do desenvolvimento do fenômeno, apreendê-lo em seu processo de mudança, conforme esclarece Vigotski (1998, p. 86) quando afirma:

Estudar alguma coisa historicamente, significa estudá-lo no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético. Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças – do nascimento a morte – significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência.

Esse princípio nos ajudou a compreender e a identificar as transformações relacionadas aos processos educativos pelas quais o professor e os alunos passaram no percurso do desenvolvimento de suas vidas. Por meio desse princípio, foi possível analisar a transformação do sentido de ser professor e de ser aluno, fenômeno essencial para a constituição da prática educativa bem sucedida.

A essência do fenômeno é aquilo que o constitui e todo nosso esforço consistiu em revelar essa essência. Esses princípios sintetizam o método da psicologia concreta de Vigotski (2009, p. 08) que propõe um tipo de análise que pode ser qualificada como “análise que decompõe em unidades a totalidade complexa.”

A ideia do autor de investigar um dado fenômeno a partir da análise que decompõe em unidades a totalidade concreta encontra-se respaldado, segundo Duarte (2000, p. 88) no pensamento de Marx para quem “a abstração é uma mediação indispensável pela qual a ciência chega a essência da realidade concreta.” O autor da Psicologia Sócio-Histórica reconhece que a essência do fenômeno na sua forma mais desenvolvida não se mostra de forma imediata, “mas sim de maneira mediatizada e essa mediação realiza-se pelo processo de análise, o qual trabalha com abstrações.” (DUARTE, 2000, p. 84). Assim, adotar a investigação que parte da análise de unidades é compreender de forma dialética e materialista o conhecimento científico:

Dialética porque a apreensão da realidade pelo pensamento não se realiza de forma imediata, pelo contato direto com as manifestações mais aparentes da realidade. Há que se desenvolver todo um complexo de mediações teóricas extremamente abstratas para se chegar à essência do real. Materialista porque Vigotski não compartilhava qualquer tipo de idealismo ou de subjetivismo quando defendia a necessidade da mediação do abstrato. (DUARTE, 2000, p. 87)

A mediação, juntamente com a historicidade, o movimento e a totalidade, constituem, assim, categorias essenciais às investigações que tem como fundamento epistemológico o Materialismo Histórico Dialético. Vigotski (2004) tinha consciência disso e propôs uma psicologia científica de base materialista capaz de apreender o homem em movimento, criou, portanto, a Psicologia Sócio-Histórica. Por esse motivo, fundamentamos nossa investigação nos princípios da Psicologia Sócio-Histórica por considerarmos que eles orientam coerentemente nosso pensamento na compreensão do o nosso objeto de estudo: as mediações que constituem professores e alunos envolvidos em práticas educativas bem sucedidas.

Orientar nosso pensamento na pesquisa pelos princípios da Psicologia Sócio-Histórica significou analisar o movimento de constituição histórica do professor e dos alunos no percurso do desenvolvimento da prática educativa. Ou seja, analisamos a constituição do professor e dos alunos dialeticamente, recuperando a história desses sujeitos em seu processo de constituição que envolve passado, presente e futuro. A historicidade possibilitou-nos construir e reconstruir o caminho de desenvolvimento da prática educativa bem sucedida, bem

como a compreensão da forma concreta como a prática educativa bem sucedida acontece, ou melhor, se constitui. Essa forma concreta se dá no desenvolvimento da atividade de ensino e aprendizagem.

Passemos agora à descrição pormenorizada dos detalhes relativos ao contexto socio-histórico do local da pesquisa e dos sujeitos que dela participam. Em seguida, apresentamos e justificamos os instrumentos e técnicas que foram utilizados na construção da informação e o procedimento de análise empregado para chegarmos aos resultados da pesquisa.

4.2 O local e os participantes da pesquisa: caracterização sócio-histórica

Conforme já fora mencionado em momentos anteriores, nossa pesquisa foi realizada com um professor e quatro ex-alunos de escola pública estadual situada em Cocal dos Alves, município do interior do estado do Piauí, localizado na faixa litorânea do Estado. Encontra-se a quatro horas da capital, possuindo, segundo dados do censo de 2010, disponíveis no relatório da Fundação Centro de Pesquisas Econômicas e Sociais do Piauí - CEPRO, quase seis mil habitantes. Os dados apontam que, dessa população, mais da metade reside na zona rural do município e possui escolaridade máxima de 01 a 03 anos de estudo².

A população em sua maioria vive da lavoura. Sobre os índices de alfabetização, o relatório apresenta dados que apontam que o maior número de analfabetos encontra-se entre a população de 05 e 06 anos de idade, sendo 81% das crianças dessa idade analfabetas. Esse fato aponta para a precariedade da Educação Infantil na cidade. Por outro lado, entre a população de 07 a 15 anos, a cidade apresenta um índice de analfabetos que não chega aos 17%. Ou seja, os dados quantitativos mostram que entre os jovens, as taxas de analfabetismo diminuem consideravelmente.

No ano de 2011, essa cidade passou a ser conhecida no Brasil em função dos resultados que muitos jovens, matriculados em duas escolas da cidade, passaram a obter nas Olimpíadas Brasileiras de Matemática das Escolas Públicas – OBMEP. Essas olimpíadas foram um divisor de águas na vida dos alunos que delas participam. Por causa dos resultados alcançados, alunos saíram do anonimato em que viviam e passaram a ser conhecidos na sua cidade, no seu estado e no país. As medalhas conquistadas nessas olimpíadas não

² Dados do CENSO de 2010. Consulta realizada em fevereiro de 2013 ao site oficial do estado do Piauí no endereço: www.cepro.pi.gov.br/download/2012/CEPRO18_3128907bed.pdf

representam apenas uma conquista material, o que está por traz dessas medalhas tem valor simbólico e afetivo inimaginável.

Essas medalhas representam a conquista e a possibilidade de ruptura concreta com uma forma de vida material já preestabelecida social e culturalmente. Conquistar medalhas tem significado para esses alunos mudança real e concreta de vida. É um ganho quantitativo que leva a um salto qualitativo, pois promove verdadeiras mudanças conforme explicamos no capítulo 8. O envolvimento dos alunos nas competições começou em 2005 quando um grupo de 03 professores, com o apoio da Secretaria Municipal de Educação da época, deu início a esse trabalho de preparação dos alunos para as olimpíadas. Mesmo de forma incipiente, os professores foram percebendo que o estudo para as olimpíadas resultava em algo a mais, pois levava os alunos a melhorarem o seu rendimento nas demais disciplinas escolares. Além disso, outras práticas educativas foram se tornando comuns entre os alunos, como o estudo em grupo e a monitoria. Os alunos medalhistas, por serem mais experientes, eram estimulados pelos professores a auxiliarem os demais alunos. Isso foi criando uma cultura de valorização da escola e das situações de ensino e aprendizagem³.

Somente nos últimos cinco anos, as duas escolas conseguiram acumular 10 medalhas de ouro, 10 de prata e 34 de bronze, transformando a vida de 121 alunos. Além disso, um professor, em particular, tem-se destacado pela atividade de ensino de matemática, ao ponto de ter sido eleito o homem do ano de 2011 por uma revista de circulação nacional⁴. Tais conquistas representam de imediato que estas escolas possuem parte dos melhores alunos de matemática do país. Recentemente, o professor foi convidado a implantar, em parceria com o governo do Estado do Piauí e da Secretaria Estadual de Educação, um Programa de Qualidade do Ensino e Aprendizagem em toda a região⁵. Por essas razões, e por ser ele, o

³ Todas essas informações foram obtidas por meio da primeira entrevista realizada com o professor de matemática que participa como sujeito de nossa pesquisa e de uma professora que em 2005 era a secretária de educação do município de Cocal dos Alves. Atualmente, a professora está na cidade de Parnaíba - PI desenvolvendo trabalho ligado a gestão educacional.

⁴ A revista ALFA (Editora Abril) escolheu por meio do voto popular, entre os meses de julho e setembro de 2011, os brasileiros que mais se destacaram em suas áreas de trabalho, dando a um dos professores do interior do estado do Piauí o título de 1º colocado pelo trabalho realizado nas escolas do município de Cocal dos Alves. Com o título da reportagem “Como fazer milagre na sala de aula” a revista descreve as condições socioeconômicas e culturais tanto do professor como dos alunos e as condições que o professor dispõe para realizar o trabalho, bem como os resultados positivos que este vem alcançando desde 2005. Toda a reportagem pode ser encontrada no endereço eletrônico: revistaalf.abril.com.br/estilo-de-vida/sociedade/antonio-cardoso-do-amaral-e-eleito-o-homem-do-ano-pelos-internautas/.

⁵ O professor foi convidado pelo governador do estado do Piauí para coordenar um projeto de formação continuada para professores de matemática que atuam nas escolas da zona rural do estado. O projeto será realizado em parceria com a Secretaria de Educação do Estado e visa capacitar professores de matemática das zonas rurais. Mais informações www.meionorte.com edição de 13 de novembro de 2012, caderno de notícias B/4.

único dos três professores que participaram diretamente das atividades do projeto a ainda permanecer na cidade lecionando nas duas escolas, o escolhemos como sujeito de nossa pesquisa.

Torricelli⁶ é um professor de Matemática, casado e pai de dois filhos pré-adolescentes. Atua há 12 anos como professor no município de Cocal dos Alves – PI, em duas escolas, uma ligada à Secretaria Municipal de Cocal dos Alves e a outra ligada à Secretaria Estadual de Educação do Piauí. Trabalha em regime de 40h semanais.

Como muitos professores oriundos do interior do Estado, concluiu seu curso de formação inicial em licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual do Piauí, em período especial, no ano de 2004. Em seguida, cursou especialização em Matemática para o Ensino Médio, também promovido pela Universidade Estadual do Piauí. Atualmente está afastado 20h das suas atividades de sala de aula para concluir mestrado profissional em Matemática na Universidade Federal do Piauí.

Nosso primeiro encontro aconteceu na Universidade Federal do Piauí. Nesse encontro, tivemos a oportunidade de apresentar nossas intenções em relação à pesquisa. Explicamos que estávamos em busca de professores que desenvolvessem práticas educativas bem sucedidas e de como a história dele e de seus alunos nos enchia de curiosidade. Nessa época (março de 2012), a história do professor e dos alunos medalhistas estava em grande evidência na mídia. Fato que nos levou a procurar informações mais detalhadas sobre o fenômeno educacional em destaque: uma escola localizada no interior do Estado que, mesmo em condições precárias de funcionamento, vinha produzindo campeões em olimpíadas de Matemática.

Essa história chamou nossa atenção e logo tratamos de viajar para a cidade em busca de informações que nos levassem ao encontro do professor. Isso não foi difícil. O professor Torricelli goza de popularidade singular na sua cidade. Logo conseguimos todas as informações sobre como chegar até ele. Na época, ele encontrava-se em Teresina, realizando estudos de Mestrado. Não tardou para que nos encontrássemos pela primeira vez. Nesse primeiro encontro, percebemos o seu entusiasmo e sua disposição para participar dessa pesquisa.

Nesse encontro, o professor relatou detalhadamente como tudo começou: a equipe de professores que participou do projeto de inscrever os alunos nas olimpíadas de Matemática, o envolvimento dos alunos, a ajuda da Secretária de Educação do Município que

⁶ Nome fictício.

na época (2005) lhe deu todo o apoio necessário para a realização do projeto, enfim, alguns detalhes que esclareceram o que a mídia não divulgava. As informações obtidas nessa conversa nos ajudaram a definir o nosso objeto de pesquisa e os possíveis sujeitos.

Todas as informações relativas à pesquisa foram repassadas para o professor que prontamente concordou em participar. Em seguida, marcamos nossa primeira visita à cidade de Cocal dos Alves com o objetivo de conhecermos de perto a escola, os alunos e o trabalho realizado. Essa visita foi realizada em março de 2012. Ao chegarmos à cidade, conhecemos as duas escolas nas quais o professor trabalha e pudemos constatar a precariedade de suas condições.

Felizmente, em função do destaque nacional em revistas, jornais, portais e redes sociais⁷ provenientes dos resultados da olimpíada de Matemática e do Exame Nacional de Ensino Médio- ENEM dos anos de 2011 e 2012, a escola de Ensino Médio passou a receber mais atenção do governo do Estado e, como consequência, no ano de 2013, a escola ganhou prédio novo, com excelentes condições de funcionamento e passou à condição de escola de tempo integral. Infelizmente isso não aconteceu na escola municipal.

Embora os alunos da escola do município também sejam medalhistas e tenham melhorado muito seu desempenho nas demais disciplinas escolares, isso não tem sido motivo para que a prefeitura da cidade invista na escola para que esta venha a ter melhores condições de funcionamento. Por esse motivo, o professor Torricelli pediu que todas as ações da nossa pesquisa fossem realizadas levando em conta o trabalho que ele desenvolve na escola de Ensino Médio da cidade. A pesquisa de campo teve início em 2012 e foi concluída no primeiro semestre de 2014. Nesse período, realizamos seis viagens e três entrevistas.

No período em que realizamos visitas à cidade de Cocal dos Alves, entrevistamos pessoas da comunidade, pais de alunos da escola que escolhemos para realizar a pesquisa, para entender como era a relação da comunidade com a escola de Ensino Médio e com os professores. Também entrevistamos a diretora da escola de Ensino Médio para colhermos informações relativas à escola, sua fundação, funcionamento, organização, estrutura, enfim, informações gerais que pudessem nos ajudar a entender a totalidade desse fenômeno. Ou seja, mesmo não fazendo parte da pesquisa diretamente como sujeitos, essas pessoas foram importantes por fazerem parte dessa realidade e dessa forma ser parte constituinte do todo que é a escola.

⁷Consultar www.estadao.com.br/noticia_imp.php?req=vidae.escola-no-interior-dopiaui-desbanca-5-mil-instituicoes-do-pais.971048.0.htm,

Nessas entrevistas, percebemos de imediato que a comunidade valoriza muito o trabalho desenvolvido pelos professores e, sobretudo, o trabalho realizado pelo professor Torricelli. A comunidade reconhece o professor Torricelli como liderança social e política na cidade. Todas as pessoas com as quais conversamos demonstram ter consciência das transformações que vêm ocorrendo na cidade, com as conquistas dos alunos. É perceptível como a comunidade valoriza a escola.

Ao chegarmos à escola, fomos apresentadas à diretora e a secretária. Foi um encontro muito agradável, tendo em vista a alegria e a disponibilidade com que essas pessoas nos receberam. Iniciamos a conversa e logo percebemos que o discurso da diretora reflete o sentimento que percebemos na comunidade:

Nós aqui tentamos ser parceiros, entendeu? Você viu o professor que saiu agora... Ele antes de sair veio aqui e perguntou: como vai ser à tarde? Por quê? Porque aqui a gente já cultivou essa ideia de que a gente precisa de ajuda... Quando a escola precisa, todos estão aqui para colaborar, para ajudar. Aqui ninguém está aqui só para dar sua aula e ir embora. Se eu quero que a escola vá em frente a gente tem que está aqui para colaborar. (Entrevista realizada em março de 2013).

A fala da diretora demonstra que o sentimento de responsabilidade em relação à escola é partilhado por todos. Percebemos que as relações entre comunidade e escola são muito marcadas pelo compromisso social, pela valorização e respeito ao outro e ao trabalho que se realiza pela melhoria da escola e, conseqüentemente, pela consolidação de um projeto educacional bem sucedido. Apesar de se tratar de comunidade basicamente rural, na qual os índices de analfabetismo são bastante expressivos, há por parte dos pais e dos alunos clara compreensão acerca da função social da escola para o desenvolvimento da comunidade. Ao compreenderem isso, pais, alunos, professores se esforçam e agem no sentido de trabalhar pela produção de uma educação que efetivamente promova mudanças reais, como explica a diretora:

Aqui a gente tenta fazer todos entenderem que cada um tem sua importância... Se um deixar de fazer sua parte a escola não vai funcionar... Eu acredito muito que isso faz a diferença... Aqui a gente não pensa mais em nós, a gente pensa nos outros, nos alunos... No futuro deles. Isso contagia todo mundo. (Entrevista realizada em março de 2013).

Pela sua fala, a diretora explica o que acontece na escola, ou seja, ela deixa claro que não se trata do trabalho de uma única pessoa, mas de um conjunto de homens e mulheres que, por meio da docência, assumem diariamente o compromisso ético-político de educar jovens para que estes tenham a chance de mudar efetivamente de condição social, cultural e

econômica, ou seja, histórica. Além do professor Torricelli, participam da pesquisa quatro ex-alunos dele que hoje se encontram no Ensino Superior e também em curso de pós-graduação.

Procuramos selecionar alunos que tivessem em comum história de vida escolar bem sucedida. Baseados nesse critério, o professor Torricelli e a diretora da escola nos cederam o contato de ex-alunos que hoje residem em Teresina. Dos alunos que conseguimos estabelecer contato, apenas quatro concordaram em participar da pesquisa. Dos quatro alunos que participam da pesquisa, três estão em curso de graduação e um está realizando curso de pós-graduação em nível de Doutorado em Matemática. Resumindo, participam como sujeitos dessa pesquisa um professor de matemática e quatro ex-alunos do referido professor. O professor foi identificado na pesquisa como Torricelli e os alunos como Cecília, Raquel, Pitágoras e Isaac.

4.3 Instrumentos, técnicas e procedimento de análise

A pesquisa que é orientada pelo Materialismo Histórico Dialético assenta-se em duas premissas essenciais. A primeira refere-se à noção de realidade como uma totalidade dialética que está sempre em movimento, “é um todo estruturado que se desenvolve e se cria.” (KOSIK, 1969, p.41). A segunda premissa refere-se à noção de conhecimento como processo que tem caráter construtivo e interpretativo, isso implica compreendê-lo como produção e não como apropriação, como se a realidade existisse pronta e acabada (GONZALES REY, 2005b). Orientados por essas premissas, produzimos as condições metodológicas para apreendermos as mediações constitutivas de professores e alunos envolvidos em práticas educativas bem sucedidas.

Nesse processo, o empírico foi importante porque foi com ele que nos relacionamos na produção e interpretação do conhecimento. Aguiar e Bock(2011) consideram que a abordagem do empírico deve envolver uma diversidade de instrumentos e formas de investigação. Foi a diversidade de instrumentos, técnicas e procedimento de análise da informação que ajudou a enriquecer o conhecimento das determinações e ainda permitiu que nós nos movêssemos do empírico ao teórico e do teórico ao empírico de muitas formas.

Quanto a isso, Gonzalez Rey (2005b) deixa claro que a flexibilidade, a abertura e a criatividade são características necessárias ao pesquisador que se apóia numa epistemologia que concebe a realidade sempre móvel e contraditória, por isso, a atitude do pesquisador diante dela precisa ser de criação, afastando-se de modelos formais. Essas características revelam-se na escolha das técnicas e instrumentos de produção dos dados bem como na escolha dos procedimentos de análise e interpretação dos dados produzidos.

Aguiar e Bock (2011) esclarecem que, em pesquisas como a nossa, que objetivam a apreensão de significados e sentidos atribuídos por professores e alunos às atividades realizadas, é preciso levar em conta que estes são aspectos que não se evidenciam no empírico porque carregam a complexidade da subjetividade humana. As autoras esclarecem que, para dar visibilidade a essa dimensão que, mesmo não estando evidente, é parte constitutiva importante da realidade, precisamos de instrumentos e técnicas que tornem evidentes estes aspectos, os quais, segundo as autoras, manifestam-se por meio de valores, sentimentos, emoções, percepções, ideias, motivos e afetos. Estes “são aspectos psicológicos que estão sempre presentes na medida em que são características do sujeito que atua e constrói a realidade.” (AGUIAR, BOCK, 2011, p. 161). Foi nessa direção que nos movemos na realização da nossa investigação, ou seja, procuramos evidenciar aspectos psicológicos constitutivos do professor Torricelli e dos alunos.

González Rey (2005b) nos ajudou a compreender a atividade de pesquisa como processo de comunicação que se organiza progressivamente e que permite e estimula a expressão dos sujeitos. Nesse processo, os instrumentos representam o meio pelo qual são provocadas as expressões dos sujeitos, constituindo-se em via legítima para estimular a reflexão e a construção das informações relativas ao que se estuda.

Em função disso, em nossa investigação, adotamos como meios de provocar a expressão de nossos sujeitos a entrevista e a produção de memoriais. A adoção desses instrumentos mantém relação com a perspectiva defendida por González Rey (2005b, p.07) de que o conhecimento “é um processo de construção que encontra sua legitimidade na capacidade de produzir, permanentemente, novas construções no curso e confrontação do pensamento do pesquisador com a multiplicidade de eventos empíricos coexistentes no processo investigativo.” A seguir, discorreremos sobre cada um desses instrumentos.

4.3.1 *A entrevista semiestruturada e a entrevista reflexiva*

Ao escolher o instrumento de pesquisa a ser utilizado na produção das informações relativas ao processo de constituição do professor Torricelli, optamos por fazer uso da entrevista. A entrevista é um instrumento de produção de informação que se dá por meio da comunicação direta entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa. González Rey (2005b, p. 13) considera “a comunicação uma via privilegiada para conhecer as configurações e os processos de sentido subjetivo que caracterizam os sujeitos individuais e que permitem conhecer o modo como as diversas condições objetivas da vida social afetam o homem.”

González Rey (2005b) orientou nossa opção pela entrevista quando explica que não está nas “aparências do material empírico o objeto do pesquisador, mas nas diversas formas de organização não acessíveis da aparência sendo, no caso, a organização subjetiva presente em todo tipo de comportamento ou expressão humana”. Nesse sentido, interpretamos que a entrevista se constituiu de fundamental importância no desenvolvimento dessa pesquisa porque foi momento rico para a apreensão das diversas formas de expressão do professor entrevistado, seja pela linguagem, seja pelas expressões corporais ou até mesmo pelos silêncios. As entrevistas que produzimos em diferentes momentos de conversação constituíram-se, portanto, como instrumentos privilegiados de acesso aos sentidos e aos significados, aspectos psicológicos fundamentais para revelar não fatos isolados da vida cotidiana, mas o professor participante em sua totalidade.

Concordamos com Aguiar e Bock (2011, p. 168), quando ressaltam que, por meio da entrevista, “tem-se a fala do sujeito, fala esta que carrega a vivência, motivos e necessidades, os sentimentos do sujeito, e que serão o material a ser organizado pelo pesquisador de modo a evidenciar os sentidos e significados”. Considerando, portanto, o valor desse instrumento para o desenvolvimento de nossa pesquisa, realizamos entrevistas do tipo semiestruturada e reflexiva com o professor.

Escolhemos esse instrumento porque uma das suas vantagens está em possibilitar o desenvolvimento de estreita relação de proximidade entre nós e o professor. Com a entrevista, conseguimos chegar o mais perto possível da consciência do professor, ou seja, das significações que medeiam e estruturam a sua consciência, favorecendo o desvelamento de aspectos da vida que se encontram encobertos.

Realizar entrevistas com o professor foi importante porque possibilitou apreender, por meio das significações produzidas pelo pensamento discursivo, as determinações que mediam o processo de identificação com a docência em matemática e o desenvolvimento da sua prática educativa. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas no primeiro semestre de 2012 e no primeiro semestre de 2013. No planejamento do instrumento, estabelecemos dois eixos para articulação das questões a serem levantadas no momento da entrevista: primeiro eixo, determinantes que mediam a escolha e a identificação com a docência em matemática; segundo eixo, as significações sobre a atividade de ensino e aprendizagem constitutivas de práticas educativas bem sucedidas.

A entrevista semiestruturada referente ao primeiro eixo de discussão foi realizada em junho de 2012 e a segunda, relativa ao segundo eixo, foi efetivada em março de 2013.

Ambas foram realizadas na cidade de Cocal dos Alves e foram concretizadas com o auxílio de gravador de voz. A primeira entrevista teve duração de 1h18m37s. A segunda entrevista durou 1h40min31seg.

Após a transcrição, passamos à leitura do *corpus empírico* e sentimos a necessidade de maiores esclarecimentos acerca de algumas questões surgidas nas narrativas, ou seja, sentimos a necessidade de discutir com mais profundidade questões como: o que significava para o professor uma formação inicial de qualidade; como seria desenvolver uma prática educativa “menos tradicional”; como ele escolhia os conteúdos de ensino que considerava importante para os alunos; o que ele levava em consideração na hora de escolher determinados procedimentos de ensino; o que o fazia acreditar que a forma como ele desenvolvia a aula garantia que os alunos aprendessem; qual a estratégia que ele utilizava para garantir o interesse dos alunos; o que representava para ele a aprovação dos alunos, qual a importância disso para o processo ensino e aprendizagem; se ele considerava que a sua prática era bem sucedida.

A necessidade de aprofundar esses aspectos deu origem à terceira entrevista que nós denominamos de entrevista reflexiva. Essa entrevista foi produzida com a finalidade de esclarecer essas questões e colocar o professor na condição de refletir sobre aspectos importantes relativos à sua trajetória profissional e ao desenvolvimento da prática educativa. Essa entrevista foi realizada em junho de 2013, foi gravado com o uso de gravador de voz e teve duração de 1h7min37'. A entrevista reflexiva desenvolvida por nós apóia-se na ideia de que o entrevistado pode voltar para a questão discutida e articulá-la de outra maneira em uma nova narrativa, a partir do que propõe o pesquisador. (SZYMANSKI, 2002)

Com base nessa premissa, organizamos esse momento com o professor a partir das narrativas da segunda entrevista com a finalidade de criar as condições de fazê-lo refletir mais aprofundadamente sobre suas respostas, garantindo-lhe o direito de ouvir, de discordar, modificar suas proposições, permanecer com elas e, especialmente, aprofundar suas ideias, conforme fosse levado a refletir sobre suas posições. Resumindo, parte do material que compõe o *corpus empírico* dessa investigação é produto de duas entrevistas semiestruturadas. A narrativa produzida na segunda entrevista semiestruturada deu origem à entrevista reflexiva, momento em que o professor pode esclarecer, refletir e aprofundar questões importantes para a compreensão do nosso objeto de estudo: as mediações constitutivas de professores e alunos envolvidos em práticas educativas bem sucedidas.

A produção das narrativas pelo professor teve como objetivo chegar ao que González Rey (2005b) denomina de expressão de campos significativos de sua experiência pessoal, expressando seu mundo, suas necessidades, seus conflitos, suas reflexões, suas emoções, por meio da linguagem.

A linguagem é o instrumento social e histórico pelo qual são materializadas as significações, permitindo a apreensão dos significados que estão para além do aparente, ou seja, o próprio pensamento. Isso, porque, de acordo com Vigotski (1998, p. 151), “o significado das palavras [...] é um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa – uma união da palavra e do pensamento.” A apreensão dos significados das palavras é a unidade que possui as propriedades inerentes ao pensamento discursivo, é a unidade que reflete de forma mais simples a unidade entre pensamento e linguagem. Isso quer dizer que estudar os significados por meio da palavra, é o que possibilita a compreensão da relação entre pensamento e linguagem, o que Vigotski (2009) considera a chave para a compreensão da natureza da consciência humana, em outras palavras, o autor considera que “a palavra com significado é a expressão mais direta da natureza histórica da consciência humana.” (p. 486)

4.3.2 O memorial

Tendo como base a ideia de Huberman (2007, p. 55) sobre “a pessoa que mais sabe de uma dada trajetória de vida é a pessoa que a viveu”, escolhemos para trabalhar com os alunos que participam dessa pesquisa, a escrita do memorial autobiográfico. O memorial, segundo Nóvoa (2007), é um instrumento de pesquisa que atende a necessidade de produzir um tipo de conhecimento mais próximo da realidade e do cotidiano das pessoas que vivem essa realidade.

Longe de ser apenas uma recordação, a escrita do memorial é muito mais uma criação, o resultado de uma tentativa de por em ordem acontecimentos que tinham outra ordem no momento em que foram vividos. Essa ordem, segundo Souza (2006) parte dos sentidos e significados estabelecidos pelo sujeito acerca dos fatos vividos, “o sentido da recordação é pertinente e particular ao sujeito, o qual implica-se com o significado atribuído às experiências e ao conhecimento de si, narrando aprendizagens experienciais e formativas daquilo que ficou na sua memória.”

Ainda sobre a importância da escrita do memorial em pesquisas, Souza (2006) reitera que a produção do memorial possibilita a escrita sobre si, o revelar de relações que se

estabelecem com o processo formativo e com as aprendizagens que os sujeitos constituem ao longo da vida, traduzidos pelos significados e sentidos evidenciados na narrativa que se produz.

A fim de apreender esses significados e sentidos constituídos pelos alunos sobre as experiências e vivências educativas na escola, reunimos os quatro alunos que concordaram em participar da pesquisa, esclarecemos, mais uma vez, o nosso objetivo com essa investigação. Após esse esclarecimento, apresentamos a proposta da escrita do memorial. Percebemos que três deles não sabia exatamente o que era o memorial e como era feito. Frente a isso, consideramos importante esclarecer aspectos teóricos e metodológicos acerca do memorial antes de proceder com a escrita. Para isso, reunimos o grupo de alunos e realizamos um encontro informativo sobre esse instrumento de pesquisa. Nesse mesmo encontro, entregamos o memorial e explicamos como eles deveriam proceder na realização da escrita da narrativa sobre si. Ao final desse encontro, foram produzidos quatro memoriais cujo conteúdo constituiu parte do corpus empírico dessa pesquisa.

4.3.3 O procedimento de análise: Núcleos de Significação

Sabemos que ao investigar dado fenômeno, em especial práticas educativas bem sucedidas, buscamos atingir sua essência, entretanto, a essência não se mostra imediatamente. Para chegarmos à essência do fenômeno, precisamos ascender do abstrato ao concreto. Kosik (1969, p. 30) explica que “da vital, caótica, imediata representação do todo o pensamento chega aos conceitos, às abstratas determinações conceituais, mediante cuja formação se opera o retorno ao ponto de partida.” Esse caminho, entre “a caótica representação do todo e a rica totalidade da multiplicidade das determinações e das relações coincide com a compreensão da realidade”, com a apreensão da essência dos fenômenos.

Esse movimento que vai do abstrato ao concreto e retorna para explicar a realidade não acontece de modo espontâneo, implica a utilização de procedimento analítico sem o qual o pesquisador não consegue desprender-se das representações imediatas. Nesse sentido, buscamos um procedimento capaz de apreender a essência do fenômeno aqui estudado, no caso, as mediações constitutivas de professores e alunos envolvidos em práticas educativas bem sucedidas. Escolhemos, para isso, a proposta dos Núcleos de Significação (AGUIAR e OZELLA, 2013).

Esse procedimento de análise, segundo Aguiar e Ozella (2013), permite apreender as mediações sociais constitutivas dos indivíduos em atividade, por meio das produções

sociais que realizam, mas também, pela expressão da singularidade, pelo novo que é capaz de construir e reconstruir, ou seja, os significados e os sentidos.

Nesse procedimento, os significados são o ponto de partida na compreensão do sujeito, pois sabe-se que “eles contém mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido”(AGUIAR e OZELLA, 2013, p. 304).

Sobre esse processo concordamos com Clot (2010) quando este afirma que o sentido é o verdadeiro regulador da atividade. O sentido é o que revela e ao mesmo tempo constitui as motivações humanas, portanto, para nós, é mediador fundamental na análise psicológica do que constitui professores e alunos na realização de suas atividades. Apreender as mediações que constituem professores e alunos significa apreender aquilo que, ao mesmo tempo em que revela as mediações, constituem-se como mediações, ou seja, significados e sentidos. Essa apreensão é possibilitada pela identificação no discurso de significados que se aproximam das motivações, desejos, sentimentos, expectativas, alegrias, frustrações, ou seja, aspectos ligados ao processo de afetação, oriundos das vivências envolvendo professores e alunos, que, ao serem afetados, têm sua potência aumentada ou diminuída, fato que altera a condição de ser desses sujeitos.

Aguiar e Ozella (2013) esclarecem que, no emprego dos Núcleos de Significação como procedimento de análise, é preciso ficar atento ao material empírico produzido, pois a apreensão dos sentidos não significa a apreensão de respostas únicas, coerentes, absolutamente definidas, completas, mas expressões dos sujeitos muitas vezes contraditórias, parciais, confirmando a tese de Vigotski (2009) de que o pensamento é sempre emocionado, por isso mesmo muitas vezes confuso, pouco compreendido, inacabado.

Para a realização dessas análises, foram utilizadas as informações das narrativas produzidas nas entrevistas semiestruturadas e na entrevista reflexiva realizadas com o professor, e das informações sistematizadas nos memoriais desenvolvidos pelos alunos. O processo analítico com o procedimento Núcleos de Significação é complexo porque exige movimentos exaustivos de idas e vindas ao material empírico, mas que pode ser resumido em três movimentos que estão interrelacionados entre si: a seleção dos pré-indicadores, o levantamento de indicadores e a constituição dos núcleos de significação.

O primeiro movimento, *seleção dos pré-indicadores*, envolveu a escolha de “trechos de fala composta por palavras articuladas que compõe um significado, carregam e expressão a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade do pensamento e da

linguagem” (AGUIAR e OZELLA, 2006, p. 233). Ou seja, queremos dizer que, nesse movimento, após a realização de leituras sucessivas das narrativas produzidas tanto nas entrevistas realizadas com o professor, como nos memoriais, selecionamos os trechos que mais possuíam elementos que, ao se articularem, revelavam quem eram os sujeitos envolvidos com a pesquisa e que apresentavam relação com nosso objeto de estudo.

Concluída a seleção dos pré-indicadores, procedemos com a identificação dos conteúdos temáticos. Pela riqueza do material empírico, foi possível chegarmos a uma diversidade de conteúdos temáticos, confirmando o que ressalta Aguiar e Ozella (2013) acerca da rica possibilidade que o pensamento discursivo do sujeito nos oferece na organização de núcleos de significação. Para organizar essa diversidade de conteúdos temáticos, aglutinamos aqueles que possuíam relação entre si, ou melhor, que se articulavam em torno da mesma ideia, que caminhavam na mesma direção. Esse movimento foi muito exaustivo e demandou maior quantidade de tempo na organização e sistematização dos dados, tanto na seleção relativa ao material empírico do professor, quanto na seleção do material empírico dos alunos.

Após a aglutinação dos conteúdos temáticos que possuíam relação entre si, que caminhavam na mesma direção, foi mais fácil proceder com o levantamento dos indicadores, segundo movimento analítico. O levantamento dos indicadores aconteceu à medida que íamos identificando as ideias que prevaleciam nos conteúdos temáticos. Por exemplo: na narrativa do professor, após selecionar todos os pré-indicadores e identificarmos os conteúdos temáticos das três entrevistas separadamente, reunimos em um mesmo bloco todos os conteúdos temáticos que se relacionavam com o processo de formação inicial e continuada. Isso foi feito levando em conta os critérios estabelecidos por Aguiar e Ozella (2013) de similaridade, complementaridade e contraposição. Quer dizer, reunimos os conteúdos que tratavam do mesmo tema, mas que se complementavam, se contrapunham e se assemelhavam. Ao final desse movimento, o nome do indicador era criado considerando a ideia que prevalecia.

O último movimento na análise com esse procedimento foi a constituição dos núcleos de significação. Após o levantamento de todos os indicadores a que chegamos por meio dos conteúdos temáticos, o passo seguinte foi a articulação desses indicadores para, a partir daí, chegarmos aos núcleos de significação. A articulação dos indicadores orientou a organização de temas que convergiam, ou seja, novamente, reunimos aqueles indicadores que mesmo sendo diferentes, convergiam para a mesma direção. Novamente usamos os critérios de similaridade, complementaridade e contraposição para orientar essa aglutinação de indicadores. Por exemplo: reunimos em um bloco todos os indicadores que, embora fossem

diferentes, se relacionavam com a escolha pela profissão, com o início da carreira e com o processo de identificação com a docência. Essa organização orientou a nomeação dos núcleos de significação, quer dizer, o nome dos núcleos representa as mediações que nós identificamos com o movimento de análise. A partir desse momento, já foi possível sintetizar as múltiplas determinações constitutivas dos professores e alunos, mediadores de significados e sentidos que expressavam modos de pensar, sentir e agir desses sujeitos.

O movimento de organização e sistematização dos dados está detalhadamente descrito nos capítulos 5 e 7 da tese. O resumo desse processo culminou na sistematização de três núcleos de significação que sintetizam as mediações constitutivas do professor e três núcleos de significação que sintetizam as mediações constitutivas dos alunos conforme apresentamos no quadro 01 e 02, respectivamente:

Quadro 01 – Síntese dos núcleos de significação sistematizados no movimento de análise dos dados referentes ao professor.

| Indicadores | Núcleos de significação |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ✓ As condições socioeconômicas e culturais do professor que orientaram a escolha pela profissão; ✓ A formação inicial mediando o início da carreira docente; ✓ Impedimentos e possibilidades de realizar a prática educativa; ✓ A formação continuada mediando o desenvolvimento profissional do professor. | <p>O social mediando a escolha pela profissão, pelo curso de matemática e a identificação com a docência.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> ✓ As condições materiais para exercer a prática educativa; ✓ A mediação do social no desenvolvimento das atitudes do professor e dos alunos; ✓ Expectativas mediando modos de ser professor no exercício da prática educativa; ✓ Expectativas mediando a escolha de estratégias de ensino e aprendizagem. | <p>A dialética das dimensões objetivas e subjetivas da realidade mediando modos de ser professor.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> ✓ As funções da educação escolar; ✓ A responsabilidade pedagógica e social do professor; ✓ Ideias adequadas sobre o processo ensino e aprendizagem. | <p>A educação escolar, a responsabilidade do professor e o processo ensino e aprendizagem mediando o desenvolvimento da prática educativa bem sucedida.</p> |

Fonte: produção da autora.

Quadro 02 – síntese dos núcleos de significação sistematizados no movimento de análise dos dados referentes aos alunos.

| Indicadores | Núcleos de significação |
|--|---|
| <p>A importância da família na constituição do sentido de estudar;</p> <p>Afetos constituídos no início da vida escolar.</p> | <p>As mediações familiares e afetivas no início do processo de escolarização.</p> |
| <p>A relação com os estudos mediada pelo contexto social.</p> <p>A relação com os estudos mediada pela dedicação, esforço, dificuldades e expectativas.</p> | <p>O social e o pessoal mediando modos de ser aluno.</p> |
| <p>Afetos constituídos na relação com os professores;</p> <p>As olimpíadas de Matemática mediando a produção de ideias adequadas sobre o processo de escolarização.</p> <p>A educação escolar como produtora de transformações na vida pessoal e social.</p> | <p>A relação com os professores, as práticas educativas e a educação escolar constituindo alunos com histórias bem sucedidas.</p> |

Fonte: produção da autora.

No capítulo 5, trataremos de apresentar em detalhes, as etapas que deram vida ao movimento constituído na produção e sistematização dos núcleos de significação descritos no quadro 01 e no capítulo 07, o movimento constituído na produção e sistematização dos núcleos de significação descritos no quadro 02.

CAPÍTULO 5

Toda frase viva, dita por um homem vivo, sempre tem o seu subtexto, um pensamento por trás. (VIGOTSKI, 2009, p. 477).

5 O MOVIMENTO CONSTITUÍDO NA ANÁLISE DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM O PROFESSOR

Neste capítulo, esclarecemos o movimento constituído na análise do *corpus* empírico produzido na realização das duas entrevistas semiestruturadas e na entrevista reflexiva com o professor. Esse movimento analítico culminou na apreensão das zonas de sentidos que originaram os núcleos de significação que consideramos algumas das múltiplas mediações que constituem professores e alunos que desenvolvem práticas educativas bem sucedidas.

Como a proposta dos Núcleos de Significação de Aguiar e Ozella (2006; 2013) orientou todo o processo de análise que realizamos, ressaltamos que o procedimento de análise do material discursivo adotado pode ser resumido em três movimentos articulados dialeticamente: seleção de pré-indicadores com a identificação dos seus conteúdos temáticos, aglutinação dos conteúdos temáticos e nomeação dos indicadores, articulação dos indicadores, organização e nomeação dos núcleos de significação. Foi a articulação dialética desses três movimentos que deu as condições teórico-metodológicas de avançarmos do empírico para o concreto, isto é, produzirmos conhecimento, partindo do empírico, mas, num processo construtivo interpretativo, superar essa representação e, assim, apreender as múltiplas mediações que constituem a realidade pesquisada, ou seja, professores e alunos que desenvolvem práticas educativas bem sucedidas.

O capítulo está organizado em três sessões. Na primeira sessão, apresentamos o *corpus* empírico da pesquisa contendo a seleção de pré-indicadores nos quadros 03, 04, 05. Na segunda sessão, reapresentamos os pré-indicadores selecionados para, a partir deles, proceder à identificação e nomeação dos conteúdos temáticos e, em seguida, fazer a

aglutinação dos conteúdos temáticos, bem como a articulação e nomeação dos indicadores. Esse segundo movimento está descrito nos quadros 06, 07, 08, 09, 10, 11. Na terceira e última sessão, descrevemos o último procedimento de análise que vai da articulação dos indicadores à organização e nomeação dos núcleos de significação, movimento resumido e apresentado no quadro 12.

5.1 Apresentação do *corpus* empírico produzido nas entrevistas e seleção de pré-indicadores

Procedendo com a análise do *corpus* empírico da pesquisa, selecionamos pré-indicadores, trechos discursivos que evidenciassem tanto a relação com o objeto pesquisado quanto expressassem a totalidade do professor Torricelli. Foram necessárias atentas para que apreendêssemos o maior número possível de elementos presentes na fala do professor que revelassem marcas sociais, pessoais, afetivas e culturais indicativas de mediações responsáveis pela constituição do professor Torricelli na sua história de vida pessoal e profissional. No material discursivo, essas marcas apareceram de forma diversa, e, como meio de reconhecê-las, selecionamos aquelas que sintetizassem a realidade da forma como foi “vívda e sentida, ou seja, “[...] recortes do discurso que, por serem atravessados por sentidos e significados, dão pistas acerca do modo de pensar, sentir e agir do sujeito na realidade na qual atua.” (SOARES, 2011, p. 156)

Esse processo exigiu leituras sucessivas, realizadas de maneira profunda e silenciosa na busca de significados e de sentidos que indicassem o que de fato foi determinante na vida desse professor para que ele escolhesse a docência como profissão, uma vez que o conteúdo das entrevistas versou sobre a história da entrada na profissão docente, na primeira, sobre ser professor hoje, na segunda, e, na terceira, um momento para refletir sobre alguns dos significados e dos sentidos apreendidos pela pesquisadora.

Assim, selecionamos no conteúdo discursivo do professor trechos relativos aos motivos, necessidades, escolhas, sentimentos, desejos, expectativas, valores, ideais, condições de vida, dificuldades, satisfação, insatisfação, modos de se relacionar, conflitos, interesses, ou seja, marcas que revelassem aspectos de ordem individual, mas constituídos no social. Enfim, tudo o que pudesse evidenciar o que Vigotski (2009) aponta como unidade entre razão e emoção na constituição humana; situações constitutivas de vivências, sendo assim, fonte de afetos potencializadores do sujeito. Nos quadros 04, 05 e 06,

apresentamos o *corpus* empírico produzidos durante as três entrevistas com a seleção dos pré-indicadores em negrito, para destacar a amplitude de possibilidades que irão compor os núcleos de significação que consideramos relevantes para revelamos as mediações que constituem professores e alunos que desenvolvem práticas educativas bem sucedidas.

Quadro 03 – Seleção de pré-indicadores na primeira entrevista.

| Pré-Indicadores |
|--|
| <p><u>Pesquisadora</u> – Fale-me sobre como tudo começou, sua vida como professor, sua formação, suas primeiras experiências em sala de aula e a realização das olimpíadas.</p> <p><u>Torricelli</u> - Ser professor era algo que eu não cogitava. Não passava pela minha cabeça. Eu queria era ser jogador de futebol. Era admirável naquele tempo... E tal... Na verdade tudo começou muito mais por questões de necessidade... Ao terminar meu Ensino Médio eu fiquei um ano sem fazer nada. Em termos de escola, em termos de estudo. Terminei em 1999. No ano 2000, eu fiquei... Não tinha alternativas... Eu fui trabalhar... Fui ser recenseador do IBGE... Eu também tive um trabalho como professor alfabetizador de adultos... E achei interessante. Achei assim.... Que embora sendo uma primeira coisa mais.... Acabei desenvolvendo algum trabalho que não foi muito difícil pra mim. No segundo semestre, apareceu o vestibular, e apareceu... Apenas que era em Parnaíba, que era onde podia, talvez ir, que não era muita coisa. Na verdade as condições eram muito difíceis, eu precisava muito mesmo era trabalhar, muito mais do que estudar. A necessidade era de trabalho muito mais do que de estudo. Era um momento muito difícil, e eu.... Praticamente.... Era um momento que a minha família dependia praticamente de mim... E... Eu vi... Por exemplo, tinha três cursos que estavam sendo ofertados. Era Matemática, Educação Física e Pedagogia... Eu pensei... Assim... Bom... Dos três o que eu mais gostaria de fazer sem dúvida era Educação Física. Porque eu era muito envolvido com esporte... Mais eu fiquei com medo de fazer Educação Física justamente porque eu precisava trabalhar e acho que estudar Educação Física poderia ser algo que viria mais a longo prazo e eu precisava logo. Ai, Pedagogia eu também fiquei um pouco receoso de fazer com medo de não me interessar de não... Gostar... Porque eu sempre fui muito preguiçoso pra estudar... E eu sabia que lá iam exigir bastante de mim. Ai eu resolvi fazer Matemática... Por quê? Porque eu via em Matemática o emprego mais perto possível Por conta da necessidade de professores também e com o pensamento de um eventual preparação para concurso que pudesse surgir logo... Ao entrar no curso de Matemática... Eu... Eu me juntei a diversos professores.... Que.... O curso era conhecido numa modalidade conhecida como modalidade especial que era uma modalidade na expansão da UESPI e que o principal objetivo era certificar professores. Por conta da LDB lá de 1996... Que era a única forma que eu podia fazer porque era no período de férias porque eu tava querendo trabalhar no restante do tempo... E... Eu acho que o meu envolvimento com outros professores que viviam de sala de aula.... Eu acabei me apegando muito com essa questão e... Já comecei no primeiro ano e já comecei a ir arrumar uma vaga para dar aula... [...] Que foi quando eu vim pra cá... E ao vir pra cá.... Fiquei fazendo as duas coisas, trabalhando e ao mesmo tempo estudando... E foi muito difícil.... Consegui também no Estado como no Município como contratado... Passei dois anos e meio trabalhando no primário e também no Ensino Fundamental II que era o ginásio na época... Até que algumas... Fui tomando rumo e fiquei só no Ensino Fundamental II e que acabou sendo melhor pra mim e...O início de carreira foi muito difícil, não foi fácil ... Por isso que eu quis assim ser jogador de futebol... Porque toda coisa que eu me envolvia em fazer eu fazia com gosto... Sempre na busca de prosperidade... Sempre pensando muito no futuro... Querendo sempre alguma coisa... Qualquer brincadeira, eu era de brincar pouco.... Mas toda brincadeira que fosse eu me envolvia demais E eu acabei.... Quando comecei a dar aula, a querer sonhar muito com estes meus alunos.... Mas... Assim.... O que eu mais queria era que eles aprendessem aquela Matemática da série que ele estava e o embasamento deles era muito pouco... E por insistir muito nessa questão aprendizagem é.... Eu acabei tendo alguns problemas... Problemas com alunos... Com familiares... E talvez até com políticos... Porque no final do ano, né! (referindo-se ao fato da escola não poder reprovar os alunos). Eu chegava e quando eu percebia que não tinha conseguido ensinar o que eu queria, que aquilo era culpa deles... Certamente... Primeiro do sistema porque não tinha conseguido fazer com que eles passassem sabendo... Era uma culpa também deles porque eles não tinham tido a responsabilidade que eu queria que eles tivessem... Mais</p> |

também era uma culpa minha porque eu não tinha conseguido despertar neles o interesse pelo estudo e superar essas dificuldades deles... **Eu insistia que essa reprovação era necessária...** Na época, porque eles precisavam estudar de novo... E viver com essa experiência... **Para quando tiverem as condições de passar puderem ir para serie seguinte bem preparados.** Bem... **Eu fiquei assim por alguns anos...** Tive apoio na época da Secretaria de Educação que **acreditou que isso deveria valer a pena mas...** **Não foi muito fácil...** Muitas vezes eu pensava.... **Que eu não ia conseguir emplacar esse meu jeito ...** Essa minha forma de entender a educação assim porque era vista... Muito vista aqui como algo que o **aluno precisava ter como etapa mais não como aprendizado** Não era entendido que **o aluno tinha que sair daqui com uma boa bagagem e que dali dependeria todo o seu futuro....** Mais como um processo que **o aluno tinha que encarar e ai que foi muito difícil** de modo que **eu via já em dois ou três anos depois é...É... Já pensava em trilhar outros caminhos....** Comecei a **querer fazer concursos públicos...** Ainda me inscrevi em uns três A principio não consegui obter sucesso mais **eu já estava começando a estudar...** Certamente alguns anos depois a gente **já está mais preparado e sairia dessa vida...** **Para o que eu queria... Já que eu não consegui emplacar....** Ai a sorte foi que **surgiu essa olimpíada de Matemática** Que eu inscrevi eles... Que já foi em 2005... Quatro anos depois... Eu inscrevi os alunos ai... **Ao levar a ideia também não fui bem recebido ...** **Os alunos disseram que não tinham chance** E tal... Mesmo assim eu encorajei eles a fazer e separei uma aulinha no final ... **Duas vezes na semana no final do turno para prepará-los mais ou menos** porque eu era muito alheio a olimpíada também ... **A surpresa é que quando o resultado saia eu já ia percebendo que a gente tinha como investir mais naquilo e que o meu trabalho ali também foi medido...** Nós tivemos uma **premiação muito grande** logo no primeiro ano de participação... Que foi **o estopim da coisa ...** **Para eu abrir aqui a minha cabeça que eu tinha que insistir mais nesse trabalho... Não sair mais... Já mudei todo o meu plano** **Investi mais ainda nessa questão da educação sim ...** E daí pra frente eu **já fui conseguindo adeptos...** Pessoas que passaram a entender que **o trabalho era assim ...** Alunos passaram a me ajudar e **nós buscamos a partir dai a envolver mais e mais alunos ...** E incentivar a estudar matemática.... Olimpíadas.... E os **nossos resultados foram crescendo ...** Ai eu já passei **a ver o reflexo disso tudo também nas outras avaliações** do governo quando havia aplicação da Prova Brasil... **A gente percebia que os resultados aqui eram sempre muito bons** em função disso tudo... **Em função desse envolvimento dos alunos** com essas competições... **Em função desse interesse deles...** Foram as coisas que **mais tarde já havia o reflexo também nas aprovações dos alunos** que estavam envolvidos com essas competições já demonstravam **sempre preparados para fazerem os vestibulares...** Não ficaram com **essas dificuldades de entrar...** E ai... Esses alunos que entraram **sempre foram grandes alunos...** Estão sendo ainda **grandes alunos nos seus cursos superiores...** **Serão grandes profissionais e** Isso acaba **virando uma sistemática** uma coisa... Um **envolvimento** que serve justamente como exemplo para esses alunos que foram... **Como modelo de que conseguiram** e que outros também vão conseguir e assim **eu ainda continuo com esse objetivo** de ampliar cada vez mais... **De despertar o interesse dos meninos...** E de **outros lugares até.** Porque hoje nós estamos tendo o trabalho de **expandir o que aconteceu aqui...** Aqui já está até ficando um pouco à parte... **Já até se percebe o envolvimento de outros cursos....** A gente já até deixa eles mais a vontade.... **Estamos muito mais divulgando o que aconteceu aqui** do que fazendo alguma coisa aqui dentro.

Fonte: *Corpus* empírico produzido na entrevista semiestruturada realizada em junho de 2012.

Quadro 04 – Seleção de pré-indicadores na segunda entrevista.

| Pré-Indicadores |
|--|
| <p><u>Pesquisadora:</u> Fale um pouco sobre o que significa ensinar para você, ou seja, o que significa ser professor?</p> <p><u>Toricelli:</u> Esse negócio de ensinar que a gente vive aqui parece que não combina com as coisas que estão escritas... Quando a gente quer misturar parece que fica muito mais filosófico do que correto... Mas.... Eu não sei te dizer não... Sei que aqui em Cocal dos Alves a gente não foi muito preparado quanto a isso não... Em participação, em capacitação, em envolvimento com essas coisas, (referindo-se à formação inicial e continuada) então... A gente prima por aquilo que a gente via fazer que é realmente ir para sala de aula, tentar se envolver mesmo com eles, dar conteúdo à medida que a gente acha que dá para dar... Exigir que realmente eles façam aquilo que a gente quer, que a gente pede e que cobra através das provas... É muito tradicional mais ou menos as coisas que a gente faz aqui.. De modo muito tradicional, foi muito mesmo da forma como nós aprendemos aqui, agora.... Tem coisas que a gente encara de uma forma menos tradicional, ou seja, diferente do tradicionalismo, pelo menos para mim... Especificamente... Eu sei lhe dizer, eh! Nunca eu vou conseguir levar para sala de aula essas coisas que são assim, tipo que... Muito superficial em Matemática... Sei lá ... Que eu tenho que estudar porque está lá no livro... Eu tenho muita preocupação com isso... De estar colocando as coisas que realmente tenham sentido, que realmente eles vão precisar... Não necessariamente no dia a dia, mas para fazer, por exemplo, uma boa prova do Enem, ou qualquer coisa desse tipo. Se tem alguma coisa diferente é isso ... E além do envolvimento que a gente procura ter muito com eles para saber se realmente eles estão.... Não necessariamente acompanhando ou entendendo, mas, se aquilo realmente é palpável para eles... A gente não quer nunca jogar desse jeito, com muita abstração, “de que está lá, e nós precisamos fazer assim porque vai ser assim por meio dessa regra”... Não... A gente tem que estar sempre muito perto um do outro... Talvez seja essa forma... Eu não sei bem dizer como seria não... A forma como é bem ensinar...</p> |
| <p><u>Pesquisadora:</u> Quando você diz “estar perto um do outro”, o que você quer dizer com isso?</p> <p><u>Toricelli:</u> Dizer que a gente procura, pelo menos assim, no meu caso, tudo o que eles vão estudar, aprender, eu me comparo a eles, primeiro, eu me comparo de ver o potencial deles... Eu tento assim... Percebendo de um modo geral até assim, como é que eles olham, como é que eles sentem quando estão no exercício, de que modo eles reclamam, o quê que tem sentido, o quê que não tem... Coisas assim... De estar perto mesmo, de saber se aquilo tem como ficar (se referindo ao conteúdo)... E aí... Chega o caso que tem, por exemplo... Tem turmas que eu chego a dar quarenta por cento do conteúdo, tem outras que eu chego a dar sessenta, tem outras que eu chego a dar mais que cem por cento do que deveria ser dado... Do que tem no livro didático.... Justamente por eu tentar ter muito bem essa compreensão... Tentar saber se realmente isso vai, se não for não vou insistir... Posso até mais ou menos desistir.... Ou então trazer coisas que não é ali do meio deles, que não é do livro didático, que está ali no conjunto de coisas que eles devem estudar mas tentar muito ver se há algum aproveitamento do que foi colocado.</p> |
| <p><u>Pesquisadora:</u> Como você consegue fazer isso, “chegar perto de todos eles”, você conhece todos os seus alunos?</p> <p><u>Toricelli:</u> Conheço... Mas.. Eu não consigo chegar em todos, eh! Tem alunos que a gente não consegue ter uma afinidade assim por completo... Não consegue se infiltrar muito... Porque tem aluno muito na dele... Como é que pode se dizer... Tem aluno muito mais trancado... Que a gente não consegue chegar... Mas que a gente fica sempre procurando muito saber alguma coisa e aí, a gente aproveita as horas das avaliações que a gente aproveita para ver o que ele está demonstrado ter... Mas, assim, tentar a gente tenta, sei lá, até toda brincadeira que a gente faz é muito mais nesse sentido para saber como é que as coisas estão... Até mesmo para saber como é que eu estou com eles assim Nessa questão da segurança, se eu estou demonstrando isso, se eles estão confiando naquilo que eu estou dizendo, então a preocupação é essa de se envolver, de querer... De estar tentando... De está escutando muito.. Até nas brincadeiras... Inclusive as de mau gosto... Tudo é sempre pra ver o que eu vou receber em troca... O que eles vão me dizer para eu ter noção se o que eu estou fazendo está dando certo ou não, se a gente está indo no caminho certo ou não...</p> |
| <p><u>Pesquisadora:</u> O que de fato, em sua opinião, está determinando a participação deles nas olimpíadas?</p> |

Toricelli: Hoje todos os novos alunos que vêm querendo participar das olimpíadas eles vêm em função de tudo que já conquistamos, dos exemplos dos outros. Mas, assim... Cocal dos Alves tem uma... **O povo daqui tem uma característica assim que já é muito peculiar** a cada um deles, que eles **têm um pouquinho de competitividade** entre si... Aqui é **desde os mais velhos**... Logo as **pessoais que vivem aqui são muito desconfiadas**... Tem esse **costume**... Em tudo que participam... Mais com **medo de perda**, de **perder alguma** coisa e tal...E isso acaba fazendo com que eles **vão muito assim com os outros** (se referindo ao fato de que as pessoas são muito competitivas)...O que o outro tem, o que o outro consegue, **muitas vezes isso reflete muito no grupo**, eles também querem, então... Quando **se tem assim um grupo de alunos que já conseguiu**, não houve muito uma questão de separação... Ah! Um outro lá não quer, ignora, **não!** A gente percebe que os alunos **querem também estar naquele grupo, querem também ganhar, não deu pra Matemática, eles acabam inclusive desenvolvimento em outro, não deu certo pra Matemática, vou estudar pra Língua Portuguesa, vou pra Química, e assim, a gente percebe vários grupos aqui, outro acolá**... Que não há essa intersecção... Estudam uma certa coisa aqui, outro grupo estuda outra coisa... Então essa é uma das razões de que eles são... **Os alunos... Sempre querem algo**. Aqui em Cocal é assim, **os alunos sempre querem algo, o que depende da gente professor é despertar isso neles, é como se existisse uma coisa natural de cada um deles, eles sempre querem alguma coisa...Eles não estão de graça em lugar nenhum**,... A gente **não vê ninguém que não tenha uma pequena pretensão**... **Eles sempre querem então a gente tenta despertar o interesse** deles, nessa questão da competição, então fica mais fácil **despertar quando a gente tem esses exemplos** e quando a gente já conhece toda a sistemática, ou **já fica dizendo as possibilidades**, aquilo que eles podem participar, os benefícios, então ai **a gente vai atraindo mais eles**, mais alunos.

Pesquisadora: Você está dizendo que isso é cultural?

Toricelli: É... porque eu já conheço, porque eu morei a maior parte da minha vida em Cocal (cidade vizinha)... E fui aluno, e tive amigos, **e é outra realidade**, alias, **é uma realidade completamente diferente**... Morei em Piracuruca que é **uma outra realidade**... As pessoas lá por onde eu vi **são mais acomodadas, são mais calmas, tranqüilas, esperam mais, não tem essa ambição**... E aqui de certa forma, **as pessoas de modo geral são mais ambiciosas, querem mais**... E isso de certa forma, **quando é trazido para educação, é muito bom** ... Quando é **trazido pra cá, pra escola, é bom**.. **Ai assim o aluno vai**.

Pesquisadora: Você falou que o professor tem que “despertar os alunos” e o que você faz na matemática, para despertar seus alunos, para motivá-los, para ter esse envolvimento todo?

Toricelli: Não tem muito mistério. Sabe, **uma das principais ferramentas que eu consigo utilizar é o seguinte:** desde que nós começamos a trabalhar aqui, no Ensino Fundamental II, a partir do sexto ano, que quando aconteceu esse novo sistema aqui (referindo-se as turmas de 6º e 7º ano que estão na escola estadual Augustinho Brandão) **houve uma mudança**... Nós professores, **a gente conseguiu propor uma mudança** e isso aconteceu (referindo-se a maior cobrança por parte dos professores em relação aos alunos)... Como os alunos, assim, **não querem perder**, não estão por acaso... E tinha **esse costume** por aqui... “estudar para quê?”, não sei bem, **e quando se começou** (a preparação dos alunos para olimpíadas, as premiações) **que foi conosco, com a gente aqui**, quando **começou a haver uma cobrança**, um pouco mais intensa de modo que **se o aluno não fizesse aquilo que se queria dele ele iria ficar reprovado. Houve uma mudança** muito grande com isso, ou seja, **os alunos começaram a ficar com medo e por isso começaram a fazer coisas**... Pois por incrível que pareça **essa foi uma das ferramentas que eu já cheguei a utilizar para fazer os alunos gostarem de matemática**... Mostrar sei lá, no começo do ano, **fazer algumas provas mais difíceis**, deixar alguns assim... **Não deixar os alunos de certa forma “folgados”**, por questão de nota, deixar eles um pouco apertados, eh! Apertado mesmo, **para que eles não me abandonassem**, para que **eles continuassem comigo**, sabendo que **eles estão precisando prestar atenção!** Embora a Matemática seja aquele negócio chato e tudo, mas eles precisam passar em matemática para passar de ano. Então eu conseguia levá-los assim **na risca**... Isso aconteceu muito... **Ter essa ferramenta realmente**, a questão da prova, **mas porque eles queriam passar de ano**. Se não quisessem, por exemplo, eu acho que em outro lugar isso poderia não acontecer, talvez seria muito fácil, “ah! Se o professor está dificultando, eu não quero e pronto... Acabou, eu não quero nem saber disso”, **mas aqui não, eles queriam, eles iam**... **É como se eles se sentissem obrigados a prestar atenção, a querer, e a se envolver**... Então eu creio que **isso gerou gosto**... **Eles foram pegando gosto**... **Porque na Matemática acontece muito isso**... A gente estuda assim muito superficial e a gente abandona quando vem assim os primeiros problemas, **a gente vai odiando**... Mas **quando a gente entra e começa a perceber o que tem de interessante nela**, na disciplina... E eu acho que **aconteceu isso**... Alguns alunos **começaram a gostar porque passaram a estudar mais**. E ai quando já foi

mais tarde... Que isso já estava **dando premiações, que esse gostar, esse estudar, já estava dando premiações**, aí já **pude perceber que tem alunos que já vem para escola, já vem pensando, analisando a possibilidade de querer estudar essa Matemática** que todo mundo fala. Tem um aluno, por exemplo, o Rodolfo, olhando para o nome dele ali (tem uma placa na parede indicando que o aluno venceu em 2011 um concurso nacional de redação), por sinal, um excelente aluno, e que esse ano foi para universidade, e, ele, dizia pra mim outro dia, quando eu encontrei ele na universidade, que quando ele estudava no Ensino Fundamental I, e via o irmão dele que era um grande aluno em Matemática, aluno de olimpíada... Ele **ficava com muita vontade de vir para o Ensino Fundamental II para participar disso** (referido-se as olimpíadas). Então, **tem isso, mas Isso não é cem por cento, tem os casos de alunos que não querem...** Enfim, **eu acho que foi muito mais por uma contribuição que os outros alunos também deram e mais por essa coisa que teve no início (de obrigar os alunos a estudar mais), mas não tem nada assim de mirabolante não, que eu faça...** Ou que minhas aulas são dinâmicas, ou que eu leve um instrumento, que essas coisas lúdicas e que a matemática fica mais fácil Não tem não, nada disso... Pelo contrário, às vezes **o que eu sigo é algum método, sei lá, de ensinar alguma coisa...** Às vezes **eu sigo por um caminho que é muito mais assim de pedra, é muito mais difícil, muito mais trabalhoso, porque são nesses momentos que eu tenho certeza que o conhecimento é realmente construído, é quando ele consegue atravessar essas coisas**, que são... Como exemplo.. Sei lá... Eu já falei varias vezes esses exemplo: se a gente vai estudar ou resolver uma equação não é muito difícil.... **A gente botar na cabeça do aluno as regras ou as técnicas para se resolver uma equação, não, não é difícil não...** Mas que tal se a gente resolver isso do modo como os primeiros povos começaram a resolver seus problemas por equação? E os livros trazem isso, geralmente a gente costuma pular e já logo ir para o final da história. Mas os livros trazem todo esse mecanismo... Como foi que fizeram, colocam uma quantidade do lado e tem que colocar a mesma para a equação e se reduzindo até chegar a um resultado... **A vezes isso se torna mais trabalhoso, mas... No entanto, a gente percebe que é mais prazeroso.. Fazer...** Quando se termina o aluno, **“ah! Agora eu entendi! Agora eu posso fazer só”...** E ele mesmo, o próprio aluno... Ele tem a condição de formalizar essas regras... E partir dali resolver como é resolvido normalmente..

Pesquisadora: Fale um pouco sobre o que você faz em sala de aula, da hora que você começa a hora que você termina?

Toricelli: **Cada caso é um caso, cada turma é uma turma, cada turno é um turno**, mas, normalmente, não tem nada de extraordinário não. Às vezes, normalmente, em minhas turmas **eu sou muito conversador, eu brinco, faço brincadeiras bobas... Eu gosto de brincar e de conversar com eles...** Muitas conversas **eu percebo que não valem muita coisa**, mas... Para qualquer coisa que a gente vai fazer, qualquer coisa que a gente vai estudar **eu sempre converso muito** assim, no início, e principalmente querendo já dar as diretrizes, dizendo **o que vai ser interessante estudar**, o que **queremos com aquilo**. Sempre no começo, embora às vezes não seja cumprido... A gente coloca assim **um conjunto de coisas pra fazer...** “olha, nós vamos fazer isso, nesse período todo, por quê ? Por que é necessário para isso, para aquilo”... **E exponho tudo o que eu já estou tendo de experiências em outros lugares, com outros professores, e coloco diversas situações e converso muito no sentido de sensibilizá-los a querer, a está lá! Isso é uma coisa que acontece muito frequentemente**, inclusive na sala de aula... O restante disso é mãos a obra, é conteúdo mesmo e exercício. Eu vou **para expor, para fazer aquela aula expositiva de conteúdo demorando bastante em cada conteúdo, se torna até chato para quem já aprende...** Para esperar muito mesmo... **Todos virem e entenderem ...** E aí, a gente tem que **fazer os exercícios**, e no outro dia esse exercício **tem que vir feito, não pode vir o aluno com exercício em branco, eu não aceito**, tem que ter uma boa justificativa. Porque **eu exijo que eles façam** na medida em que eu também vou fazendo.. E isso conta para pontuação nas provas... Nas avaliações que eles fazem.... **Contam muito...** E a gente vai e corrige tudo, novamente... Corrige... **Ai se eles não fizeram o que foi difícil ai sou eu que faço tentando explicar...** Tem todo esse procedimento. Às vezes a gente até confia e nem olha, mas, inclusive, ontem, eu olhei (tarefas feitas). Eu tive que olhar de carteira em carteira o exercício deles e **eu quero a justificativa** por que não fez! Então tem essa cobrança, você sabe por quê? Porque assim, eu, eh! Aquele negocio! **Eu sempre me coloco muito!** (quer dizer que sempre lembra do caso dele, do exemplo dele) Eh! Eu acho que isso **é uma vantagem de um professor de Matemática**. Eu acho uma coisa **interessante que acontece comigo**, eu acho que é legal! Por exemplo... **Eu não nasci para ser matemático... Eu não fui um aluno de grandes pendoros** em Matemática, não... E em nenhuma disciplina ... **Fui um aluno super regular... E para aprender eu tenho que estudar.. Estudar mesmo** tenho que ter atenção, observar e ver as coisas, porque tem muita coisa que eu não vejo e tal...**Então isso me serve. Essa concepção de que aprender Matemática é assim, me serve muito para essa questão “ensino”** porque eu vejo todo aluno com essas mesmas dificuldades e até piores as vezes por que... Eu sei que tem alunos **em situação bem piores** então,

por isso que eu **presto bastante atenção nisso...** Eu sei que é sempre possível entender essa **Matemática...** Só se for por algum problema mesmo de saúde que o aluno tenha, alguns desses distúrbios que impossibilitam, mas... **Eu sou um exemplo de que é possível aprender Matemática** mesmo... Por isso eu insisto muito que é trabalhoso, pode se tornar chato, mas... **Tendo uma dedicação vai aprender...** Por isso, **eu faço isso por eles...** **Eu exijo que eles façam isso...** **Eu exijo que eles determinem um horário para estudar,** que tragam que façam mesmo. E daí, **eu cobro...** **Quando eu vou cobrar** na avaliação eu estou dizendo para eles que, por exemplo, “olha isso aqui foi tirado dali”, “você deveria ter feito”. Chego às vezes a fazer prova de todas as questões do exercício para verificar... Passar trabalho para aluno, por exemplo, é coisa que eu não faço, raramente, por quê? Por que eu não acredito muito que são feitos por cada um, **é melhor mesmo olhar se cada um está fazendo os exercícios** porque ai eu dou ponto... E quando há essa necessidade de passar trabalho, alguma coisa, eu costumo, por exemplo, colocar numa determinada prova aquilo que foi do trabalho **para ter certeza que eles fizeram,** então acontece isso.

Pesquisadora: Fale um pouco sobre o que você fez ou faz como professor que provocou toda essa mudança na sua vida profissional.

Toricelli: Quando eu paro muito para pensar **eu não acho que eu fiz coisas extraordinárias não...** Também **não tive sorte, né! Eu fiz alguma coisa..** Não sei se isso teria acontecido em outro lugar... Eu **devo muito isso ao clima daqui, a cultura daqui, ao lugar que isso aconteceu ...** Sabe o que foi que eu fiz, por exemplo? **Eu fui um professor que tinha um trabalho, que tinha minha carga-horária, e eu procurei dar minha carga-horária,** mas... **Eu não fui àquele cara que foi sempre a risca...** **Eu não sou exemplo de professor,** não sou exemplo de profissional... De uma pessoa que dá todo seu horário, ou que dá mesmo até todo o conteúdo, **que faz tudo direitinho...** Que faz todas as suas provas, entrega no dia certo... Não se atrasa... **Eu não sou exemplo de profissional assim...** E eu conheço pessoas que são assim, que são exemplo desse jeito, e o que aconteceu comigo não aconteceu, geralmente, com certas pessoas que eu conheço. Então eu sinto que é como se eu tivesse tido uma certa sorte, como se fosse... Mas, por outro lado, eu digo o seguinte: **eu quis muito que houvesse uma mudança no ensino de Matemática daqui...** **Isso foi uma coisa que eu quis...** Como assim? **Numa questão de valor... De se dar valor ao ensino da Matemática.** Matemática não se estuda... Não é por acaso... **Tem que ter sentido... Tem que ter os porquês...** Então eu **não fui aquele professor em momento nenhum do tipo “eu vou lá para dar o conteúdo que está no livro didático e aquilo para quê? Ah! É porque o aluno tem que passar por aquilo e acabou”, não...** Eu **sempre insisti que aquilo tinha que ter um valor, um valor...** Eu **insisti muito com isso.** Então, daí eu acabei conseguindo **pegar aquelas pessoas que entenderam essa ideia antes...** Ou que... **conseguiram entender essa ideia** de que a Matemática precisava se dar esse valor... Então eu **conseguia pegar essas pessoas e estar ainda mais perto delas e ai...** **A gente começou a montar esses grupos de estudo...** Inclusive grupo de estudo para alunos que precisavam da Matemática para fazer uma prova, e que se saíram bem... **E que aquilo foi bem bacana...** Fazer parte, **participar...** Mas não acho que só isso, quer dizer... Eu fiz isso, **foi um diferencial, uma coisa que não era muito normal de fazer...** Que é aquele negocio de dedicar o final de semana, ou o feriado, quer dizer... Eu **sempre tive muito prazer, sempre gostei de fazer isso, de combinar pra estudar alguma coisa...** **Isso com alunos...** Estes alunos **eram fortes aliados na escola para valorizar mais a Matemática...** Para outros também perceber como **ela tem esse valor.** Então eu **corria muito atrás disso.** Eu comparo muito isso **como uma escolinha de futebol.** Como se fosse um professor ou um treinador... **De um time... Que aquele time ou aquela escolinha tem que existir na cidade, porque tem que ter na cidade um lugar para os alunos daquela escolinha se exercitar...** E eu **quis mais do que isso...** Por exemplo... **Eu quis que dali saísse talentos...** É como se fosse... **Eu me esforcei para que dali saísse talentos...** Para que a gente fosse reconhecido **por isso também...** E isso aconteceu quando os alunos começaram a sair dessa realidade, eles foram dando **para gente todo um respaldo de ter ficado por aqui estudando essa Matemática e tal...** Então... Isso aconteceu e eu não sei bem dizer se isso foi o diferencial não!!!!

Pesquisadora: Como você se sente participando de tudo isso?

Toricelli: Pois é, **me sinto bem...** Porque na verdade, eu acho que **eu não nasci para fazer isso, às vezes eu não tenho muita certeza...** Que **queria lidar com a Matemática...** Com Matemática, **ter escolhido para lidar com a Matemática** se eu fosse uma dessas pessoas, se **eu fosse talentoso** como tem alunos que são... Eu **acho que seria excepcional, bom demais...** Eu acho que eu **uniria uma coisa que eu gosto também de fazer com uma coisa que eu tenho habilidade, mas...** **Eu tenho para fazer pela causa ensino,** pela questão... **Pelo fato de ser professor,** por ter essas mudanças e assim... **Por querer...** Eu tenho uma desconfiança de que se eu tenho um aluno que não passou por mim e se eu pego ele no Ensino Médio,

eu não tenho confiança de que ele está trazendo a bagagem que ele precisa ter para estar ali. Por isso que **eu insisto muito em está com uma turma do Ensino Fundamental e carregar ela até o terceiro ano,** sei lá.... Porque **eu preciso** saber o que o aluno já viu, o que pode pular, o que não pode... Então, assim... **Por eu me sentir assim, dessa forma.... Eu estou me sentido muito importante para esse processo, de confiar só naquilo que fui eu que fiz... Eu tenho isso comigo....** Então é... Como se fosse uma coisa assim **que eu me doasse bastante** e por isso, assim... Isso gera... Eu digo, **que gosto bastante de fazer,** eu acho que **eu faço bem,** quando realmente **eu consigo fazer e aí eu acabo entendendo que é como se eu só soubesse fazer isso e por isso eu gosto muito,** não tenha dúvida.

Fonte: *Corpus* empírico produzido na entrevista semiestruturada realizada em março de 2013.

Quadro 05 – Seleção de pré-indicadores na entrevista reflexiva.

| Pré-Indicadores |
|--|
| <p><u>Pesquisadora</u>: Na entrevista anterior, ao ser questionado sobre o que significava atividade de ensinar para você, sua resposta foi: <i>“Aqui em Cocal dos Alves a gente não foi muito preparado quanto a isso não... a essa coisa de ensino”</i></p> <p>Como seria então uma boa preparação?</p> <p><u>Toricelli</u>: Eu acho que o que está faltando na formação do professor é que a prática seja mais evidente... Ela seja mais... A prática de atuação, quer dizer, à experimentação dessa questão de dar aula fosse dada uma importância maior do que as questões teóricas num curso de formação do professor. Porque, só quando você vai para uma escola, quando você vai para sala de aula, quando você começa a lidar com outros profissionais é quando você começa a entender de fato quais são os problemas que a educação tem. Principalmente os problemas da educação pública, nas escolas, o que falta, o que precisa ter.... E talvez, eh!! Eu atribuo o trabalho não bem sucedido do professor... Principalmente porque o professor começa a perder o interesse, vai se desmotivando, quando ele começa a ensinar então... Eu acho que uma prática, uma espécie de estágio, por exemplo, como acontece com a residência médica, essas coisas... Eu acredito que deveria ser dada bem mais importância pelos centros de formação do que aquelas questões teóricas, porque, é exatamente nessa hora que aquele estudante de licenciatura teria que decidir realmente se ele quer ser professor, se ele não está com o pensamento errado, ou se ele tem capacidade de mudar... Porque hoje o que está mais precisando nas escolas, hoje, são de pessoas que durem mais, que tenham um sentimento mais duradouro quanto a essas questões de educação mesmo, sobre essas questões de valores da educação, de entender que é uma causa nobre, que precisa de gente que se preocupe muito mais com o desenvolvimento, com um projeto muito mais a longo prazo, do que com o emprego em si... Quer dizer.... As escolas, os alunos eles estão agora... Mas, esses problemas de desvalorização são bem antigos... Quer dizer, eu acredito assim, quando a gente escolhe ser professor, e que logo você chega na escola para reclamar sobre essas questões, como a gente percebe bastante, o papo, geralmente as discussões na hora dos intervalos, na hora dos encontros do professores, são geralmente os problemas. Se a gente for parar para pensar cada um de nós professores é bem novo em relação à existência desses problemas, esses problemas são bem antigos, e se você escolheu então era muito melhor que você fosse para a escola com o sentimento de tentar mudar isso bem a longo prazo, e não agora, imediatamente... Por isso é que eu acho que quando os professores vêm geralmente eles não vêm para escola com uma coisa mais amadurecida dentro de cada um deles, do que é uma escola, do que é um aluno, e... Isso eu acho que acontece principalmente por causa dessa distância tão grande que os centros de formação têm em relação às escolas... Então eu acho que eles deveriam estar mais juntos... Aliás, os centros de formação deveriam estar mais em função das escolas do que as escolas estarem em função deles.</p> |
| <p><u>Pesquisadora</u>: Quando você falou sobre a prática de ensino, você afirmou o seguinte:</p> <p style="text-align: center;"><i>“É muito tradicional o que a gente faz aqui...”</i></p> <p>Como seria então desenvolver uma prática diferente, “menos tradicional”?</p> <p><u>Toricelli</u>: Eu acho que a gente deve se apegar com as ferramentas que a gente tem, então, eh! Hoje nós já temos outros instrumentos... Aqui, por exemplo, em Cocal dos Alves... Aqui, nessa escola, a gente já pode ter um pensamento melhor em relação a nossa prática... Mas, assim, no começo das coisas, o que a gente tinha aqui era o nosso objeto principal, o aluno, a lousa e, nem o livro didático. Assim... Bem no começo de tudo, nem o livro didático nós tínhamos, então, a gente tinha um pouco de conteúdo, então, o que nós fomos buscar foi fazer pelo menos essa ponte, dar pelo menos aquilo que nós tínhamos para dar para eles, né? Então por isso, nós pegamos muito mais essa prática de está fazendo exatamente isso porque foi assim que aconteceu com a gente, cada um de nós viemos de um ensino mais tradicional, então, a gente acaba fazendo muito mais aquilo que foi feito quando nós éramos alunos, porque nós não fomos preparados para uma melhor prática... Agora, depois de eu ter mais de dez anos como professor e depois de ter participado de formações e ter conhecido outras experiências então eu já estou muito mais flexível agora no momento eu já estou muito mais flexível quanto a essas práticas, e eu já sei da importância que é a gente está valorizando a nossa prática educativa, valorizando o que é mais concreto,</p> |

abandonando, dentro do ensino de matemática, **não valorizar mais com tanta intensidade, aqueles procedimentos de refazer com uma frequência muito grande os exercícios e, sim... Também... Tentar associar com situações práticas...** Então eu acho que realmente isso é uma questão muito importante, mas, de modo geral, **nós somos ainda muito mal formados para isso**, quer dizer, existem muitos instrumentos... **Os alunos dominam as tecnologias muito mais do que nós professores, e, no entanto nós não sabemos lidar com isso, onde ai está um conjunto de coisas que poderiam ser bastante úteis para nossas aulas...** Então, eu já hoje, nas minhas situações práticas eu já estou com o pensamento já muito mais voltado em **está utilizando, por exemplo, essas tecnologias...** Quando se trata do ensino de matemática eu já tenho algum conhecimento e sei que utilizar, por exemplo, *softs*, por exemplo, de geometria, como tem um que se chama geogebra, **é uma riqueza muito grande para se ensinar geometria, eh! Nas minhas práticas de hoje eu já penso em está colocando isso nas minhas atividades...** Os meus pensamentos hoje já são esses... Eu acho que os meus pensamento hoje, **principalmente depois de sair “para fora” (Viajar)** e ver por exemplo, lá na França, isso é muito valorizado, **eu pude perceber a importância disso...** De modo que eu sei que o ensino tradicional, aquele em que **o aluno é obrigado a fazer e refazer varias vezes, já é superado...** Hoje nós já devemos seguir, inclusive para o ingresso na universidade, **nós devemos seguir o modelo de avaliação que hoje tem ai, como por exemplo, o Enem, então, o próprio Enem, já nos obriga a ter essa mudança de paradigma, e, trabalhar muito mais situações práticas** mesmo do que aquelas de repetição e a gente realmente sabe que isso fica muito **mais consolidado na cabeça do aluno quando ele realiza esses procedimentos mais práticos.**

Pesquisadora: Num determinado momento da sua fala você explicou que *“se preocupa em está colocando as coisas que realmente tenham sentido, que realmente eles vão precisar...”*

O que significa ter sentido: tem a ver com seleção de conteúdos? Como você escolhe/seleciona os conteúdos que você considera que eles vão precisar?

Toricelli: **Não é bem assim!** Digamos... Assim, **de eu escolher conteúdos**, não... Eu confio muito na organização do livro didático, como ele já foi distribuído, e, **eu sinto sim, a necessidade de alguma remodelagem**, digamos... Assim... **Naquilo que eu vou trabalhar**, mas... **Eu nunca consegui fazer isso por não ter tempo e equipe...** Mas eu tive a necessidade, por exemplo, eu cheguei a conhecer em outra escola, por exemplo, em Brasília, que era uma escola que tinha uma consultoria, que existia um profissional da educação matemática e que ele trabalhava com a equipe de professores de matemática aonde dentro de um ano, de uma serie, **ele fazia uma seleção e não abandonava o livro didático, mas o livro didático era percorrido de uma forma completamente diferente da seqüência que ele trazia...** Eu sei que isso é **preciso realmente...** A gente dá atenção porque de certa forma é preciso a gente ficar contemplado alguns eixos dentro do ensino, sei lá, por exemplo, dentro do Ensino Fundamental [...] o que... Digamos... Que eu olho quando eu faço um segmento do livro didático? **As vezes, alguns conteúdos do próprio livro didático eu avanço mais, e outros eu avanço menos, e quando eu, por exemplo, avanço mais, ai eu busco outros livros que aquela teoria é trabalhada de uma forma melhor**, que eu acho que **o aluno vai precisar lá na frente**, ou que eu entenda que **aquilo ali é interessante eu colocar como uma construção de algo que vai dar um sentido do que é matemática para ele...** Eu sou assim muito preocupado com alguns pontos, por exemplo, **eu sou completamente contra a gente está estudando matemática para gente aprender a se livrar de uma situação em que eu preciso resolver...** Ai, eu sempre uso, digamos assim: “resolver uma expressão numérica”... Eu aprendi assim, você deve resolver primeiro os parênteses, depois os colchetes e por último as chaves. Dentro de cada um desses símbolos você dá atenção a uma ordem para as operações, por exemplo, primeiro você resolve multiplicação e divisão, depois você resolve adição e subtração, pronto... O professor diz isso para o menino em menos de três minutos e pronto, agora vamos pra prática...Vamos fazer...Tudo bem... Quando o aluno acaba fazendo isso por varias vezes ele acaba aprendendo, realmente, ele utiliza... **Eu insisto mais...** As vezes quando eu chego num ponto como este, **eu quero que o aluno entenda que é importante ele fazer isso, e ai eu posso está colocando outras situações que faça com que o aluno resolva de forma diferente, quer dizer fazer uma adição antes de uma multiplicação de modo que dê um resultado errado do que seria o certo,para ele perceber que tem alguma coisa errada...** Ou mesmo, **eu insisto numa coisa que acho ainda mais fundamental...** Por exemplo... Uma expressão numérica, nada mais é que a expansão de um número, por exemplo, o número 8, que ele foi escrito de uma forma diferente, ele foi escrito de uma forma que ele está recheado de símbolos e operações mais quando eu for organizar tudo e reduzir aquilo eu vou chegar no número 8. Então, eu acho muito melhor você olhar para um conjunto de parênteses e enxergar que uma expressão que está ali dentro é também uma expressão que gerou o número 8, ou seja, um conjunto de parênteses gera um número, um número que foi expandido entre operações de adição, multiplicação, divisão, subtração, e que esse conjunto

de parênteses está dentro de um conjunto de colchetes que na verdade ali gera também um número, e que está dentro de um conjunto de chaves que ali gera um número, então é só uma forma de eu conseguir arrumar aquilo e realizar as operações e os procedimentos corretos de modo a transformar aquilo num número... **Eu tento fazer com que os alunos percebam que eu preciso fazer isso como uma situação de fundamentos**, como por exemplo, num jogo de futebol profissional por quê? **Porque por trás daquilo existiu um treinamento excessivo de fundamentos**, então, **nós precisamos realizar aquilo ali**, realizar várias expressões numéricas, por uma questão de que quando você for resolver mais tarde um problema que você precisar realizar aquelas operações de subtração, de multiplicação, ou mesmo, quando você precisar organizar um problema **você já detém assim com muita firmeza um conhecimento daqueles símbolos**, então, eu tento colocar isso para eles para que **não fique só uma coisa excessiva, chata, de eu está resolvendo sem saber o porquê que eu estou fazendo aquilo, ai é onde eu chego a dizer que eu tento colocar sentido em tudo que eu vou fazer, então eu tento colocar desde cedo para o aluno porque que ele tem que fazer aquilo ali**. Quando eu estou, por exemplo, trabalhando lá na oitava série, nosso nono ano, um assunto que vai se chamar equações do segundo grau.... Eu aprendi, um professor me deu, uma fórmula que se chama fórmula de Basquele, onde eu pego toda equação de segundo grau, e no lugar do A eu boto número, no lugar do B eu boto outro número, e no lugar do C eu boto outro número e rapidamente eu realizo algumas contas que agora eu já sei fazer porque eu já pratiquei muito lá na sexta série, na sétima série, e acho o resultado. Na verdade eu estou resolvendo uma equação... Resolver uma equação é dar um valor para uma variável, para uma incógnita, para uma coisa que eu não conheço, de modo que aquela equação está resolvida, como assim resolvida? O primeiro membro está igual ao segundo, ela está como uma balança, ela está em equilíbrio..... **Só que um aluno, como eu fui, como muitos são não atentam para esse detalhe, que você resolver uma equação, seja do primeiro ou do segundo grau, é você está buscando o valor de uma incógnita, um número que você deve colocar no lugar do X ou do A, de modo que deixe aquela igualdade verdadeira...** O aluno acha X, X é igual a tanto, X, é igual a menos 2, X, é igual a Y. **E resolve e estou livre disso...** Então, **eu insisto muito e às vezes eu até deixo de dar um conteúdo que está lá no final, porque eu acabo querendo insistir muito que o aluno enxergue o brilho que tem aquilo ali... Que você está com um problema, um desafio**, achar um número que satisfaz aquela igualdade, e depois verificar se aquilo está certo... E antes, muito antes disso, **eu acabo insistindo bastante** para que aquela tal daquela forma que o aluno acabou de utilizar para achar aquele X1, aquele X2, **ela seja construída por nós, quer dizer, eu insisto para que conheçamos o contexto histórico que está por trás daquilo, que aquilo demorou séculos para se construir uma fórmula prontinha, bonitinha, e a gente pode fazer aquele passo a passo, a gente pode, por exemplo, resolver uma equação sem conhecer aquela fórmula, e aí, eu acabo passando as vezes um mês inteiro resolvendo esse tipo de equação sem ser pela fórmula, e alguns alunos, e eu acho lindo quando isso acontece, acabam construindo essa fórmula, claro que já está pronta, e dizendo assim: professor eu acho que a partir daqui eu já posso pular daqui para cá e utilizar essa fórmula porque essa é a fórmula que está sempre dando quando eu resolvo aqui pelo completamento do quadrado, que é um método mais bruto de resolver, que dá mais trabalho, então, eu insisto nisso [...]** tem outras situações que eu acabo tentando insistir para o aluno construir aquilo que ele vai utilizar do que dá aquela coisa pronta para ele só resolver, e acabar... Então essas coisas acabam indo ao encontro de algumas práticas.... Por exemplo.... Se eu tenho um aluno do nono ano, e ele tem um professor particular, eh! **O professor particular dele acaba ensinado ele em duas aulas o que eu demoro um mês, por quê? Porque ele pega e dá a fórmula pronta, né!** Então, o aluno **só vai utilizar e resolve, e eu quero demorar mais...** Então eu tenho alguns enfrentamentos por causa disso... E eu não aceito que meu aluno tenha um professor particular qualquer, só se eu disser, “olhe, pegue um aluno que foi meu que ele sabe como é que nós fazemos, então, ele vai talvez lhe ajudar melhor.”

Pesquisadora: Quando eu pedi que você descrevesse como era realizada sua atividade de ensino você afirmou que o seu procedimento de ensino seguia esses passos:

Brincadeiras para envolver a turma, informar sobre o que vai ser discutido, o que é importante, como eles devem se portar...

Conteúdo/aula expositiva;

Exercícios /correção/cobrança.

Você continua usando esse procedimento?

Toricelli: Não... Talvez assim, o meio talvez ainda é assim... Claro, como eu disse, eu estou afastado... Depois que eu fui... Talvez **esse tenha sido assim um dos melhores cursos que eu já participei...** Desses que era um curso de didática da matemática.... **Eu já tenho outros pensamentos.... Mas.. Só que isso**

acaba variando muito porque cada turma tem suas peculiaridades... Digamos... E cada turma... Digamos assim... **O jeito... Vai ser sempre diferente de a gente começar, chegar ao meio, mas, assim...** Eu ainda penso que **eu não vou mudar muito sobre isso... Quer dizer... De pegar um determinado conteúdo e realmente trabalhar nesse sentido...** Primeiro... Primeiro ponto: **atrair a atenção de todos, ou seja, roubar a atenção de todos...** Para aquele conteúdo, então... **Uma introdução que eu sempre faço é tentar fazer todos prestarem atenção....** As vezes eu tenho que obrigar... Acabo às vezes chegando ao exagero... **Exigindo a atenção....** Como tem o histórico de que se o aluno ficar, prestar atenção ele vai passar no Enem, e outros alunos demonstram que isso foi importante, fizeram uma boa prova de olimpíada... Então eu acabo não tendo muita dificuldade com isso... **Mas o procedimento não mudou,** primeiro, é atrair a atenção deles, contar numa determinada introdução a importância de estudar aquilo, em que situações eles vão voltar a precisar, começar a exposição da teoria, valorizar todos os procedimentos, como que matematicamente eles são feitos, sem rodeios, **sem conclusões tiradas de bolsos, tudo com razões e com porquês....** E... Entrar na questão prática que é quando a gente precisa fazer os exemplos... **E passar para os exercícios.... Exigir algumas coisas deles, por exemplo, eu sempre numa aula eu faço isso, por exemplo: logo depois da gente trabalhar uma teoria nós fazemos exemplos que são exatamente os exemplos resolvidos do livro, eu insisto em refazê-los, eu faço diretamente exercícios...** Eu exijo que os alunos refaçam esses exemplos, porque caso eles não consigam eles têm o exemplo resolvido que eu fiz, ou então eles vão ao livro olhar como tem que ser feito... Só depois quando eles se sentem maduros é que eles vão começar nos exercícios... **E então, na outra aula eu já vou olhar de caderno por caderno quem foi que fez... Eu não admito o aluno dizer que não fez nada..** Porque pelo menos os exercícios resolvidos ele tem como fazer... **E eles sabem que realmente eu cobro... Que insisto para que eles façam...** Eu acredito que **uma das coisas que faz com que as coisas aqui deem certo no que diz respeito ao ensino aprendizagem é o fato deles fazerem... E quando eles fazem o exercício eu sinto que aprendizagem acontece....**

Pesquisadora: O que faz você pensar que dessa forma eles realmente aprendem?

Existe algum indicativo que com essa prática está havendo aprendizagem?

Toricelli: **É a questão deles realmente praticarem, fazerem e não ficarem só olhando e deixando acumular para quando chegar perto da prova.... Não... É fazer no tempo certo, sempre no final de um conteúdo...** Fazer em casa, nos horários de estudo, com os monitores... Então a questão de **eles fazerem, inclusive todo, sem exceção, é o que... Eu acredito... É o que faz com que essas coisas deem certo....** Não é por mim... Não é por conta da minha aula... Eu acredito fortemente na seguinte coisa: eu nunca vou ser o tudo para eles aprenderem... Aliás, eu vou ser muito pouco... Porque cada um de nós... A gente olha para as coisas e raciocina de forma diferente... Nós temos alunos que uma só explicação já vai ser suficiente, temos alunos que precisam de duas ou três explicações, ou de quatro, tem aluno que precisa estudar antes para depois eu explicar para ele aprender alguma coisa, como tem aluno que tem tudo isso e ainda tem que ter professor de reforço... Quer dizer.. **Nós temos alunos de todo jeito, por isso a gente tem que se preocupar com essas coisas para ver se a gente consegue atingir uma grande quantidade de alunos...**

Pesquisadora: Você relatou que no início da sua carreira você usava uma estratégia para garantir que os alunos não relaxassem nos estudos da matemática, ou seja, *“você não deixava os alunos folgados com a questão de nota.”*

Qual a sua estratégia hoje para manter os alunos interessados?

Toricelli: Hoje... A gente chega a discutir aqui com outros professores.... E... É aquele negócio... Eu... para ser bem sincero... Não me considero... Apesar de tudo que nós atingimos aqui.... E quem não conhece pode achar que eu tenho uma aula brilhante... Tenho aula muito atrativa... Tenho aulas super legais... Uso recursos extremamente diferentes... **E não tem nada a ver... Minha aula é uma aula qualquer... Uma aula expositiva e depois cobrança... É só desse jeito... Então eu sou muito vulnerável a ter alunos que não gostem disso, que não se sintam atraídos...** E aí, acaba que **eu insisto que eles precisam entender que é uma coisa que eles precisam fazer na escola, e que eles precisam realmente aprender a matemática porque eles vão precisar não só para as coisas da vida deles, mas também para intermediar essa coisa de precisar se formar...** E aí quando alguns deles vai conseguindo fazer é que vão aos poucos conseguindo perceber a beleza da matemática... E aí... **Acaba que vários alunos passam a gostar mais de matemática e achar essas coisas que eu enxergo também...** Então eu acabo pensando o

seguinte.. Que eu... Antes de qualquer coisa, **eu preciso obrigá-los a estudar...** E... Aluno é aluno em qualquer situação... Inclusive eu... Quando eu sou aluno... Embora hoje, com trinta anos de idade... Na pós-graduação, **se eu for aluno de um professor que não me cobro eu acabo não estudando muito pra aquela disciplina...** Então, **eu acabo insistindo muito nessa cobrança** de modo a estar fazendo provas, avaliações aonde eu coloco uma parte que **já é qualitativa**, quando eu faço, quando **eu insisto para os alunos estarem fazendo esses exercícios** em casa, eles sempre **estão fazendo parte da nota...** Ou seja, pelos menos 20% da nota o aluno já tem todo mês... E... Quando eu vou fazer a prova eu me preocupo em estar colocando coisas que **eu insiste bastante para que eles soubessem** de modo a chegar nos 60% que é o mínimo que o aluno precisa ter para chegar a aprovação, então.. Eu deixo a prova organizada de modo que os 60% os alunos vão ter naquele mês... Agora, os outros 40%, **ai eu já começo a entrar de uma forma mais difícil** de modo que ... **Eu tento segurá-los**, no sentido que de toda a turma não vai ter logo aproveitamento de 90% não... **O certo é que eu tenho medo... Infelizmente eu tenho que dizer isso... Porque é matemática, é mais chato... E uma ferramenta, uma arma que eu tenho... Infelizmente... eu acho ridículo dizer isso... Mas... Infelizmente... É preciso dizer... É essa questão da nota...** O aluno aqui tem medo de ficar reprovado... Então, o aluno sempre... Sempre que eu tenho um aluno com um aproveitamento mediano de 60, 70, no máximo, 80%, **eu seguro esse aluno até perto do final do ano**, quer dizer, deixando ele preocupado, em não tirar uma nota ruim em um determinado mês, porque pode comprometer se deixar ele no prejuízo... **Então, com essa preocupação o aluno passa a valorizar a matemática durante o ano todo...** E isso eu acho bom, continuo a ter essa preocupação... **Continuo fazendo... E outros professores já começaram a fazer isso também...** Porque em alguns anos, digamos quando **eu deixei isso mais frouxo...** Eu percebi que depois do segundo semestre, quando os alunos estavam todos com notas muito boas, **eles acabaram não se interessando mais pelos outros assuntos... Eles não estudavam mais para as ultimas avaliações...** Era assim que acontecia comigo...

Pesquisadora: *Você mencionou que “conseguiu levá-los à risca porque eles tinham medo de ficar reprovados, por isso estudavam matemática, porque sabiam que para passar de ano precisavam passar em matemática.”*

O que representa para você passar de ano, qual a importância disso?

Toricelli: A gente lida com alunos de diferentes situações... Diferentes pensamentos... **E a gente como professor às vezes é muito ignorante....** De diversas coisas.. **No começo.... Eu ... Não só eu, mas outros professores.... Já cometemos diversos erros, assim... Sabe quando a gente já chegou ao ponto de deixar um aluno reprovado só numa disciplina, por exemplo, só em matemática... Sabe.. Isso já mexeu muito comigo...** Ai eu ficava pensando... Puxa, mais, e os outros professores?... E alguns professores eu tinha certeza que não cobrava aquilo que eu cobrava... Por que... Nas minhas provas **eu insisto muito para que elas sejam muito explicadas**, eu exijo muito que eles expliquem como foi que eles pensaram e tudo... Então, eu **acabo exigindo muitos deles** de linguagem... De português.. E as vezes, quando o aluno passa em português que não passa em matemática ai eu acho que tem alguma coisa errada ai, porque eu sinto que deveria haver um certo equilíbrio em matemática com língua portuguesa... Quando a gente tem casos de aluno que fica em português, matemática e mais em uma, e ai ele fica reprovado... **A gente fica mais tranquilo...** Mas já apareceram situações em que o aluno só ficou em matemática.... **Ultimamente a gente já está tendo muito cuidado para que isso não aconteça e realmente a gente já evitou e isso já não está mais acontecendo... Mas nós já fomos responsáveis por isso...** Eu considero assim Eh!! Uma reflexão!!... Digamos.... Se eu sentir que naquele ano eu **tive a preocupação** de, nas minhas provas, realmente está valorizando muito a questão de... Em cada uma das minhas avaliações **eu insisti para que estivesse claro que eu estava dando 60% para o aluno, que sessenta por cento do aproveitamento estava dentro do que ele fazia em casa e também estava dentro do que eu trabalhei em sala...** Se eu **tiver convicção de que eu não fugi dessa linha durante todo o não** e que o aluno teve muita chance... Porque a gente caba maneirando bastante nas nossas recuperações... Até para gente está buscando aquilo que eu não consegui atingir.... Para a gente ficar um pouco com **a consciência não tão pesada...** De não poder **está trabalhando individualmente com aluno que pode ter um problema que poderia está sendo diagnosticado por outro profissional...** Porque nós temos outros alunos que têm lá seus transtornos que impossibilita ele de entender matemática e **nosso estabelecimento não tem esses profissionais** que pudessem trabalhar em conjunto comigo para trabalhar um problema desses, então... **Eu acabo tentando tapar esse buraco colocando uma avaliação de recuperação bem mais tranqüila...** Então... Se eu conseguir passar por tudo isso... **Que eu fui bem flexível também na recuperação... E tive a preocupação de dar 60 por cento... e mesmo assim o aluno ficou reprovado em matemática é capaz de eu conseguir deixar.. e também se for um aluno rebelde que não fez nada..** Que eu percebi que não tinha

nem os vinte por cento que todo mês eu dava... Ou que faltava bastante e eu não consegui entender porque que ele faltava tanto... **Ai eu deixo ele reprovado mesmo, não teve jeito...** Mesmo assim eu insisto... Em situações assim a gente contorna da seguinte forma... **Eu insisto, converso bastante para que o aluno não abandone, de que eu me comprometo a ficar com ele para ajudá-lo no ano seguinte...** De modo a recuperá-lo naquilo que ele não atingiu... **Para a gente poder dar seqüência...** Ele vai ficar no atraso escolar? Sim vai ficar. Como aluno com distorção.... **Mais que isso pode até ser melhor porque ele vai terminar um Ensino Médio mais preparado e ele vai conseguir dar seqüência...** É melhor do que no ano que vem eu ser professor dele de novo e eu não conseguir ajudá-lo naquilo que ele precisa... E ai ele levar até o final aquilo que ele não tinha... Porque no ensino da matemática as situações são diferentes na seguinte opinião que eu tenho... Por exemplo... Na disciplina de história, ou sei lá, geografia.. É possível que você ignore em história alguma parte... Alguma coisa que aconteceu.. Algum conteúdo... Mais, no entanto isso não impede que você entenda a ditadura militar... Ou seja, você pode ignorar algumas peças e voltar e conseguir entender... Em geografia também, em outras disciplinas isso é possível acontecer... **Em matemática isso é totalmente inviável... Porque ela se comporta como uma disciplina que exige muito que o aluno domine coisas anteriores...** **Para ele entender o que vem na frente... É um conhecimento que exige um encadeamento, é preciso acumular as coisas, procedimentos...** Para que a gente possa ir para frente... **Então acaba que por isso acaba que às vezes acontece a reprovação do aluno....** Agora... **Isso é uma coisa que eu fico sempre pensando em está arrumando meios para solucionar... É um grande problema...** Não é legal ter esse negocio de reprovação... Eu tenho certeza disso... Inclusive, quando nos tornamos escola de tempo integral nós, ao mesmo tempo nos colocamos com a responsabilidade de acabar com a reprovação... Porque agora nós estamos também com a responsabilidade de ter o aluno que antes fazia a atividade em casa, agora ele vai fazer na escola... **Então nós estamos com a responsabilidade de fazer esse monitoramento...** Então a responsabilidade também é nossa, e não só do aluno e de seus pais... Passa a ser nossa... e **ai a gente está com muito cuidado...** **Porque hoje a gente vai poder avaliar o aluno pelo interesse dele... Se o aluno teve o interesse então a gente tem que pensar em outra estratégia para fazer com que ele vá... e aqui na escola fazer com que ele consiga se recuperar... Mas, repito, já cometemos diversos erros, em não entender várias situações, em reprovar alunos...** E já chegamos a perder alunos... Como também, já tivemos alunos que entendessem isso, e tivessem sucesso iguais a outros que daqui saíram....

Pesquisadora: Na entrevista anterior você mencionou muito que *“aqui vocês passaram a sonhar mais com os alunos”*.

Isso tem a ver com o ingresso deles na universidade. O que isso representa para você?

Toricelli: **Essa conquista é fundamental para o nosso trabalho de hoje..** Porque nós temos sempre essas razões para estar citando, os exemplos dos alunos que por aqui passaram... Hoje eles estão bem sucedidos... Eh!! Depois que saíram daqui.. Então, **a principal coisa é que esse fato nos ajuda bastante para que a gente consiga continuar nesse processo...** Não sabemos se nós vamos ter condições, forças para continuar nesse processo de acontecimento... **Que as coisas estão acontecendo muito bonito por aqui...** Então ter esses alunos, **ter essas aprovações é fundamental para que esse processo continue, para que os alunos sejam interessados ainda...** E eles são interessados, não exclusivamente porque nós somos professores bem interessantes, ou porque a escola é interessante ou porque oferece a comida... Não... **É porque eles sabem que por aqui passaram alunos que hoje estão conseguindo...** Que hoje nós estamos conseguindo quebrar uma rotina aqui.. **Um paradigma de quando o aluno completava dezoito ele ia embora e agora ele está ficando na cidade, na escola, porque ele sabe que agora vai conseguir se formar...** Esse é o primeiro ponto... **O principal...** Um segundo ponto... **O nosso sentimento é um sentimento muito bom...** Assim... **Um sentimento de... Uma conquista... Uma excelente sensação...** Assim... profissional... que cada um de nós temos... Por quê ? Porque nós somos profissionais, **mas nós não tivemos as chances que esses meninos tiveram, mesmo assim nós conseguimos...** Nós somos daqui... Nós conseguimos estudar... Conseguimos ter uma profissão, conseguimos ter uma família... **Dar o sustento, né? E agente sentia a necessidade, a gente tinha um desejo de fazer pelo menos com que todos passassem pelo que nós passamos, nós professores... Conquistar uma profissão... Ficar em nossa terra... Não precisar ir para outro lugar...** E viver daquilo que nós fazemos... E a gente vive muito bem daquilo que nós fazemos aqui... Então, **o que nós estamos conseguindo fazer aqui, quer dizer, pegar jovens que tenham a mesma história que a nossa e que hoje eles conseguem ter uma formação igual ou melhor que a nossa e provocar nos seus familiares uma mudança, então isso acaba depositando na gente uma sensação muito boa do trabalho que a gente faz e deixando cada dia a gente muito satisfeito, muito feliz.....** De modo a injetar em cada um de nós **uma energia que faz com que continuemos assim numa luta, inclusive... Ter a coragem de fazer alguns enfrentamentos políticos** que é o nosso maior entrave... E

querer dar sequência a todo esse processo aqui... Em querer sonhar... Em futuramente a gente conseguir fazer com que todos que entrem nessa escola consigam sair daqui e se formem por que... Embora nós tenhamos uma boa quantidade de alunos que saem daqui e se formam ... Ainda é pouco...Porque nós temos uma turma com uma média de 25 alunos e, eu acho que um pouco mais de dois terços está conseguindo entrar na universidade.... **Só que era muito mais interessante se nós tivéssemos mais alunos terminando o terceiro ano aqui... O ideal era que todos ingressassem que todos fossem bem...** Porque a gente tem excelentes notícias dos alunos que saem daqui... Porque sempre que a gente encontra professores deles por ai **a gente escuta que eles são excelentes alunos**, são boas pessoas, são alunos que não dão problema... Pelo contrário, são alunos que se destacam pelas suas atuações... Então isso **é uma demonstração de que nós estamos fazendo um bom trabalho aqui... Essa mudança que está acontecendo aqui deixa a gente muito satisfeito.. É uma das melhores coisas que pode acontecer para nós.**

Pesquisadora: O que você e todos os seus colegas professores produzem aqui pode ser considerada uma prática de sucesso?

Torricelli: **Acho que não... Não é sucesso... Olha o que a gente consegue fazer aqui é nossa obrigação... Acho que é muito mais a nossa obrigação...** Acho que é muito mais do que... Eh!! Todo mundo vê isso como algo muito admirável... Muito improvável de acontecer.... **E aqui aconteceu, então por isso precisa de toda essa atenção, claro...** Alguns de nós, que não são todos... **Faz um pouco mais do que é a nossa obrigação...** Mas isso... **Eu entendo que é um gesto, são atitudes que devem ser tidas por professores mesmo... Porque afinal nós somos professores então a nossa responsabilidade deve ser um pouco maior do que um profissional que atua em uma área mais técnica, digamos...** Um operador de informática, um funcionário de um banco que tem suas atribuições bem definidas, e você faz aquilo no tempo que lhe foi mandando e ponto final... **A gente lida com gente... E que são objetos responsáveis por um futuro de no mínimo uma família...** Então a gente precisa estar **em constante mudança...** A gente precisa ter **diferentes atitudes...** A gente **precisa sair um pouco do que é a nossa obrigação de vez em quando ou varias vezes para que aconteça..** Quer dizer... **A gente precisa ser um professor muito mais do que um simples profissional que tem um emprego...** E sim... **Se responsabilizar por uma formação muito mais completa** daquele nosso objeto que são os alunos... **Por isso a gente vem conseguindo fazer o que nós entendemos que é nossa obrigação... Por isso eu não acho que isso é um caso totalmente impossível de se fazer não...** Então não precisava ser visto **como uma coisa extremamente estranha não...** Mas sim algo que é possível se fazer... **Eu acho que aqui a gente extrapolou,** assim... Conseguir fazer com que setenta por cento dos nossos alunos sejam aprovados nas universidades públicas já aconteceria se aqui **a gente já fizesse o básico...** Agora fazer também com que nossos alunos se destaquem a nível nacional nas competições como nas olimpíadas e nos concursos de redação, ai sim, **entra a parte que a gente faz a mais...** Que é a **gente está no final de semana com esse aluno, está correndo atrás de material em outros lugares e conhecendo pessoas...** E se preparando em horários noturnos para dar conta daquilo e ensinar o aluno, **sim... Isso é que é o excesso,** isso é uma coisa que **estamos fazendo a mais...** Mas assim, **dar uma condição para o aluno ter uma profissão** a gente já faria se fizesse só aquilo que é atribuído a nós mesmos... Eu me pergunto, será que é porque **nem as obrigações não são feitas?** Eu não consigo entender... Eu não consigo entender... **O porquê um aluno que estuda todo o seu livro didático no decorrer de um ano não consegue fazer uma boa prova do Enem, ele não consegue fazer uma boa redação...** Eu acho que isso é o suficiente pra você fazer uma boa prova do Enem... Se você estudar o livro de matemática do primeiro ano do ensino médio, o livro do segundo ano e o livro do terceiro ano e você fazer os exercícios que o professor lhe manda... Se você estudar setenta por cento do livro de cada ano você já fazia uma excelente prova do Enem, e a gente se preocupa em trabalhar o livro todo.... **Claro que levando ainda outras coisas que o aluno também tem que sair daqui formado sem abandonar os aspectos da sua formação cidadã...** Logicamente... Mas isso eu acho que não é nada difícil para uma escola, para um grupo de professores fazer... **Então eu acho que não é um caso de sucesso não...** Não tem nada de completamente diferente aqui não...

Pesquisadora: Para encerrar, eu gostaria que você falasse um pouco sobre *o papel da educação escolar na vida do aluno.*

Torricelli: **Cada caso é um caso...** Antigamente, aqui em Cocal dos Alves, os casais quando se casavam, quando se juntavam eles faziam vários filhos ... **Você sabe qual era a maior preocupação das pessoas mais velhas daqui?...** Era ter condições de criar os seus filhos e a sua maior preocupação era a alimentação... Quer dizer.... e até ver o filho grande, ver o filho adulto formar uma família... Né? **Então a**

principal preocupação era a alimentação e a saúde... Morriam muitas crianças... Eu por exemplo... Os meus avós paternos perderam três filhos, os meus avós maternos perderam uma filha... Então essa era a grande preocupação... Esse pensamento ainda existe na cabeça de algumas pessoas dessa cidade... O que mudou é que a média de filhos hoje é bem menor, por família... Trazendo essa reflexão para dentro da nossa escola. Eu penso o seguinte é que... Hoje nós buscamos uma solução **para o nosso problema... Qual é o nosso problema?** É fazer com que... **Fazer algo que provoque nos nossos jovens uma mudança de vida, para eles e para os seus familiares, ou seja, tirem eles da pobreza, que aqui nós temos uma grande pobreza...** Tirem eles da pobreza e que dê o melhor futuro para os seus filhos... **Todos os nossos alunos aqui são alunos pobres.... E aí a gente busca hoje estratégias para isso...** É dentro de um ensino, digamos, **mais tradicional que esse nosso problema é resolvido de uma forma mais fácil,** ou seja, esse pensamento faz com que as **nossas alternativas sejam buscar estratégias para que o aluno consiga terminar, chegar até o final do Ensino Médio preparado para fazer uma boa prova do Enem, entre na universidade, se forme, consiga uma bolsa de iniciação científica, consiga seu sustento enquanto está lá na capital e se forme, pronto... Isso nós estamos conseguindo fazer...** Mas, pergunta-se: **este é o nosso ideal de educação, não! Mas assim as coisas aconteceram...** Claro que **nós queríamos ter outro público...** Ou seja, crianças, jovens que não tivessem conhecimento, mas que já fossem dotados de coisas em casa que **lhes dessem toda condição para estudar...** Que tivessem sempre uma boa assistência de saúde, que tivessem sempre condições de comprar sua vestimenta, sua alimentação... **Se nós tivéssemos alunos que não tivessem esses problemas, que o nosso problema não fosse esse...** Ai sim, talvez nós trabalhássemos completamente diferente... Ai sim... Nós estaríamos **preocupados no que deve ser de fato levado em consideração na educação que é uma formação mais completa...** Uma formação aonde **não seja exagerado o conhecimento que o aluno deve adquirir de matemática.** Por que eu estou dizendo isso?Porque talvez **o que eu insista aqui para que meus alunos estudem de matemática não fosse tão necessário assim...** Mas eu acabo precisando fazer isso porque **o meu aluno precisa ganhar bolsa, precisa ganhar uma medalha, precisa ganhar uma bolsa de iniciação científica para quando ele ir para a universidade ele ter esse acesso...** E também vai ser muito importante para ele... Mas, o próprio slogan das olimpíadas diz assim: “descobrimos novos talentos para o Brasil” ... **Aqui eu vou mais além...** Tem talentos... Como eu acho que está distribuído uniformemente por todo o país... Tem... Mais o bacana seria que **eu contribuísse com esses talentos... Eu queria contribuir só com realmente aqueles que são talentos como saiu o Sandoel** daqui... Como um talento que foi descoberto e que ele será um grande cientista, nós temos certeza disso e que o Brasil está precisando... Mas por outro lado, **eu acabo também insistindo...** E alguns alunos entendem isso... **Que aquele que não é sensacional em matemática ele acaba passando muito tempo estudando só matemática para ganhar uma medalha de bronze, para ganhar a sua bolsa...** Quando na verdade, **ele poderia está tirando todo esse tempo que ele está estudando só matemática para está fazendo a sua formação ser muito mais completa...** E aí ele deixou de entender mais sobre arte, sobre música, sobre geografia, ou sobre ciências, porque estudou muito mais foi matemática mesmo, e aí mais tarde, ele vai para universidade fazer direito, ou vai se formar em nutrição... Ou seja, o aluno passa um monte de tempo estudando matemática... **Claro que a matemática ajuda o aluno, mas, muitas vezes, o aluno enfrenta muita dificuldade porque ele deixa de estudar outras áreas mais importante para sua formação...** Mas ele precisa estudar matemática porque ele precisa garantir uma bolsa... Então acaba que **eu fico com esse sentimento** de entender que digamos, **aqui nós vamos em busca de resolver um grande problema que é causar essa mudança na vida deles...** E isso a gente vem conseguido fazer... Se o nosso público fosse outro talvez eu conseguisse colocar em prática aquilo que eu penso sobre educação, que seria uma formação mais consolidada, que contemplasse todas as outras áreas, com o mesmo peso em todas as áreas e que a escola também fosse preparada com diversos outros profissionais.. E que aqueles outros alunos que têm problemas de aprendizagem a gente pudesse também ter programas, projetos que conseguíssemos encaixá-los e eles viessem a ter melhores resultados... **Diante da nossa realidade a gente só pode pensar em resolver os problemas mais imediatos...** Tudo isso são sonhos da gente... Né... Mas, é assim que a gente consegue pensar na educação, hoje...

Fonte: *Corpus* empírico produzido na entrevista reflexiva realizada em março de 2014.

5.2 Seleção de pré-indicadores, identificação e nomeação dos conteúdos temáticos e aglutinação e nomeação dos indicadores

Continuando na etapa de seleção dos pré-indicadores, após análise construtiva interpretativa feita separadamente em cada entrevista, passamos à identificação e nomeação dos conteúdos temáticos. Estes conteúdos se referem àquilo que está presente nos trechos discursivos selecionados, seja de forma direta, seja de forma velada. Ou seja, refere-se ao dito e o não dito, o revelado e o não revelado, ao que esses discursos indicam ou querem indicar. Identificamos esses conteúdos temáticos, sobretudo, por palavras ou trechos do discurso que apresentassem relação com os condicionantes sociais e culturais, mas também elementos com forte teor emocional, sem perder de vista o que esse conteúdo discursivo representa historicamente e qual a sua relação com a realidade pesquisada. Esse procedimento de análise culminou em rica diversidade de conteúdos temáticos relativos ao objeto de estudo, mas, sobretudo, à singularidade do professor Torricelli. Em seguida, o próximo passo foi continuar com o exercício de realizar sucessivas leituras a fim de aglutinar esses conteúdos temáticos para passarmos ao segundo momento na análise : a articulação e nomeação dos indicadores.

Para chegar aos indicadores, listamos todos os conteúdos temáticos identificados nos pré-indicadores do *corpus* empírico de cada entrevista e fomos aglutinando novamente todos eles usando para isso os critérios de complementaridade (trechos discursivos que, embora aparecessem em momentos diferentes da narrativa, complementavam uma ideia, uma fala anterior, um pensamento), similaridade (trechos discursivos semelhantes ou diferentes, mas que indicavam o mesmo conteúdo) e contraposição (trechos discursivos que indicavam situações de crise, dúvidas, incertezas, conflitos, mudança, permanência, ou seja, situações que apontam para o movimento interno do sujeito).

A fim de facilitar o entendimento desse processo, organizamos os resultados da análise do *corpus* empírico de cada entrevista separadamente em dois quadros sucessivamente. No primeiro, estão descritos os pré-indicadores selecionados e seus respectivos conteúdos temáticos, no segundo quadro, descrevemos a aglutinação dos conteúdos temáticos e o indicador correspondente. Dessa forma, o *corpus* empírico da primeira entrevista originou os quadros 06 e 07, o da segunda entrevista deu origem aos quadros 08 e 09 e da terceira entrevista, os quadros 10 e 11.

Quadro 06 – Dos pré-indicadores à identificação e nomeação dos conteúdos temáticos na primeira entrevista.

| Pré-Indicadores | Conteúdos Temáticos |
|--|--|
| <p>Ser professor era algo que eu não cogitava. Não passava pela minha cabeça. Eu queria era ser jogador de futebol. Era admirável naquele tempo... E tal... Na verdade tudo começou muito mais por questões de necessidade</p> | <ul style="list-style-type: none"> ○ Não identificação com a docência. |
| <p>Ao terminar meu Ensino Médio eu fiquei um ano sem fazer nada. Em termos de escola, em termos de estudo. Terminei em 1999. No ano 2000, eu fiquei... Não tinha alternativas... Eu fui trabalhar... Fui ser recenseador do IBGE...</p> | <ul style="list-style-type: none"> ○ Necessidade financeira. |
| <p>No segundo semestre, apareceu o vestibular, e apareceu... Apenas que era em Parnaíba, que era onde podia, talvez ir, que não era muita coisa. Na verdade as condições eram muito difíceis, eu precisava muito mesmo era trabalhar, muito mais do que estudar. A necessidade era de trabalho muito mais do que de estudo. Era um momento muito difícil, e eu... Praticamente... Era um momento que a minha família dependia praticamente de mim.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ○ Necessidade financeira; ○ Preocupação com a família; ○ Condições nas quais o curso de formação inicial foi realizado. |
| <p>E... Eu vi... Por exemplo, tinha três cursos que estavam sendo ofertados. Era Matemática, Educação Física e Pedagogia... Eu pensei... Assim... Bom... Dos três o que eu mais gostaria de fazer sem dúvida era Educação Física. Porque eu era muito envolvido com esporte [...].</p> | <ul style="list-style-type: none"> ○ Falta de oportunidade para realizar o que realmente desejava como profissão; ○ Necessidade financeira. |
| <p>Mais eu fiquei com medo de fazer Educação Física justamente porque eu precisava trabalhar e acho que estudar Educação Física poderia ser algo que viria mais a longo prazo e eu precisava logo. Ai, Pedagogia eu também fiquei um pouco receoso de fazer com medo de não me interessar de não... Gostar... Porque eu sempre fui muito preguiçoso pra estudar... E eu sabia que lá iam exigir bastante de mim. Ai eu resolvi fazer Matemática... Por quê? Porque eu via em Matemática o emprego mais perto possível... Por conta da necessidade de professores também e com o pensamento de uma eventual preparação para concurso que pudesse surgir logo [...].</p> | <ul style="list-style-type: none"> ○ Medo de escolher uma profissão que não lhe traria retorno financeiro imediato; ○ Expectativas em relação ao futuro profissional; ○ Necessidade financeira. |
| <p>[...] Ao entrar no curso de Matemática... Eu... Eu me juntei a diversos professores... Que... O curso era conhecido numa modalidade conhecida como modalidade especial que era uma modalidade na expansão da UESPI e que o principal objetivo era certificar professores. Por conta da LDB lá de 1996... Que era a única forma que eu podia fazer porque era no período de férias porque eu tava</p> | <ul style="list-style-type: none"> ○ Condições nas quais o curso de formação inicial foi realizado; ○ Particularidades do curso de formação inicial; |

| | |
|--|--|
| <p>querendo trabalhar no restante do tempo [...].</p> | <ul style="list-style-type: none"> ○ Condições que dispunha para fazer o curso de formação inicial; |
| <p>[...] E... Eu acho que o meu envolvimento com outros professores que viviam de sala de aula... Eu acabei me apegando muito com essa questão e... Já comecei no primeiro ano e já comecei a ir arrumar uma vaga para dar aula [...].</p> | <ul style="list-style-type: none"> ○ Envolvimento com professores mais experientes direcionou as escolhas do professor. |
| <p>[...]. Passei dois anos e meio trabalhando no primário e também no Ensino Fundamental II que era o ginásio na época... Até que algumas... Fui tomando rumo e fiquei só no Ensino Fundamental II e que acabou sendo melhor pra mim e... O início de carreira foi muito difícil, não foi fácil [...].</p> | <ul style="list-style-type: none"> ○ Dificuldades e sentimentos de insegurança no início da carreira docente; ○ Envolvimento com a sala de aula; ○ Identificação com o ensino fundamental II. |
| <p>[...]. Por isso que eu quis assim ser jogador de futebol... Porque toda coisa que eu me envolvia em fazer eu fazia com gosto... Sempre na busca de prosperidade... Sempre pensando muito no futuro... Querendo sempre alguma coisa... Qualquer brincadeira, eu era de brincar pouco... Mas toda brincadeira que fosse eu me envolvia demais [...].</p> | <ul style="list-style-type: none"> ○ Forte senso de responsabilidade; |
| <p>[...]. E eu acabei... Quando comecei a dar aula, a querer sonhar muito com estes meus alunos... Mas... Assim... O que eu mais queria era que eles aprendessem aquela Matemática da série que ele estava e o embasamento deles era muito pouco... E por insistir muito nessa questão aprendizagem é... Eu acabei tendo alguns problemas... [...].</p> <p>[...] problemas com alunos... Com familiares... E talvez até com políticos... Porque no final do ano, (referindo-se ao fato da escola não poder reprovar os alunos). Eu chegava e quando eu percebia que não tinha conseguido ensinar o que eu queria, que aquilo era culpa deles... Certamente... Primeiro do sistema porque não tinha conseguido fazer com que eles passassem sabendo... Era uma culpa também deles porque eles não tinham tido a responsabilidade que eu queria que eles tivessem... Mais também era uma culpa minha porque eu não tinha conseguido despertar neles o interesse pelo estudo e superar essas dificuldades deles. [...]</p> | <ul style="list-style-type: none"> ○ Esforço em fazer com que os alunos aprendessem matemática; ○ Vivenciando pressões sociais em relação à forma de trabalho; ○ Posicionamento crítico em relação ao próprio trabalho; ○ Desejo em realizar ensino de qualidade; ○ Conflitos surgidos no exercício da profissão. |
| <p>[...] eu insistia que essa reprovação era necessária... Na época, porque eles precisavam estudar de novo... E viver com essa experiência... Para quando tiverem as condições de passar puderem ir para serie seguinte bem preparados. Bem... Não foi muito fácil... Muitas vezes eu</p> | |

| | |
|--|---|
| <p>pensava... Que eu não ia conseguir emplacar esse meu jeito... Essa minha forma de entender a educação assim porque era vista... Muito vista aqui como algo que o aluno precisava ter como etapa mais não como aprendizado... [...].</p> | <ul style="list-style-type: none"> ○ Insegurança quanto ao trabalho. |
| <p>Não era entendido que o aluno tinha que sair daqui com uma boa bagagem e que dali dependeria todo o seu futuro... Mais como um processo que o aluno tinha que encarar e ai que foi muito difícil de modo que eu via já em dois ou três anos depois é... É... Já pensava em trilhar outros caminhos... Comecei a querer fazer concursos públicos... Ainda me inscrevi em uns três... A principio não consegui obter sucesso mais eu já estava começando a estudar... Certamente alguns anos depois a gente já está mais preparado e sairia dessa vida... Para o que eu queria... Já que eu não consegui emplacar. [...]</p> | <ul style="list-style-type: none"> ○ Esforço para realizar um ensino que acreditava ser o melhor; ○ Busca de apoio para realizar um trabalho que julgava ser o melhor; ○ Forma de entender a função social da escola e do processo ensino e aprendizagem; ○ Impedimento em realizar o que acreditava; ○ Desencantamento com a profissão. |
| <p>[...]. Ai a sorte foi que surgiu essa olimpíada de Matemática... Que eu inscrevi eles... Que já foi em 2005... Quatro anos depois... Eu inscrevi os alunos ai... Ao levar a ideia também não fui bem recebido... Os alunos disseram que não tinham chance... E tal... Mesmo assim eu encorajei eles a fazer e separei uma aulinha no final... Duas vezes na semana no final do turno para prepará-los mais ou menos porque eu era muito alheio a olimpíada também [...].</p> <p>[...]A surpresa é que quando o resultado saia eu já ia percebendo que a gente tinha como investir mais naquilo e que o meu trabalho ali também foi medido... Nós tivemos uma premiação muito grande logo no primeiro ano de participação... Que foi o estopim da coisa... Para eu abrir aqui a minha cabeça que eu tinha que insistir mais nesse trabalho... Não sair mais... Já mudei todo o meu plano... Investi mais ainda nessa questão da educação sim... E daí pra frente eu já fui conseguindo adeptos... Pessoas que passaram a entender que o trabalho era assim... Alunos passaram a me ajudar e nós buscamos a partir daí a envolver mais e mais alunos... E incentivar a estudar matemática... Olimpíadas... E os nostros resultados foram crescendo... [...].</p> <p>[...] Ai eu já passei a ver o reflexo disso tudo também nas outras avaliações do governo quando havia aplicação da Prova Brasil... A gente percebia que os resultados aqui eram sempre muito bons em função disso tudo... Em função desse envolvimento dos alunos com essas competições... Em função desse interesse deles...</p> | <ul style="list-style-type: none"> ○ Disponibilidade para o ensino; ○ Motivação para continuar a insistir na aprendizagem dos alunos; ○ Autoconfiança; ○ Motivos para continuar sendo professor; ○ Mobilização de outros professores e demais alunos; ○ Necessidade de reconhecimento social do trabalho. |

| | |
|---|--|
| <p>Foram as coisas que mais tarde já havia o reflexo também nas aprovações dos alunos que estavam envolvidos com essas competições já demonstravam sempre preparados para fazerem os vestibulares... Não ficaram com essas dificuldades de entrar... [...].</p> | |
| <p>E aí... Esses alunos que entraram sempre foram grandes alunos... Estão sendo ainda grandes alunos nos seus cursos superiores... Serão grandes profissionais e... Isso acaba virando uma sistemática uma coisa... Um envolvimento que serve justamente como exemplo para esses alunos que foram... Como modelo de que conseguiram e que outros também vão conseguir e assim eu ainda continuo com esse objetivo de ampliar cada vez mais... De despertar o interesse dos meninos... E de outros lugares até. Porque hoje nós estamos tendo o trabalho de expandir o que aconteceu aqui... Aqui já está até ficando um pouco à parte... Já até se percebe o envolvimento de outros cursos... A gente já até deixa eles mais a vontade... Estamos muito mais divulgando o que aconteceu aqui do que fazendo alguma coisa aqui dentro.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ○ Modo de vê os alunos da escola; ○ Expectativas em relação ao processo vivido na escola; |

Fonte: Corpus *empírico* da entrevista e produção da autora.

Quadro 07 – Da aglutinação dos conteúdos temáticos à articulação e nomeação dos indicadores da primeira entrevista.

| Aglutinação dos Conteúdos Temáticos | Indicadores |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ○ Necessidade financeira; ○ Falta de oportunidade para realizar o que realmente desejava como profissão; ○ Preocupação com a família; ○ Medo de escolher uma profissão que não lhe traria retorno financeiro imediato; | <p>✓ As condições socioeconômicas e culturais do professor que orientaram a escolha pela profissão.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> ○ Não identificação com a docência; ○ Condições nas quais o curso de formação inicial foi realizado; ○ Particularidades do curso de formação inicial; ○ Envolvimento com professores mais experientes influenciou as escolhas do professor; ○ Troca de experiência com outros profissionais no percurso da formação; ○ Expectativas em relação ao futuro profissional; ○ Envolvimento com a sala de aula; ○ Identificação com o Ensino Fundamental II; | <p>✓ A formação inicial mediando o início da carreira docente;</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> ○ Dificuldades e sentimentos de insegurança no início da carreira docente; ○ Vivenciando pressões sociais em relação à forma de trabalho; ○ Posicionamento crítico em relação ao próprio trabalho; ○ Modo de entender a função social da escola e do processo ensino e aprendizagem; ○ Impedimentos em realizar o que acreditava; | <p>✓ Impedimentos e possibilidades de realizar a prática educativa;</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> ○ Disponibilidade para o ensino; ○ Esforço em fazer com que os alunos aprendessem matemática; ○ Desejo em realizar um ensino de qualidade; ○ Motivação para continuar a insistir na | |

| | |
|---|--|
| <p>aprendizagem dos alunos;</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Autoconfiança; ○ Conflitos surgidos no exercício da profissão; ○ Busca de apoio para realizar um trabalho que julgava ser o melhor; ○ Forte senso de responsabilidade; ○ Desencantamento com a profissão; ○ Motivos para continuar sendo professor; ○ Necessidade de reconhecimento social do trabalho; ○ Entendimentos acerca do que o aluno precisa para aprender; ○ Insegurança quanto ao trabalho. ○ Esforço para realizar um ensino que acreditava ser o melhor; ○ Mobilização de outros professores e demais alunos; ○ Modo de vê os alunos da escola; ○ Expectativas do professor em relação ao processo vivido na escola. | <p>✓ Expectativas mediando modos de ser professor no exercício da prática educativa.</p> |
|---|--|

Fonte: Produção da autora.

Quadro 08 – Dos pré-indicadores à identificação e nomeação dos conteúdos temáticos na segunda entrevista.

| Pré-Indicadores | Conteúdos Temáticos |
|--|--|
| <p>Esse negócio de ensinar que a gente vive aqui parece que não combina com as coisas que estão escritas.... Quando a gente quer misturar parece que fica muito mais filosófico do que correto... Mas... Eu não sei te dizer não... Sei que aqui em Cocal dos Alves a gente não foi muito preparado quanto a isso não... Em participação, em capacitação, em envolvimento com essas coisas, (referindo-se á formação inicial e continuada) então...A gente prima por aquilo que a gente via fazer que é realmente ir para sala de aula, tentar se envolver mesmo com eles, dar conteúdo à medida que a gente acha que dá para dar... Exigir que realmente eles façam aquilo que a gente quer, que a gente pede e que cobra através das provas...É muito tradicional mais ou menos as coisas que a gente faz aqui.. De modo muito tradicional, foi muito mesmo da forma como nós aprendemos aqui, agora... Tem coisas que a gente encara de uma forma menos tradicional, ou seja, diferente do tradicionalismo, pelo menos para mim...Especificamente...Eu sei lhe dizer, eh! Nunca eu vou conseguir levar para sala de aula essas coisas que são assim, tipo que... Muito superficial em Matemática... Sei lá ... Que eu tenho que estudar porque está lá no livro... Eu tenho muita preocupação com isso... De estar colocando as coisas que realmente tenham sentido, que realmente eles vão precisar... Não necessariamente no dia a dia, mas para fazer, por exemplo, uma boa prova do Enem, ou qualquer coisa desse tipo. Se tem alguma coisa diferente é isso ... E além do envolvimento que a gente procura ter muito com eles para saber se realmente eles estão....Não necessariamente acompanhando ou entendendo, mas, se aquilo realmente é palpável para eles... A gente não quer nunca jogar desse jeito, com muita abstração, “de que está lá, e nós precisamos fazer assim porque vai ser assim por meio dessa regra”... Não... A gente tem que estar sempre muito perto um do outro...Talvez seja essa forma... Eu não sei bem dizer como seria não... A forma como é bem ensinar [...].</p> | <ul style="list-style-type: none"> ○ O modo como foi preparado para ensinar; ○ Modo de ser professor; ○ Preocupação com “o que ensinar” e “como ensinar”. |
| <p>[...] Dizer que a gente procura, pelo menos assim, no meu caso, tudo o que eles vão estudar, aprender, eu me comparo a eles, primeiro, eu me comparo de ver o potencial deles... Eu tento assim... Percebendo de um modo geral até assim, como é que eles olham, como é que eles sentem quando estão no exercício, de que modo eles reclamam, o quê que tem sentido, o quê que não tem... Coisas assim... De estar perto mesmo, de saber se aquilo tem como ficar (se referindo ao conteúdo)... E aí... Chega o caso que tem, por exemplo... Tem turmas que eu chego a dar quarenta por cento do conteúdo, tem outras que eu chego a dar sessenta, tem outras que eu chego a dar mais que cem por cento do que deveria ser dado... Do que tem no livro didático.... Justamente por eu tentar ter muito bem essa compreensão... Tentar saber se realmente isso vai, se não for não vou insistir... Posso até mais ou menos desistir.... Ou então trazer coisas que não é ali do</p> | <ul style="list-style-type: none"> ○ Modos de se relacionar com os alunos; ○ Preocupação com a aprendizagem dos alunos; ○ Estratégias de ensino; |

| | |
|--|---|
| <p>meio deles, que não é do livro didático, que está ali no conjunto de coisas que eles devem estudar mas tentar muito ver se há algum aproveitamento do que foi colocado [...].</p> | <ul style="list-style-type: none"> ○ Modos de agir com relação às dificuldades dos alunos. |
| <p>[...] Eu não consigo chegar em todos, eh! Tem alunos que a gente não consegue ter uma afinidade assim por completo... Não consegue se infiltrar muito... Porque tem aluno muito na dele... Como é que pode se dizer... Tem aluno muito mais trancado... Que a gente não consegue chegar... Mas que a gente fica sempre procurando muito saber alguma coisa e ai, a gente aproveita as horas das avaliações que a gente aproveita para ver o que ele está demonstrado ter... Mas, assim, tentar a gente tenta, sei lá, até toda brincadeira que a gente faz é muito mais nesse sentido para saber como é que as coisas estão... Até mesmo para saber como é que eu estou com eles assim Nessa questão da segurança, se eu estou demonstrando isso, se eles estão confiando naquilo que eu estou dizendo, então a preocupação é essa de se envolver, de querer... De estar tentando... De está escutando muito.. Até nas brincadeiras... Inclusive as de mau gosto... Tudo é sempre pra ver o que eu vou receber em troca... O que eles vão me dizer para eu ter noção se o que eu estou fazendo está dando certo ou não, se a gente está indo no caminho certo ou não [...].</p> | <ul style="list-style-type: none"> ○ Modos de se aproximar dos alunos; ○ Esforço em conhecer os alunos; ○ Modos de se relacionar com os alunos. |
| <p>[...] Hoje todos os novos alunos que vêm querendo participar das olimpíadas eles vêm em função de tudo que já conquistamos, dos exemplos dos outros. Mas, assim... Cocal dos Alves tem uma... O povo daqui tem uma característica assim que já é muito peculiar a cada um deles, que eles têm um pouquinho de competitividade entre si... Aqui é desde os mais velhos... Logo as pessoas que vivem aqui são muito desconfiadas... Tem esse costume... Em tudo que participam.... Mais com medo de perda, de perder alguma coisa e tal...E isso acaba fazendo com que eles vão muito assim com os outros (se referindo ao fato de que as pessoas são muito competitivas)...O que o outro tem, o que o outro consegue, muitas vezes isso reflete muito no grupo, eles também querem, então.... Quando se tem assim um grupo de alunos que já conseguiu, não houve muito uma questão de separação... Ah! Um outro lá não quer, ignora, não! A gente percebe que os alunos querem também estar naquele grupo, querem também ganhar, não deu pra Matemática, eles acabam inclusive desenvolvendo em outro, não deu certo pra Matemática, vou estudar pra Língua Portuguesa, vou pra Química, e assim, a gente percebe vários grupos aqui, outro acolá. .. Que não há essa intersecção.... Estudam uma certa coisa aqui, outro grupo estuda outra coisa... Então essa é uma das razões de que eles são... Os alunos.... Sempre querem algo. Aqui em Cocal é assim, os alunos sempre querem algo, o que depende da gente professor é despertar isso neles, é como se existisse uma coisa natural de cada um deles, eles sempre querem alguma coisa..Eles não estão de graça em lugar nenhum,... A gente não vê ninguém que não tenha uma pequena pretensão... Eles sempre querem então a gente tenta despertar o interesse deles, nessa questão da competição, então fica mais fácil despertar quando a gente tem esses exemplos e quando a gente já conhece toda a sistemática, ou já fica dizendo as possibilidades, aquilo que eles podem participar, os benefícios, então ai a gente vai atraindo mais eles, mais alunos.[...].</p> | <ul style="list-style-type: none"> ○ Modo de vê a relação da comunidade e a escola; ○ Crença na influência das particularidades da comunidade no processo educacional; ○ Modo de compreender o sentimento dos alunos em relação à competição; ○ Expectativas em relação ao papel social do professor; |

[...] Sabe, **uma das principais ferramentas que eu consigo utilizar é o seguinte**: desde que nós começamos a trabalhar aqui, no Ensino Fundamental II, a partir do sexto ano, que quando aconteceu esse novo sistema aqui (referindo-se as turmas de 6º e 7º ano que estão na escola estadual Augustinho Brandão) **houve uma mudança**... Nós professores, **a gente conseguiu propor uma mudança** e isso aconteceu (referindo-se a maior cobrança por parte dos professores em relação aos alunos)... Como os alunos, assim, **não querem perder**, não estão por acaso... E tinha **esse costume** por aqui... “estudar para quê?”, não sei bem, e **quando se começou** (a preparação dos alunos para olimpíadas, as premiações) **que foi conosco, com a gente aqui**, quando **começou a haver uma cobrança**, um pouco mais intensa de modo que **se o aluno não fizesse aquilo que se queria dele ele iria ficar reprovado**. Houve uma **mudança** muito grande com isso, ou seja, **os alunos começaram a ficar com medo e por isso começaram a fazer coisas**... Pois por incrível que pareça **essa foi uma das ferramentas que eu já cheguei a utilizar para fazer os alunos gostarem de matemática**... Mostrar sei lá, no começo do ano, **fazer algumas provas mais difíceis**, deixar alguns assim... **Não deixar os alunos de certa forma “folgados”**, por questão de nota, deixar eles um pouco apertados, eh! Apertado mesmo, **para que eles não me abandonassem**, para que **eles continuassem comigo**, sabendo que **eles estão precisando prestar atenção!** Embora a Matemática seja aquele negócio chato e tudo, mas eles precisam passar em matemática para passar de ano. Então eu conseguia levá-los assim **na risca**... Isso aconteceu muito... **Ter essa ferramenta realmente**, a questão da prova, **mas porque eles queriam passar de ano**. Se não quisessem, por exemplo, eu acho que em outro lugar isso poderia não acontecer, talvez seria muito fácil, “ah! Se o professor está dificultando, eu não quero e pronto... Acabou, eu não quero nem saber disso”, **mas aqui não, eles queriam, eles iam**... [...] **É como se eles se sentissem obrigados a prestar atenção, a querer, e a se envolver**... Então eu creio que **isso gerou gosto... Eles foram pegando gosto... Porque na Matemática acontece muito isso**... A gente estuda assim muito superficial e a gente abandona quando vem assim os primeiros problemas, **a gente vai odiando**... Mas **quando a gente entra e começa a perceber o que tem de interessante nela**, na disciplina... E eu acho que **aconteceu isso**... Alguns alunos **começaram a gostar porque passaram a estudar mais**. E aí quando já foi mais tarde... Que isso já estava **dando premiações, que esse gostar, esse estudar, já estava dando premiações**, aí já **pude perceber que tem alunos que já vem para escola, já vem pensando, analisando a possibilidade de querer estudar essa Matemática** que todo mundo fala. Tem um aluno, por exemplo, o Rodolfo, olhando para o nome dele ali (tem uma placa na parede indicando que o aluno venceu em 2011 um concurso nacional de redação), por sinal, um excelente aluno, e que esse ano foi para universidade, e, ele, dizia pra mim outro dia, quando eu encontrei ele na universidade, que quando ele estudava no Ensino Fundamental I, e via o irmão dele que era um grande aluno em Matemática, aluno de olimpíada... Ele **ficava com muita vontade de vir para o Ensino Fundamental II para participar disso** (referido-se as olimpíadas). Então, **tem isso**, mas **Isso não é cem por cento, tem os casos de alunos que não querem**... Enfim, eu

○ Esforço em fazer os alunos aprenderem;

○ Estratégias de ensino;

○ Responsabilidade em relação aos alunos;

| | |
|---|--|
| <p>acho que foi muito mais por uma contribuição que os outros alunos também deram e mais por essa coisa que teve no início (de obrigar os alunos a estudar mais), mas não tem nada assim de mirabolante não, que eu faça... Ou que minhas aulas são dinâmicas, ou que eu leve um instrumento, que essas coisas lúdicas e que a matemática fica mais fácil Não tem não, nada disso... Pelo contrário, às vezes o que eu sigo é algum método, sei lá, de ensinar alguma coisa... Às vezes eu sigo por um caminho que é muito mais assim de pedra, é muito mais difícil, muito mais trabalhoso, porque são nesses momentos que eu tenho certeza que o conhecimento é realmente construído, é quando ele consegue atravessar essas coisas, que são... Como exemplo.. Sei lá... Eu já falei varias vezes esses exemplo: se a gente vai estudar ou resolver uma equação não é muito difícil.... A gente botar na cabeça do aluno as regras ou as técnicas para se resolver uma equação, não, não é difícil não... Mas que tal se a gente resolver isso do modo como os primeiros povos começaram a resolver seus problemas por equação? E os livros trazem isso, geralmente a gente costuma pular e já logo ir para o final da história. Mas os livros trazem todo esse mecanismo... Como foi que fizeram, colocam uma quantidade do lado e tem que colocar a mesma para a equação e se reduzindo até chegar a um resultado... A vezes isso se torna mais trabalhoso, mas... No entanto, a gente percebe que é mais prazeroso.. Fazer... Quando se termina o aluno, “ah! Agora eu entendi! Agora eu posso fazer só”... E ele mesmo, o próprio aluno... Ele tem a condição de formalizar essas regras... E partir dali resolver como é resolvido normalmente [...].</p> | <ul style="list-style-type: none"> ○ Modo de compreender os sentidos que os alunos estão constituindo; ○ Responsabilidade em relação ao ensino; ○ Modo de vê a relação dos alunos com a matemática. |
| <p>[...] Às vezes, normalmente, em minhas turmas eu sou muito conversador, eu brinco, faço brincadeiras bobas... Eu gosto de brincar e de conversar com eles... Muitas conversas eu percebo que não valem muita coisa, mas... Para qualquer coisa que a gente vai fazer, qualquer coisa que a gente vai estudar eu sempre converso muito assim, no início, e principalmente querendo já dar as diretrizes, dizendo o que vai ser interessante estudar, o que queremos com aquilo. Sempre no começo, embora às vezes não seja cumprido... A gente coloca assim um conjunto de coisas pra fazer... “olha, nós vamos fazer isso, nesse período todo, por quê ? Por que é necessário para isso, para aquilo”... E exponho tudo o que eu já estou tendo de experiências em outros lugares, com outros professores, e coloco diversas situações e converso muito no sentido de sensibilizá-los a querer, a está lá! Isso é uma coisa que acontece muito frequentemente, inclusive na sala de aula... O restante disso é mãos a obra, é conteúdo mesmo e exercício. Eu vou para expor, para fazer aquela aula expositiva de conteúdo demorando bastante em cada conteúdo, se torna até chato para quem já aprende... Para esperar muito mesmo... Todos virem e entenderem ... E aí, a gente tem que fazer os exercícios, e no outro dia esse exercício tem que vir feito, não pode vir o aluno com exercício em branco, eu não aceito, tem que ter uma boa justificativa. Porque eu exijo que eles façam na medida em que eu também vou fazendo.. E isso conta para pontuação nas provas... Nas avaliações que eles fazem.... Contam muito... E a gente vai e corrige tudo, novamente... Corrige... Ai se eles não fizeram o que foi difícil ai sou eu que faço tentando explicar Tem</p> | <ul style="list-style-type: none"> ○ Modos de ser professor; ○ Importância do diálogo na sala de aula; ○ Valorização do aluno no processo ensino e aprendizagem; ○ Estratégia de ensino; |

| | |
|--|--|
| <p>todo esse procedimento. Às vezes a gente até confia e nem olha, mas, inclusive, ontem, eu olhei (tarefas feitas). Eu tive que olhar de carteira em carteira o exercício deles e eu quero a justificativa por que não fez! Então tem essa cobrança, você sabe por quê? Porque assim, eu, eh! Aquele negocio! Eu sempre me coloco muito! [...] é uma vantagem de um professor de Matemática. Eu acho uma coisa interessante que acontece comigo, eu acho que é legal! Por exemplo... Eu não nasci para ser matemático... Eu não fui um aluno de grandes pendores em Matemática, não... E em nenhuma disciplina ... Fui um aluno super regular... E para aprender eu tenho que estudar.. Estudar mesmo tenho que ter atenção, observar e ver as coisas, porque tem muita coisa que eu não vejo e tal...Então isso me serve. Essa concepção de que aprender Matemática é assim, me serve muito para essa questão “ensino” porque eu vejo todo aluno com essas mesmas dificuldades e até piores as vezes por que... Eu sei que tem alunos em situação bem piores então, por isso que eu presto bastante atenção nisso... Eu sei que é sempre possível entender essa Matemática... Só se for por algum problema mesmo de saúde que o aluno tenha, alguns desses distúrbios que impossibilitam, mas... Eu sou um exemplo de que é possível aprender Matemática mesmo... Por isso eu insisto muito que é trabalhoso, pode se tornar chato, mas... Tendo uma dedicação vai aprender... Por isso, eu faço isso por eles... Eu exijo que eles façam isso... Eu exijo que eles determinem um horário para estudar, que tragam que façam mesmo. E daí, eu cobro... Quando eu vou cobrar na avaliação eu estou dizendo para eles que, por exemplo, “olha isso aqui foi tirado dali”, “você deveria ter feito”. Chego às vezes a fazer prova de todas as questões do exercício para verificar... Passar trabalho para aluno, por exemplo, é coisa que eu não faço, raramente, por quê? Por que eu não acredito muito que são feitos por cada um, é melhor mesmo olhar se cada um está fazendo os exercícios porque ai eu dou ponto... E quando há essa necessidade de passar trabalho, alguma coisa, eu costumo, por exemplo, colocar numa determinada prova aquilo que foi do trabalho para ter certeza que eles fizeram, então acontece isso.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ○ Esforço em fazer os alunos aprenderem matemática; ○ Concepção de avaliação da aprendizagem e modos de avaliar os alunos; ○ Responsabilidade com o processo ensino e aprendizagem; ○ Responsabilidade com a aprendizagem dos alunos; ○ Modo de ser professor; ○ Aspectos da sua história de vida escolar; ○ Valor que atribui ao estudo; ○ Controle do trabalho dos alunos; ○ Responsabilidade em relação ao aluno. |
| <p>[...] Quando eu paro muito para pensar eu não acho que eu fiz coisas extraordinárias não.... Também não tive sorte, né! Eu fiz alguma coisa.. Não sei se isso teria acontecido em outro lugar... Eu devo muito isso ao clima daqui, a cultura daqui, ao lugar que isso aconteceu... Sabe o que foi que eu fiz, por exemplo? Eu fui um professor que tinha um trabalho, que tinha minha carga-horária, e eu procurei dar minha carga-horária, mas... Eu não fui aquele cara que foi sempre a risca... Eu não sou exemplo de professor, não sou exemplo de profissional... De uma pessoa que dá todo seu horário, ou que dá mesmo até todo o conteúdo, que faz tudo direitinho... Que faz todas as suas provas, entrega no dia certo... Não se atrasa.... Eu não sou exemplo de profissional assim... E eu conheço pessoas que são assim, que são exemplo desse jeito, e o que aconteceu comigo não aconteceu, geralmente, com certas pessoas que eu conheço. Então eu sinto que é como se eu tivesse tido uma certa sorte, como se fosse... Mas, por outro lado, eu digo o seguinte: eu quis muito que houvesse uma mudança no ensino de Matemática daqui... Isso foi uma</p> | <ul style="list-style-type: none"> ○ Afetos em relação ao trabalho desenvolvido; ○ Condições sociais para o desenvolvimento do trabalho; ○ Imagem de si como profissional; |

| | |
|---|--|
| <p>coisa que eu quis... Como assim? Numa questão de valor... De se dar valor ao ensino da Matemática. Matemática não se estuda... Não é por acaso... Tem que ter sentido... Tem que ter os porquês... Então eu não fui aquele professor em momento nenhum do tipo “eu vou lá para dar o conteúdo que está no livro didático e aquilo para quê? Ah! É porque o aluno tem que passar por aquilo e acabou”, não...Eu sempre insisti que aquilo tinha que ter um valor, um valor... Eu insisti muito com isso. Então, daí eu acabei conseguindo pegar aquelas pessoas que entenderam essa ideia antes... Ou que... conseguiram entender essa ideia de que a Matemática precisava se dar esse valor... Então eu conseguia pegar essas pessoas e estar ainda mais perto delas e ai... A gente começou a montar esses grupos de estudo... Inclusive grupo de estudo para alunos que precisavam da Matemática para fazer uma prova, e que se saíram bem...E que aquilo foi bem bacana... Fazer parte, participar... Mas não acho que só isso, quer dizer... Eu fiz isso, foi um diferencial, uma coisa que não era muito normal de fazer... Que é aquele negocio de dedicar o final de semana, ou o feriado, quer dizer... Eu sempre tive muito prazer, sempre gostei de fazer isso, de combinar pra estudar alguma coisa... Isso com alunos... Estes alunos eram fortes aliados na escola para valorizar mais a Matemática... Para outros também perceber como ela tem esse valor. Então eu corria muito atrás disso. Eu comparo muito isso como uma escolinha de futebol. Como se fosse um professor ou um treinador... De um time... Que aquele time ou aquela escolinha tem que existir na cidade, porque tem que ter na cidade um lugar para os alunos daquela escolinha se exercitar... E eu quis mais do que isso... Por exemplo... Eu quis que dali saísse talentos... É como se fosse... Eu me esforcei para que dali saísse talentos... Para que a gente fosse reconhecido por isso também... E isso aconteceu quando os alunos começaram a sair dessa realidade, eles foram dando para gente todo um respaldo de ter ficado por aqui estudando essa Matemática e tal. Então... Isso aconteceu e eu não sei bem dizer se isso foi o diferencial não [...].</p> | <ul style="list-style-type: none"> ○ Imagem do bom profissional em educação; ○ Valorização do ensino da matemática; ○ Importância de encontrar um sentido para o ensino da matemática; ○ Dedicção aos estudos e ao ensinar; ○ Aliança com os alunos e demais colegas; ○ Expectativas em relação aos alunos; ○ Esforço pelo reconhecimento social. |
| <p>[...] Pois é, me sinto bem... Porque na verdade, eu acho que eu não nasci para fazer isso, às vezes eu não tenho muita certeza ... Que queria lidar com a Matemática... Com Matemática, ter escolhido para lidar com a Matemática se eu fosse uma dessas pessoas, se eu fosse talentoso como tem alunos que são... Eu acho que seria excepcional, bom demais... Eu acho que eu uniria uma coisa que eu gosto também de fazer com uma coisa que eu tenho habilidade, mas... Eu tenho para fazer pela causa ensino, pela questão... Pelo fato de ser professor, por ter essas mudanças e assim... Por querer.... Eu tenho uma desconfiança de que se eu tenho um aluno que não passou por mim e se eu pego ele no Ensino Médio, eu não tenho confiança de que ele está trazendo a bagagem que ele precisa ter para estar ali. Por isso que eu insisto muito em está com uma turma do Ensino Fundamental e carregar ela até o terceiro ano, sei lá... Porque eu preciso saber o que o aluno já viu, o que pode pular, o que não pode... Então, assim... Por eu me sentir assim, dessa forma.... Eu estou me sentido muito importante para esse processo, de confiar só naquilo que fui eu que fiz... Eu tenho isso comigo.... Então é... Como se fosse uma coisa assim que</p> | <ul style="list-style-type: none"> ○ Afetos em relação ao trabalho na escola; ○ Incerteza quanto às escolhas que fez; ○ Necessidade que sente em acompanhar o desenvolvimento dos alunos; |

| | |
|---|--|
| <p>eu me doasse bastante e por isso, assim... Isso gera... Eu digo, que gosto bastante de fazer, eu acho que eu faço bem, quando realmente eu consigo fazer e ai eu acabo entendendo que é como se eu só soubesse fazer isso e por isso eu gosto muito, não tenha dúvida.</p> | <p>○ Falta de confiança em um trabalho que não realizou;</p> |
|---|--|

Fonte: Corpus *empírico* da entrevista e produção da autora.

Quadro 09 – Da aglutinação dos conteúdos temáticos à articulação e nomeação dos indicadores da segunda entrevista.

| Aglutinação dos Conteúdos Temáticos | Indicadores |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ○ Precariedade da formação inicial; ○ O modo como foi preparado para ensinar. | <p>✓ A formação inicial mediando o início da carreira.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> ○ Modo de vê a relação da comunidade e da escola; ○ Crença na influência das particularidades da comunidade no processo educacional. | <p>✓ A mediação do social no desenvolvimento das atitudes do professor e dos alunos;</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> ○ Preocupação com “o que ensinar” e “como ensinar”; ○ Afeto de responsabilidade em relação aos alunos; ○ Aliança com os alunos e demais colegas; ○ Expectativas em relação aos alunos; ○ Modo de ser professor; ○ Modo de se relacionar com os alunos; ○ Preocupação com a aprendizagem dos alunos; ○ Estratégias de ensino; ○ Modos de agir com relação às dificuldades dos alunos; ○ Modos de se aproximar dos alunos; ○ Esforço em conhecer os alunos; ○ Esforço do professor em fazer os alunos aprenderem; ○ Importância do diálogo na sala de aula; ○ Valorização do aluno no processo ensino e aprendizagem; ○ Dedicção; ○ Valorização do ensino da matemática; ○ Importância de encontrar um sentido para o ensino da matemática; | <p>✓ Expectativas mediando modos de ser professor no exercício da prática educativa;</p> |

| | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ○ Falta de confiança num trabalho que não realizou. ○ Responsabilidade com a aprendizagem dos alunos; ○ Responsabilidade com o processo ensino e aprendizagem; ○ Necessidade que sente em acompanhar o desenvolvimento dos alunos; ○ Concepção de avaliação da aprendizagem e modos de avaliar os alunos; ○ Incerteza quanto às escolhas que fez; ○ Modo de compreender o sentimento dos alunos em relação à competição; ○ Expectativas em relação ao papel social do professor; ○ Modo de ver a relação dos alunos com a matemática; ○ Esforço em fazer os alunos aprenderem matemática; ○ Aspectos da sua história de vida escolar; ○ O valor que o professor atribui ao estudo; ○ Controle sobre o trabalho dos alunos; ○ Afetos em relação ao trabalho desenvolvido; ○ Condições sociais para o desenvolvimento do trabalho; ○ Imagem de si como profissional; ○ Imagem do bom profissional em educação; ○ Esforço pelo reconhecimento social. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Expectativas mediando a escolha de estratégias de ensino e aprendizagem. |
|---|--|

Fonte: Produção da autora.

Quadro 10 – Dos pré-indicadores à identificação e nomeação dos conteúdos temáticos na entrevista reflexiva.

| Pré-Indicadores | Conteúdos Temáticos |
|--|---|
| <p>Eu acho que o que está faltando na formação do professor é que a prática seja mais evidente... [...]. A prática de atuação, quer dizer, à experimentação dessa questão de dar aula fosse dada uma importância maior do que as questões teóricas num curso de formação do professor. Porque, só quando você vai para uma escola, quando você vai para sala de aula, quando você começa a lidar com outros profissionais é quando você começa a entender de fato quais são os problemas que a educação tem. [...] Principalmente porque o professor começa a perder o interesse, vai se desmotivando, quando ele começa a ensinar então... Eu acho que uma prática, uma espécie de estágio, por exemplo, como acontece com a residência médica, essas coisas... [...] deveria ser dada bem mais importância pelos centros de formação do que aquelas questões teóricas, porque, é exatamente nessa hora que aquele estudante de licenciatura teria que decidir realmente se ele quer ser professor, se ele não está com o pensamento errado, ou se ele tem capacidade de mudar... [...] sobre essas questões de valores da educação, de entender que é uma causa nobre, que precisa de gente que se preocupe muito mais com o desenvolvimento, com um projeto muito mais a longo prazo, do que com o emprego em si [...]. Se a gente for parar para pensar cada um de nós professores é bem novo em relação à existência desses problemas, esses problemas são bem antigos, e se você escolheu então era muito melhor que você fosse para a escola com o sentimento de tentar mudar isso, bem a longo prazo, e não agora, imediatamente... Por isso é que eu acho que quando os professores vêm geralmente eles não vêm para escola com uma coisa mais amadurecida dentro de cada um deles, do que é uma escola, do que é um aluno, e... Isso eu acho que acontece principalmente por causa dessa distância tão grande que os centros de formação têm em relação às escolas... Então eu acho que eles deveriam estar mais juntos... Aliás, os centros de formação deveriam estar mais em função das escolas do que as escolas estarem em função deles. [...]</p> | <ul style="list-style-type: none"> ○ O aprendiz de professor deveria ministrar aulas durante o curso de formação inicial; ○ Troca de experiência com outros profissionais no percurso da formação inicial; ○ O valor da educação escolar como causa nobre; ○ Relação entre os centros de formação e as escolas. |
| <p>[...] Eu acho que a gente deve se apegar com as ferramentas que a gente tem, então, eh! Hoje nós já temos outros instrumentos... [...] no começo das coisas, o que a gente tinha aqui era o nosso objeto principal, o aluno, a lousa e, nem o livro didático. Assim... Bem no começo de tudo [...] nós fomos buscar foi fazer pelo menos essa ponte, dar pelo menos aquilo que nós tínhamos para dar para eles, né? Então por isso, nós pegamos muito mais essa prática de está fazendo exatamente isso porque foi assim que aconteceu com a gente, cada um de nós viemos de um ensino mais tradicional, então, a gente acaba fazendo muito mais</p> | <ul style="list-style-type: none"> ○ Precariedade das condições de ensino; |

| | |
|--|--|
| <p>aquilo que foi feito quando nós éramos alunos, porque nós não fomos preparados para uma melhor prática (... Agora, depois de eu ter mais de dez anos como professor e depois de ter participado de formações e ter conhecido outras experiências então eu já estou muito mais flexível [...] e eu já sei da importância que é a gente estar valorizando a nossa prática educativa, valorizando o que é mais concreto, abandonando, dentro do ensino de matemática, não valorizar mais com tanta intensidade, aqueles procedimentos de refazer com uma frequência muito grande os exercícios e, sim... Também... Tentar associar com situações práticas... [...]. Nós somos ainda muito mal formados para isso, quer dizer, existem muitos instrumentos... Os alunos dominam as tecnologias muito mais do que nós professores, e, no entanto nós não sabemos lidar com isso, onde ai está um conjunto de coisas que poderiam ser bastante úteis para nossas aulas... Então, eu já hoje [...] já estou [...] muito mais voltado em está utilizando, por exemplo, essa tecnologias... Quando se trata do ensino de matemática eu já tenho algum conhecimento e sei que utilizar, por exemplo, <i>softs</i>, por exemplo, de geometria, como tem um que se chama geogebra, é uma riqueza muito grande para se ensinar geometria [...]. Os meus pensamentos hoje já são esses... [...] principalmente depois de sair “para fora” (Viajar) e ver, por exemplo, lá na França, isso é muito valorizado, eu pude perceber a importância disso... De modo que eu sei que o ensino tradicional, aquele em que o aluno é obrigado a fazer e refazer várias vezes, já é superado... Hoje nós já devemos seguir, inclusive para o ingresso na universidade, nós devemos seguir o modelo de avaliação que hoje tem ai, como por exemplo, o Enem, então, o próprio Enem, já nos obriga a ter essa mudança de paradigma, e, trabalhar muito mais situações práticas mesmo do que aquelas de repetição e a gente realmente sabe que isso fica muito mais consolidado na cabeça do aluno quando ele realiza esses procedimentos mais práticos. [...].</p> | <ul style="list-style-type: none"> ○ Precariedade da formação inicial; ○ Desenvolvimento da consciência de que a formação continuada é importante; |
| <p>[...] Não é bem assim! Digamos... Assim, de eu escolher conteúdos, não... Eu confio muito na organização do livro didático, como ele já foi distribuído, e, eu sinto sim, a necessidade de alguma remodelagem, digamos... Assim... Naquilo que eu vou trabalhar, mas... Eu nunca consegui fazer isso por não ter tempo e equipe... Mas eu tive a necessidade, por exemplo, eu cheguei a conhecer em outra escola, por exemplo, em Brasília, que era uma escola que tinha uma consultoria, que existia um profissional da educação matemática e que ele trabalhava com a equipe de professores de matemática aonde dentro de um ano, de uma serie, ele fazia uma seleção e não abandonava o livro didático, mas o livro didático era percorrido de uma forma completamente diferente da seqüência que ele trazia... Eu sei que isso é preciso realmente [...]. As vezes, alguns conteúdos do próprio livro didático eu avanço mais, e outros eu avanço menos, e quando eu, por exemplo, avanço mais, ai eu busco outros livros que aquela teoria é trabalhada de</p> | <ul style="list-style-type: none"> ○ Valorização do livro didático e dos conteúdos de ensino; |

uma forma melhor, que eu acho que o aluno vai precisar lá na frente, ou que eu entenda que aquilo ali é interessante eu colocar como uma construção de algo que vai dar um sentido do que é matemática para ele. Eu sou assim muito preocupado com alguns pontos, por exemplo, eu sou completamente contra a gente está estudando matemática para gente aprender a se livrar de uma situação em que eu preciso resolver... Ai, eu sempre uso, digamos assim: “resolver uma expressão numérica”... Eu aprendi assim, você deve resolver primeiro os parênteses, depois os colchetes e por último as chaves. [...]. O professor diz isso para o menino em menos de três minutos e pronto, agora vamos pra prática... Vamos fazer... Tudo bem... Quando o aluno acaba fazendo isso por varias vezes ele acaba aprendendo, realmente, ele utiliza... **Eu insisto mais... Às vezes quando eu chego num ponto como este, eu quero que o aluno entenda que é importante ele fazer isso, e ai eu posso estar colocando outras situações que faça com que o aluno resolva de forma diferente, quer dizer fazer uma adição antes de uma multiplicação, de modo que dê um resultado errado do que seria o certo, para ele perceber que tem alguma coisa errada... Ou mesmo, eu insisto numa coisa que acho ainda mais fundamental... [...]. Eu tento fazer com que os alunos percebam que eu preciso fazer isso como uma situação de fundamentos, [...]. Porque por trás daquilo existiu um treinamento excessivo de fundamentos, então, nós precisamos realizar aquilo ali [...]; quando você for resolver mais tarde um problema [...] você já detém assim com muita firmeza um conhecimento daqueles símbolos, então, eu tento colocar isso para eles para que não fique só uma coisa excessiva, chata, de eu estar resolvendo sem saber o porquê que eu estou fazendo aquilo, ai é onde eu chego a dizer que eu tento colocar sentido em tudo que eu vou fazer, então eu tento colocar desde cedo para o aluno porque que ele tem que fazer aquilo ali. [...] Eu aprendi, um professor me deu, uma fórmula que se chama fórmula de basquete, onde eu pego toda equação de segundo grau, e no lugar do A eu boto número, no lugar do B eu boto outro número, e no lugar do C eu boto outro número e rapidamente eu realizo algumas contas que agora eu já sei fazer porque eu já pratiquei muito lá na sexta serie, na sétima serie, e acho o resultado [...]. **Só que um aluno, como eu fui, como muitos são não atentam para esse detalhe, que você resolver uma equação, seja do primeiro ou do segundo grau, é você está buscando o valor de uma incógnita, um número que você deve colocar no lugar do X ou do A, de modo que deixe aquela igualdade verdadeira... O aluno acha X, X é igual a tanto, X, é igual a menos 2, X, é igual a Y... E resolve e estou livre disso... Então, eu insisto muito e às vezes eu até deixo de dar um conteúdo que está lá no final, porque eu acabo querendo insistir muito que o aluno enxergue o brilho que tem aquilo ali... Que você está com um problema, um desafio, [...] eu acabo insistindo bastante para que aquela tal daquela fórmula que o aluno acabou de utilizar para achar aquele X1, aquele X2, ela seja construída por nós, quer dizer, eu****

- Falta de melhores condições de trabalho;
- Esforço em fazer os alunos aprenderem matemática;
- Esforço em fazer os alunos valorizarem a aprendizagem da matemática;

| | |
|---|--|
| <p>insisto para que conheçamos o contexto histórico que está por trás daquilo; que aquilo demorou séculos para se construir uma fórmula prontinha, bonitinha, e a gente pode fazer aquele passo a passo. A gente pode, por exemplo, resolver uma equação sem conhecer aquela fórmula, e aí, eu acabo passando as vezes um mês inteiro resolvendo esse tipo de equação sem ser pela fórmula, e alguns alunos, e eu acho lindo quando isso acontece, acabam construindo essa fórmula. Claro que já está pronta, e dizendo assim: professor eu acho que a partir daqui eu já posso pular daqui para cá e utilizar essa fórmula porque essa é a fórmula que está sempre dando quando eu resolvo aqui pelo completamento do quadrado, que é um método mais bruto de resolver, que dá mais trabalho. Então, eu insisto nisso [...]. Tem outras situações que eu acabo tentando insistir para o aluno construir aquilo que ele vai utilizar, do que dá aquela coisa pronta para ele só resolver, e acabar... Então essas coisas acabam indo ao encontro de algumas práticas... Por exemplo, se eu tenho um aluno do nono ano, e ele tem um professor particular, eh! O professor particular dele acaba ensinando ele em duas aulas o que eu demoro um mês. Por quê? Porque ele pega e dá a fórmula pronta, né! Então, o aluno só vai utilizar e resolve, e eu quero demorar mais... Então eu tenho alguns enfrentamentos por causa disso... E eu não aceito que meu aluno tenha um professor particular qualquer, só se eu disser, “olhe, pegue um aluno que foi meu que ele sabe como é que nós fazemos, então, ele vai talvez lhe ajudar melhor.” [...].</p> | <ul style="list-style-type: none"> ○ Avanço dos alunos na produção do conhecimento matemático; ○ Modo de compreender a realização da atividade de ensino e aprendizagem. |
| <p>[...] Não... Talvez assim [...]. Depois que eu fui... Talvez esse tenha sido assim um dos melhores cursos que eu já participei... Desses que era um curso de didática da matemática... Eu já tenho outros pensamentos... Mas... Só que isso acaba variando muito, porque cada turma tem suas peculiaridades... Digamos... [...]. O jeito... Vai ser sempre diferente de a gente começar, chegar ao meio, mas, assim... Eu ainda penso que eu não vou mudar muito sobre isso... Quer dizer... De pegar um determinado conteúdo e realmente trabalhar nesse sentido [...]. Primeiro ponto: atrair a atenção de todos, ou seja, roubar a atenção de todos... Para aquele conteúdo, então... Uma introdução que eu sempre faço é tentar fazer todos prestarem atenção... Às vezes eu tenho que obrigar... Acabo às vezes chegando ao exagero... Exigindo a atenção... Como tem o histórico de que se o aluno ficar, prestar atenção ele vai passar no Enem, e outros alunos demonstram que isso foi importante, fizeram uma boa prova de olimpíada... Então, eu acabo não tendo muita dificuldade com isso... Mas o procedimento não mudou: primeiro, é atrair a atenção deles, contar numa determinada introdução [...], começar a exposição da teoria, [...] sem conclusões tiradas de bolsos, tudo com razões e com porquês... E... Entrar na questão prática que é quando a gente precisa fazer os exemplos... E passar para os exercícios... Exigir algumas coisas deles. Por exemplo, eu sempre numa aula eu faço isso, por exemplo: logo depois da</p> | <ul style="list-style-type: none"> ○ Contribuição da formação continuada para o ensino da matemática; ○ Atitudes na relação com os alunos; ○ Atrair a atenção dos alunos como estratégia de ensino e aprendizagem; ○ Valor da avaliação formativa para a aprendizagem dos alunos |

| | |
|--|--|
| <p>gente trabalhar uma teoria nós fazemos exemplos que são exatamente os exemplos resolvidos do livro. Eu insisto em refazê-los, eu faço diretamente exercícios... Eu exijo que os alunos refaçam esses exemplos, porque caso eles não consigam eles têm o exemplo resolvido que eu fiz, ou então eles vão ao livro olhar como tem que ser feito... Só depois quando eles se sentem maduros é que eles vão começar nos exercícios... E então, na outra aula eu já vou olhar de caderno por caderno quem foi que fez... Eu não admito o aluno dizer que não fez nada... Porque pelo menos os exercícios resolvidos ele tem como fazer... E eles sabem que realmente eu cobro.. Que insisto para que eles façam... Eu acredito que uma das coisas que faz com que as coisas aqui deem certo no que diz respeito ao ensino aprendizagem é o fato deles fazerem... E quando eles fazem o exercício eu sinto que aprendizagem acontece [...].</p> | <ul style="list-style-type: none"> ○ Controle exercido no processo ensino e aprendizagem; ○ Compreensão acerca do processo de ensino e aprendizagem. |
| <p>[...] É a questão deles realmente praticarem, fazerem e não ficarem só olhando e deixando acumular para quando chegar perto da prova... Não... É fazer no tempo certo, sempre no final de um conteúdo... Fazer em casa, nos horários de estudo, com os monitores... Então a questão de eles fazerem, inclusive todo, sem exceção, é o que... Eu acredito... É o que faz com que essas coisas dêem certo ... Não é por mim... Não é por conta da minha aula... Eu acredito fortemente na seguinte coisa: eu nunca vou ser o tudo para eles aprenderem... Aliás, eu vou ser muito pouco... Porque cada um de nós... A gente olha para as coisas e raciocina de forma diferente... Nós temos alunos que uma só explicação já vai ser suficiente, temos alunos que precisam de duas ou três explicações, ou de quatro, tem aluno que precisa estudar antes para depois eu explicar para ele aprender alguma coisa, como tem aluno que tem tudo isso e ainda tem que ter professor de reforço... Quer dizer... Nós temos alunos de todo jeito, por isso a gente tem que se preocupar com essas coisas para ver se a gente consegue atingir uma grande quantidade de alunos [...].</p> | <ul style="list-style-type: none"> ○ Valor da avaliação formativa para a aprendizagem dos alunos; ○ Atitude frente às diferenças individuais dos alunos; |
| <p>[...] Apesar de tudo que nós atingimos aqui... E quem não conhece pode achar que eu tenho uma aula brilhante... Tenho aula muito atrativa... Tenho aulas super legais... Uso recursos extremamente diferentes... E não tem nada a ver... Minha aula é uma aula qualquer... Uma aula expositiva e depois cobrança... É só desse jeito... Então eu sou muito vulnerável a ter alunos que não gostem disso, que não se sintam atraídos... E aí, acaba que eu insisto que eles precisam entender que é uma coisa que eles precisam fazer na escola, e que eles precisam realmente aprender a matemática porque eles vão precisar não só para as coisas da vida deles, mas também para intermediar essa coisa de precisar se formar... E aí quando alguns deles vão conseguindo fazer é que vão aos poucos conseguindo perceber a beleza da matemática... E aí... Acaba que vários alunos passam a gostar mais de matemática e achar essas coisas que eu enxergo também... Então [...] eu preciso obrigá-los a estudar [...] Aluno é aluno em qualquer</p> | <ul style="list-style-type: none"> ○ Imagem de si e da sua prática educativa; ○ O ensino e a aprendizagem da beleza da matemática; |

| | |
|---|---|
| <p>situação [...]. Embora hoje, com trinta anos de idade... Na pós-graduação, se eu for aluno de um professor que não me cobra eu acabo não estudando muito pra aquela disciplina... Então, eu acabo insistindo muito nessa cobrança de modo a estar fazendo provas, avaliações aonde eu coloco uma parte que já é qualitativa, quando eu faço, quando eu insisto para os alunos estarem fazendo esses exercícios em casa, eles sempre estão fazendo parte da nota [...]. Quando eu vou fazer a prova eu me preocupo em estar colocando coisas que eu insisto bastante para que eles soubessem de modo a chegar nos 60% que é o mínimo que o aluno precisa ter para chegar a aprovação [...]. Agora, os outros 40% eu já começo a entrar de uma forma mais difícil de modo que... Eu tento segurá-los, no sentido que de toda a turma não vai ter logo aproveitamento de 90% não... O certo é que eu tenho medo... Infelizmente eu tenho que dizer isso... Porque é matemática, é mais chato... E uma ferramenta, uma arma que eu tenho... Infelizmente... eu acho ridículo dizer isso... Mas... Infelizmente... É preciso dizer... É essa questão da nota... O aluno aqui tem medo de ficar reprovado [...], eu seguro esse aluno até perto do final do ano, quer dizer, deixando ele preocupado, em não tirar uma nota ruim [...]. Então, com essa preocupação o aluno passa a valorizar a matemática durante o ano todo... E isso eu acho bom, continuo a ter essa preocupação... Continuo fazendo... E outros professores já começaram a fazer isso também... Porque em alguns anos, digamos quando eu deixei isso mais frouxo... Eu percebi que depois do segundo semestre, quando os alunos estavam todos com notas muito boas, eles acabaram não se interessando mais pelos outros assuntos... Eles não estudavam mais para as últimas avaliações... Era assim que acontecia comigo [...].</p> | <ul style="list-style-type: none"> ○ Esforço em fazer com que os alunos valorizem a aprendizagem da matemática; ○ A relação professor e aluno; ○ Concepção de avaliação da aprendizagem e modos de avaliar os alunos; ○ Estratégias para garantir o interesse dos alunos pela matemática; |
| <p>[...] A gente lida com alunos de diferentes situações... Diferentes pensamentos... E a gente como professor, às vezes, é muito ignorante [...]. No começo [...]. Já cometemos diversos erros, assim... Sabe quando a gente já chegou ao ponto de deixar um aluno reprovado só numa disciplina, por exemplo, só em matemática! Sabe... Isso já mexeu muito comigo [...]. Nas minhas provas eu insisto muito para que elas sejam muito explicadas, eu exijo muito que eles expliquem como foi que eles pensaram e tudo... Então, eu acabo exigindo muitos deles [...] Quando a gente tem casos de aluno que fica em português, matemática e mais em uma, e ai ele fica reprovado... A gente fica mais tranquilo... Mas já apareceram situações em que o aluno só ficou em matemática... Ultimamente a gente já está tendo muito cuidado para que isso não aconteça e realmente a gente já evitou e isso já não está mais acontecendo... Mas nós já fomos responsáveis por isso... Eu considero assim... Eh!! Uma reflexão!... Digamos... Se eu sentir que naquele ano eu tive a preocupação de, nas minhas provas, realmente estar valorizando muito a questão de... Em cada uma das minhas avaliações eu insisti para que estivesse claro que eu estava dando 60% para o aluno [...]. Se eu</p> | <ul style="list-style-type: none"> ○ Nem sempre o professor sabe exatamente como ensinar; ○ Sentimentos contraditórios em relação às situações de aprovação e de reprovação; |

tiver convicção de que eu não fugi dessa linha durante todo o não [...]. Para a gente ficar um pouco com a consciência não tão pesada... De não poder estar trabalhando individualmente com aluno que pode ter um problema que poderia estar sendo diagnosticado por outro profissional [...], nosso estabelecimento não tem esses profissionais [...]. Eu acabo tentando tapar esse buraco colocando uma avaliação de recuperação bem mais tranqüila... Então... Se eu conseguir passar por tudo isso... **Que eu fui bem flexível também na recuperação... E tive a preocupação de dar 60% e mesmo assim o aluno ficou reprovado em matemática é capaz de eu conseguir deixar... e também se for um aluno rebelde que não fez nada...** Que eu percebi que não tinha nem os 20% que todo mês eu dava... Ou que faltava bastante e eu não consegui entender porque que ele faltava tanto... **Ai eu deixo ele reprovado mesmo, não teve jeito...** Mesmo assim eu insisto... Em situações assim a gente contorna da seguinte forma: **Eu insisto, converso bastante para que o aluno não abandone, de que eu me comprometo a ficar com ele para ajudá-lo no ano seguinte...** De modo a recuperá-lo naquilo que ele não atingiu... **Para a gente poder dar seqüência...** Ele vai ficar no atraso escolar? Sim vai ficar. Como aluno com distorção... **Mais que isso pode até ser melhor, porque ele vai terminar um Ensino Médio mais preparado e ele vai conseguir dar seqüência...** [...]. Porque no ensino da matemática as situações são diferentes [...]. Na disciplina de história, ou sei lá, geografia... É possível que você ignore em história alguma parte [...], Mas, no entanto, isso não impede que você entenda a ditadura militar... Ou seja, você pode ignorar algumas peças e voltar e conseguir entender... Em geografia também, em outras disciplinas isso é possível acontecer... **Em matemática isso é totalmente inviável... Porque ela se comporta como uma disciplina que exige muito que o aluno domine coisas anteriores...** Para ele entender o que vem na frente... **É um conhecimento que exige um encadeamento, é preciso acumular as coisas, procedimentos...** Para que a gente possa ir para frente... **Então acaba que por isso acaba que às vezes acontece a reprovação do aluno...** Agora... Isso é uma coisa que eu fico sempre pensando em estar arrumando meios para solucionar... **É um grande problema...** Não é legal ter esse negocio de reprovação... Eu tenho certeza disso... Inclusive, **quando nos tornamos escola de tempo integral nós, ao mesmo tempo, nos colocamos com a responsabilidade de acabar com a reprovação...** Porque agora nós estamos também com a **responsabilidade de ter o aluno que antes fazia a atividade em casa, agora ele vai fazer na escola...** **Então nós estamos com a responsabilidade de fazer esse monitoramento...** Então a **responsabilidade** também é nossa, e não só do aluno e de seus pais... Passa a ser nossa... E **ai a gente está com muito cuidado...** **Porque hoje a gente vai poder avaliar o aluno pelo interesse dele...** Se o aluno teve o interesse então a gente tem que pensar em outra estratégia para fazer com que ele vá... E aqui na escola fazer com que ele consiga se recuperar... **Mas, repito, já cometemos**

- Condições para exercer a prática educativa;
- Condições para o aluno aprender matemática;
- Sobre as atitudes dos alunos que justificam aprovação e reprovação;

| | |
|--|---|
| <p>diversos erros, em não entender várias situações, em reprovar alunos... E já chegamos a perder alunos... Como também, já tivemos alunos que entendessem isso, e tivessem sucesso igual a outros que daqui saíram [...].</p> | |
| <p>[...] Essa conquista é fundamental para o nosso trabalho de hoje [...], a principal coisa é que esse fato nos ajuda bastante para que a gente consiga continuar nesse processo... Não sabemos se nós vamos ter condições, forças para continuar nesse processo de acontecimento... Que as coisas estão acontecendo muito bonito por aqui... Então ter esses alunos, ter essas aprovações é fundamental para que esse processo continue, para que os alunos sejam interessados ainda...E eles são interessados, não exclusivamente porque nós somos professores bem interessantes, ou porque a escola é interessante ou porque oferece a comida... Não... É porque eles sabem que por aqui passaram alunos que hoje estão conseguindo... Que hoje estamos conseguindo quebrar uma rotina aqui... Um paradigma de quando o aluno completava dezoito ele ia embora e agora ele está ficando na cidade, na escola, porque ele sabe que agora vai conseguir se formar... Esse é o primeiro ponto... O principal... Um segundo ponto... O nosso sentimento é um sentimento muito bom... Assim... Um sentimento de... Uma conquista... Uma excelente sensação... Assim... Profissional... que cada um de nós temos... Por quê? Porque nós somos profissionais, mas nós não tivemos as chances que esses meninos tiveram, mesmo assim nós conseguimos... Nós somos daqui... Nós conseguimos estudar... Conseguimos ter uma profissão, conseguimos ter uma família... Dar o sustento, né? E agente sentia a necessidade, a gente tinha um desejo de fazer pelo menos com que todos passassem pelo que nós passamos, nós professores... Conquistar uma profissão... Ficar em nossa terra... Não precisar ir para outro lugar... E viver daquilo que nós fazemos... E a gente vive muito bem daquilo que nós fazemos aqui... Então, o que nós estamos conseguindo fazer aqui, quer dizer, pegar jovens que tenham a mesma história que a nossa e que hoje eles conseguem ter uma formação igual ou melhor que a nossa e provocar nos seus familiares uma mudança, então isso acaba depositando na gente uma sensação muito boa do trabalho que a gente faz e deixando cada dia a gente muito satisfeito, muito feliz... De modo a injetar em cada um de nós uma energia que faz com que continuemos assim numa luta, inclusive... Ter a coragem de fazer alguns enfrentamentos políticos que é o nosso maior entrave... E querer dar seqüência a todo esse processo aqui... Em querer sonhar... Em futuramente a gente conseguir fazer com que todos que entrem nessa escola consigam sair daqui e se formem por que... Embora nós tenhamos uma boa quantidade de alunos que saem daqui e se formam... Ainda é pouco [...] Só que era muito mais interessante se nós tivéssemos mais alunos terminando o terceiro ano aqui... O ideal era que todos ingressassem que todos fossem bem... Porque a gente</p> | <ul style="list-style-type: none"> ○ As particularidades dos alunos e suas conquistas são motivações para desenvolver um bom trabalho como professor; ○ Afetos em relação às conquistas dos alunos; ○ O valor da educação para a comunidade; ○ O reconhecimento social é sinal de |

| | |
|---|---|
| <p>tem excelente notícias dos alunos que saem daqui... Porque sempre que a gente encontra professores deles por ai a gente escuta que eles são excelentes alunos [...]. Então isso é uma demonstração de que nós estamos fazendo um bom trabalho aqui... Essa mudança que está acontecendo aqui deixa a gente muito satisfeito... É uma das melhores coisas que pode acontecer para nós. [...].</p> | <p>que o trabalho desenvolvido é bom.</p> |
| <p>[...] Acho que não... Não é sucesso... Olha o que a gente consegue fazer aqui é nossa obrigação... Acho que é muito mais a nossa obrigação [...] Todo mundo vê isso como algo muito admirável... Muito improvável [...] E aqui aconteceu, então por isso precisa de toda essa atenção, claro... Alguns de nós, que não são todos... Faz um pouco mais do que é a nossa obrigação... Mas isso... Eu entendo que é um gesto, são atitudes que devem ser tidas por professores mesmo... Porque afinal nós somos professores então a nossa responsabilidade deve ser um pouco maior do que um profissional que atua em uma área mais técnica, digamos... [...] A gente lida com gente... E que são objetos responsáveis por um futuro de no mínimo uma família... Então a gente precisa estar em constante mudança... A gente precisa ter diferentes atitudes... A gente precisa sair um pouco do que é a nossa obrigação de vez em quando ou varias vezes para que aconteça... Quer dizer... A gente precisa ser um professor muito mais do que um simples profissional que tem um emprego... E sim... Se responsabilizar por uma formação muito mais completa daquele nosso objeto que são os alunos... Por isso a gente vem conseguindo fazer o que nós entendemos que é nossa obrigação... Por isso eu não acho que isso é um caso totalmente impossível de se fazer não... Então não precisava ser visto como uma coisa extremamente estranha não... [...]. Eu acho que aqui a gente extrapolou, assim... Conseguir fazer com que setenta por cento dos nossos alunos sejam aprovados nas universidades públicas já aconteceria se aqui a gente já fizesse o básico... Agora fazer também com que nossos alunos se destaquem a nível nacional nas competições como nas olimpíadas e nos concursos de redação, ai sim, entra a parte que a gente faz a mais... Que é a gente está no final de semana com esse aluno, está correndo atrás de material em outros lugares e conhecendo pessoas... E se preparando em horários noturnos para dar conta daquilo e ensinar o aluno, sim... Isso é que é o excesso, isso é uma coisa que estamos fazendo a mais... Mas assim, dar uma condição para o aluno ter uma profissão a gente já faria se fizesse só aquilo que é atribuído a nós mesmos... Eu me pergunto, será que é porque nem as obrigações não são feitas? Eu não consigo entender... Eu não consigo entender... O porquê um aluno que estuda todo o seu livro didático no decorrer de um ano não consegue fazer uma boa prova do Enem, ele não consegue fazer uma boa redação... Eu acho que isso é o suficiente pra você fazer uma boa prova do Enem... Se você estudar o livro de matemática do primeiro ano do ensino médio, o livro do segundo ano e o livro do terceiro ano e você fazer</p> | <ul style="list-style-type: none"> ○ O bom trabalho do professor não é sinal de sucesso, mas de obrigação; ○ Ações que levam ao desenvolvimento do bom trabalho do professor; ○ Ser professor é responsabilizar-se pela formação completa do aluno; ○ Ser professor é responsabilizar-se pelo destaque dos alunos nas competições em nível nacional; ○ Ser professor é responsabilizar-se pela formação profissional do aluno; |

| | |
|---|---|
| <p>os exercícios que o professor lhe manda... Se você estudar setenta por cento do livro de cada ano você já fazia uma excelente prova do Enem, e a gente se preocupa em trabalhar o livro todo... Claro que levando ainda outras coisas que o aluno também tem que sair daqui formado sem abandonar os aspectos da sua formação cidadã... Logicamente... Mas isso eu acho que não é nada difícil para uma escola, para um grupo de professores fazer... Então eu acho que não é um caso de sucesso não... Não tem nada de completamente diferente aqui não [...].</p> | <ul style="list-style-type: none"> ○ Sobre as condições para o aluno aprender e se desenvolver. |
| <p>[...] Cada caso é um caso... Antigamente, aqui em Cocal dos Alves, os casais quando se casavam, quando se juntavam eles faziam vários filhos... Você sabe qual era a maior preocupação das pessoas mais velhas daqui? Era ter condições de criar os seus filhos e a sua maior preocupação era a alimentação. Quer dizer... E até ver o filho grande, ver o filho adulto formar uma família... Né? Então a principal preocupação era a alimentação e a saúde... Morriam muitas crianças... Eu por exemplo... Os meus avós paternos perderam três filhos, os meus avós maternos perderam uma filha... Então essa era a grande preocupação [...]. Hoje nós buscamos uma solução para o nosso problema... Qual é o nosso problema? [...] Fazer algo que provoque nos nossos jovens uma mudança de vida, para eles e para os seus familiares, ou seja, tirem eles da pobreza, que aqui nós temos uma grande pobreza... Tirem eles da pobreza e que dê o melhor futuro para os seus filhos... Todos os nossos alunos aqui são alunos pobres... E aí a gente busca hoje estratégias para isso... É dentro de um ensino, digamos, mais tradicional que esse nosso problema é resolvido de uma forma mais fácil, ou seja, esse pensamento faz com que as nossas alternativas sejam buscar estratégias para que o aluno consiga terminar, chegar até o final do ensino médio preparado para fazer uma boa prova do Enem, entre na universidade, se forme, consiga uma bolsa de iniciação científica, consiga seu sustento enquanto está lá na capital e se forme, pronto... Isso nós estamos conseguindo fazer... Mas, pergunta-se: este é o nosso ideal de educação, não! Mas assim as coisas aconteceram... Claro que nós queríamos ter outro público... Ou seja, crianças, jovens que não tivessem conhecimento, mas que já fossem dotados de coisas em casa que lhes dessem toda condição para estudar... Que tivessem sempre uma boa assistência de saúde, que tivessem sempre condições de comprar sua vestimenta, sua alimentação.... Se nós tivéssemos alunos que não tivessem esses problemas, que o nosso problema não fosse esse... Ai sim, talvez nós trabalhássemos completamente diferente... Ai sim... Nós estaríamos preocupados no que deve ser de fato levado em consideração na educação que é uma formação mais completa... Uma formação aonde não seja exagerado o conhecimento que o aluno deve adquirir de matemática. Por que eu estou dizendo isso? Porque talvez o que eu insista aqui para que meus alunos estudem de</p> | <ul style="list-style-type: none"> ○ A relação da educação com as condições socioeconômicas e culturais da comunidade; ○ O professor de alunos pobres deve usar estratégias para eles concluírem o Ensino Médio, continuarem sua formação acadêmica e se profissionalizarem; ○ Se os alunos não fossem tão pobres o professor não focaria tanto o ensino da matemática, mas sim sua formação completa; ○ A educação escolar deve priorizar o ensino de todas as áreas do conhecimento para a formação |

matemática não fosse tão necessário assim... **Mas eu acabo precisando fazer isso porque o meu aluno precisa ganhar bolsa, precisa ganhar uma medalha, precisa ganhar uma bolsa de iniciação científica para quando ele for para a universidade ele ter esse acesso...** E também vai ser muito importante para ele... Mas, o próprio slogan das olimpíadas diz assim: “descobrimo novos talentos para o Brasil”... **Aqui eu vou mais além...** Tem talentos... Como eu acho que está distribuído uniformemente por todo o país... Tem... Mais o bacana seria que **eu contribuísse com esses talentos... Eu queria contribuir só com realmente aqueles que são talentos como saiu o Sandoel [...]** Mas por outro lado, **eu acabo também insistindo...** E alguns alunos entendem isso... **Que aquele que não é sensacional em matemática ele acaba passando muito tempo estudando só matemática para ganhar uma medalha de bronze, para ganhar a sua bolsa...** Quando na verdade, **ele poderia está tirando todo esse tempo que ele está estudando só matemática para está fazendo a sua formação ser muito mais completa...** E ai ele deixou de entender **mais sobre arte, sobre música, sobre geografia, ou sobre ciências, porque estudou muito mais foi matemática [...].** Claro que a matemática ajuda o aluno, mas, muitas vezes, o aluno enfrenta muita dificuldade porque ele deixa de estudar outras áreas mais importantes para sua formação... Mas ele precisa estudar matemática porque ele precisa garantir uma bolsa... Então acaba que eu fico com esse sentimento de entender que digamos, **aqui nós vamos em busca de resolver um grande problema que é causar essa mudança na vida deles... E isso a gente vem conseguido fazer...** Se o nosso público fosse outro talvez eu conseguisse colocar em prática aquilo que eu penso sobre educação, que seria uma formação mais consolidada, que contemplasse todas as outras áreas, com o mesmo peso em todas as áreas e que a escola também fosse preparada com diversos outros profissionais... E que aqueles outros alunos que têm problemas de aprendizagem a gente pudesse também ter programas, projetos que conseguíssemos encaixá-los e eles viessem a ter melhores resultados... Diante da nossa realidade a gente só pode pensar em resolver os problemas mais imediatos... Tudo isso são sonhos da gente... Né... Mas, é assim que a gente consegue pensar na educação, hoje...

completa do aluno;

- A prática educativa do professor de aluno pobre deve dar condições para eles resolverem os problemas mais imediatos;
- A educação escolar como prática social deve considerar os problemas de aprendizagem dos alunos.

Fonte: Corpus *empírico* da entrevista e produção da autora.

Quadro 11 – Da aglutinação dos conteúdos temáticos à articulação e nomeação dos indicadores da entrevista reflexiva.

| Aglutinação dos Conteúdos Temáticos | Indicadores |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ○ O aprendiz de professor deveria ministrar aula durante o curso de formação inicial; ○ Troca de experiência com outros profissionais no percurso da formação inicial; ○ Relação entre os centros de formação e as escolas; ○ Precariedade da formação inicial | <ul style="list-style-type: none"> ✓ A formação inicial mediando o início da carreira docente; |
| <ul style="list-style-type: none"> ○ Desenvolvimento da consciência de que a formação continuada é importante; ○ Contribuições da formação continuada para o ensino da matemática. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ A formação continuada mediando o desenvolvimento profissional do professor. |
| <ul style="list-style-type: none"> ○ A relação da educação escolar com as condições socioeconômicas e culturais da comunidade; ○ O valor da educação para a comunidade. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ A mediação do social no desenvolvimento das atitudes do professor e dos alunos; |
| <ul style="list-style-type: none"> ○ Falta de melhores condições de trabalho; ○ Precariedade das condições de ensino; ○ Condições para exercer a prática educativa; | <ul style="list-style-type: none"> ✓ As condições materiais para exercer a prática educativa. |
| <ul style="list-style-type: none"> ○ Esforço do professor em fazer os alunos aprenderem matemática; ○ Esforço do professor em fazer os alunos | |

| | |
|--|--|
| <p>valorizarem a aprendizagem da matemática;</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ A imagem de si e de sua prática educativa; ○ A relação professor-aluno; ○ Atitudes na relação com os alunos; ○ Afetos em relação às conquistas dos alunos; ○ Sentimentos contraditórios em relação às situações de aprovação e reprovação; ○ Sobre as atitudes dos alunos que justificam a aprovação e reprovação; ○ Esforço em fazer os alunos aprenderem matemática; ○ Esforço em fazer os alunos valorizarem a aprendizagem da matemática; ○ Nem sempre o professor sabe exatamente como ensinar; ○ As particularidades dos alunos e suas conquistas são motivações para desenvolver um bom trabalho como professor; ○ O reconhecimento social é sinal de que o trabalho desenvolvido é bom. | <p>✓ Expectativas mediando modos de ser professor no exercício da prática educativa.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> ○ A valorização do livro didático e dos conteúdos de ensino; ○ Atitude frente às diferenças individuais; ○ A concepção de avaliação da aprendizagem e dos modos de avaliar os alunos; ○ Atrair a atenção dos alunos como estratégias de ensino e aprendizagem; ○ Controle exercido no processo ensino e aprendizagem; ○ Valor da avaliação formativa para a aprendizagem dos alunos ○ Estratégias para garantir o interesse dos alunos pela matemática; | <p>✓ Expectativas mediando a escolha de estratégias de ensino e aprendizagem.</p> |
| | |

| | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ○ Sobre as condições para o aluno aprender e se desenvolver. ○ Compreensão acerca do processo de aprendizagem; ○ Modo de compreender a realização da atividade de ensino e aprendizagem. ○ Condições para o aluno aprender matemática; ○ Ações que levam ao desenvolvimento do bom trabalho do professor; | <p>✓ Ideias adequadas sobre o processo ensino e aprendizagem.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> ○ Se os alunos não fossem tão pobres o professor não focaria tanto o ensino da matemática, mas sim sua formação completa; | <p>✓ Impedimentos e possibilidades de realizar a prática educativa;</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> ○ O valor da educação escolar como causa nobre; ○ A educação escolar deve priorizar o ensino de todas as áreas do conhecimento para a formação completa do aluno; ○ A educação escolar como prática social deve considerar os problemas de aprendizagem dos alunos; | <p>✓ As funções da educação escolar.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> ○ O bom trabalho do professor não é sinal de sucesso, mas de obrigação; ○ Ser professor é responsabilizar-se pela formação completa do aluno; ○ Ser professor é responsabilizar-se pelo destaque dos alunos nas competições em nível nacional; ○ Ser professor é responsabilizar-se pela formação profissional do aluno; ○ O professor de alunos pobres deve usar estratégias para eles concluírem o ensino médio, continuarem sua formação acadêmica e se profissionalizarem; ○ A prática educativa do professor de aluno pobre deve dar condições para eles resolverem | <p>✓ A responsabilidade pedagógica e social do professor.</p> |

| | |
|--|--|
| <p>os problemas mais imediatos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ O ensino e a aprendizagem da beleza da matemática; ○ Avanço dos alunos na produção do conhecimento. | |
|--|--|

Fonte: Produção da autora.

5.3 Articulação dos indicadores e organização e nomeação dos núcleos de significação

Depois de aglutinar os conteúdos temáticos, articulamos e nomeamos estes em indicadores, prosseguindo com a organização e nomeação dos núcleos de significação. Esse movimento que culminou na organização dos núcleos de significação ocorreu à medida que fomos agrupando os indicadores. Os indicadores foram agrupados por blocos para facilitar a identificação das sínteses que agregam as mediações constitutivas do professor Torricelli. Assim, agrupamos os indicadores que apresentavam conteúdos que tinham relação entre si, chegando, dessa forma, à formação de três blocos de indicadores que culminaram na organização de três núcleos de significação.

No primeiro bloco, reunimos indicadores relativos às mediações constitutivas da escolha pela profissão docente, da formação inicial e da continuada, bem como dos impedimentos e possibilidades de realização da prática educativa. O conjunto de indicadores desse bloco levou à constituição do primeiro núcleo de significação, nomeado de: “O social mediando a escolha pela profissão, pelo curso de matemática e a identificação com a docência”. No segundo bloco, agrupamos indicadores que revelam condições materiais, desenvolvimento de atitudes e expectativas para o exercício da prática educativa e que deram origem ao segundo núcleo de significação nomeado de: “A dialética das condições objetivas e subjetivas mediando modos de ser professor”. No terceiro bloco, os indicadores reunidos apontam para as mediações que determinam o desenvolvimento da prática educativa bem sucedida, formando o terceiro núcleo de significação nomeado de: “A educação escolar, a responsabilidade do professor e as ideais adequadas sobre o processo ensino e aprendizagem mediando o desenvolvimento da prática educativa bem sucedida.” Embora essas mediações apareçam em blocos separados, de modo algum

constituem realidades isoladas; ao contrário, a separação serve apenas para ilustrar dimensões da rica totalidade que constitui o professor Torricelli.

Os núcleos de significação representam o resultado da análise construtiva interpretativa das significações contidas no discurso do professor e que são reveladoras de zonas de sentidos. Nas palavras de Aguiar e Bock (2011, p. 162), esses núcleos são “[...] a essência do fenômeno psicológico [...], a melhor síntese do objetivo e do subjetivo [...]”. Para nós, os núcleos de significação que organizamos constituem o que melhor expressa a singularidade do professor Torricelli. E, por serem representativos das mediações constitutivas do professor, esses núcleos foram nomeados considerando essas mediações.

No quadro 13, apresentamos a síntese da articulação dos indicadores que deram origem aos núcleos de significação: o social mediando a escolha pela profissão, pelo curso de matemática e a identificação com a docência; a dialética das dimensões objetivas e subjetivas da realidade mediando modos de ser professor; a educação escolar, a responsabilidade do professor e as ideias adequadas sobre o processo ensino e aprendizagem mediando o desenvolvimento da prática educativa bem sucedida.

Quadro 12 – Da articulação dos indicadores à organização e nomeação dos núcleos de significação.

| Articulação dos Indicadores | Núcleos de Significação |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ✓ As condições socioeconômicas e culturais do professor que orientaram a escolha pela profissão; ✓ A formação inicial mediando o início da carreira docente; ✓ Impedimentos e possibilidades de realizar a prática educativa; ✓ A formação continuada mediando o desenvolvimento profissional do professor. | <p>O social mediando a escolha pela profissão, pelo curso de matemática e a identificação com a docência.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> ✓ As condições materiais para exercer a prática educativa; ✓ A mediação do social no desenvolvimento das atitudes do professor e dos alunos; ✓ Expectativas mediando modos de ser professor no exercício da prática educativa; ✓ Expectativas mediando a escolha de estratégias de ensino e aprendizagem. | <p>A dialética das dimensões objetivas e subjetivas da realidade mediando modos de ser professor.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> ✓ As funções da educação escolar; ✓ A responsabilidade pedagógica e social do professor; ✓ Ideias adequadas sobre o processo ensino e aprendizagem. | <p>A educação escolar, a responsabilidade do professor e o processo ensino e aprendizagem mediando o desenvolvimento da prática educativa bem sucedida.</p> |

Fonte: Produção da autora.

No capítulo seguinte, apresentamos a discussão desenvolvida na interpretação dos núcleos de significação organizados, conforme o movimento analítico empreendido.

A discussão de cada um dos núcleos de significação tem como parâmetro os indicadores que foram articulados tendo como base a aglutinação dos conteúdos temáticos dos pré-indicadores. Como os pré-indicadores que deram origens aos indicadores e,

consequentemente, aos núcleos, são em grande quantidade, escolhemos aqueles que compõem indicador que aglutina conteúdos temáticos das três entrevistas.

Em síntese, para evidenciar as zonas de sentidos que compõem os núcleos de significação construídos, escolhemos alguns dos pré-indicadores que foram articulados em indicadores e que nós entendemos evidenciar o movimento de constituição do professor Torricelli no desenvolvimento da prática educativa bem sucedida.

Convém ressaltar, mais uma vez, que os núcleos de significação foram interpretados tendo como fundamento os pressupostos teóricos e a revisão de literatura que têm orientado nosso pensamento, tanto no planejamento e desenvolvimento da pesquisa quanto na produção do que Moraes (2005) denomina de Metatexto e nós de síntese provisória que sistematiza os resultados encontrados na pesquisa e que foram discutidos considerando a apreensão do maior número possível das mediações constitutivas do professor Torricelli, apresentadas, aqui, de modo a dar conta dos objetivos propostos.

CAPÍTULO 6

Ter uma ideia verdadeira significa conhecer uma coisa perfeitamente ou o melhor possível, o que requer conhecer pelas causas.
(Espinosa, *Ética I*, proposição 8)

6 MEDIAÇÕES CONSTITUTIVAS DO PROFESSOR E DA SUA PRÁTICA EDUCATIVA

Para apreender o movimento dialético que constitui o professor Torricelli, discutimos algumas das múltiplas mediações que têm orientado o desenvolvimento da sua prática educativa. Como orientamos nosso pensamento pelos pressupostos teórico-metodológicos do Materialismo Histórico e Dialético e da Psicologia Sócio-Histórica, fazemos uso do processo de significação e da categoria vivência em Vigotski, e, ainda, da categoria afetação em Espinosa para fundamentar a discussão sobre as mediações que têm constituído o professor no desenvolvimento da prática educativa.

As discussões estão sistematizadas em três núcleos de significação. Cada núcleo sintetiza mediações que expressam quem é esse professor e como se constituiu a prática educativa desenvolvida por ele. No primeiro núcleo, intitulado “O social mediando a escolha pela profissão, pelo curso de matemática e a identificação com a docência”, articulamos os indicadores que sintetizam o processo de constituição histórica do professor no início da carreira docente. No segundo núcleo, discutimos “A dialética das condições objetivas e subjetivas mediando modos de ser professor”, conforme articulamos indicadores que revelam que o modo de ser professor no desenvolvimento da prática educativa, é mediado dialeticamente pelas condições objetivas e subjetivas que este encontra e produz no exercício da prática. No terceiro núcleo, que leva o nome de “A educação escolar, a responsabilidade do professor e as ideias adequadas sobre o processo ensino e aprendizagem mediando o desenvolvimento da prática educativa bem sucedida”, articulamos indicadores para discutirmos os significados e os sentidos constituídos pelo

professor Torricelli sobre as funções da educação escolar, da responsabilidade que o professor assume no desenvolvimento da prática educativa e sobre ideias acerca do processo ensino e aprendizagem que medeiam o desenvolvimento da prática educativa bem sucedida. Na quarta e última parte, apresentamos a discussão internúcleos, fazendo a síntese das mediações que têm constituído o professor na sua totalidade, isto é, como sujeito socio-histórico.

6.1 O social mediando a escolha pela profissão, pelo curso de matemática e a identificação com a docência

As discussões realizadas neste núcleo estão organizadas partir dos seguintes indicadores: as condições socioeconômicas e culturais do professor que orientaram a escolha pela profissão; a formação inicial mediando o início da carreira docente; Impedimentos e possibilidades de realizar a prática educativa; a formação continuada mediando o desenvolvimento profissional do professor. A discussão desses indicadores deu conta de compreender o processo de identificação do professor com a prática educativa.

Partimos da análise dos significados por serem estes produtos das relações históricas do homem com a realidade; a unidade que reflete de forma mais simples a relação entre pensamento e linguagem para chegar às zonas de sentido. Entretanto, Vigotski (2009) chama nossa atenção para o fato de que se pretendemos entender o discurso do outro, se pretendemos fazer uma análise psicológica do pensamento do outro, precisamos descobrir seu plano mais encoberto, ou seja, sua motivação, porque “o próprio pensamento não nasce de outro pensamento, mas do campo da nossa consciência que o motiva, que abrange os nossos pendores e necessidades, os nossos interesses e motivações, os nossos afetos e emoções.” (VIGOTSKI, 2009, p. 479).

Vigotski (2000) também chama nossa atenção para o fato de que todos os fenômenos têm uma história, o que significa que precisamos analisar seu processo de constituição, ou seja, voltar a sua gênese a fim de apreender seu desenvolvimento. Essa história sintetiza as inúmeras relações que vão se constituindo em mediações sociais e históricas responsáveis pela constituição do homem como singularidade.

Desse modo, partindo de uma singularidade, ou seja, da história de um professor de matemática do interior do Estado do Piauí que, embora faça parte de amplo

universo profissional, tem ganhado notoriedade nacional por causa das particularidades do trabalho que vem desenvolvendo com os alunos de sua cidade, investigamos as mediações que aparecem na gênese do seu processo histórico de constituição como professor e que têm sido determinantes na história de Torricelli. Iniciamos a investigação pela apreensão das significações que dizem respeito “às condições socioeconômicas e culturais do professor que orientaram a escolha pela profissão”, primeiro indicador desse núcleo. Vejamos o que diz Torricelli sobre esse processo:

Ser professor era **algo que eu não cogitava. Não passava pela minha cabeça.** Eu queria era ser jogador de futebol. Era admirável naquele tempo [...] e tal. [...]. Na verdade, **tudo começou muito mais por questões de necessidade.** No segundo semestre, apareceu o vestibular, e apareceu [...] **apenas [...] que era em Parnaíba, que era onde podia, talvez ir, que não era muita coisa.** Na verdade, **as condições eram muito difíceis, eu precisava muito mesmo era trabalhar, muito mais do que estudar.** (primeira entrevista)

Torricelli é um professor que tem na sua história marcas que revelam a história de muitos professores que, como ele, oriundos de classe social de baixa renda, encontra na docência a possibilidade de sobreviver economicamente. Com poucas opções de escolha profissional, vivendo na região norte do interior de um estado nordestino pobre como o Piauí, não pode ser o que realmente desejava: jogador de futebol. Na sua fala, encontramos significações que revelam a necessidade de trabalho e de sobrevivência econômica como mediadores determinantes na escolha pela docência.

Os motivos que o levaram a escolher Licenciatura em Matemática revelam que a escolha foi determinada pelos significados sociais que ele possuía acerca dos cursos Educação Física e Pedagogia:

Fiquei com medo de fazer Educação Física justamente porque eu precisava trabalhar e acho que **estudar Educação Física poderia ser algo que viria mais a longo prazo e eu precisava logo.** **Aí, Pedagogia [...]** eu também **fiquei um pouco receoso de fazer com medo de não me interessar de não [...] gostar [...], porque eu sempre fui muito preguiçoso pra estudar [...]** e eu sabia que **lá iam exigir bastante de mim.** (primeira entrevista)

Mediado pelos significados que possuía acerca dos três cursos de licenciatura, o professor escolheu aquele que se apresentava como solução mais imediata para seu problema. Pino (2000) esclarece que “na conversão das relações sociais em relações intrapessoais, o elemento que permanece constante é a significação”. Mas a significação social das relações é convertida em significação pessoal dessas relações. Estas adquirem o sentido que lhes dá o indivíduo. É dessa forma que se constitui a mediação social, “o que é social se converte em pessoal e o que é pessoal se converte em social.” (p. 69). Portanto,

tudo indica que os significados constituídos pelo professor acerca dos cursos de Educação Física, Pedagogia e Matemática foram determinantes no processo de escolha pelo curso de formação inicial.

Sem outra opção, o professor demonstra que foi fortemente afetado pela necessidade econômica, sendo, dessa forma, motivado a escolher o curso que lhe parecia ser o que mais rapidamente lhe traria retorno financeiro, diminuindo a angústia gerada pela situação econômica na qual se encontrava. Mesmo sem desejar ser professor, a realidade não lhe dava outra opção naquele momento.

Mesmo tendo escolhido matemática, isso não representava opção clara pela docência, uma vez que o professor não descartava a possibilidade de ingresso em outra carreira por meio da realização de concurso público, como ele mesmo expressa: *Porque eu via em Matemática o emprego mais perto possível Por conta da necessidade de professores também e, com o pensamento de uma eventual preparação para concurso que pudesse surgir logo [...]*. Esse fato reforça, mais uma vez, que a escolha pelo curso de Matemática não representava possível identificação com a docência, mas sim, a melhor opção em resolver o problema de necessidade econômica e financeira. Ou seja, a real motivação era arranjar um emprego para resolver a questão econômica, social e financeira.

Essa realidade só reforça o quadro apontado nas pesquisas mais recentes (BRANDO 2012; MARTINS, 2012; SOARES, 2011; SOUSA 2011,) envolvendo professores e suas histórias de vida. Tais pesquisas apontam que a escolha pela profissão pode ser mediada por vários motivos, e o fator econômico tem sido o elemento mais presente nesse processo. Esses estudos demonstram que grande parte dos professores, sobretudo aqueles oriundos da zona rural do estado em que vivem, escolhe a carreira do magistério por não terem outra opção que lhes garanta a sobrevivência econômica. Esse fato evidencia a determinação do histórico e do social sobre o processo de constituição das escolhas individuais dos homens, ou melhor, a determinação do social na constituição do ser social do homem.

Oliveira (2006) esclarece que o homem não vive uma relação antagônica com a sociedade; ao contrário, na sociedade capitalista, devido a situação de alienação que o homem vive em função das relações de trabalho, tem-se a impressão de que há um antagonismo entre indivíduo e sociedade. Entretanto, isso não passa de ilusão, pois “a relação indivíduo-sociedade, do ponto de vista ontológico, são dois pólos complementares que formam um mesmo processo – a sociabilidade humana.” (p. 18).

Vigotski (1998; 2009) esclarece que nossas escolhas são sempre mediadas pelo histórico e pelo social, revelando a unidade indissociável que existe entre o social (universal) e o individual (singular). Esse postulado nos dá a clareza de que o homem age no mundo não somente em busca de realizar suas necessidades biológicas, mas, especialmente, as necessidades sociais, históricas e culturais, produzidas por determinado contexto. Nesse processo, as leis biológicas perdem a primazia dando lugar para as leis socio-históricas, isto é, as leis criadas pelo próprio homem no curso da sua evolução.

Compreendemos, portanto, que no caso de Torricelli, a necessidade de emprego, a situação socioeconômica e a pouca opção de escolha profissional foram mediadores decisivos no processo de constituição de significados sociais determinantes na tomada de decisão no momento de definir-se profissionalmente. A escolha de Torricelli revela que o homem, em atividade no mundo, constitui sua essência na relação dialética com o social, confirmando, portanto, a tese materialista de que aquilo que os indivíduos são depende das condições materiais da sua existência. (MARX e ENGELS, 2002).

Com relação ao segundo indicador, “A formação inicial mediando o início da carreira docente”, Torricelli reconhece que as condições nas quais o curso de formação inicial em matemática foi realizado não foram muito satisfatórias:

[...] No segundo semestre, **apareceu o vestibular**, e apareceu... **Apenas que era em Parnaíba, que era onde podia**, talvez ir, **que não era muita coisa**. Na verdade **as condições eram muito difíceis** [...] O curso era conhecido numa modalidade conhecida como modalidade especial que era uma modalidade na expansão da UESPI e que o principal **objetivo era certificar professores**. Por conta da LDB lá de 1996... **Que era a única forma que eu podia fazer porque era no período de férias** [...] Sei que aqui em Cocal dos Alves **a gente não foi muito preparado quanto a isso não**... (primeira entrevista)

Em face desse quadro descrito pelo professor Torricelli, a formação inicial de professores vem sendo discutida no Brasil desde a década de 1990, por estudiosos preocupados em garantir que a formação inicial seja o momento em que os futuros professores construam conhecimentos e desenvolvam saberes relevantes no desenvolvimento da prática docente.

Mesmo reconhecendo que todo processo de formação profissional tem suas limitações, entendemos, assim como Basso (1998) e Pimenta (2005), que a formação do professor, tanto a inicial quanto a continuada, carrega o potencial de contribuir para que esse profissional desenvolva condições subjetivas de trabalho, sobretudo de realizar a atividade de ensino. Ao refletir sobre o modo como foi preparado para ensinar, Torricelli

analisa que não foi bem preparado porque, segundo ele, o modelo que predomina nas instituições formativas, articula a formação dos professores longe dos espaços educativos:

Eu acho que o que está faltando na formação do professor é que **a prática seja mais evidente...** [...]. **A prática de atuação, quer dizer, à experimentação dessa questão de dar aula fosse dada uma importância maior do que as questões teóricas num curso de formação do professor.** Porque, **só quando você vai para uma escola, quando você vai para sala de aula, quando você começa a lidar com outros profissionais é quando você começa a entender de fato quais são os problemas que a educação tem.** (entrevista reflexiva)

O professor refere-se à desarticulação que existe entre a teoria e a prática nos cursos de formação inicial de professores. Essa mesma crítica feita por Moreira (2003) aponta que há desarticulação entre formação inicial e a natureza das atividades que o professor desempenha nas escolas. O que acontece na realidade é que a formação inicial, que deveria preparar o futuro professor para lidar com situações que comumente são desenvolvidas na escola e na sala de aula, na verdade, não cumpre esse papel e, conseqüentemente, não prepara esses futuros profissionais como deveria.

Por outro lado, não podemos deixar de compreender que a formação inicial de Torricelli apresenta singularidades que contribuíram muito com o seu processo de identificação com a docência. Uma dessas singularidades foi a convivência com professores experientes e o envolvimento precoce com a sala de aula. Após seu ingresso no curso de Licenciatura em Matemática, realizado por meio da expansão de cursos superiores para professores, realizada pela UESPI¹, com a finalidade de certificar professores, Torricelli passou a conviver com colegas de turma que já eram professores experientes, o que o ajudou a enfrentar os dilemas que teria pela frente:

[...] Ao entrar no curso de Matemática... Eu... **Eu me juntei a diversos professores...** Que... O curso era conhecido numa modalidade conhecida como modalidade especial que era uma modalidade na expansão da UESPI e que o principal **objetivo era certificar professores.** Por conta da LDB lá de 1996... **Que era a única forma que eu podia fazer porque era no período de férias porque eu tava querendo trabalhar no restante do tempo** [...]. (primeira entrevista)

[...] E... Eu acho que **o meu envolvimento com outros professores** que viviam de sala de aula... Eu **acabei me apegando muito com essa questão** e... Já comecei no primeiro ano e **já comecei a ir arrumar uma vaga para dar aula** [...]. (primeira entrevista)

¹ Universidade Estadual do Piauí, que no final dos anos de 1990, até meados de 2007 expandiu a oferta de vagas de cursos de licenciatura pelo interior do estado, sobretudo para professores leigos.

[...]. Passei **dois anos e meio trabalhando** no primário e também no Ensino Fundamental II que era o ginásio na época... Até que algumas... **Fui tomando rumo** e fiquei **só no Ensino Fundamental II e que acabou sendo melhor pra mim** e... O início de carreira **foi muito difícil, não foi fácil** [...]. (primeira entrevista).

Mesmo sem definir exatamente as dificuldades encontradas, Torricelli reconhece que o início da carreira *foi muito difícil*, e que o *envolvimento com outros professores que viviam de sala de aula* mediou o seu *apego com essa questão*, ou seja, com a docência.

González Rey (2005a) nos coloca que a subjetividade não é uma abstração, é o resultado de processos de significação que caracterizam todos os cenários de constituição da vida social. Isso explica porque esse professor, ao passar para o convívio social com seus pares, ao partilhar da cultura profissional, que até então não conhecia, passou a sentir a profissão como uma experiência *muito difícil*.

Ou seja, o envolvimento com o contexto profissional levou a produção do sentido acerca da docência como uma atividade difícil. Esse afeto de preocupação revela que o professor era muito compromissado com as questões com as quais se envolvia, portanto, esse compromisso se estendera para a futura carreira profissional que, a seu ver, demandava responsabilidade ainda maior. A afetação produzida pela relação com pares mais experientes eclodiu na produção de sentidos acerca da futura profissão como algo que lhe parecia tarefa difícil, por exigir responsabilidade que ele ainda não percebia nele mesmo. Um jovem que, motivado pela necessidade urgente de conseguir emprego para ajudar a família economicamente e sobreviver, agora se via diante de profissionais com suas experiências, partilhando saberes, tendo que adentrar precocemente em uma sala de aula, como ele mesmo significa: [...] *já comecei no primeiro ano [...] já comecei a arrumar uma vaga pra dar aula*.

Outra singularidade do processo de formação inicial de Torricelli que mediou a identificação com a docência no Ensino Fundamental II (5º ao 9º ano) foi o envolvimento do professor com a sala de aula ainda no início do curso. O ingresso em contexto profissional levou-o a se relacionar com alunos com os quais passou a produzir sentidos que o faziam sentir-se mais seguro com relação a atividade. Isto é, os significados revelados no discurso mostram que o professor passou por uma intensa e singular situação social geradora de sentidos de segurança e conforto, significando que nessa etapa de ensino ele havia se encontrado, *tomado rumo*. A produção de novos sentidos caracteriza mudança

na relação do professor com a realidade (a futura profissão), indicando que essa situação social produziu desenvolvimento, portanto, constitui-se em vivência. (VIGOSTSKI, 1996).

Essa situação social geradora de desenvolvimento, identificada por Vigotski (1996) como vivência, é processo que explica a tomada de consciência do homem na sua relação com o meio. Portanto, entendemos que a identificação com a docência foi um processo mediado por situação de vivência. Se antes, ao escolher a profissão, o professor não demonstrava preocupação com as dificuldades que poderiam surgir, agora, envolvido num contexto social novo, mediado por novas experiências, a consciência do professor já não é a mesma, ela se desenvolveu. Surge aí uma orientação nova, um novo sentido, produto de uma situação que afetou o professor, de uma vivência.

Em meio a essas condições, num contexto social integrado por alunos desse nível de ensino e com colegas de Curso que já eram professores experientes, constituiu vivências geradoras de afetos de prazer, confiança e segurança que levaram o professor Torricelli a desenvolver vontade de ser professor, de fazer algo diferente com os alunos, que lhes garantisse educação de qualidade. Isso mostra que a vontade é um processo psíquico e, como tal, constitui-se culturalmente, sendo determinada por causas objetivas no curso do processo em que se constitui o mundo objetivo e, portanto, tem base material, confirmando assim a máxima de Espinosa (2008, p. 145) ao explicar que “não há na mente nenhuma vontade absoluta ou livre: a mente é determinada a querer isto ou aquilo por uma causa que é, também ela, determinada por outra, e esta última, por sua vez, por outra, e assim até o infinito”.

Esse conjunto de significações expressas por Torricelli acerca do processo de formação inicial leva-nos a duas questões importantes. Primeiro, que o professor não faz referência em nenhum momento à formação inicial como momento de aprendizagem da profissão, ou melhor, a formação inicial não significou para Torricelli momento de apropriação dos conhecimentos necessários para a construção de saberes da docência. Segundo, tudo leva a crer que a apropriação desses conhecimentos deu-se em função das experiências partilhadas com colegas de curso mais experientes. Foi a convivência com outros que lhe foram significativos (colegas de curso) que possibilitou a Torricelli a apropriação das condições simbólicas e culturais que mediaram a identificação com a docência, tornando-se efetivamente professor. Vigotski (1998) explica essa relação com o conceito de internalização ao evidenciar que a relação com os outros significativos possibilita a internalização de formas culturais de comportamento que envolve a

reconstrução da atividade psicológica. Nessa reconstrução, as funções e significados criados, em princípio, por uma situação objetiva, são reconstruídas, pelo indivíduo, o que era interpessoal, torna-se intrapessoal.

A discussão aponta, ainda, que foi no exercício da atividade que Torricelli desenvolveu a vontade de ser professor e a consciência de que sua prática educativa poderia ser diferente, poderia produzir mudanças na realidade. Não é nossa intenção fazer apologia à modelos de formação profissional que valorizam a prática em detrimento da teoria, longe disso. Desejamos apenas reiterar que a consciência do homem desenvolve-se historicamente por meio da atividade e, que, além disso, “a consciência individual do homem só pode existir nas condições em que existe a consciência social.” (LEONTIEV, 1978, p. 88).

A situação protagonizada pelo professor Torricelli só reforça o que afirma Saviani (2007) sobre a essência humana não ser dada ao homem, não ser algo que precede sua existência. Ao contrário, é na existência efetiva dos homens, nas contradições do seu movimento real que se produz a essência humana. Mesmo não se identificando com a docência, mesmo negando essa realidade para si, foi na vida real, nas relações constituídas, na contradição entre o não desejado e o vivido que sua consciência foi se transformando. Esse dinamismo interior, essa posição e oposição de contrários, é o que leva a emergência do novo, de uma nova realidade que agora se opõe à realidade que o produziu, ou seja, o não desejo transforma-se em desejo.

O terceiro indicador diz respeito aos “impedimentos e possibilidades de realizar a prática educativa”. Nesse indicador pretendemos ressaltar que ao desejar desenvolver a prática educativa, o professor encontrou condições que favoreceram essa atividade, mas também, impedimentos. Torricelli projetava algo a mais, isto é, ele desejava algo que lhe parecia naquele momento um projeto de difícil alcance:

[...]. E eu acabei... Quando comecei a dar aula, **a querer sonhar muito com estes meus alunos...** Mas... Assim... **O que eu mais queria** era que **eles aprendessem aquela Matemática** da série que ele estava e **o embasamento deles era muito pouco.** (primeira entrevista)

O professor considerava que tal realização significava *querer sonhar muito*, algo difícil de conseguir. Conseguir que seus alunos realmente *aprendessem a matemática da sua série* reflete uma necessidade de Torricelli. Essa necessidade pode ter sido gerada em função da sua história de vida escolar. Por ser originário do mesmo sistema de ensino

no qual agora atuava, sabia como este funcionava, ou seja, sabia que os alunos não dispunham de escolaridade capaz de assegurar a continuidade dos estudos. Sabia que diante das condições objetivas e subjetivas nas quais o ensino na sua cidade se desenvolvia, dificilmente a escola conseguia cumprir a função social de garantir que os alunos efetivamente aprendessem e se desenvolvessem. Mobilizado por essa necessidade, o professor passou a significar a aprendizagem dos alunos como *um sonho*.

As necessidades, segundo Leontiev (1978), são geradoras de motivos. Na atividade, os motivos cumprem a função de satisfazer as necessidades. Esse autor também explica que as necessidades vinculadas aos interesses humanos não são dadas *a priori*, são históricas e sociais, ou seja, são desenvolvidas na pessoa a partir das condições de vida, em especial as da educação. Na sua história de vida escolar, o professor Torricelli passou por muitas dificuldades, relata que “*não foi um aluno com grandes pendores*”, tinha que se esforçar muito para aprender, tinha “*que estudar muito*.” Essas significações revelam que o professor foi fortemente afetado pela situação vivida na condição de aluno. Essa afetação, produto da sua memória afetiva, dá indicativos que o docente passou a desenvolver a consciência de que precisa se colocar no lugar do aluno; precisa *estar perto dos alunos*. Essa situação produzida pelo enfrentamento das dificuldades para aprender e conseguir avançar nos estudos levou-o a configuração do sentido que vai orientar sua atividade profissional: fazer com que os alunos aprendessem matemática.

Entendemos que essa situação social vivida na adolescência mediou a constituição de sentidos sobre ser aluno que mudariam sua relação com os estudos, fazendo-o acreditar que para ser aluno é preciso se esforçar bastante, o que significa, para ele, estudar muito. O que o professor viveu na adolescência na condição de aluno levou a desenvolver forte senso de responsabilidade, estado afetivo que vai mediar sua vida como professor. Apoiando nossa compreensão em Vigotski (1996, p. 383), supomos se tratar de vivência, tendo em vista que:

[...] na vivência se reflete, por uma parte, o meio em sua relação comigo e o modo que o vivo e, por outra, se põem em manifesto as peculiaridades do desenvolvimento do meu próprio ‘eu’. Em minha vivência se manifestam, na medida em que participam, todas as minhas propriedades que se formaram ao longo de meu desenvolvimento em um momento determinado.²

² Tradução livre do espanhol “en la vivencia se refleja, por una parte, el medio em su relación conmigo y el modo que lo vivo y, por otra, se ponen de manifesto las peculiaridades del desarrollo de mi propio “yo”.

Mediado pelo forte senso de responsabilidade e motivado a fazer os alunos aprenderem matemática, Torricelli era mobilizado pela ideia de garantir que os alunos realmente aprendessem, nem que para isso, eles precisassem repetir de ano. Frente a isso, começou a enfrentar alguns impedimentos, dentre eles destacamos:

[...] problemas com alunos... Com familiares... E talvez até com políticos... Porque no final do ano, né?... Eu chegava e quando **eu percebia que não tinha conseguido ensinar** o que eu queria, que aquilo **era culpa deles...** Certamente... **Primeiro do sistema**, porque não tinha conseguido fazer com que eles passassem sabendo... Era uma **culpa** também deles, porque eles não tinham tido a **responsabilidade que eu queria que eles tivessem...** **Mais também era culpa minha, porque eu não tinha conseguido despertar neles o interesse pelo estudo e superar essas dificuldades deles.** [...]. (primeira entrevista)

Nesse trecho discursivo, além de referir-se aos problemas que enfrenta por desenvolver prática educativa que garantisse a aprendizagem dos alunos, o professor demonstra como significa o problema do fracasso escolar. Ao apontar culpados para o fracasso escolar, o professor demonstra que entende a educação escolar como processo linear de causa e efeito, onde alguém tem culpa, ou melhor, alguém falhou. Ao mesmo tempo em que tenta apontar culpados para o problema do fracasso escolar, admite que, nesse processo, existe uma parcela de responsabilidade tanto do poder público, como dele como professor e dos alunos. Contraditoriamente à compreensão de que o fracasso escolar é um problema mais estrutural do que individual de cada aluno, o professor expressa também o sentido de que se o aluno fracassa, deve repetir o ano, como se a repetência escolar fosse garantia de aprendizagem. Ou seja, seu pensamento parece estar sendo mediado por um conflito interno que o leva a procurar diferentes explicações para um mesmo problema, revelando assim a contradição que pode formar o pensamento do ser humano.

Analisamos também que, se por um lado, esses significados expressam as limitações do professor em compreender processo de natureza tão complexa, por outro, suas explicações avançam em relação ao discurso oficial que tenta imputar exclusivamente aos alunos e seus familiares a culpa pelo fracasso escolar. Esse fato revela, assim, o que Vieira Pinto (1969) denomina de contradição mais imediata e a mais geral de todas, ou seja, a que se estabelece entre as condições da realidade que dão individualidade transitória a coisa e a modalidade eterna e absoluta do processo universal de que provém. Isto é, o

En mi vivvencia se manifiestan en qué medida participan todas mis propiedades que se han formado a lo largo de mi desarrollo en um momento determinado.”

professor, mesmo sendo constituído pelo conjunto de condicionantes sociais que o levam a acreditar no discurso oficial que culpabiliza o aluno e sua família pela situação escolar, manifesta a sua singularidade quando se opõe a essa universalidade.

Na explicação desse processo, há que se entender que o fracasso escolar é produzido em função de múltiplos determinantes. Este é um processo multifacetado, que envolve a análise de inúmeros fatores, e que, dentre estes inúmeros fatores, está a condição cultural (simbólica), social e afetiva que professores e alunos precisam dispor para viverem os processos educativos. Sem disporem dessas mínimas condições subjetivas, nem professores e nem alunos, conseguem transformar uma situação de fracasso em sucesso escolar. Esse processo que o professor Torriceli, o sistema escolar e alguns estudiosos denominam de fracasso escolar, nós compreendemos como produção de subjetividades fracassadas. Entretanto, não podemos deixar de reconhecer que, mesmo sem compreender plenamente como se produz o fracasso escolar, ou melhor, subjetividades fracassadas, a prática educativa desenvolvida por Torricelli tem contribuído para produção de subjetividades bem sucedidas.

Para nós, a limitação do professor em compreender um problema que faz parte do universo de todas as escolas públicas e privadas do Brasil, reflete, entre outras coisas, a necessidade de reflexão crítica da prática educativa como condição para o seu desenvolvimento profissional. A ausência de condições subjetivas de trabalho, devido ao fato de não ter formação inicial que contribuísse no desenvolvimento das condições necessárias para ser professor, além das poucas condições materiais para desenvolver sua prática educativa, Torricelli foi mediado no início da sua carreira por impedimentos que o levaram a desenvolver sentidos negativos em relação ao trabalho docente. Compreender a escola como espaço de aprendizagem dos alunos e, também, sentir-se responsável por criar condições para que os alunos se apropriem do conhecimento, constituíram motivos que levaram Torricelli a situação de desgaste emocional, uma vez que, segundo ele, não conseguia “*emplacar*” como professor:

Não era entendido que **o aluno tinha que sair daqui com uma boa bagagem e que dali dependeria todo o seu futuro...** Mais como um processo que **o aluno tinha que encarar** e aí que **foi muito difícil** de modo que eu via já em dois ou três anos depois... Eh... **Já pensava em trilhar outros caminhos...** Comecei a **querer fazer concursos públicos...** Ainda me inscrevi em uns três... A princípio não consegui obter sucesso, mas eu já estava começando a estudar... Certamente alguns anos depois a gente já estar mais preparado e **sairia dessa vida... Para o que eu queria... Já que eu não consegui emplacar.** [...]. (primeira entrevista)

Nesse trecho, compreendemos que Torricelli, mediado por afetos negativos, começa a desenvolver o desejo de se afastar da docência, já que acredita não conseguir “*emplacar*” como professor, passando a desenvolver estado de insatisfação. Conforme nos ensina Espinosa (2008), entendemos que o estado de insatisfação diminui a potência de agir do professor, porque afeta negativamente sua capacidade de pensar, sentir e agir acerca dos processos educativos. Quanto mais seu estado de ânimo é afetado de tristeza, menos ele é capaz de agir.

Outro fator que vai contribuir para o desgaste emocional e com a ideia de não conseguir emplacar como professor, constituindo-se, assim, em mais um impedimento na realização da sua prática educativa relaciona-se com a forma como Torricelli compreende a educação escolar e o papel social do professor. Esse modo de compreender vai de encontro ao modo como a maioria dos seus pares compreende, gerando com isso reações pouco amistosas e mais insatisfação no professor:

[...] Eu insistia que essa reprovação era necessária... Na época, porque eles precisavam estudar de novo... E viver com essa experiência... **Para quando tiverem as condições de passar pudessem ir para a série seguinte bem preparados.** Bem... **Eu fiquei assim por alguns anos...** Tive apoio na época da Secretaria de Educação que **acreditou que isso deveria valer a pena, mas...** **Não foi muito fácil...** Muitas vezes eu pensava... **Que eu não ia conseguir emplacar esse meu jeito...** Essa **minha forma de entender a educação** assim porque era vista... Muito vista aqui como algo que o **aluno precisava ter como etapa mais não como aprendizado...** [...]. (primeira entrevista)

Espinosa (2008, p. 227) nos ensina que “quando a mente imagina sua impotência, por isso mesmo, ela se entristece”, significa que a afetação negativa diminui a potência de agir dos sujeitos, levando-os a estados de passividade. Com a sua potência diminuída, o professor em estado de passividade, passa a sentir-se frustrado e incompetente em relação ao ofício, passando a viver um processo de desencantamento com a profissão.

Esse estado afetivo só confirma o que postula Espinosa (2008) sobre o homem, na sua existência, está necessariamente entrelaçado com a existência dos outros homens e, portanto, o exercício da nossa potência ser em grande parte, condicionada pelos encontros oriundos desse entrelaçamento. Mediado pela ideia de não conseguir emplacar, a capacidade de ação do professor Torricelli é comprometida, fato que revela a diminuição da sua potência de agir ocasionada pelo convívio conflituoso com outras pessoas que não concordavam com sua forma de compreender a educação escolar.

Mesmo em estado de insatisfação, Torriceli segue contrariando a lógica que parecia sustentar os processos educativos na escola de sua cidade, ou seja, de que a “[...] a

educação [...] era vista... Muito vista aqui como algo que o aluno precisava ter como etapa, mas não como aprendizado [...].” A ideia era de que o aluno precisava passar pela escola para acumular aquela experiência, mas sem necessariamente precisar aprender. Em face dessa realidade, o professor buscava exatamente o contrário: *“o aluno tinha que sair daqui com uma boa bagagem e que dali dependeria todo o seu futuro.”*

Essa forma de compreender a função social da escola na vida do aluno encontra relação com o modo como o professor compreende a relação entre educação escolar e sociedade. Mediado pelas condições socioeconômicas da realidade na qual vive, o professor significa a educação escolar como caminho mais imediato para tirar seus alunos da pobreza e transformar suas condições de vida:

[...] Hoje nós buscamos uma solução **para o nosso problema... Qual é o nosso problema? É fazer com que... Fazer algo que provoque nos nossos jovens uma mudança de vida, para eles e para os seus familiares, ou seja, tirem eles da pobreza, que aqui nós temos uma grande pobreza... Tirem eles da pobreza e que dê o melhor futuro para os seus filhos... Todos os nossos alunos aqui são alunos pobres.** (entrevista reflexiva)

Embora compreenda a educação escolar como processo muito mais amplo, o professor, no desenvolvimento do seu trabalho, deixa-se guiar pela natureza imediatista da educação escolar e estabelece como principal objetivo a aprovação dos alunos no vestibular. Essa forma de compreender a educação escolar e, em especial a tarefa do professor, revela a unidade indissociável entre indivíduo e sociedade, ou seja, revela que o indivíduo é um ser social e que a manifestação da sua vida, constitui, pois, uma expressão e uma confirmação da vida social. Diante da pobreza e das poucas condições de sobrevivência econômica, o professor organiza sua prática educativa a fim de garantir que o educando possa desenvolver-se como sujeito capaz de transformar seu contexto social. Se a realidade social dos alunos fosse diferente, sua prática também o seria, *“Se nós tivéssemos alunos que não tivessem esses problemas, que o nosso problema não fosse esse... Ai sim, talvez nós trabalhássemos completamente diferente... Ai sim... Nós estaríamos preocupados no que deve ser de fato levado em consideração na educação que é uma formação mais completa.”*

Isso mostra que, mesmo estando consciente de que a educação escolar não se limita ao pragmatismo produtivista, Torricelli baseia sua prática educativa na produção imediata de resultados que possam tirar os alunos da pobreza, confirmando a tese de que *“todo objeto particular é na verdade um processo particular, dentro do processo geral da existência objetiva.”* (VIEIRA PINTO, 1969, p. 203). Ou seja, as condições gerais de

existência, precisamente, as condições socioeconômicas e culturais determinam o modo particular como Torricelli desenvolve a atividade de ensinar matemática. Por essa razão, Torricelli encontra nas olimpíadas de matemática a possibilidade de produzir mudanças na vida dos alunos:

[...] Mas eu acabo **precisando fazer isso porque o meu aluno precisa ganhar bolsa, precisa ganhar uma medalha, precisa ganhar uma bolsa de iniciação científica para quando ele for para a universidade ele ter esse acesso** [...] (entrevista reflexiva)

A realização da prática educativa do professor focando o desenvolvimento de condições aos alunos de resolverem seus problemas mais imediatos representa possibilidades de mudança real e efetiva da sua realidade e de seus familiares, os quais, mediados pelas condições econômicas, encontram nas olimpíadas uma chance para mudarem de vida. Além disso, a participação nas olimpíadas e o sucesso alcançado altera o estado do professor que sai da condição de insatisfação e passividade e passa para a condição de satisfação e atividade. Isso ocorre, segundo Espinosa (2008), pela mediação do afeto de alegria. Se antes das olimpíadas o professor já vislumbrava a possibilidade de abandonar a carreira, porque se sentia frustrado, os resultados das olimpíadas produziram afetos que mediaram a mudança do estado de passividade para atividade:

[...] E daí pra frente **eu já fui conseguindo adeptos...** Pessoas que passaram a entender que **o trabalho era assim...** Alunos passaram a me ajudar e **nós buscamos a partir daí a envolver mais e mais alunos...** E incentivar a estudar matemática... Olimpíadas... E os **nossos resultados foram crescendo...** [...]. (primeira entrevista)

O professor, mediado pelo afeto da satisfação consigo mesmo agora planeja novas ações para continuar a desenvolver essa prática educativa. Tal mudança foi produzida em função do afeto de alegria, contrário à tristeza, confirmando o que postula Espinosa (2008) sobre o fato de o homem esforçar-se por fazer com que se realize tudo aquilo que imagina levar à alegria, assim, como faz parte da constituição humana, o esforço por afastar tudo aquilo que imagina levar à tristeza.

Consciente de que as olimpíadas produzem nele e nos alunos estados de alegria, o seu esforço converge para manutenção dessa prática educativa. Se considerarmos, assim como Vigotski (1996), que as vivências são processos dinâmicos, participativos que envolvem o indivíduo e o seu contexto, e que toda vivência constitui-se em fonte inesgotável de afetos, então interpretamos que a participação nas olimpíadas

também constitui uma vivência produtora de afetos que aumentam a potência de agir do professor e dos alunos que participam dessa prática.

Entendemos, assim, que os significados e os sentidos constituídos pelo professor no processo de escolha pela profissão e identificação com a docência foram se transformando à medida que este foi se relacionando com seus pares, experimentado de forma concreta e efetiva a atividade de ensino aprendizagem com os alunos. Esse processo de transformação não vem ocorrendo de forma tranquila; ao contrário, a análise envolvendo as conexões existentes entre a parte (a história particular de Torricelli) e o todo (a realidade a qual essa história se realiza) revelou as relações constituintes desse movimento de transformação.

Em nossas análises, esse movimento foi compreendido pela transformação dos sentidos constituídos por Torricelli, ao se tornar efetivamente professor. O que antes era sentido como “*algo difícil*”, mediado por afeto de angústia, agora se traduz em alegria, afeto que produz outros sentidos. Ou seja, o novo, que inicialmente desenvolvia estados afetivos negativos, transforma-se em velho, ao ser vencido por um sentimento positivo, o desejo de ser professor.

Continuando a discussão desse movimento de mudança, passemos “a formação continuada mediando o desenvolvimento profissional do professor”, terceiro indicador desse núcleo. Vejamos o relato do professor que expressa algumas das significações acerca desse processo em sua vida:

Os meus pensamentos hoje já são esses.... [...] **principalmente depois de sair “para fora” (Viajar) e ver por exemplo, lá na França, isso é muito valorizado, eu pude perceber a importância disso...** De modo que eu sei que o ensino tradicional, aquele em que **o aluno é obrigado a fazer e refazer várias vezes, já é superado.** (entrevista reflexiva)

Toricelli reconhece que a formação continuada e as novas experiências têm produzido transformações em seu modo de ser professor. Destacamos, em seu discurso, zonas de sentido que evidenciam a importância do processo de formação continuada para o desenvolvimento profissional do professor e para a melhoria de sua prática na sala de aula. As significações indicam que a formação continuada tem ajudado o professor a compreender que a prática educativa centrada no exercício e repetição é algo superado, porque não favorece a aprendizagem do aluno. Essas significações indicam que Torricelli reflete acerca do trabalho que realiza, quando afirma que a formação continuada colabora

com o desenvolvimento da consciência de que ser professor demanda estudo e aceitação do novo.

Garcia (1998) considera que a formação continuada cumpre a sua função de contribuir com o desenvolvimento profissional do docente quando desenvolve nele atitudes reflexivas. São essas atitudes que possibilitam aos professores o exame crítico permanente acerca da condição de ser professor, das suas possibilidades de ação e as limitações de ordem social, cultural e ideológica do sistema educativo. Consideramos que Torricelli tem conseguido desenvolver essas atitudes reflexivas e isso o tem ajudado a melhorar consideravelmente sua condição profissional. O trecho narrativo aponta para isso:

Agora, depois de **eu ter mais de dez anos como professor e depois de ter participado de formações e ter conhecido outras experiências, então eu já estou muito mais flexível [...]** e eu já sei da importância que **é a gente está valorizando a nossa prática educativa, valorizando o que é mais concreto, abandonando**, dentro do ensino de matemática, **não valorizar mais com tanta intensidade, aqueles procedimentos de refazer com uma frequência muito grande os exercícios e, sim... Também... Tentar associar com situações práticas...** (entrevista reflexiva)

O professor reconhece que os anos dedicados ao trabalho e a participação em formações mudaram seu modo de ser, tornando-o “*mais flexível*”. Esse sentido está ligado ao modo de agir na sala de aula que envolve, dentre outras coisas, a valorização de prática educativa menos centrada no professor, na repetição e na memorização. A formação continuada colabora com o desenvolvimento profissional de Torricelli porque o tem ajudado a refletir valores, saberes, ideologias constituídas acerca da atividade que realiza sobretudo, acerca dos processos que medeiam o desenvolvimento dessa atividade como a relação com os alunos, a seleção de procedimentos de ensino, a avaliação da aprendizagem, dentre outros aspectos. Assim, entendemos que, mais do que aperfeiçoamento ou formação em serviço, a formação continuada tem mediado o desenvolvimento profissional de Torricelli, pois ao que tudo indica “[...] tem uma conotação de evolução e de continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores”. (GARCIA, 1998, p. 55).

Resumindo, a formação continuada tem mediado o desenvolvimento profissional de Torricelli, porque colabora com a produção de um conhecimento, segundo Vázquez (2011, p. 244) “verdadeiro e útil” na medida em que, com base nele, Torricelli tem conseguido transformar a sua condição de professor, a sua realidade.

Nesse primeiro núcleo de significação, o objetivo era compreender o processo de identificação do professor Torricelli com a profissão docente, para isso, analisamos os

significados e os sentidos presentes em seu discurso a fim de evidenciar as mediações constitutivas desse processo. O esforço de análise mostrou que o social, o econômico e o cultural foram mediações determinantes no processo de constituição das necessidades e motivos que levaram Torricelli a escolher a docência como profissão, bem como a escolha pelo curso de matemática. Mas, as vivências constituídas em momentos distintos da vida do professor (tanto pessoal como profissional), assim como o desenvolvimento da prática educativa e o processo de formação continuada revelaram-se mediações importantes na produção de afetos que potencializam o desenvolvimento da consciência de ser professor.

Na expectativa de apreender mais mediações que elucidem como Torricelli constituiu-se professor no desenvolvimento da sua prática educativa, caminhamos na direção de outras questões: que significados e sentidos foram se constituindo, à medida que nosso professor foi se desenvolvendo como profissional? Como os conflitos impulsionam esse desenvolvimento? Quais as condições (objetivas e subjetivas) que Torricelli encontrou e produziu que mediaram o desenvolvimento de prática educativa, considerada por nós, bem sucedida?

Essas e outras questões têm suscitado reflexões relevantes para a compreensão acerca das múltiplas determinações que constituem o ser humano, no caso de Torricelli, o ser professor. Esse conjunto de questões relaciona-se com uma dimensão da realidade pesquisada, ou seja, a dimensão subjetiva da docência que articula de forma dialética aspectos do social e do individual constitutivos da totalidade humana. Esse é o tema do segundo núcleo de significação que articula novas zonas de sentido que tem constituído o ser professor Torricelli e que serão discutidas na nossa próxima sessão.

6.2 A dialética das dimensões objetiva e subjetiva da realidade mediando modos de ser professor

As discussões sintetizadas nesse núcleo de significação fundamentam-se em dois pressupostos. Primeiro, a realidade é uma construção social, portanto, é uma produção humana. Segundo, ao produzir a realidade, o homem produz a si mesmo, o que confirma sua relação dialética com a realidade. Esse processo acontece porque o homem, ao produzir os meios para satisfação de suas necessidades, o faz apropriando-se da realidade objetiva. Ao apropriar-se da realidade objetiva, ele transforma essa realidade numa nova realidade, a realidade subjetiva. Ao retornar para a realidade, sua subjetividade objetiva-se

novamente, num processo interminável de produção da realidade e de si mesmo. Por meio da atividade de criar e recriar o novo, o homem produz nova realidade objetiva ao mesmo tempo que produz a sua realidade subjetiva. (AGUIAR e BOCK, 2011).

Essa forma de compreender a relação homem e realidade leva-nos ao entendimento de que o professor Torricelli desenvolve-se mediado pela relação dialética entre as dimensões objetiva e subjetiva constitutivas da sua realidade. Em função dessa assertiva, a discussão realizada nesse núcleo cumpre o objetivo de analisar as afetações produzidas na vivência da prática educativa, ou seja, interessa-nos desvelar a dialética entre as dimensões objetivas e subjetivas que constituem o modo como Torricelli desenvolve a sua prática educativa.

De acordo com Aguiar e Bock (2011, p. 161), a forma de apreender essa relação ocorre por meio das “mediações sociais, os significados sociais e os sentidos pessoais.” Implica dar visibilidade à realidade objetiva e à subjetiva que constituem e é ao mesmo tempo constituída pelos sujeitos. Na sua dimensão objetiva essa realidade é concreta, faz parte do mundo social e material e, portanto, constitui o professor, porque este faz parte dessa realidade. Entretanto, o professor em atividade se desenvolve no embate entre o social e o pessoal, nas situações vividas, fazendo constituir uma realidade nova, a sua subjetividade.

Assim, a forma que apreendemos a dialética das dimensões objetiva e subjetiva da realidade é por meio das significações produzidas pelo professor. As significações representam, ao mesmo tempo, expressões que são do professor, porque revelam a sua essência, mas também da realidade social e histórica. Essas significações, ao se tornarem produtos subjetivos, medeiam o modo como o professor Torricelli desenvolve a sua atividade profissional.

As significações que estamos apreendendo dizem respeito aos aspectos indicativos do modo de ser do professor no exercício da prática educativa. Nesse sentido, nosso olhar volta-se para trechos do discurso do professor Torricelli que apontam para as condições de trabalho, as dificuldades e os impedimentos de realizar o trabalho, as necessidades materiais, entendidas como constitutivas da dimensão objetiva, e o que diz respeito aos valores, sentimentos, emoções, ideias, contradições, expectativas, crenças, atitudes, modo de se relacionar com os alunos, convicções, entendidas estas como o que constitui a dimensão subjetiva da sua realidade. Em síntese, esses aspectos da realidade objetiva e da realidade subjetiva são mediações que constituem o sujeito na sua

singularidade (por meio da sua atividade particular) sem desconsiderar o universo social constitutivo dessa realidade.

Os indicadores que formam esse núcleo de significação e que vão evidenciar essa dialética são: as condições materiais para exercer a prática educativa; a mediação do social no desenvolvimento das atitudes do professor e dos alunos; expectativas mediando modos de ser professor no exercício da prática educativa; expectativas mediando a escolha de estratégias de ensino e aprendizagem. A discussão dos indicadores deste núcleo que irá revelar outras zonas de sentido que explicam o movimento de constituição desse sujeito como professor, conforme formos discutindo algumas das múltiplas mediações culturais, históricas e sociais determinantes no processo de significação da prática educativa.

O primeiro indicador foi selecionado pelas significações acerca da dimensão objetiva da realidade apreendidas no discurso do professor e relativas às “condições materiais para exercer a prática educativa” que o professor dispunha para o desenvolvimento da prática educativa. Citamos o trecho abaixo para ilustrar essas significações:

Eu acho que a gente **deve se apegar com as ferramentas que a gente tem**, então, eh! Hoje nós já temos outros instrumentos... [...] **no começo das coisas, o que a gente tinha aqui era o nosso objeto principal, o aluno, a lousa e, nem o livro didático.** Assim... Bem no começo de tudo [...] nós fomos buscar foi **fazer pelo menos essa ponte, dar pelo menos aquilo que nós tínhamos para dar para eles**, né? (entrevista reflexiva)

No trecho discursivo, apreendemos significações que demonstram a ausência de condições materiais satisfatórias de trabalho no início da carreira profissional do professor Torricelli. O encontro com essa realidade obriga o professor, juntamente com os demais colegas de profissão, a exercer a docência dispondo apenas da experiência singular de cada um construída no percurso da história de vida que tiveram como alunos. Sem instrumentos didáticos e ainda em formação profissional, a única ferramenta disponível era o conteúdo de ensino que cada um trazia da sua experiência escolar, já que nem os livros didáticos lhes eram garantidos.

Além das poucas condições materiais apontadas pelo professor Torricelli, este se queixa também da pouca estrutura de trabalho no que tange ao acompanhamento dos alunos que apresentavam dificuldades para aprender. Segundo esse professor, a falta de uma equipe de profissionais qualificados para esse fim dificulta o acompanhamento pedagógico e prejudica o andamento do processo educativo.

A importância em discutir as condições objetivas de trabalho do professor encontra nexos com a finalidade da sua atividade profissional. Se considerarmos que a finalidade do trabalho do professor reside em garantir que os alunos se apropriem dos bens culturais produzidos pela humanidade, isso não pode ser feito de qualquer forma; há a necessidade de garantir que essa mediação aconteça mediante as mínimas condições objetivas. A apropriação dessa herança (material e simbólica) não acontece de forma espontânea pelo aluno, ela dá-se de forma específica, planejada e organizada para esse fim. Isto significa que os professores e os alunos precisam dispor dos meios que garantam essa apropriação, afinal, “a maneira como os homens se relacionam com a natureza e entre si, depende dos modos de produção e das condições de acesso deles aos bens produzidos.” (PINO, 2000, p. 62).

Isso significa que a maneira como Torricelli desempenha sua atividade profissional depende das condições que são produzidas historicamente para o desenvolvimento dessa atividade e da apropriação dessas condições. Sem tais condições que envolvem além dos artefatos materiais necessários para a consecução do ensino como materiais didáticos apropriados, salas de aula bem equipadas, laboratórios, biblioteca, o professor necessita de melhores condições salariais para realizar seu trabalho. A ausência dessas condições compromete de forma determinante o andamento do processo educativo.

O professor reconhece como meio capaz de melhorar as condições objetivas de trabalho a inserção de tecnologias que podem ser utilizadas a serviço do ensino. De acordo com o professor, “*os alunos dominam as tecnologias muito mais do que nós professores, e, no entanto, nós não sabemos lidar com isso, onde aí está um conjunto de coisas que poderiam ser bastante úteis para nossas aulas.*” O não saber lidar com isso aponta para mais uma necessidade formativa que impacta o desenvolvimento profissional de Torricelli, consequência de uma formação inicial que não possibilitou ao docente a apropriação de conhecimentos que ele julga estarem fazendo falta no exercício da prática educativa:

Então, por isso, nós pegamos muito mais **essa prática de estar fazendo exatamente isso**, porque foi assim que aconteceu com a gente, **cada um de nós viemos de um ensino mais tradicional**, então, a gente acaba fazendo muito mais **aquilo que foi feito quando nós éramos alunos, porque nós não fomos preparados para uma melhor prática.**(entrevista reflexiva)

A análise desse indicador revela que a dialética entre a ausência de condições satisfatórias de trabalho e o modo como Torricelli significou essa realidade mediou a constituição de um modo de ser professor vivido com muita dificuldade, obrigando-o a se

“*apegar com as ferramentas que tem*”, no caso, os conteúdos didáticos. A ausência de condições satisfatórias de trabalho é um fato real que produz subjetividades pouco motivadas para a realizar a prática educativa. Na ausência dessas condições, os professores não se sentem dispostos para realização do trabalho; ao contrário, o afeto que vai predominar na constituição dessas subjetividades é o de culpa e impotência por não poder dar aos alunos o acompanhamento pedagógico que eles precisam e merecem:

[...] Para a gente ficar um pouco com **a consciência não tão pesada... De não poder está trabalhando individualmente com aluno** que pode ter um problema **que poderia está sendo diagnosticado por outro profissional** [...] **nosso estabelecimento não tem esses profissionais** [...] Eu acabo tentando **tapar esse buraco**[...] (entrevista reflexiva)

Essa situação denuncia uma realidade frequente em muitas escolas brasileiras, sobretudo, as escolas localizadas na zona rural nas quais o acesso aos recursos materiais é cada vez mais difícil. O ensino desenvolvido nessas condições compromete o desenvolvimento dos indivíduos porque os priva do acesso aos bens produzidos historicamente na sua forma mais desenvolvida.

Sem as devidas condições materiais, dificilmente os professores terão condições de desenvolver um bom ensino, porque, segundo Vigotski (1998, p. 73), “o uso de meios artificiais, muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar.” Isso significa que todo bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento, entretanto, não cabe aos professores realizarem bom ensino quando não têm sequer acesso aos artefatos produzidos pelo homem para esse fim.

O segundo indicador esclarece essa questão porque se refere à “mediação do social no desenvolvimento das atitudes do professor e dos alunos.” Esse indicador demonstra como o professor significa a cultura da comunidade em relação a atividade escolar dos alunos:

[...] Hoje todos os novos alunos que vêm querendo participar das olimpíadas eles vêm em **função de tudo que já conquistamos, dos exemplos dos outros**. Mas, assim... Cocal dos Alves tem uma... **O povo daqui tem uma característica assim que já é muito peculiar** a cada um deles, que eles **têm um pouquinho de competitividade** entre si... Aqui é **desde os mais velhos...** Logo **as pessoas que vivem aqui são muito desconfiadas...** Têm esse **costume...** Em tudo que participam [...]. (segunda entrevista)

Torricelli compreende que grande parte do que acontece na cidade onde nasceu e vive e na escola em que trabalha tem relação com a cultura local, com o modo como os

mais velhos encaram a vida e a forma como encaram os desafios. Para Torricelli, a escola e os professores cumprem a função de assegurar que o aluno tenha as condições para continuar aprendendo e se desenvolvendo, mas, as peculiaridades da comunidade também acabam determinando o modo como os alunos são no dia a dia escolar. “[...] *Tem esse costume... Em tudo que participam... Mais com medo de perda, de perder alguma coisa e tal...E isso acaba fazendo com que eles vão muito assim com os outros[...]*”. O professor entende que o interesse dos alunos, apesar de ser um traço individual, constitui-se nas relações sociais estabelecidas na comunidade e que são muito competitivas:

[...]. O que o outro tem, o que o outro consegue, **muitas vezes isso reflete muito no grupo**, eles também querem, então... Quando **se tem assim um grupo de alunos que já conseguiu**, não houve muito uma questão de separação... Ah! Um outro lá não quer, ignora, **não! A gente percebe que os alunos querem também estar naquele grupo, querem também ganhar, não deu pra Matemática, eles acabam inclusive desenvolvimento em outro, não deu certo pra Matemática, vou estudar pra Língua Portuguesa, vou pra Química, e assim, a gente percebe vários grupos aqui, outro acolá [...]**. (segunda entrevista)

Essa forma de significar a mediação da cultura local sobre os processos vividos na escola pelos alunos revela um elemento de sentido mediado pelas diversas experiências simbólicas e emocionais vividas por Torricelli durante o desenvolvimento da sua vida como aluno e agora como professor. Ao se apropriar dessa realidade objetiva no percurso da sua história como aluno, desenvolveu uma subjetividade capaz de entender o valor da mediação dos outros no seu processo de constituição humana, por isso, não tem dificuldade em entender a realidade dos alunos.

Sua experiência de vida parece orientar a compreensão que cada indivíduo humano sintetiza relações sociais, e que, ao sintetizar relações sociais se apropria de formas de comportamento e ideias criadas pelos outros com os quais convive e transforma-as em modos particulares de ser - pensar, sentir e agir, sempre mediados pelos outros, confirmando a tese de Vigotski (2000) de que o indivíduo encarna as relações sociais que vivencia.

Por meio dessa dialética entre a realidade vivida e a realidade sentida Torricelli vai se tornando um professor concreto, capaz de sintetizar as relações sociais que caracterizam a sociedade em que vive. Nessa relação, o professor faz coincidir seu interesse com os interesses da sua comunidade, internalizando esses interesses e tornando-os seus, com suas particularidades. Por esse motivo, Torricelli assume, para si, um desafio:

Os alunos... Sempre querem algo. Aqui em Cocal é assim, **os alunos sempre querem algo, o que depende da gente professor é despertar isso neles, é como se existisse uma coisa natural de cada um deles, eles sempre querem alguma coisa...** Eles não estão de graça em lugar nenhum... **A gente não vê ninguém que não tenha uma pequena pretensão... Eles sempre querem** então a gente tenta despertar o interesse deles, nessa questão da competição, então fica mais fácil **despertar** quando a gente tem esses exemplos e quando a gente já conhece toda a sistemática... [...]. (segunda entrevista)

Educar o aluno da cidade de Cocal dos Alves significa, para Torricelli, “*despertar isso neles*” o interesse do aluno, “*como se existisse uma coisa natural de cada um deles*”. Nesse trecho discursivo, evidenciam-se elementos que apontam para “expectativas mediando modos de ser professor no exercício da prática educativa”. Esse é, assim, o terceiro indicador desse núcleo e se constitui em mais uma zona de sentido capaz de revelar as mediações constitutivas desse professor.

Mesmo reconhecendo que a cultura local interfere na subjetividade dos alunos, o professor se deixa levar pela crença de que existe algo de *natural* nisso, como se isso pertencesse à natureza individual de cada um. Apropriando-se desse significado social, o professor passa a sentir-se responsável por *despertar isso neles*. Essa ideia produz no professor expectativas em relação aos alunos que o fazem acreditar que “*eles sempre querem alguma coisa*”. Afetado por essa expectativa, suas atitudes converteram-se na máxima disponibilidade para o ensino, no esforço em fazer com que os alunos aprendessem Matemática e o desejo em realizar um ensino de qualidade. Essas atitudes orientam as relações pedagógicas na sala de aula, conforme compreendemos nos trechos discursivos abaixo:

[...] Às vezes, normalmente, em minhas turmas **eu sou muito conversador, eu brinco, faço brincadeiras bobas... Eu gosto de brincar e de conversar com eles** [...]. (segunda entrevista)

[...] Para qualquer coisa que a gente vai fazer, qualquer coisa que a gente vai estudar **eu sempre converso muito** assim, no início, e principalmente querendo já dar as diretrizes, dizendo **o que vai ser interessante estudar**, o que **queremos com aquilo** [...]. A gente coloca assim **um conjunto de coisas pra fazer...** “olha, nós vamos fazer isso, nesse período todo, por quê? Por que é necessário para isso, para aquilo”... **E exponho tudo o que eu já estou tendo de experiências em outros lugares, com outros professores, e coloco diversas situações e converso muito no sentido de sensibilizá-los a querer, a estar lá! Isso é uma coisa que acontece muito frequentemente**, inclusive na sala de aula... O restante disso é mãos a obra, é **conteúdo mesmo e exercício** [...]. (segunda entrevista)

Dizer que a gente procura, pelo menos assim, no meu caso, tudo o que eles vão estudar, aprender, **eu me comparo a eles**, primeiro, **eu me comparo de ver o potencial deles...** Eu tento assim... Percebendo de um modo geral até assim, **como é que eles olham, como é que eles sentem** quando estão no exercício, **de que modo eles reclamam, o quê que tem sentido, o quê que não tem...** Coisas assim... **De estar perto mesmo**, de saber **se aquilo tem como ficar** (se referindo ao conteúdo)... E aí... Chega o caso que tem, por exemplo... **Tem turmas que eu chego a dar quarenta por cento do conteúdo, tem outras que eu chego a dar sessenta, tem outras que eu chego a dar mais que cem por cento do que deveria ser dado...**

Do que tem no livro didático... **Justamente por eu tentar ter muito bem essa compreensão...** Tentar saber se realmente isso vai, se não for **não vou insistir...** Posso até mais ou menos desistir... Ou então trazer coisas que **não é ali do meio deles, que não é do livro didático, que está ali no conjunto de coisas que eles devem estudar, mas tentar muito ver se há algum aproveitamento do que foi colocado [...].** (segunda entrevista)

Em todos os trechos da narrativa, encontramos elementos discursivos que evidenciam que as expectativas construídas pelo professor na relação com a realidade escolar orientam o seu modo de se relacionar pedagogicamente com os alunos.

No primeiro trecho, mediado pela expectativa de criar uma situação de conforto na sala de aula que deixe os alunos confiantes e à vontade, o professor orienta sua prática educativa por conversas e brincadeiras a fim de tornar sua relação com os alunos menos verticalizada. Esse foi o modo encontrado pelo professor de se aproximar dos alunos e assim adquirir a confiança necessária para a relação pedagógica se manter.

Na expectativa de conscientizar os alunos acerca do que vai ser estudado para que eles se envolvam com a matéria e com isso despertem o interesse por novas experiências, o professor prioriza o diálogo, a conversa e a informação aos alunos, tornando claro, para nós, a forma como significa o papel social do professor e o papel social do aluno. Torricelli mostra nesses trechos discursivos que não se considera o centro do processo educativo, pois compartilha com os alunos suas expectativas, comunica suas intenções, conversa, brinca, explica quais são seus objetivos, e espera com isso sensibilizá-los, despertar neles o interesse por estar ali. Demonstra que baseia sua relação com os alunos na confiança e respeito e, que como par mais experiente, é o responsável pela organização do processo ensino e aprendizagem, informando aos alunos os objetivos a serem alcançados com determinados conteúdos, conscientizando-os da importância da atividade de estudo.

No último trecho discursivo acima, a expectativa que parece mediar o modo de ser professor é a de descobrir quais são as necessidades dos alunos a fim de identificar o que faz sentido para a vida deles, quais seus interesses e motivações. Essa expectativa orienta a ação de aproximar-se dos alunos, de procurar conhecer suas necessidades, de entender o que tem sentido e o que não tem sentido para os alunos. Enfim, são atitudes que possibilitam ao professor compreender o aluno além da sua condição de indivíduo empírico, identificada por Saviani (2004, p. 48) como “imediatamente observável, com determinadas sensações, desejos e aspirações que correspondem à sua situação empírica imediata”. Ora, esses desejos, aspirações, sensações, interesses, segundo o autor, “não

correspondem necessariamente aos seus interesses reais, definidos pelas condições sociais que o situam enquanto indivíduo concreto.” Portanto, o professor, ao lidar com o aluno concreto precisa ter o domínio de suas necessidades reais para realizar a colaboração original do adulto para com a criança. (SAVIANI, 2004).

Essas expectativas mostram que, na relação dialética com a realidade escolar, o professor desenvolve forte senso de responsabilidade. Esse modo de subjetivar a realidade leva-o a tomar para si a responsabilidade de educar os alunos, o que desenvolve expectativa ainda maior que é despertar o interesse deles para os estudos. Para atender essa expectativa, o professor resolve inscrever os alunos nas olimpíadas de matemática acreditando que essa prática educativa motivaria os alunos para o estudo:

[...] Ai a **sorte foi que surgiu essa olimpíada de Matemática...** Que eu inscrevi eles... Que já foi em 2005... Quatro anos depois... Eu inscrevi os alunos ai... **Ao levar a ideia também não fui bem recebido... Os alunos disseram que não tinham chance ...** E tal... Mesmo assim **eu encorajei eles** a fazer e separei uma aulinha no final... **Duas vezes na semana no final do turno para prepará-los mais ou menos,** porque eu era muito alheio a Olimpíada também [...]. (primeira entrevista)

Compreendemos que o sentimento de responsabilidade subjetivado por Torricelli na relação com a realidade escolar tem se mostrado como uma mediação fundamental no desenvolvimento da sua prática educativa. Mesmo diante de alunos pouco motivados, com autoestima baixa, o professor insiste no desenvolvimento dessa prática, *“ao levar a ideia também não fui bem recebido... os alunos disseram que não tinham chance ... e tal... mesmo assim eu encorajei eles* a fazer e separei uma aulinha no final.” A insistência de Torricelli na verdade revela que, se por um lado, o professor tinha como expectativa despertar o interesse dos alunos, por outro, o professor esperava produzir os motivos para continuar na profissão, uma vez que já pensava em abandonar a carreira, porque não conseguia a valorização que tanto almejava. Isso fica bem evidente quando no relato ele reitera *“não fui bem recebido.”* Essa expressão é atravessada por sentidos que emergem da sua relação com os alunos e com a comunidade que pouco valorizava seu trabalho. A relação com a realidade de desvalorização da profissão docente faz com que o professor subjetive a necessidade de reconhecimento social, algo alcançado com as olimpíadas de matemática:

[...]. A surpresa é que quando o resultado saia eu já ia percebendo que a gente tinha como investir mais naquilo e que **o meu trabalho ali também foi medido...** Nós tivemos uma **premiação muito grande** logo no primeiro ano de participação... Que foi **o estopim da coisa...** **Para eu abrir aqui a minha cabeça que eu tinha que insistir mais nesse trabalho...** **Não sair mais...** **Já mudei todo o meu plano...** **Investi mais ainda nessa questão da educação sim...** (primeira entrevista)

As significações que aparecem nesse trecho conduzem a hipótese de que a participação nas olimpíadas de matemática atendeu essa necessidade subjetiva produzida na relação dialética com a realidade objetiva. Como já fora mencionado anteriormente, se antes o professor já pensava na possibilidade de abandonar a carreira, pois além de não sentir apoio da comunidade e dos alunos, sentia-se pouco valorizado, agora, a situação afetiva redireciona seu pensamento e o faz dizer a si mesmo: *“Para eu abrir aqui a minha cabeça que eu tinha que insistir mais nesse trabalho... Não sair mais... Já mudei todo o meu plano... Investi mais ainda nessa questão da educação sim”*. Na relação dialética com essa nova realidade produzida pela participação nas olimpíadas de matemática (realidade objetiva), Torricelli vai constituindo novo modo de sentir a profissão (nova realidade subjetiva) levando-o a estados de satisfação e alegria. O afeto de satisfação gera mudança de estado, alterando a direção do pensamento do professor.

O estado de satisfação de Torricelli aumenta a responsabilidade pela aprendizagem dos alunos, fato que justifica a desconfiança que o professor diz ter acerca de um trabalho que não realizou:

[...] Eu tenho uma desconfiança de que se eu tenho um aluno que não passou por mim e se eu pego ele no Ensino Médio, **eu não tenho confiança de que ele está trazendo a bagagem que ele precisa ter para estar ali.** Por isso que **eu insisto muito em está com uma turma do Ensino Fundamental e carregar ela até o terceiro ano,** sei lá... [...]. (segunda entrevista)

A desconfiança provém da necessidade que sente em acompanhar o desenvolvimento dos alunos, em certificar-se de que os alunos estão de fato construindo aprendizagem que vai lhes favorecer desenvolvimento nas séries futuras. Essa expectativa desenvolve no professor atitude de controle em relação aos alunos. E para satisfazer a necessidade de controle que foi se constituindo na medida em que foi desenvolvendo o afeto de responsabilidade em relação aos alunos, o professor subjetiva essa necessidade por meio de inúmeras estratégias de ensino. Uma delas é descrita no trecho discursivo abaixo:

Houve uma mudança muito grande com isso, ou seja, **os alunos começaram a ficar com medo e por isso começaram a fazer coisas...** Pois, por incrível que pareça **essa foi uma das ferramentas que eu já cheguei a utilizar para fazer os alunos gostarem de matemática...** Mostrar sei lá, no começo do ano, **fazer algumas provas mais difíceis,** deixar alguns assim...

Não deixar os alunos de certa forma “folgados”, por questão de nota, deixar eles um pouco apertados, eh! Apertado mesmo, **para que eles não me abandonassem**, para que **eles continuassem comigo**, sabendo que **eles estão precisando prestar atenção**.
(segunda entrevista)

Esse trecho revela que o professor desenvolve “expectativas mediando a escolha de estratégias de ensino e aprendizagem” no desenvolvimento da prática educativa, terceiro indicador que vai continuar revelando a dialética das dimensões objetivas e subjetivas que estão mediando modos de ser professor. Dentre algumas dessas estratégias, está o modo como o professor faz a avaliação da aprendizagem.

Na expectativa de fazer os alunos se envolverem e gostarem de Matemática, o professor faz uso da avaliação da aprendizagem como estratégia de controle. Torricelli reitera no trecho discursivo que se esforça para fazer os alunos gostarem de matemática, mas, os alunos, são pouco motivados para isso. Esse modo de significar a realidade leva o professor a pensar em meios de garantir que os alunos mantenham-se atentos, por isso produz situações para *“Não deixar os alunos de certa forma “folgados”.*” Mediado por essa realidade, o professor faz uso da avaliação da aprendizagem para garantir que eles permaneçam envolvidos com os estudos durante todo o percurso do processo educativo. Isso é feito *“para que eles não me abandonassem, para que eles continuassem comigo, sabendo que eles estão precisando prestar atenção!”*

Em outro momento, compreendemos que além de estratégia de controle para garantir que os alunos mantenham-se envolvidos com as atividades, a avaliação da aprendizagem também é feita pelo professor para garantir que a aprendizagem de fato aconteça. Segundo Torricelli, é a prática dos exercícios diários que garante a aprendizagem dos alunos:

Eu acredito que **uma das coisas que faz com que as coisas aqui deem certo no que diz respeito ao ensino aprendizagem é o fato deles fazerem... E quando eles fazem o exercício eu sinto que aprendizagem acontece [...]**.(entrevista reflexiva)

[...]. **É a questão deles realmente praticarem, fazerem e não ficarem só olhando e deixando acumular para quando chegar perto da prova... Não... É fazer no tempo certo, sempre no final de um conteúdo...** Fazer em casa, nos horários de estudo, com os monitores... Então a questão de **eles fazerem, inclusive todo, sem exceção**, é o que... **Eu acredito... É o que faz com que essas coisas deem certo [...]**. (entrevista reflexiva)

Pela narrativa fica evidenciado que o modo de utilizar a avaliação da aprendizagem muda à medida que muda a expectativa do professor. Fica claro, com isso,

que as significações acerca da avaliação da aprendizagem mudam completamente de perspectiva, ou seja, o professor faz avaliação da aprendizagem com finalidades diferentes, ora para exercer o controle sobre a turma, ora para garantir que a aprendizagem aconteça. Apreendemos nessa narrativa um pressuposto teórico considerado determinante para o sucesso escolar que é a função formativa da avaliação da aprendizagem. O professor entende que a garantia de que os alunos estão aprendendo está no fato de cotidianamente, ao final de cada aula, de cada conteúdo, os alunos serem submetidos a processos avaliativos: à prática de atividades formativas.

Estudiosos da avaliação da aprendizagem (HOPFFMAM, 2001; HAIDT, 1995; LUCKESI, 2011) consideram que das três funções da avaliação, a diagnóstica, a somativa e a formativa, a última é a que tem a função de garantir a correção dos rumos da aprendizagem evitando assim que o aluno chegue ao final do processo com graves distorções, sendo, portanto, a função que necessariamente, mais contribui com o sucesso escolar.

A apreensão desses sentidos revela que na relação com a realidade, Torricelli produz modos de ser professor diferenciados. Ao se apropriar da realidade na qual vive cotidianamente, Torricelli produz modos de se relacionar com essa realidade, ora de forma autoritária, ora de forma responsiva. Na versão autoritária, faz uso da avaliação da aprendizagem como instrumento de punição e controle para legitimar sua autoridade pedagógica. No seu modo responsivo, valoriza a função formativa da avaliação, favorecendo o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, porque sua ação produz condições para que o aluno se desenvolva no processo. Esse modo contraditório de ser professor só confirma a ideia, expressa aqui com base em Afanasiev (1962), acerca da coexistência de contrários como traço constitutivo da natureza humana. Segundo esse autor, todos nós somos constituídos por características que se excluem ao mesmo tempo em que se pressupõem. Coexistem e são absolutamente inconcebíveis uma sem a outra. Como essa convivência não é pacífica, ela constitui precisamente a fonte essencial de desenvolvimento humano.

Apesar de fazer uso da avaliação como instrumento de punição e controle, chega a reconhecer que a avaliação na perspectiva punitiva não representa atitude das mais corretas, *“O certo é que eu tenho medo... Infelizmente eu tenho que dizer isso... Porque é matemática, é mais chato... É uma ferramenta, uma arma que eu tenho... Infelizmente... eu acho ridículo dizer isso... Mas... Infelizmente... É preciso dizer... É essa questão da*

nota.”Assim, o professor acredita que a forma como tem feito a avaliação da aprendizagem tem dado bons resultados, porque vem favorecendo o desenvolvimento crescente de novas necessidades nos alunos, gerando o interesse dos mesmos pela matemática e por outras disciplinas. Isso dar a entender que o objetivo da prática educativa do professor é despertar o interesse dos alunos e que, mediado por esse objetivo, usa as ferramentas que dispõe, já que considera que elas vêm dando resultados:

[...] **É como se eles se sentissem obrigados a prestar atenção, a querer, e a se envolver... Então eu creio que isso gerou gosto... Eles foram pegando gosto... Porque na Matemática acontece muito isso...** A gente estuda assim muito superficial e a gente abandona quando vem assim os primeiros problemas, **a gente vai odiando...** Mas **quando a gente entra e começa a perceber o que tem de interessante nela**, na disciplina... E eu acho que **aconteceu isso...** Alguns alunos **começaram a gostar, porque passaram a estudar mais.** E aí quando já foi mais tarde... Que isso já estava **dando premiações, que esse gostar, esse estudar, já estava dando premiações**, aí já **pude perceber que tem alunos que já vem para escola, já vem pensando, analisando a possibilidade de querer estudar essa Matemática [...]**.
(segunda entrevista)

No discurso do professor, encontramos muitas ações semelhantes a essas, revelando que, ao mobilizar os alunos para o estudo, mesmo de forma controladora, os alunos, no desenvolvimento da atividade, passaram a constituir sentidos, que o professor interpreta como *“pegando gosto”*. A mudança na relação objetiva com os estudos produziu nos alunos uma mudança subjetiva, *“Mas quando a gente entra e começa a perceber o que tem de interessante nela, na disciplina... E eu acho que aconteceu isso... Alguns alunos começaram a gostar porque passaram a estudar mais.”* A mudança na realidade subjetiva acarretou transformações na realidade objetiva, ou seja, os alunos passaram a estabelecer com a matemática uma relação diferente, resultando em premiações que além de gerar afetos de satisfação e alegria nos alunos envolvidos diretamente com essa prática educativa, produz expectativas na comunidade escolar: *“aí já pude perceber que tem alunos que já vem para a escola, já vem pensando, analisando a possibilidade de querer estudar essa Matemática [...]”*.

Ao reiterar que outros alunos já chegam à escola interessados em estudar essa matemática, pressupomos que está havendo um processo de afetação. Esses alunos tencionam participar desse processo, porque seus corpos estão sendo afetados pela alegria de outros corpos, pela satisfação de outros corpos. Espinosa (2008, p. 289) reitera, por meio dessa categoria, o poder dos afetos nas relações entre os homens. Segundo o autor, quando *“dois indivíduos de natureza inteiramente igual se juntam, eles compõem um indivíduo duas vezes mais potente do que cada um deles considerado separado.”* Portanto,

para esse filósofo, nada é mais útil ao homem, do que o próprio homem, pois disso se segue que “os homens que se regem pela razão, isto é, os homens que buscam, sob a condução da razão, o que lhes é útil, nada apetezem para si que não desejem também para os outros e, são, por isso, justos, confiáveis e leais.”

Além disso, encontramos nessa narrativa do professor significações que nos levam a considerar que o processo descrito revela uma situação de vivência: “*A gente estuda assim muito superficial e a gente abandona quando vem assim os primeiros problemas, a gente vai odiando... Mas quando a gente entra e começa a perceber o que tem de interessante nela, na disciplina... E eu acho que aconteceu isso... Alguns alunos começaram a gostar porque passaram a estudar mais.*” Vigotski (1996) esclarece essa questão para nós quando afirma que o indivíduo passa por um processo interno ativo, produtor de mudanças que efetivamente transformam a sua situação psicológica e, conseqüentemente, a sua relação com o meio, temos aí uma situação de vivência. As significações produzidas por Torricelli levam-nos a considerar que aquilo que antes era vivido pelos alunos de modo superficial, ganha nova direção, outros sentidos; passa a ser prazeroso, desafiador. A relação com os estudos se transformou, passou a ter outros sentidos, a consciência se modificou.

Leontiev (1983) constrói argumentos para esclarecer essa mudança na orientação da atividade humana, usando a explicação sobre motivos eficazes e motivos compreensíveis. Segundo esse autor, o sentido é criado pela relação objetiva que orienta a ação do sujeito, ou seja, o motivo é aquilo para o qual a sua ação se orienta, ou seja, a finalidade da ação. No trecho descrito por Torricelli, pelas significações do professor, compreendemos que os motivos iniciais que levaram os alunos ao desenvolvimento da atividade de estudo podem ser descritos como motivos compreensíveis, porque eram externos a eles, os alunos ainda não demonstravam consciência na atividade, pois a realizavam por obrigação. A constituição de motivos eficazes, produtores de sentido pessoal só aconteceu na medida em que os alunos passaram “*a perceber o que tem de interessante nela, na disciplina... E eu acho que aconteceu isso... Alguns alunos começaram a gostar, porque passaram a estudar mais.*”, ou seja, a consciência dos alunos se modificou. Leontiev (1978) avalia que os sentidos se modificam de acordo com a vida do sujeito e traduzem a relação do sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados. Isso mostra que tanto para Vigotski (1996) quanto para Leontiev (1983) a produção de

novos sentidos medeiam o desenvolvimento da consciência dos indivíduos, processo esse possibilitado pelo desenvolvimento da atividade.

Asbahr (2011) enfatiza que na produção de motivos geradores de sentido o papel da educação escolar é fundamental. Para entender como Torricelli desenvolve a sua atividade contribuindo para a modificação do sentido que os alunos produzem no estudo, aprofundamos essa discussão a fim de encontrar as mediações responsáveis por essa transformação. A partir da seguinte narrativa, é possível identificar zonas de sentido que apontam para essas mediações:

[...] Apesar de tudo que nós atingimos aqui... E quem não conhece pode achar que eu tenho uma aula brilhante... Tenho aula muito atrativa... Tenho aulas super legais... Uso recursos extremamente diferentes... **E não tem nada a ver... Minha aula é uma aula qualquer... Uma aula expositiva e depois cobrança... É só desse jeito...** Então eu sou muito vulnerável a ter alunos que não gostem disso, que não se sintam atraídos... E aí, acaba que eu insisto que eles precisam entender que é uma coisa que eles precisam fazer na escola, e que eles precisam realmente aprender a matemática porque eles vão precisar não só para as coisas da vida deles, mas também para intermediar essa coisa de precisar se formar... E aí quando alguns deles vai conseguindo fazer é que vão aos poucos conseguindo perceber a beleza da matemática... E aí... Acaba que vários alunos passam a gostar mais de matemática e achar essas coisas que eu exergo também... Então [...], eu preciso obrigá-los a estudar [...]. Aluno é aluno em qualquer situação [...]. (entrevista reflexiva)

O modo de significar a aula que realiza como “*minha aula é uma aula qualquer*”, revela no professor afetos de insegurança e medo de não conseguir fazer os alunos se interessarem pela matemática: “*então eu sou muito vulnerável a ter alunos que não gostem disso, que não se sintam atraídos.*” Portanto, para que o professor consiga atingir os resultados almejados e que vem atingindo, ou seja, despertar o interesse crescente nos alunos pela matemática, para ele, tem somente uma explicação: consegue porque obriga os alunos. Ao significar essa realidade, o professor entende que precisa insistir na aprendizagem dos alunos, porque acredita que “*eles vão precisar não só para as coisas da vida deles, mas também para intermediar essa coisa de precisar se formar*”. O professor demonstra que sua preocupação vai além do cotidiano da sala de aula, porque sua preocupação envolve a relação dos alunos com os estudos de modo geral. Essa expectativa constituída na relação com a realidade objetiva medeia as estratégias que o professor adota para decidir como utilizar os conteúdos de ensino:

[...]. Nunca eu vou conseguir levar para sala de aula essas coisas que são assim, tipo que... Muito superficial em Matemática... Sei lá... Que eu tenho que estudar, porque está lá no livro... Eu tenho muita preocupação com isso... De estar colocando as coisas que realmente tenham sentido, que realmente eles vão precisar... [...]. (segunda entrevista)

A preocupação em “*estar colocando as coisas que realmente tenham sentido, que realmente eles vão precisar*” medeiam o modo de ser professor e, portanto, a escolha de estratégias que cumpram o objetivo de fazer os alunos produzirem sentidos pessoais para estudar matemática. Mais uma vez a preocupação do professor que aparece conduzindo seu pensamento estar relacionada ao que ensinar e como ensinar. Não se trata de ensinar a matemática simplesmente, mas ensinar algo que faça sentido para os alunos. E o que significa fazer “sentido”? O que quer nos contar com isso?

À primeira vista, entendemos que o professor estava se referindo à seleção de conteúdos que considera necessário os alunos aprenderem. Em alguns pontos da narrativa, o professor explica que nem sempre trabalha todos os conteúdos planejados da forma como ele aparece no livro didático, para aquela série. Para o professor, o que vai determinar o conteúdo e a forma a ser ministrado são as necessidades dos alunos. Na estratégia de ensino adotada, conseguimos apreender sentidos que demonstram qual o valor que o professor atribui aos conteúdos de ensino. Para o professor, os conteúdos são muito importantes na formação do aluno, o que requer cuidado especial do professor ao ministrá-los:

[...]. Às vezes, **alguns conteúdos do próprio livro didático eu avanço mais, e outros eu avanço menos**, e quando eu, por exemplo, avanço mais, **ai eu busco outros livros que aquela teoria é trabalhada de uma forma melhor**, que eu acho que **o aluno vai precisar lá na frente**, ou que eu entenda que **aquilo ali é interessante eu colocar como uma construção de algo que vai dar um sentido do que é matemática para ele**. Eu sou assim muito preocupado com alguns pontos, por exemplo, **eu sou completamente contra a gente está estudando matemática para gente aprender a se livrar de uma situação em que eu preciso resolver...** [...]. (entrevista reflexiva)

O Professor revela certo nível de autonomia, tendo em vista que se sente capaz de decidir, com responsabilidade, avaliando as necessidades dos alunos de cada turma, sobre como conduzir o desenvolvimento da sua matéria de ensino. Assim, não se trata de deixar de lado os conteúdos de ensino, mas, refletir sobre como ministrá-los de modo que os alunos tenham o máximo de aproveitamento.

No intuito de continuar apreendendo significados que revelem mais sobre as estratégias que o professor adota no desenvolvimento da prática educativa, na entrevista reflexiva procuramos esclarecer melhor essa questão, solicitando que o professor descrevesse uma situação de ensino e assim ele narrou:

Ai, eu sempre uso, digamos assim: “resolver uma expressão numérica”... Eu aprendi assim, você deve resolver primeiro os parênteses, depois os colchetes e por último as chaves. [...] O professor diz isso para o menino em menos de três minutos e pronto, agora vamos pra prática...Vamos fazer... Tudo bem... Quando o aluno acaba fazendo isso por varias vezes ele acaba aprendendo, realmente, ele utiliza... **Eu insisto mais... Às vezes quando eu chego num ponto como este, eu quero que o aluno entenda que é importante ele fazer isso, e ai eu posso estar colocando outras situações que faça com que o aluno resolva de forma diferente, quer dizer, fazer uma adição antes de uma multiplicação de modo que dê um resultado errado do que seria o certo, para ele perceber que tem alguma coisa errada...[...].** (entrevista reflexiva)

[...] eu acabo passando às vezes um mês inteiro resolvendo esse tipo de equação sem ser pela fórmula, e alguns alunos, e eu acho lindo quando isso acontece, acabam construindo essa fórmula, claro que já está pronta, e dizendo assim: professor eu acho que a partir daqui eu já posso pular daqui para cá e utilizar essa fórmula, porque essa é a fórmula que está sempre dando quando eu resolvo aqui pelo completamento do quadrado, que é um método mais bruto de resolver, que dá mais trabalho, então, eu insisto nisso [...]. Tem outras situações que eu acabo tentando insistir para o aluno construir aquilo que ele vai utilizar do que dá aquela coisa pronta para ele só resolver, e acabar... Então essas coisas acabam indo ao encontro de algumas práticas. (entrevista reflexiva)

Na descrição das duas situações acima, encontramos significações que revelam as possíveis mediações constitutivas de atividade de ensino e aprendizagem bem sucedida. No procedimento didático descrito pelo professor, encontramos elementos da realidade objetiva que caracterizam de forma universal a prática de todo professor de matemática, entretanto, o modo particular como o professor realiza a atividade docente, revela que ao subjetivar essa realidade, Torricelli constitui modo singular de ser professor na relação com os alunos. A singularidade está no sentido que o professor atribui ao ensino de matemática.

O professor ensina matemática com a expectativa de levar os alunos a alcançarem resultados não só para situações imediatas, ele posiciona-se contra isso: “*eu sou completamente contra a gente está estudando matemática para gente aprender a se livrar de uma situação em que eu preciso resolver... [...],*” como fazer uma prova e prestar um concurso. Mesmo reconhecendo que resolver os problemas imediatos faz parte da realidade escolar, o professor entende que a aprendizagem vai além disso, pois deve contribuir para que o aluno consiga se apropriar do conhecimento que vai lhe trazer mais possibilidades de desenvolvimento futuro. Por essa razão, Torricelli subjetiva modos de ensinar matemática aos seus alunos indo além da descrição de procedimentos e cálculos matemáticos. Para o docente, a matemática que o aluno aprende na escola precisa fazer diferença na sua vida, precisa lhe possibilitar alguma transformação. É nisso que consiste a sua ideia de “*fazer sentido*”.

Asbahr (2011, p. 14), mais uma vez, nos ajuda a compreender o pensamento do professor quando esclarece que “a aprendizagem consciente efetiva-se quando os conhecimentos são vivos para o sujeito, ou seja, ocupam um lugar na vida real do sujeito, tem um sentido vital, e não somente respostas às condições externas, impostas por outras pessoas ou situações.” Mediado pelo desejo de tornar a aprendizagem dos alunos na matemática prática carregada de sentido pessoal, Torricelli converte o social em pessoal e, do tradicional ensino de matemática que prioriza o desenvolvimento de fórmulas, equações e resolução de problemas, avança com um modo singular de ser professor, promovendo práticas que levam os alunos a se apropriarem da linguagem matemática, ampliando seus instrumentos simbólicos e alterando de forma determinante a relação dos alunos com o conhecimento matemático.

No segundo trecho discursivo do professor, encontramos pressupostos que confirmam a tese de Vigotski (1998) de que no processo ensino e aprendizagem, o professor, como par mais experiente, tem a possibilidade de criar zonas de colaboração para fazer os alunos avançarem em suas zonas de desenvolvimento iminente e, assim, desenvolver as funções psicológicas superiores que estavam se concretizando. E aqui encontramos indicativos que confirmam para nós que a prática educativa desenvolvida por Torricelli pode ser considerada bem sucedida, uma vez que todo o seu esforço como professor consiste em conduzir o aluno à aprendizagem do que é novo e, conseqüentemente, ao desenvolvimento. Ao se apropriar de novos instrumentos simbólicos com a colaboração dos outros mais desenvolvidos, os alunos ampliam as condições de se apropriarem da cultura historicamente produzida, ao mesmo tempo em que se tornam capazes de produzir novas formas de se comunicar e interagir com a realidade.

Aprendemos do discurso do professor elementos que configuram a constituição dessas zonas de colaboração quando narra: “[...] *eu acabo passando às vezes um mês inteiro resolvendo esse tipo de equação sem ser pela fórmula, e alguns alunos, e eu acho lindo quando isso acontece, acabam construindo essa fórmula, claro que já está pronta, e dizendo assim: professor eu acho que a partir daqui eu já posso pular daqui para cá e utilizar essa fórmula [...].* Fica evidente que quando o professor cria essa condição, o aluno dá um salto no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Essa prática constitui-se em instrumento e resultado de transformação social.

Vigotski (1998, p. 110) ao tratar da relação entre aprendizado e desenvolvimento humano, começa essa discussão fazendo a diferenciação entre o

aprendizado pré-escolar e escolar. Para o teórico, o primeiro consiste em aprendizado não sistematizado, enquanto o segundo, trata-se de aprendizado sistematizado. Porém, segundo o autor, “a sistematização não é o único fator; há também o fato de que o aprendizado escolar produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança”, promovendo o desenvolvimento da zona de desenvolvimento iminente.

A zona de desenvolvimento iminente, segundo o autor, dá o indicativo do desenvolvimento mental do aluno, além disso, revela “as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado” dos educandos. (VIGOTSKI, 1998, P. 110). Por essa razão, quando o professor, além de transmitir os conteúdos, propõe a resolução de problemas aos alunos com a sua assistência, ele cria zonas de colaboração, ou seja, ele constrói as condições para que os alunos, com a mediação do outro, avancem daquilo que eles conseguem realizar sozinhos, a outro nível de desenvolvimento potencialmente mais avançado.

Vigotski (1998, p. 113) insiste que o bom ensino é o que promove o desenvolvimento dessa zona porque “a zona de desenvolvimento proximal³ define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário.” O autor não quer evidenciar, com isso, que a atividade de ensino realizada pelo professor é garantia de desenvolvimento do aluno, mas que ela ao ser realizada em ação de colaboração, cria possibilidades para o desenvolvimento iminente dos educandos.

Considerando que “a história pessoal (desenvolvimento cultural) sem deixar de ser obra da pessoa singular, faz parte da história humana” (PINO, 2000, p. 51), entendemos que, muito embora essa prática seja desenvolvida por uma pessoa em particular, ela revela as condições que precisam ser produzidas pelo conjunto de todos os professores que estão em sala de aula e desejam realizar um ensino que se constitui em instrumento e resultado de transformação do desenvolvimento de alunos e de professores. A apropriação do conhecimento realizado nessas condições promove mudanças qualitativas no psiquismo de quem aprende por possibilitar que o aprendiz, no processo de subjetivação da realidade objetiva, estabeleça novas relações com essa realidade.

Saviani (2004, p. 46), ao referir-se ao processo de subjetivação da realidade, sobretudo referindo-se aos processos escolares, explica “ser impossível à criança realizar

³ A obra a que tivemos acesso traz a denominação zona de desenvolvimento proximal, entretanto, optamos por fazer uso da denominação zona de desenvolvimento iminente (PRESTES, 2012; CARVALHO e IBIAPINA, 2009) por considerar que essa tradução é a mais coerente com o pensamento do autor.

esse percurso sem a mediação dos adultos, vale dizer, da sociedade, da coletividade que lhe é contemporânea [...]”. Portanto, o professor que compreende o alcance de suas ações e possibilita, pela mediação da atividade que realiza de forma organizada, planejada, sistematizada e, considerando as necessidades dos estudantes concretos, produz as condições que favorecem o movimento de mudança qualitativa das funções psíquicas superiores dos estudantes, promovendo a transformação no seu processo de humanização.

Nesse núcleo, nossas análises e interpretações tiveram o propósito de analisar significados e sentidos produzidos por Torricelli sobre a prática educativa constitutivos do seu modo de ser professor. Com esse objetivo, tratamos de desvelar a dialética entre as dimensões objetiva e subjetiva da realidade que constituem o modo como o professor desenvolve a sua prática educativa. No processo de análise, verificamos que mediado pelas significações produzidas na apropriação do mundo objetivo, Torricelli desenvolve de forma particular sua atividade. Ao desenvolver de forma particular essa atividade acaba produzindo nova realidade constitutiva da sua singularidade, que ao mesmo tempo em que o aproxima do universo geral dos professores, o individualiza, porque exprime modo único de ser: pensar, sentir e agir como professor de matemática.

O processo de subjetivação da realidade objetiva levou Torricelli a produzir estados afetivos que têm orientado o desenvolvimento da sua prática educativa. Esses estados afetivos, sobretudo, o afeto de responsabilidade pela aprendizagem dos alunos, potencializou o desenvolvimento de modos de ser professor que oscilavam entre a autoridade e a responsividade. Essa forma singular de ser tem levado ao desenvolvimento de prática educativa considerada bem sucedida, porque, de acordo com o professor, os alunos mudaram a relação com a matemática. A matemática deixou de ser sentida e vivida como obrigação e passou a ser vivida e sentida como prazer. Essa transformação na relação dos alunos com a matemática indica que se tratou de vivências, porque houve eclosão de outros sentidos.

Frente a essa realidade, questiona-se: As significações produzidas por Torricelli envolvendo a educação escolar, a responsabilidade dos professores e o resultado que os alunos alcançam com a educação escolar tem mediado o desenvolvimento da prática educativa bem sucedida?

A fim de encontrarmos respostas para essa questão, continuamos com o movimento de análise e interpretação no próximo núcleo a fim de continuar revelando como se constituiu a prática educativa bem sucedida desenvolvida por esse professor.

6.3 A educação escolar, a responsabilidade do professor e o processo ensino e aprendizagem mediando o desenvolvimento da prática educativa bem sucedida

Nesse núcleo, interessa-nos analisar os significados e os sentidos produzidos pelo professor sobre a prática educativa. Essa análise parte do pressuposto de que a qualidade das ações do sujeito é mediada historicamente tanto pela forma como ele significa o que faz, como pela disponibilidade dos recursos objetivos para agir. (SOARES e AGUIAR, 2012). Portanto, considerando que o professor é mobilizado por essas significações e pelas condições concretas que encontra e que é capaz de produzir, apreendemos como o professor significa a educação escolar, a responsabilidade dos professores no exercício da prática educativa e o que precisa ser feito por professores e alunos para se alcançar o sucesso escolar.

Pino (2000) esclarece que a principal mediação entre o homem e a realidade é a significação. São as significações produzidas pelo homem acerca da realidade que medeiam o desenvolvimento da sua atividade. Em função dessa assertiva, nesse núcleo, nos detemos em analisar as significações produzidas pelo professor a partir dos seguintes indicadores: As funções da educação escolar; a responsabilidade pedagógica e social do professor, ideias adequadas sobre o processo de ensino e aprendizagem.

O primeiro indicador foi selecionado a partir das significações do professor ligadas “As funções da educação escolar”. Pelo discurso de Torricelli, conseguimos apreender duas funções que o professor atribui à educação escolar, funções essas que aparentemente nos parecem antagônicas. Por um lado, o professor defende que a educação escolar precisa garantir o atendimento das necessidades mais imediatas dos alunos:

Claro que nós queríamos ter outro público... Ou seja, crianças, jovens que não tivessem conhecimento, mas que já fossem dotados de coisas em casa que **lhes dessem toda condição para estudar... Que tivessem sempre uma boa assistência de saúde, que tivessem sempre condições de comprar sua vestimenta, sua alimentação...** Se nós tivéssemos alunos que não tivessem esses problemas, que o nosso problema não fosse esse... Ai sim, talvez nós trabalhássemos completamente diferente. (entrevista reflexiva).

Mas ele **precisa estudar matemática porque ele precisa garantir uma bolsa...** (entrevista reflexiva)

E aí a gente busca hoje estratégias para isso... É dentro de um ensino, digamos, mais tradicional que esse nosso problema é resolvido de uma forma mais fácil, ou seja, esse pensamento faz com que **as nossas alternativas sejam buscar estratégias para que o aluno consiga terminar, chegar até o final do Ensino Médio preparado para fazer uma boa prova do Enem, entre na universidade, se forme, consiga uma bolsa de iniciação científica, consiga seu sustento enquanto está lá na capital e se forme, pronto!** (entrevista reflexiva).

[...] fazer também com que **nossos alunos se destaquem a nível nacional nas competições como nas olimpíadas e nos concursos de redação**, aí sim, entra a parte que a gente faz a mais. (entrevista reflexiva)

A realidade objetiva com seus determinantes e suas contradições sociais afeta Torricelli, de modo que este compreende a educação escolar como meio mais imediato que os alunos encontram de sair da situação de pobreza. Mergulhado numa realidade excludente e competitiva e diante das poucas chances de futuro que os alunos da sua cidade encontram, o professor acredita a educação escolar pode e tem a função de garantir que esses alunos concluam a educação básica e consigam chegar a uma universidade. Embora o professor demonstre em boa parte do seu discurso que ensina matemática na esperança que os alunos também reconheçam a beleza dessa ciência, o docente reconhece que sua insistência na aprendizagem na matemática pode garantir aos alunos resultados que certamente vão contribuir para que outros objetivos mais imediatos sejam atendidos, *“ganhar uma bolsa de iniciação científica para quando ele ir para a universidade”, “mas também para intermediar essa coisa de precisar se formar”*. Em outras palavras, entendemos que para Torricelli, quando os alunos são pobres, o que mais importa de imediato é que a educação escolar garanta para o aluno a conclusão do Ensino Médio, a aprovação no vestibular para que assim, esse aluno passe a ter condições de dar continuidade a sua formação acadêmica e se profissionalize.

Torricelli, como a grande maioria dos professores, não está distante da realidade, pelo contrário, mantém com ela relação dialética. Portanto, é compreensível que parte de suas ações se desenvolvam em conformidade com a realidade. O sistema educacional brasileiro atende aos interesses de um sistema social excludente e desigual que tende a valorizar a produtividade pedagógica em detrimento da qualidade educacional. O produtivismo pedagógico está a serviço do pragmatismo que toma conta das escolas e subjuga professores e alunos. O pragmatismo educacional muitas vezes obriga o professor a desenvolver um ensino contrário ao que acredita e defende, um ensino que contribua para

a formação integral do aluno, “*uma formação mais completa... Uma formação aonde não seja exagerado o conhecimento que o aluno deve adquirir de matemática.*”

Quando se refere “à formação mais completa”, na verdade, Torricelli explicita que reconhece que a educação escolar tem ainda outra função que está muito distante desse imediatismo tão em voga na sociedade, a função de contribuir com o desenvolvimento social e humano:

[...] Sobre essas questões de valores da educação, **de entender que é uma causa nobre**, que precisa de gente que **se preocupe muito mais com o desenvolvimento, com um projeto muito mais a longo prazo, do que com o emprego em si.** [...] (entrevista reflexiva)

[...] Então acaba que eu fico com esse sentimento de entender que digamos, **aqui nós vamos em busca de resolver um grande problema que é causar essa mudança na vida deles... E isso a gente vem conseguido fazer...** (entrevista reflexiva)

[...] Que é a gente está no final de semana com esse aluno, está correndo atrás de material em outros lugares e conhecendo pessoas... E se preparando em horários noturnos para dar conta daquilo e ensinar o aluno, sim... Isso é que é o excesso, isso é uma coisa que estamos fazendo a mais... Mas assim, **dar uma condição para o aluno ter uma profissão [...]** (entrevista reflexiva)

[...] Claro que levando ainda **outras coisas que o aluno também tem que sair daqui formado sem abandonar os aspectos da sua formação cidadã...** Logicamente... Mas isso eu acho que não é nada difícil para uma escola, para um grupo de professores fazer [...] (entrevista reflexiva)

O professor trata a educação escolar como causa nobre, portanto, ele entende que precisa ser vista como um processo que contribui para o desenvolvimento humano, não podendo ser encarada pelos profissionais do ensino apenas como possibilidade de emprego. Mesmo se vendo obrigado a atender ao pragmatismo pedagógico, Torricelli compreende que educar significa se dedicar a um projeto que envolve o desenvolvimento social, conseguido à *longo prazo*, à custa de dedicação, esforço e compromisso. O professor reconhece que é papel da educação escolar promover mudanças, transformações que possam melhorar a vida das pessoas, por isso se engaja nesse projeto “*aqui nós vamos em busca de resolver um grande problema que é causar essa mudança na vida deles.*”

Além desses aspectos, o professor reitera que a educação escolar também é responsável pela formação cidadã e pela preparação desse aluno para o futuro profissional. Mediado por esse significado sobre a educação escolar, Torricelli desenvolve sua prática

educativa com a tarefa de formar o aluno para que este se desenvolva de forma reflexiva e crítica frente à realidade humana, social, política, cultural e econômica, intervindo sobre ela de modo consciente. Na intenção de conseguir contribuir com o desenvolvimento integral do seu aluno, Torricelli valoriza o ensino pautado nos conteúdos escolares, na produção do conhecimento porque considera que esses são os instrumentos que favorecem a formação integral do aluno, evidenciando o compromisso com o trabalho educativo que, de acordo com Libâneo (2009, p.10) consiste em “ajudar os alunos a tornarem-se sujeitos pensantes, capazes de construir elementos categoriais de compreensão e apropriação da realidade”.

Essas ideias encontram conexão com o pensamento de Leontiev (1978) para quem a educação é condição necessária da continuidade do progresso humano. Segundo esse teórico, a educação é necessária porque ela fornece ao homem as condições para que este construa sua própria natureza:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as *suas* aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. [...] pela sua função, este processo é, portanto, processo de *educação*. (grifos do autor) (LEONTIEV, 1978, p. 267).

Embora esse autor não faça referência direta à educação escolar, interpretamos que se trata da educação sistematizada, organizada com a finalidade de conduzir o educando a apropriação da cultura sistematizada. Esse trabalho é desenvolvido na escola, com a mediação dos professores. Torricelli entende que muitos professores não conseguem compreender o valor social da educação escolar e, portanto, não reconhecem o valor nobre da educação porque, em sua maioria, quando iniciam a carreira deixam-se afetar pelos problemas mais imediatos que constituem o universo da carreira profissional.

O professor reitera na sua explicação que isso acontece, porque a formação do professor, quase sempre, acontece distante da escola, dos alunos, portanto, o jovem professor não tem a possibilidade de construir esse sentido, fato que desenvolve em muitos deles estados de desmotivação:

[...] Por isso é que eu acho que quando **os professores vêm geralmente eles não vêm para escola com uma coisa mais amadurecida dentro de cada um deles, do que é uma escola, do que é um aluno, e...** Isso eu acho que acontece principalmente por causa dessa distância tão grande que os centros de formação têm em relação às escolas. [...]. (entrevista reflexiva).

Para o professor, a formação inicial poderia contribuir para que o professor, ainda no processo de formação inicial, conseguisse compreender a função da educação escolar no desenvolvimento da sociedade. Torricelli acredita que isso aconteceria se o professor aprendiz tivesse a oportunidade de participar de situações educativas que envolvessem a escola, os alunos e o coletivo profissional com todas as suas dificuldades, limitações, sonhos, expectativas. Enfim, situações educativas que servissem ao propósito de levar os jovens professores a compreenderem o real valor da educação escolar para o desenvolvimento social e humano e, conseqüentemente, a valorizarem a profissão docente.

Tais ideias reforçam que na relação dialética entre o que se aprende na teoria com o que se aprende na prática, o professor constrói conhecimentos que vão melhorar qualitativamente a sua formação, ao mesmo tempo em que colabora com a constituição da identidade profissional. Essa dialética permite um exercício contínuo de reflexão crítica, consolidado a partir da atividade docente. É com base nessa ideia que concordamos com Vázquez (2011) quando enfatiza que a reflexão crítica, realizada a partir das condições objetivas pelas quais se realiza a atividade docente, possibilita o desenvolvimento da consciência e a emancipação dos sujeitos, o que significa professores com mais autonomia na realização da atividade.

Refletindo um pouco mais sobre a função da educação escolar no desenvolvimento das pessoas, o professor continua sua narrativa e revela o significado desse processo para a sua comunidade e para ele em particular:

[...] Nós somos daqui... Nós conseguimos estudar... Conseguimos ter uma profissão, conseguimos ter uma família... **Dar o sustento**, né? E agente sentia a necessidade, a gente tinha um desejo **de fazer pelo menos com que todos passassem pelo que nós passamos, nós professores... Conquistar uma profissão... Ficar em nossa terra... Não precisar ir para outro lugar...** E viver daquilo que nós fazemos... E **a gente vive muito bem daquilo que nós fazemos aqui...** Então, **o que nós estamos conseguindo fazer aqui**, quer dizer, **pegar jovens que tenham a mesma história que a nossa e que hoje eles conseguem ter uma formação igual ou melhor que a nossa e provocar nos seus familiares uma mudança**, então isso acaba depositando na gente uma sensação muito boa do trabalho que a gente faz e deixando cada dia a gente muito satisfeito, muito feliz [...]. (entrevista reflexiva).

Pelo discurso do professor, a educação escolar tem se constituído historicamente na atividade promotora de mudanças na vida da comunidade. Notamos que

pela educação escolar, tanto Torricelli, como os outros professores, colegas de profissão, estão conseguindo mudar de vida. Conseguiram uma formação, um emprego, sustentar a família, e o mais importante, “*ficar na terra*”, “*não precisar ir para outro lugar*”. Não precisam abandonar suas raízes, sua vida, sua família, ou seja, ter a chance de permanecer na sua terra e “*E viver daquilo que nós fazemos... E a gente vive muito bem daquilo que nós fazemos aqui.*”

O professor vai mais além e considera mais importante ainda fazer isso pelos demais jovens da comunidade “*Então, o que nós estamos conseguindo fazer aqui, quer dizer, pegar jovens que tenham a mesma história que a nossa e que hoje eles conseguem ter uma formação igual ou melhor que a nossa e provocar nos seus familiares uma mudança*”, mostrando com isso que identifica a educação escolar com o processo de desenvolvimento social e humano, tendo em vista que “*Conquistar uma profissão... Ficar em nossa terra... Não precisar ir para outro lugar...*” denotam valores que estão na base de constituição da vida do homem em sociedade. Isso mostra para nós que não é a função pragmática que está sendo valorizada pelo professor no desenvolvimento da prática educativa, e sim, a função de desenvolver e transformar o social e o humano. O professor pode até usar de pragmatismo pedagógico, mas, no sentido de garantir as condições para que o desenvolvimento social e humano dos seus alunos aconteça.

Essa forma de significar a função social da educação escolar tem ajudado o professor e seus pares a efetivar mudanças que alteram o modo de organização social da sua comunidade, confirmando o pensamento marxista de que ao adquirir novas forças produtivas, os homens mudam seu modo de produção, e, ao mudar o modo de produção, a maneira de ganhar sua vida, mudam todas as suas relações sociais. Portanto, não é a consciência dos homens que determinam a realidade na qual vivem, mas, sua existência social, suas ações mediadas pela realidade objetiva e pelo modo como sente e compreende o que faz. (MARX; ENGELS, 2002).

Com base no exposto consideramos que o professor realiza a práxis educativa. A práxis, entendida a partir dos pressupostos marxistas, “é vista como atividade humana real, efetiva e transformadora, que, em sua forma radical, é justamente a revolução.” (VAZQUEZ, 2011, p. 122). Trazendo para a realidade concreta que envolve a atividade de Torricelli, estamos chamando de práxis educativa a atividade teórico-prática realizada por ele, geradora de profundas transformações que atingem sua vida (autotransformação) e a vida de seus alunos. A narrativa abaixo expressa bem isso:

[...] Que hoje nós estamos conseguindo quebrar uma rotina aqui... Um paradigma de quando o aluno completava dezoito ele ia embora e agora ele está ficando na cidade, na escola, porque ele sabe que agora vai conseguir se formar.[...] (entrevista reflexiva)

O fato de os alunos não precisarem mais sair da sua cidade, não precisarem mais deixar de estudar porque hoje encontram na sua terra as condições para isso, mostra o movimento de transformação social produzido nessa comunidade por uma prática social transformadora, a educação escolar. A educação escolar cumpre assim a função social de romper com uma estrutura social excludente e confirma sua importância para o desenvolvimento social, cultural e, conseqüentemente, humano com vistas a superar a desigualdade e injustiça social.

Essa realidade particular nos obriga a refletir sobre a função social da escola no cenário que se desenha na atualidade. Em função da lógica de que a escola é espaço de tudo e de todos, menos de ensino e aprendizagem, muitas escolas têm deixado de cumprir a sua função social que é a de socializar o conhecimento científico e garantir que as crianças e os jovens se apropriem desse conhecimento a fim de alcançar seu pleno desenvolvimento social, cultural e humano. Seja pela ausência de condições objetivas de trabalho, seja por questões de ordem subjetivas que afetam professores, ou ainda pela falta comprometimento ético-político dos dirigentes responsáveis pelo ensino, o fato é que essa lógica perpassa muitas práticas escolares, sobretudo, as que são desenvolvidas no universo das escolas destinadas às camadas populares.

Desenvolvidas com esse sentido, muitas práticas escolares privam os alunos da possibilidade de acesso e apropriação da cultura humana nas suas formas mais desenvolvidas, pois, esvaziadas de conteúdos, tiram, assim, a chance desses alunos alcançarem pleno desenvolvimento de suas potencialidades, visto que não avançam na produção do conhecimento. Práticas escolares que não possibilitam tal avanço não contribuem para o desenvolvimento humano, pois não fornecem material cultural capaz de desenvolver as funções psicológicas superiores dos alunos.

Em resumo, para nós, Torricelli produz, em síntese, dois significados e sentidos sobre a educação escolar que, embora, aparentemente antagônicos, em essência constituem uma unidade de contrários porque um tem servido à constituição do outro. O professor, mediado pelo sentido produtivista da educação escolar, desenvolve um prática educativa com vistas a alcançar resultados que, embora pareçam servir apenas ao

atendimento das necessidades imediatas, na verdade, acabam gerando outras necessidades nos alunos. Essas necessidades, ao serem atendidas promovem desenvolvimento e transformação social. A educação escolar que à princípio serve ao atendimento das necessidades mais imediatas dos alunos, desenvolve-se e transforma-se em prática social transformadora.

A fim de continuar analisando significados e sentidos constituídos sobre a prática educativa, apreendemos do discurso de Torricelli significações que revelam como ele significa “a responsabilidade pedagógica e social do professor”, próximo indicador que sintetiza as mediações constitutivas da prática educativa bem sucedida.

Para ilustrar a forma como Torricelli significa a responsabilidade pedagógica do professor, escolhemos esse trecho da narrativa:

[...] Eu vou **para expor, para fazer aquela aula expositiva de conteúdo demorando bastante em cada conteúdo, se torna até chato para quem já aprende... Para esperar muito mesmo... Todos virem e entenderem...** E aí, a gente tem que **fazer os exercícios**, e no outro dia **esse exercício tem que vir feito, não pode vir o aluno com exercício em branco, eu não aceito**, tem que ter uma boa justificativa. Porque **eu exijo que eles façam** na medida em que eu também vou fazendo.. E isso conta para pontuação nas provas... Nas avaliações que eles fazem... **Contam muito...** E a gente vai e corrige tudo, novamente... Corrige... **Ai se eles não fizeram o que foi difícil aí sou eu que faço tentando explicar...** Tem todo esse procedimento[...]. (segunda entrevista)

[...] **dar um conteúdo que está lá no final, porque eu acabo querendo insistir muito que o aluno enxergue o brilho que tem aquilo ali** (entrevista reflexiva)

Primeiro ponto: **atrair a atenção de todos, ou seja, roubar a atenção de todos... Para aquele conteúdo, então... Uma introdução que eu sempre faço é tentar fazer todos prestarem atenção... Às vezes eu tenho que obrigar... Acabo às vezes chegando ao exagero... Exigindo a atenção.** (entrevista reflexiva)

Primeiro, é **atrair a atenção deles, contar numa determinada introdução [...], começar a exposição da teoria, [...] sem conclusões tiradas de bolsos, tudo com razões e com porquês...** E... Entrar na questão **prática que é quando a gente precisa fazer os exemplos... E passar para os exercícios... Exigir algumas coisas deles. Por exemplo, eu sempre numa aula eu faço isso, por exemplo: logo depois da gente trabalhar uma teoria nós fazemos exemplos que são exatamente os exemplos resolvidos do livro. Eu insisto em refazê-los, eu faço diretamente exercícios... Eu exijo que os alunos refaçam esses exemplos**, porque caso eles não consigam eles têm o exemplo resolvido que eu fiz, ou então eles vão ao livro olhar como tem que ser feito... Só depois quando **eles se sentem maduros** é que eles vão começar nos exercícios... E então, na outra aula **eu já vou olhar de caderno por caderno quem foi que fez... Eu não admito o aluno dizer que não fez nada...** Porque pelo menos os exercícios resolvidos ele tem como fazer... **E eles sabem que realmente eu cobro.** (entrevista reflexiva)

Nos trechos do relato encontramos zonas de sentido relativas ao modo como ele significa a responsabilidade pedagógica do professor que se preocupa com a aprendizagem dos alunos. Para o docente, o trabalho com os conteúdos é importante

porque é por meio desse trabalho de exposição e transmissão realizado de forma intencional e consciente que os alunos passam a ter condição de entender e dar prosseguimento à atividade de estudo. Para isso, demonstra não se limitar ao tempo, mas sim à condição de *todos virem e aprenderem*, mesmo que para isso ele *demore bastante em cada conteúdo*. Ou seja, há indicativos de que sua preocupação é com a aprendizagem dos alunos e não com o simples fato de levá-los a acumular conteúdos.

Dessa forma, para o professor empenhado em promover a aprendizagem do seu aluno, há o imperativo de garantir que o aluno também faça sua parte no processo e por isso cobra dos alunos a responsabilidade de fazer os exercícios, pois acredita que essa é a condição determinante para que haja aprendizagem, *“Eu acredito que uma das coisas que faz com que as coisas aqui deem certo no que diz respeito ao ensino aprendizagem é o fato deles fazerem.”* Sem se eximir da responsabilidade pedagógica, organiza o ambiente educativo e exige com rigor a disciplina necessária, realçando *“o seu papel formativo, disciplinador e altamente intencional.”* (TUNES; TACCA; JUNIOR, 2005, p.693).

Ao analisarem o ato de ensinar na perspectiva de Vigotski, esses autores reforçam que a relação professor e aluno deve se pautar na confiança mútua, na presença exemplar e na inteireza do professor, pela palavra, e na maneira como o professor emprega as estratégias de ensino, colaborando, assim, na aprendizagem e desenvolvimento psíquico dos alunos. A promoção desse desenvolvimento acontece mediante a relação do aluno com o par mais experiente, no caso o professor. Para Tunes, Tacca e Junior (2005, p. 694), referindo-se à sala de aula, *“ajudar é possibilitar a fazer com, é diálogo. Se o ajudante for o professor, a ajuda é planejada e sistemática.”*

Ao declarar que *“exige que eles façam à medida que também vai fazendo”*, e *“a gente vai e corrige tudo, novamente... Corrige... Ai se eles não fizeram o que foi difícil ai sou eu que faço tentando explicar”*, o professor revela que planeja e organiza essa colaboração, não deixa os alunos sozinhos. Em outras palavras, contribui para o processo de internalização das funções psíquicas superiores, premissa formulada por Vigotski (1998, p. 75) e que traduz a lei geral do desenvolvimento humano *“Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, entre pessoas (interpsicológico), e, depois, no interior da criança (intrapicológico).[...] todas as funções superiores originam-se das relações entre as pessoas.”*, com isso, entendemos que o professor desenvolve o pedagógico para garantir o desenvolvimento social do aluno.

Essa forma de entender como ocorre a aprendizagem do aluno leva o professor a compreender que pela mediação da atividade de ensino e pelo esforço do aluno, toda aprendizagem é possível:

Eu sempre me coloco muito! [...] é uma vantagem de um professor de Matemática. Eu acho uma coisa **interessante que acontece comigo**, eu acho que é legal! Por exemplo... Eu **não nasci para ser matemático...** Eu **não fui um aluno de grandes pendoros** em Matemática, não... E em nenhuma disciplina ... **Fui um aluno super regular... E para aprender eu tenho que estudar.. Estudar mesmo** tenho que ter atenção, observar e ver as coisas, porque tem muita coisa que eu não vejo e tal...**Então isso me serve. Essa concepção de que aprender Matemática é assim, me serve muito para essa questão “ensino”** porque eu vejo todo aluno com essas mesmas dificuldades e até piores as vezes por que... Eu sei que tem alunos **em situação bem piores** então, por isso que eu **presto bastante atenção nisso...** Eu sei que **é sempre possível entender essa Matemática.** (segunda entrevista)

Torricelli entende que toda aprendizagem é uma construção e que, portanto, é possível ao aluno alcançar esse aprendizado, seja na matemática ou em qualquer outra área do conhecimento. Sua história de vida comprova que pelo esforço, atenção e disciplina constitui-se o desejo em aprender matemática. Essa forma de significar a construção da aprendizagem cria no professor a necessidade de exigir dos alunos maior empenho nas aulas, motivando-o a desenvolver a atividade de ensino com muita seriedade e às vezes com excessivo rigor, *“Por isso, eu faço isso por eles... Eu exijo que eles façam isso... Eu exijo que eles determinem um horário para estudar, que tragam, que façam mesmo. E daí, eu cobro”*. Na verdade, o professor não se limita ao exercício da prática profissional como obrigação porque ele vai além disso, ou seja, é mediado por outro sentido sobre ser professor, a responsabilidade social:

Porque afinal **nós somos professores então a nossa responsabilidade deve ser um pouco maior do que um profissional que atua em uma área mais técnica, digamos... [...] A gente lida com gente... E que são objetos responsáveis por um futuro de no mínimo uma família...** Então a gente precisa estar **em constante mudança...** A gente precisa ter **diferentes atitudes...** A gente **precisa sair um pouco do que é a nossa obrigação de vez em quando ou varias vezes para que aconteça...** Quer dizer... **A gente precisa ser um professor muito mais do que um simples profissional que tem um emprego...** E sim... **Se responsabilizar por uma formação muito mais completa** daquele nosso objeto que são os alunos (entrevista reflexiva)

Olha o que a gente consegue fazer aqui **é nossa obrigação...** Acho que é muito mais **a nossa obrigação** (entrevista reflexiva)

Ter **a coragem de fazer alguns enfrentamentos políticos** que é o nosso maior entrave... E querer **dar seqüência a todo esse processo** aqui... Em **querer sonhar...** Em **futuramente a gente conseguir fazer com que todos que entrem nessa escola consigam sair daqui e se formem** por que... Embora nós tenhamos uma boa quantidade de alunos que saem daqui e se formam... Ainda é pouco [...] **Só que era muito mais interessante se nós tivéssemos mais alunos terminando o terceiro ano aqui... O ideal era que todos ingressassem que todos fossem bem.** (entrevista reflexiva)

Para Torricelli, o bom trabalho do professor não é sinal de sucesso, mas sim de obrigação. Para que o professor realize seu trabalho com sucesso, ele precisa sentir-se responsável pelo aluno, *precisa “sair um pouco do que é a nossa obrigação de vez em quando ou várias vezes...”*. A responsabilidade social é algo que constitui o ser professor. Educar não deve se limitar apenas a cumprir com as obrigações pedagógicas. Elas são fundamentais para que o aluno consiga alcançar a aprendizagem, mas, de modo algum, a função do professor limita-se a ela.

Educar envolve sentir-se responsável pela *“formação muito mais completa”*, o que significa ajudar o aluno a conseguir alcançar não só a conclusão da educação básica, mas, a construção das possibilidades para que esse aluno, quando possível, mude de vida, saia da pobreza. Essa responsabilidade social envolve também ter a coragem de se envolver com os problemas políticos, *“Ter a coragem de fazer alguns enfrentamentos políticos”*, e fazer da educação uma bandeira de luta para que mais e mais alunos consigam desfrutar do direito de freqüentar uma escola de qualidade, *“futuramente a gente conseguir fazer com que todos que entrem nessa escola consigam sair daqui e se formem.”* Não é nossa intenção dizer que o professor detém o poder de realizar todas as mudanças na sociedade, mas apenas, evidenciar que Torricelli, na condição de sujeito socio-histórico, assume sua responsabilidade social e política porque tem a consciência que seu ato antes de ser individual é social. Como tal, é um ato político que não só contribui para a realização da sua história como ser humano, mas, sobretudo, para escrever a história de outros homens. (VÁZQUEZ, 2011).

Continuando com o processo de explicitar significados e sentidos produzidos pelo professor sobre a prática educativa, o próximo indicador nessa análise trata-se “Ideias adequadas sobre o processo ensino e aprendizagem”. Iniciamos procurando apreender como Torricelli significa o trabalho que realiza na escola, para isso destacamos três trechos que consideramos bastante significativos:

[...] Quando eu paro muito para pensar **eu não acho que eu fiz coisas extraordinárias não...** Também **não tive sorte, né! Eu fiz alguma coisa...** Não sei se isso teria acontecido em outro lugar... Eu devo muito isso ao clima daqui, a cultura daqui, ao lugar que isso aconteceu [...]. (segunda entrevista)

[...] **Eu fui um professor que tinha um trabalho, que tinha minha carga-horária, e eu procurei dar minha carga-horária, mas... Eu não fui aquele cara que foi sempre a risca... Eu não sou exemplo de professor,** não sou exemplo de profissional... De uma pessoa que dá todo seu horário, ou que dá mesmo até todo o conteúdo, **que faz tudo direitinho...** Que faz

todas as suas provas, entrega no dia certo... Não se atrasa... **Eu não sou exemplo de profissional assim [...].** (segunda entrevista)

[...] Mas, por outro lado, eu digo o seguinte: **eu quis muito que houvesse uma mudança no ensino de Matemática aqui... Isso foi uma coisa que eu quis...** Como assim? **Numa questão de valor... De se dar valor ao ensino da Matemática.** Matemática não se estuda... Não é por acaso... **Tem que ter sentido... Tem que ter os porquês...** Então eu não fui aquele professor em momento nenhum do tipo “eu vou lá para dar o conteúdo que está no livro didático e aquilo para quê? Ah! É porque o aluno tem que passar por aquilo e acabou”, não... Eu sempre insisti que aquilo tinha que ter um valor, um valor... Eu insisti muito com isso [...]. (segunda entrevista)

Mesmo sem querer reconhecer o mérito do trabalho que vem desenvolvendo, o professor entende que tem algo acontecendo e, mais uma vez, reitera o valor do social em meio a isso. Torricelli chama atenção para o fato de que nessa cidade, as relações sociais, o modo como as pessoas lidam com a educação favorece o envolvimento dos mais jovens com a escola. Em outro lugar, com outras pessoas, em outras condições, essa história seria outra. Resgatamos nesse trecho do discurso de Torricelli ideias que expressam a força do contexto sócio-histórico no desenvolvimento cultural humano, confirmando o que assevera Vigotski (2000) sobre o homem ser “quase social”, referindo-se ao fato de que o homem, embora constituído por uma dimensão biológica, constitui sua natureza pela mediação do sistema de relações sociais constitutivas das práticas sociais das quais toma parte no curso do desenvolvimento da sua vida.

No segundo trecho, Torricelli explica que não reúne as características do que considera um exemplo de professor, pois não se sente possuidor dessas características, entretanto, reconhece que, mesmo não sendo exemplo de profissional, é mediado pelo desejo de fazer algo diferente e todas as suas ações são mobilizadas para isso, para promover uma mudança no ensino da matemática, esse talvez tenha sido o grande diferencial em sua prática. Espinosa (2008), ao esclarecer sobre o que leva o homem a agir explica-nos que entre todos os afetos que estão relacionados à mente à medida que ela age não há nenhum que não esteja relacionado à alegria ou ao desejo. O desejo é a própria essência do homem, enquanto esta é concebida como determinada a existir, portanto, o desejo é o que orienta nosso fazer, nossa ação, nosso juízo sobre as coisas.

Mediado pelo desejo de fazer algo diferente, não se deixa afetar pela prática comum de ir para sala de aula e dar conteúdo sem encontrar um sentido para isso, “*Tem que ter sentido... Tem que ter os porquês*” e insiste que os alunos também precisam construir um sentido para estar na escola e estudar matemática, “*Eu sempre insisti que aquilo tinha que ter um valor, um valor... Eu insisti muito com isso [...].* Ou seja, age

afetado pelo desejo de promover uma mudança na forma de ensinar (ensinar com um propósito) e na forma de aprender (aprender com propósito).

Espinosa (2008) esclarece que o homem na sua relação com a realidade forma ideias mutiladas e confusas ou ideias adequadas, verdadeiras. As ideias mutiladas e confusas originam-se das afecções do corpo que levam o homem a agir sem necessariamente estar ciente das causas. Isto quer dizer que muitas vezes o homem é movido por causas externas, causas que não compreende, que desconhece. Nesse caso, o homem é suscetível à diminuição da sua potência de agir, pois, sem compreender o motivo que o leva a agir, a sua situação é de passividade. Por outro lado, quando na sua relação com a realidade o homem age tendo consciência do seu ato; quando compreende o que faz e porque faz, diz-se que ele tem ideias adequadas acerca da realidade, nesse caso ele age, porque só o conhecimento verdadeiro leva a ação, à atividade. Nesse caso, ele é causa de si mesmo, isto é, ele sabe o que o afeta de alegria ou tristeza, portanto, suas ações são mobilizadas no sentido de produzir as condições para manter-se em estado de atividade.

Compreendemos que Torricelli tem ideias adequadas sobre ensinar e aprender, fato que o ajuda a determinar suas ações e operações. Podemos considerar que o valor atribuído pelo professor ao que faz na sala de aula e o esforço em levar os alunos a também constituírem um valor para a aprendizagem, constitui uma das mediações necessárias para o desenvolvimento de práticas educativas bem sucedidas. Além disso, podemos afirmar também, com base na narrativa, que as atitudes do professor despertam novas atitudes nos alunos:

Então, daí eu acabei conseguindo **pegar aquelas pessoas que entenderam essa ideia antes...** Ou que... **conseguiram entender essa ideia** de que a Matemática precisava se dar esse valor... Então **eu conseguia pegar essas pessoas e estar ainda mais perto delas** e aí... **A gente começou a montar esses grupos de estudo [...]** E **que aquilo foi bem bacana...** Fazer parte, **participar...** Mas não acho que só isso, quer dizer... Eu fiz isso, **foi um diferencial, uma coisa que não era muito normal de fazer...** Que é aquele negocio de **dedicar o final de semana, ou o feriado,** quer dizer... Eu **sempre tive muito prazer, sempre gostei de fazer isso, de combinar pra estudar alguma coisa... Isso com alunos...** Estes alunos **eram fortes aliados na escola para valorizar mais a Matemática...** Para **outros também perceber como ela tem esse valor.** Então **eu corria muito atrás disso.** Eu comparo muito isso **como uma escolinha de futebol.** Como se fosse um **professor ou um treinador... De um time... Que aquele time ou aquela escolinha tem que existir na cidade, porque tem que ter na cidade um lugar para os alunos daquela escolinha se exercitar...** E eu quis mais do que isso... Por exemplo... **Eu quis que dali saísse talentos...** É como se fosse... **Eu me esforcei para que dali saísse talentos...** Para que a **gente fosse reconhecido por isso também...** E isso aconteceu quando os alunos **começaram a sair dessa realidade, eles foram dando para gente todo um respaldo de ter ficado por aqui estudando essa Matemática e tal [...].** (segunda entrevista)

Pela narrativa, compreendemos que a atitude do professor do desenvolvimento da atividade de ensino afetou os discentes de forma positiva. A valorização da matemática foi muito importante, mas, o fato de dedicar os finais de semana, feriados, organizar grupos de estudo são atitudes que revelam a disponibilidade do professor, o sentimento de responsabilidade em relação aos alunos, ou seja, modos de ser professor traduzido no esforço em produzir uma atividade capaz de transformar a realidade dos alunos.

Pelo discurso do professor compreendemos que os alunos foram afetados por essas atitudes do docente e, também, pelo exemplo de outros alunos que vinham se destacando na escola e na comunidade em função dos resultados das olimpíadas de matemática. Afetados de forma positiva, os alunos passaram a compartilhar dos mesmos interesses que o professor, a vislumbrarem as mesmas possibilidades, indicando que a relação com os estudos deixou de ser sentida como obrigação, passando a ser mediada pelo desejo de aprender, configurando-se assim uma transformação na condição afetiva dos alunos.

Com isso, evidenciamos que a afetação produzida nos alunos por meio dessas mediações contribuiu para a constituição da prática educativa bem sucedida. Isso se confirma porque há indicativos de que ocorreu transformação na relação dos alunos com a atividade de estudo devido ao tipo de afetação produzida nas relações constituídas com o professor e com os outros alunos. Essa compreensão expande a tese de pesquisa que o professor consegue realizar prática educativa bem sucedidas quando afeta e é afetado positivamente por seus alunos. Os alunos, por sua vez, ao serem afetados positivamente, criam relação de sentido que potencializam o desejo por continuar aprendendo e se desenvolvendo. Expandir nossa tese foi possível com base na ideia espinosana de que “o corpo humano é tanto mais forte, mais potente, mais apto à conservação, à regeneração, à transformação, quanto mais ricas e complexas forem suas relações com outros corpos.” (CHAUI, 2011, p. 73).

Continuando na busca por zonas de sentido que revelem como a prática educativa desenvolvida por Torricelli se constituiu como bem sucedida, continuamos apreendendo as significações produzidas pelo professor acerca de como ele se sente diante do trabalho que realiza:

Essa conquista é fundamental para o nosso trabalho de hoje [...] a principal coisa é que esse fato nos ajuda bastante para que a gente consiga continuar nesse processo [...] Que as coisas estão acontecendo muito bonito por aqui... Então ter esses alunos, ter essas aprovações é fundamental para que esse processo continue, para que os alunos sejam interessados ainda [...]. (entrevista reflexiva)

O nosso sentimento é um sentimento muito bom... Assim... Um sentimento de... Uma conquista... Uma excelente sensação [...] Porque nós somos profissionais, mas nós não tivemos as chances que esses meninos tiveram, mesmo assim nós conseguimos [...]. (entrevista reflexiva)

De modo a injetar em cada um de nós **uma energia que faz com que continuemos assim numa luta [...].** (entrevista reflexiva)

Porque sempre que a gente encontra professores deles por ai **a gente escuta que eles são excelentes alunos [...].** Então isso é uma demonstração **de que nós estamos fazendo um bom trabalho aqui...** Essa mudança que está acontecendo aqui **deixa a gente muito satisfeito.. É uma das melhores coisas que pode acontecer para nós. [...].** (entrevista reflexiva)

Embora o professor não se veja como bem sucedido e nem admita que realiza prática educativa bem sucedida, os trechos do discurso de Torricelli são atravessados por afetos que revelam, mais uma vez, a presença do estado de satisfação traduzido em orgulho, realização profissional, valorização, autoestima, enfim, estados afetivos que denotam o quanto essa situação de sucesso contribui para que o professor tenha sua potência de agir aumentada, o que reitera a ideia de que o sucesso das práticas educativas produz um estado afetivo no professor que contribui com a sua “verdadeira satisfação de ânimo”, o que para Espinosa (2008, p. 207) representa o aperfeiçoamento da razão (afeto e cognição), a satisfação consigo mesmo e que o professor tende a preservar, porque “o homem afetado de alegria nada mais deseja do que conservá-la, com um desejo tanto maior, quanto maior for a alegria.”

Mediado pelo afeto de satisfação, a luta de Torricelli é para conservar seu estado. O afeto de alegria aumenta a potência humana, ou seja, aumenta a capacidade de agir e pensar, o que no caso do professor, o torna cada vez mais atuante junto aos alunos. A sua prática educativa consiste em garantir que os alunos também tenham sucesso, porque o sucesso dos alunos é o seu sucesso, a garantia do reconhecimento do trabalho, portanto, a garantia da satisfação. Isso tudo acontece porque, segundo Espinosa (2008, p. 325), “a satisfação consigo mesmo é, na realidade, a maior coisa que podemos esperar.”

Assim, consideramos que professores e alunos, quando desenvolvem práticas educativas bem sucedidas, são tomados por afetos de satisfação do ânimo. Para conservar esse estado afetivo, professores e alunos se esforçam no sentido de continuar envolvidos em tais práticas. Essa, portanto, pode ser considerada também condição necessária para

que, na escola, mais professores e alunos consigam realizar práticas educativas bem sucedidas, ou seja, é preciso produzir situações que elevam o nível de satisfação de professores e alunos na escola. Afetados de alegria, professores e alunos desenvolvem a força ativa da mente, necessária aos processos de ensino e aprendizagem, porque a alegria, e todos os afetos dela derivados, é o sentimento responsável pelo aumento da força para existir.

O compromisso e a implicação com o trabalho impedem que Torricelli reconheça que desenvolve prática educativa bem sucedidas, conforme essas significações:

[...] Acho que não... Não é sucesso... Olha o que a gente consegue fazer aqui é nossa obrigação... Acho que é muito mais a nossa obrigação [...] Todo mundo vê isso como algo muito admirável... Muito improvável [...] E aqui aconteceu, então por isso precisa de toda essa atenção, claro... Alguns de nós, que não são todos... Faz um pouco mais do que é a nossa obrigação... Mas isso... Eu entendo que é um gesto, são atitudes que devem ser tidas por professores mesmo. (entrevista reflexiva)

Esse modo de significar a realidade reforça o sentido dado pelo professor à educação escolar e, sobretudo, ao papel do professor nesse contexto. Contribuir para a formação da pessoa, do ser humano. Esta, além de ser uma obrigação, é uma condição de ser professor, que, diferentemente de outros profissionais, precisa entender que seu trabalho não possui apenas dimensão técnica, mas carrega uma dimensão humana, ética e política.

Reconhecer que se trata de uma profissão que exige constante mudança, renovação de atitudes, é algo que vai além da obrigação, mas, representa atitude necessária para que aconteça alguma mudança. Esse conjunto de significações revela que o professor desenvolve a reflexão crítica quando no discurso evidencia nível de compreensão acerca da especificidade do trabalho docente, ou seja, um trabalho que de forma alguma se limita a um fazer técnico.

Carvalho e Aguiar (2014, p. 196) esclarecem que a reflexão, atividade que leva o ser humano a direcionar o pensamento sobre si mesmo e sobre a realidade como um todo, “é aprendida e desenvolvida em espaços intersubjetivos de interação social e supõe transformações, não somente naquele que reflete, mas também na sua realidade.” Assim, entendemos que a atividade de refletir criticamente pode ser desenvolvida por todos os professores, desde que para isso, sejam possibilitadas as condições. As autoras esclarecem que, dentre essas possibilidades, está a formação crítica de professores, e frente a isso, defendem que:

Se o propósito da formação do professor mediada pela reflexão crítica é o seu pleno desenvolvimento como pessoa e profissional, precisamos incentivar essa forma de pensamento sobre a docência como prática social e pedagógica constituída por dimensões de natureza técnica, prática, social, política, ética e cultural. (CARVALHO e AGUIAR, 2014, p. 204).

O que as autoras sugerem é que a formação de professores, tanto a inicial, quanto a continuada, alicerçada nesse objetivo representa uma possibilidade real e concreta de levá-los ao desenvolvimento da reflexão crítica. Portanto, constitui uma mediação importante para a realização da atividade que supera o pragmatismo e potencializa transformações significativas na prática pedagógica dos docentes. Nesse sentido, refletir sobre as questões ligadas ao que ensinar aos alunos, ao como ensinar e, sobretudo, com que finalidade ensinar são atitudes que medeiam o processo de transformação do professor e conseqüentemente, da sua prática. A atividade reflexiva crítica, portanto, representa uma mediação importante na constituição dos professores bem sucedidos, porque o exercício dessa atividade permite que o professor não só tome consciência dos seus atos, mas, sobretudo, porque desvela as causas que favorecem essa tal consciência. Conhecer pelas causas é o meio que torna possível a transformação do fenômeno, no caso, da prática educativa.

As discussões sistematizadas nesse núcleo tiveram o objetivo de analisar os significados e sentidos produzidos pelo professor sobre a prática educativa. Procuramos apreender dessas significações zonas de sentido que nos aproximasse das ideias constituídas por Torricelli sobre a educação escolar, sobre ser professor e sobre o processo ensino e aprendizagem. Apoiados na filosofia de Espinosa entendemos que o professor consegue realizar práticas educativas bem sucedidas porque constituiu ideias adequadas sobre a função da educação escolar, sobre a responsabilidade do professor e sobre o processo ensino e aprendizagem. Mediado por ideias adequadas, o professor consegue realizar uma prática bem sucedida, porque todas as suas ações tendem ao aumento da sua potência e da potência de seus alunos, porque o seu esforço consiste em promover uma mudança na forma de ensinar (ensinar com um propósito) e na forma de aprender (aprender com propósito).

Espinosa (2008) esclarece que a ação pressupõe o aumento de potência. Isso ocorre à medida que temos ideias adequadas sobre as coisas. Ter ideias adequadas sobre as coisas significa que a compreendemos verdadeiramente, isso significa que temos consciência dos motivos que orientam nosso agir, que atribuímos sentido ao que fazemos, que temos clareza do que nos afeta.

As análises mostraram que Torricelli desenvolve sua prática para a tender a duas funções da educação escolar, que, embora pareçam antagônicas, constituem unidade de contrários. A mesma educação escolar que a principio serve ao atendimento das necessidades mais imediatas dos alunos, transforma-se em prática social transformadora porque altera a realidade social. Mediado por essa ideia, defende que a docência não pode ser realizada de qualquer forma, necessita de porquês, de sentido, de intencionalidade e sistematização. A fim de concretizar esse ideal, o professor assume a responsabilidade pedagógica e social da atividade educativa. A subjetivação da realidade objetiva levou Torricelli a produzir uma prática educativa singular que, embora ele não reconheça como bem sucedida, produz no docente estado de satisfação de ânimo responsável pelo aumento da sua potência de agir. A fim de manter esse estado de satisfação, o professor se esforça pelo sucesso dos alunos.

Dessa forma, na relação dialética com a realidade objetiva que configura o universo das práticas educativas desenvolvidas pelo coletivo representativo da educação que se realiza na zona rural, Torricelli concretiza-se contrariando a lógica instituída pelo sistema capitalista e se destaca por produzir uma realidade singular, a produção de prática educativa que produz transformações na vida dos alunos e da comunidade. A prática educativa desenvolvida por Torricelli confirma que são as singularidades que atestam a possibilidade de transformação do real.

A seguir, tendo concluído essa etapa da análise, partimos para o momento denominado de análise internúcleos com o propósito de continuar analisando as mediações constitutivas do professor que desenvolve práticas educativas bem sucedidas, a fim de sistematizar a rica totalidade de mediações determinantes dessa singularidade.

6.4 O movimento de articulação internúcleos: a síntese provisória de ser o professor Torricelli

Esse momento não pressupõe mais a utilização de trechos narrativos, tendo em vista que esse movimento já foi realizado em cada núcleo de significação. A análise internúcleos procura articular as mediações que atravessam todos os núcleos e, que, portanto, revelam-se determinantes no processo de constituição histórica de Torricelli. Nesse sentido, o propósito dessa articulação consiste em evidenciar semelhanças ou contradições do pensamento de Torricelli, de modo a continuar revelando zonas de sentido desse sujeito, na sua totalidade.

Segundo o que diz Lefebvre (1983, p. 112), a apreensão da totalidade requer o uso do pensamento como meio de atingir um conjunto cada vez mais amplo de relações, de detalhes, de elementos, de particularidades. Para apreender nosso sujeito de pesquisa na sua totalidade e assim apreender o máximo possível de relações, de detalhes, elementos e particularidades, escolhemos, dentre as mediações reveladas com o esforço de análise, as necessidades e motivos que se apresentam na gênese da história social desse professor.

Em nossas análises, a primeira necessidade, a necessidade histórica de Torricelli foi garantir a sobrevivência financeira, sua e de sua família. Essa necessidade histórica mediou a sua procura por emprego, por trabalho. O motivo de trabalhar foi gerado por uma necessidade social e econômica. Mas, a docência não era uma opção que lhe passava pela cabeça, ela foi uma contingência. Uma contingência que se tornou algo determinado, duradouro, obrigação, porque, mais uma vez, mediado pelas condições sociais e econômicas, a opção que significava a garantia mais imediata de emprego era a docência.

A escolha pela docência em matemática também não foi uma opção consciente, mas, determinada pela força do social, isto é, a docência em matemática significava o retorno financeiro mais rápido. Isso mostra que, no processo de constituição histórica, a condição docente era negada por Torricelli, mas afirmada pelo social. Nesse processo de negação e afirmação, a mediação das condições sociais e econômicas vai afirmando sua força sobre a constituição de Torricelli quando este passa a convivência com pares mais experientes e com alunos em sala de aula. Essa convivência proporciona ao professor intensa e singular situação social geradora de sentidos de segurança e conforto, significando que o professor começava a se identificar com a profissão. E nesse processo

de identificação com a profissão, nasce uma nova necessidade, a segunda necessidade histórica, a necessidade de desenvolver um trabalho diferente. Isso revela que “a contradição é a raiz de toda a vida [...] é o princípio de todo movimento interno. (LEFEBVRE, 1983, p. 193).

Mas o que está por trás desse movimento, por que realizar um trabalho diferente? Qual a natureza dessa necessidade?

O professor sente a necessidade de fazer um trabalho diferente, porque foi novamente mobilizado por necessidades históricas, dentre as quais está sua história vida como aluno que não foi fácil, pois ele sofreu com a falta de apoio, de condições materiais, de modo que, para ele estudar nunca foi fácil, nunca foi prazeroso. Esse fato, somado a um conjunto de tantos outros, inclusive aqueles que marcam sua relação com os alunos em sala de aula e o compromisso com a comunidade, levaram-no a constituição do sentido de ser um professor capaz de fazer os alunos aprenderem matemática.

Se a primeira necessidade geradora do motivo que o levou (mesmo que inconscientemente) à docência foi determinada pela força das questões econômicas e sociais, no vivenciamento da prática educativa, mobilizado pela sua história de vida e pelas relações sociais, outras necessidades são constituídas, ou seja, necessidades afetivas. A dimensão afetiva também passa a figurar como uma mediação importante na constituição do professor e da sua prática educativa.

A realidade objetiva constituída por alunos com poucas chances de aprendizagem, práticas de reprodução do fracasso, escola como espaço de reprodução das diferenças, impõem-se ao professor como limite e entrave ao seu projeto de levar os alunos à produção de sentidos para estudarem matemática. Na dialética com essa realidade, produz um modo singular de agir, ou seja, organiza práticas educativas com a expectativa de atingir o objetivo de levar os alunos a produzirem um sentido pessoal para estudar matemática. Imbuído desse objetivo, Torricelli decide inscrever os alunos nas olimpíadas de matemática.

No embate com as forças contrárias ao seu projeto, desgasta-se emocionalmente e só consegue sair dessa condição quando vivencia a satisfação gerada com as premiações que consegue alcançar nas olimpíadas de matemática. Esse estado de ânimo produz em Torricelli afetos de afirmação, valorização, reconhecimento social, estados afetivos que aumentam a potência de ser professor.

Em estado de satisfação, tendo a potência aumentada, o professor consegue produzir as condições para que seus alunos aprendam e se desenvolvam, ou seja, sua prática educativa constitui-se em instrumento e resultado de transformação social. O aprofundamento da análise possibilitou-nos ir mais a fundo nessas relações e evidenciar uma nova transformação no professor: se antes, sua necessidade residia em fazer um trabalho diferente em função das dificuldades que vivenciou no seu percurso histórico, agora, sua necessidade consiste em manter o estado de satisfação do ânimo. Revela-se, assim, mais uma mediação importante na constituição do professor envolvido em prática educativa bem sucedida.

Para atender essa necessidade, o professor se esforça no sentido de garantir que os alunos sejam bem sucedidos, ou seja, aprendam e se desenvolvam. Para isso não abre mão de estratégias que vão desde práticas de avaliação coercitivas à práticas de avaliação formativa. Sua relação com os alunos oscila entre situações de disciplinamento e controle, a situações de diálogo e interações afetivas. Assim, por meio de uma prática que se desenvolve em meio à oposição e unidade de contrários, o professor vem conseguindo produzir resultados que chama a atenção da sociedade, tanto em olimpíadas, como em avaliações institucionais as quais são submetidos. Mas, o que Torricelli deixa bem claro, e isso é algo que ele reitera indefinidas vezes no seu discurso, é o valor que atribui a educação escolar na formação integral dos seus alunos e da importância da educação e da escola para as mudanças que por lá estão acontecendo. As análises mostraram que o professor constituiu ideias adequadas sobre a educação escolar, sobre ser professor e sobre o processo de ensino e aprendizagem. Essas ideias potencializam a mente, por isso, Torricelli segue cada vez mais consciente do que precisa fazer para garantir que seus alunos continuem alcançando os resultados que são projetados.

Torricelli não reconhece o seu trabalho como bem sucedido, embora as análises tenham revelado o contrário. O sucesso dos alunos é o que contribui para a manutenção e expansão do seu estado de satisfação, por isso mesmo, o seu esforço sempre converge para manter essa situação de sucesso. Como causa de si mesmo, a sua força ativa luta incessantemente para manter seu estado de alegria, para manter ativa sua potência.

Finalizamos, retomando o objetivo geral dessa pesquisa que consiste em aprender mediações constitutivas de professores e alunos que desenvolvem práticas educativas bem sucedidas. Os resultados dessa análise revelam que são muitas as mediações que tem constituído Torricelli no vivenciamento de práticas educativas,

algumas dessas mediações puderam ser apreendidas com o esforço de análise que prosseguiu do empírico (a realidade como se apresenta, os discursos produzidos pelo professor) ao concreto (a realidade apreendida pelas abstrações, a realidade na sua essência, revelada pelo esforço de análise).

Dessas mediações, temos, por um lado, as condições objetivas encontradas e produzidas (o social, o econômico, o cultural) que tiveram e continuam tendo uma força expressiva nas escolhas e decisões do professor. Os resultados mostram as condições objetivas como produtoras de necessidades que mediarão a entrada, a identificação do professor com a docência em matemática e a sua permanência na profissão. Por outro lado, a dimensão afetiva do professor revela-se como mediação fundamental para a constituição, desenvolvimento e expansão do sucesso das práticas de sucesso desenvolvidas na escola.

É o desejo pela satisfação, pelo êxito, pelo reconhecimento social, pela valorização pessoal que continuam mediando esse professor e impulsionando o nascimento de novas necessidades afetivas. Nessa perspectiva, considerando o que diz Espinosa (2008, p. 291) sobre “O desejo de viver feliz ou de viver e agir bem, é a própria essência do homem, isto é, o esforço pelo qual cada um se esforça por conservar o seu ser” e, conhecendo o esforço de Torricelli em levar seus alunos ao sucesso, expandimos a tese de que o professor consegue realizar práticas educativas bem sucedidas quando afeta positivamente seus alunos e é afetado pelo sucesso dos alunos. Os alunos, por sua vez, ao serem afetados positivamente, criam relação de sentido que potencializam o desejo por continuar aprendendo e se desenvolvendo. Os capítulos seguintes que tratam das análises e interpretação dos memoriais desenvolvidos pelos alunos, têm a pretensão de negar ou afirmar essa tese, vamos então a eles.

CAPÍTULO 7

A fala viva expressa infinitamente mais do que aquilo que ela significa. (Rubinstein, 1973)

7 O MOVIMENTO CONSTITUÍDO NA ANÁLISE DOS MEMORIAIS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS

Nesse capítulo, esclarecemos o movimento realizado no processo de análise do corpus empírico produzido pelos alunos que participam dessa pesquisa. Esse movimento analítico culminou na construção dos núcleos de significação que desvelam algumas das múltiplas mediações que constituem os alunos que desenvolvem práticas educativas bem sucedidas. Informamos que o procedimento empregado foi o mesmo utilizado no capítulo 5, na realização da análise relativa aos dados produzidos com o professor Torricelli: a proposta dos Núcleos de Significação de Aguiar e Ozella (2013). Entendemos, portanto, não ser mais necessário esclarecer como se constitui cada etapa dessa proposta metodológica, tendo em vista que essas informações já se encontram sistematizadas em capítulos anteriores.

Desse modo, o texto está organizado em três sessões. Na primeira sessão, apresentamos informações que consideramos relevantes para esclarecer quem são os alunos e qual a relação deles com o objeto da pesquisa. Em seguida, na segunda sessão, apresentamos os dados produzidos com os memoriais nos quadros 13,14, 15 e 16 para ilustrar o movimento de seleção dos pré-indicadores e seus respectivos conteúdos temáticos feitos com cada aluno separadamente. Em seguida, apresentamos o quadro 17 em que aglutinamos pré-indicadores e conteúdos temáticos de todos os alunos a fim de procedermos com o levantamento dos indicadores. Tendo procedido com esse levantamento, o passo seguinte foi aglutinar os indicadores para finalmente chegarmos a constituição dos núcleos de significação apresentados no quadro 18.

7.1 Um pouco da história dos alunos participantes da pesquisa

Participam dessa pesquisa quatro alunos, cujas trajetórias de vida são marcadas por fatos e acontecimento que são comuns. O primeiro fato em comum é que são todos oriundos da mesma cidade, localizada na zona rural do Piauí, Cocal dos Alves. Todos estudaram na mesma escola, tiveram praticamente os mesmos professores, três deles são medalhistas das olimpíadas de matemática, terminaram o Ensino Médio, foram aprovados no vestibular para as universidades públicas da capital e, atualmente, estão na universidade cursando graduação. Um deles já está realizando curso de Doutorado na cidade de Fortaleza. Esses alunos foram escolhidos porque são considerados estudantes com história de vida escolar bem sucedida e, conseqüentemente, são alunos envolvidos com práticas educativas bem sucedidas. No quadro 13, apresentamos alguns dados que nos possibilitaram traçar breve perfil sobre os alunos, em seguida, descrevemos, também de forma breve, um pouco da história de vida de cada um deles, trazendo à tona aspectos elencados na escrita do memorial.

Quadro 13 – Dados relativos à faixa etária e à formação em nível superior dos alunos que participam da pesquisa.

| Nome ¹ | Faixa etária | Formação |
|--------------------------|---------------------|---|
| Cecília | 18 – 25 anos | Doutoranda no curso de Matemática (UFC) |
| Raquel | 18 – 25 anos | Graduanda do curso de Medicina (UESPI) |
| Pitágoras | 18 – 25 anos | Graduando do curso de Matemática (UFPI) |
| Isaac | 18 – 25 anos | Graduando do curso de Engenharia Civil (UFPI) |

Fonte: dados retirados do memorial produzido por cada aluno.

Os dados do quadro 13 demonstram que todos os alunos são jovens, pois estão na faixa etária entre 18 e 25 anos e são ou estão se formando em cursos de nível superior. Três deles são graduandos nos cursos de Medicina, de Matemática e de Engenharia Civil e uma já está cursando doutorado em Matemática na Universidade Federal do Ceará.

¹ Todos os nomes são fictícios.

Para apresentarmos mais dados sobre quem são os alunos que participam da pesquisa, faremos um resgate de algumas informações que apresentam e representam quem são, mas, sobretudo, dão indícios de como se tornaram quem são e quem poderão ser.

Cecília nasceu no município de Cocal dos Alves, no ano de 1989. Filha de lavradores e com dois irmãos, relata que sempre se sentiu muito amada e acolhida pela família. Considera-se uma pessoa normal que vive em busca de realizar seus sonhos. Acredita que já foi muito além do que havia imaginado para si, tendo em vista que ainda tão jovem carrega em seu currículo um curso de mestrado e encontra-se atualmente cursando doutorado em matemática na Universidade Federal do Ceará. Devido as poucas condições financeiras, começou a trabalhar em uma loja com apenas 11 anos de idade para ajudar nas despesas com roupas e material escolar. Permaneceu trabalhando até o final do Ensino Médio. Explica que, para ter algum rendimento nos estudos, estudava nos horários de pouco movimento da loja. Mesmo com tanta dificuldade, ela considera que essa experiência foi importante, porque assim aprendeu a dar valor a cada momento vivido e a não desperdiçar oportunidades. Sempre deixa claro no seu relato que reconhece o empenho da sua família em ajudá-la a conseguir realizar o sonho de ir para Teresina cursar Ensino Superior. Na universidade, cursando Matemática, a dedicação aos estudos logo lhe rendeu bons frutos, pois, no segundo período do curso, conseguiu bolsa de iniciação científica, melhorando significativamente a sua vida financeira e a de seus pais, que, assim, já não precisavam lhe enviar grandes quantias em dinheiro. Relata que no quarto período do curso de Matemática ingressou no mestrado e, dois anos depois, já estava se preparando para o doutorado, obtendo êxito. Sente-se profundamente realizada e revela que pretende terminar o doutorado e ingressar na carreira docente como professora do Ensino Superior.

Raquel também nasceu em Cocal dos Alves no ano de 1995, filha de lavradores, tem três irmãos, duas mulheres e um homem. A mais velha tem curso superior, e os dois mais novos ainda estão cursando Educação Básica. Atualmente cursa Medicina na Universidade Estadual do Piauí. Ela descreve-se como alguém que gosta muito de ajudar as pessoas e acredita que isso a levou a escolher o curso de Medicina, porque sente que vai poder fazer muito pelas pessoas. Por meio do seu relato, percebemos um enorme compromisso ético e solidário, pois defende que cada pessoa tem um papel como cidadão e isso faz com que todos tentem procurar dar o melhor de si para ajudar a melhorar o mundo. No seu relato, a referência a sua mãe demonstra grande

admiração devido ao esforço que empregava em ajudá-la nas atividades de leitura e escrita, mesmo diante da pouca escolaridade. Outro forte evidencia no seu memorial é a notável admiração que nutre pelos seus professores de educação básica. Sonha em terminar Medicina e acredita que conseguirá manter-se comprometida com a sua função social, devido aos exemplos que teve na vida, sobretudo dos exemplos de seus professores.

Isaac nasceu em 1994, é natural de Cocal dos Alves, filho de lavradores e têm duas irmãs. No seu relato explica que não frequentou Educação Infantil e informa que entrou na escola aos setes anos de idade. Considera que até a 4ª série do Ensino Fundamental não aconteceu nada de importante na sua vida, pois não percebia a importância da escola. Considera que era um aluno normal e que se mantinha sempre na média de notas. Explica que, quando pequeno, não gostava da sala de aula, e sente que isso não mudou, pois mesmo agora na Universidade, só consegue assistir às aulas dos professores que desenvolvem uma prática interessante. Mesmo assim, reconhece que a sua vida se transformou em função da escola, pois tem consciência que se não fosse pela educação que teve e, sobretudo, por determinadas práticas educativas com que se envolveu na escola, não teria alcançado o que alcançou e, certamente, estaria fazendo o mesmo que os seus pais, cuidando da terra. Encontra-se no sexto período do curso de Engenharia Civil na Universidade Federal do Piauí. Relata que não consegue se relacionar bem com as pessoas porque é muito tímido, fechado, entretanto, vem tentando mudar esse comportamento. Sonha para seu futuro exercer a profissão de Engenheiro Civil independente do lugar no qual venha trabalhar. Explica que não sabe ao certo se voltará a morar em Cocal dos Alves, mas manifesta o desejo de criar oportunidades para que as crianças e os jovens da sua cidade tenham aquilo que julga ter sido fundamental para sua vida: uma educação bem sucedida. Para isso planeja desenvolver um projeto de alcance social ligado à educação e à prática de esportes. Isaac acredita que dessa forma estará retribuindo o que fizeram por ele.

Pitágoras é o primogênito da sua família. Também natural de Cocal dos Alves, relata que foi uma criança com saúde frágil e, por isso, muitas vezes, era impedido de brincar com as outras crianças, fato que o levou a desenvolver o gosto por desenho animado e pelo estudo prematuramente. O seu primeiro contato com a escola aconteceu por intermédio de uma professora que era sua vizinha. Relata que, certa vez, ao ser levado por ela à escola, ficou encantado com o ambiente escolar e desejoso de frequentar aquele espaço. Em suas memórias afetivas, explica que uma das mais

marcantes é a lembrança de ficar horas folheando livros, revista, jornais com a finalidade de inventar histórias a partir das imagens que via. Explica que os pais foram muito importantes para sua formação e reconhece que a mãe, com pouca escolaridade, e o pai, nenhuma escolaridade, não faltou da parte deles apoio e incentivo. Atualmente encontra-se no último período de Matemática da Universidade Federal do Piauí e mostra-se apaixonado pelo Curso.

A análise dos memoriais mostrou que, além dos aspectos elencados sobre a vida particular de cada um, os quatro alunos possuem ainda muitos pontos em comum na trajetória de vida escolar, dentre eles, as dificuldades enfrentadas para concluir os estudos, as expectativas constituídas em relação ao futuro e, sobretudo, a vivência de práticas educativas significativas para a transformação do sentido de estudar. Todas essas questões, juntamente com outras, serão aprofundadas nas análises que têm o objetivo de esclarecer como Cecília, Raquel, Pitágoras e Isaac se constituíram em alunos com histórias de sucesso escolar.

7.2 Do levantamento dos pré-indicadores à constituição dos núcleos de significação

As leituras dos quatro memoriais foram feitas tendo em vista alcançar dois objetivos: analisar significados e sentidos produzidos pelos alunos sobre as práticas educativas e analisar os afetos produzidos na vivência das práticas educativas. Nesse sentido, procuramos selecionar, inicialmente, aqueles trechos narrativos que evidenciassem tais processos e, depois, os significados e os sentidos desses processos. Na seleção procuramos significações que evidenciassem aspectos relativos às emoções de ser aluno, expectativas, modo de ver a escola, modo de ver o professor, dificuldades encontradas no percurso da vida como estudante, facilidades, sentimentos, práticas educativas significativas, momentos de alegria, de tristeza, pessoas importantes. Isso não significa que, nas análises e interpretações, as demais situações relatadas pelos alunos tenham sido desconsideradas, de forma alguma. Todas as informações produzidas nos memoriais contribuíram para alcançarmos uma compreensão que nos aproxima da totalidade desses sujeitos. Informamos ainda que não apresentamos o texto completo de cada memorial, trazemos trechos que apresentam relação com o objetivo da análise.

Iniciamos a análise e interpretação com a apresentação dos quadros 14, 15, 16 e 17 trazendo a seleção dos pré-indicadores e seus respectivos conteúdos temáticos.² Como se trata de quatro sujeitos, realizamos esse movimento com cada memorial separadamente.

Quadro 14 – Dos pré-indicadores à identificação dos conteúdos temáticos memorial de Cecília.

| Pré-Indicadores | Conteúdos Temáticos |
|---|--|
| Minha vida passou a se resumir na vida acadêmica , acho que não fazia outra coisa, só estudava. E demorou muito pra “mim” começar a ser recompensada. | O esforço pessoal; Estudava para ser recompensada. |
| Lembro do meu primeiro dia de aula eu não era matriculada porque não tinha idade, eu tinha 5 anos de idade, fui na garupa da bicicleta da vizinha, lembro da minha emoção e alegria. | Emoção e alegria no primeiro dia que foi para a escola. |
| Eu sempre chegava em casa e já ia correndo pra estudar , acho que sempre tive uma paixão em aprender e sempre queria tirar notas boas pra mostrar pra minha mãe. | Sempre gostou de estudar; Estudava para impressionar a mãe. |
| A turma à frente da minha sempre era a mais elogiada do colégio. Então terminando a 7ª série eu fiz também a 8ª série em programa que tinha na cidade vizinha, na qual bastava fazer as provas [...]. Eu viajava duas vezes na semana para fazer as provas, gastava meu dinheiro todo nas viagens. Ficou muito acumulado minhas tarefas, mais era só alguns meses, sabia que dava pra aguentar [...]. Durante as férias fui estudar os livros da 8ª série. Queria chegar nessa turma preparada [...]. Essa turma realmente era boa, todos muitos estudiosos, tive que estudar muito pra entrar no ritmo da turma. | A sua cidade não oferecia as condições para estudar na idade certa. Esforço para entrar na turma que era a mais elogiada; Esforço para acompanhar a turma; |
| As provas aplicadas em nossa turma eram muito difíceis, os professores tiveram uma grande dedicação a nossa turma , principalmente a professora NB. Tínhamos aulas no sábado, domingo e feriado. | Reconhece a dedicação dos professores com a turma de alunos; Reconhece o esforço dos professores para preparar os alunos. |
| Todo esse clima de vestibular contagiou a Turma. Quando saiu o resultado nem mesmo nós acreditávamos que tantas pessoas foram aprovadas. | Viver a preparação para o vestibular envolveu todos os alunos da turma. |
| Me dediquei muito, tinha uma grande responsabilidade, eu era de Cocal dos Alves, terras dos medalhista em matemática. | Dedicação e esforço para se igualar aos medalhistas da OBMEP. |
| Ao final do período eu estava sentada em um banco do departamento e o professor BB me chamou em sua sala, eu nem imaginava o que ele queria comigo. Ele me deu um livro pra eu estudar e disse que era pra eu apresentar pra ele e pouco tempo depois passei a estudar na sala dele e | Não tinha consciência do seu potencial;; Reconhece que o professor |

² Informamos que o conteúdo dos quadros não representa o *corpus* empírico na íntegra. Apresentamos trechos que trazem os pré-indicadores selecionados a partir dos memoriais. Decidimos não colocar os memoriais na íntegra por se tratar de textos muito longos.

| | |
|--|---|
| <p>ganhei bolsa de iniciação científica.</p> | <p>proporcionou uma mudança importante na sua vida;</p> |
| <p>Com o apoio do professor BB que aguentou meus choros nas horas complicadas tive a oportunidade de concluir o mestrado e logo ingressar no doutorado.</p> | <p>Reconhece o apoio do professor nas horas difíceis e a possibilidade de avançar na sua formação acadêmica;</p> |
| <p>Penso em terminar o doutorado e fazer concurso pra alguma universidade federal e incentivar jovens a seguir a carreira acadêmica e trabalhar com muito amor.</p> | <p>Estuda para conseguir se realizar profissionalmente e para ajudar os outros a encontrarem seu caminho.</p> |
| <p>Sou feliz no que faço, acredito que meus professores têm orgulho de mim e acredito que ainda vou fazer muito pela sociedade, eu amo ser professora. Lecionar é algo que me deixa completa e com uma sensação de que fiz a escolha certa pra mim.</p> | <p>Sentimentos em relação as escolhas que fez na vida;</p> <p>Acredita que ainda pode fazer muito pela sociedade.</p> |

Fonte: Produção da autora com base no corpus *empírico* do memorial de Cecília.

Quadro 15 – Dos pré-indicadores à identificação dos conteúdos temáticos - memorial de Raquel

| Pré-Indicadores | Conteúdos Temáticos |
|---|---|
| A história de vida dos meus primeiros professores sempre me impressionava . Embora eles não tivessem uma formação tão completa, nunca deixaram de passar pra seus alunos o melhor que eles tinham pra dar: sua lição de vida . | Afetada pela história de vida dos professores; Reconhecia que os professores não tinham uma formação completa. |
| A maioria deles teve uma infância muito sofrida e só conseguiu terminar os estudos depois de adulto, pois até certa época não havia Ensino Médio em minha cidade e aqueles que quisessem concluir essa etapa deviam se esforçar bastante, viajar longas distâncias pra concluir seu eEnsino Médio e curso superior. | Afetada pela história de dificuldades que seus professores viveram; |
| Minha mãe , apesar de ter feito apenas até o 4º ano, (na época dela havia ensino apenas até essa etapa) possuía (e possui hoje) um nível de conhecimento elevado se fossem observadas as condições daquela época. Ela sempre tentava me ensinar algumas vogais e palavrinhas pra eu não ter tanta dificuldade. | Imagem positiva da mãe; Reconhecimento do esforço da mãe para ajuda-lá nos estudos. |
| Meus professores [...] eram exemplo de força de vontade , numa época onde muitos e muitos desistiam dos estudos para trabalhar de roça , porque não tinham condições de arcar com os custos pra seguir adiante no estudo. Eles foram muito importantes . | Seus professores eram modelos de vida a serem seguidos; Reconhecimento de que seus professores tiveram dificuldades para estudar e prosseguir nos estudos. |
| Eu adorava ler livrinhos, ia a pé pra escola com minha mãe, às vezes ela me levava de bicicleta . | Gostava de ler; Esforço para ir à escola. |
| De todos os meus tios, apenas um, irmão da minha mãe conseguiu com muito esforço concluir Ensino Médio e Superior . [...]. Ele se formou em Letras Português Inglês na UESPI e logo começou a dar aula. Ele sempre me incentivou, me dava livros pra eu melhorar na leitura , às vezes me dava carona pra escola de bicicleta! | Reconhecimento do esforço do tio para concluir os estudos; Reconhecimento do incentivo do tio para que ela estudasse. |
| Ao entrar no Ensino Fundamental, me deparei com as olimpíadas de matemática . O prof. Torricelli sempre me incentivava , me chamava pra eu participar das aulinhas de preparação pra Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas - OBMEP [...]. Eu gostava muito de matemática! Mas mesmo assim não conseguia passar pra segunda fase dessas olimpíadas. | A importância das olimpíadas de matemática em sua vida; Reconhece o incentivo do professor; O sentimento de estudar matemática; |
| Eu era muito criança, não entendia o valor que essas olimpíadas teriam em minha vida , entretanto, o prof. Torricelli nunca desistia de me incentivar. | Não entendia o valor das olimpíadas; |

| | |
|---|---|
| | Reconhece o esforço e o incentivo do professor. |
| Apenas no Ensino Médio que eu realmente me empenhei no estudo de matemática e consegui alguns prêmios. O prof. Torricelli incentivava a todos! | O empenho em estudar matemática e nas conquistas. Reconhece o incentivo do professor. |
| Ninguém ficava de fora! Muitas crianças iam participar das aulinhas extras dadas aos finais de semana, às vezes pelo próprio prof. Torricelli, outras pelos seus alunos de séries mais avançadas. Todo mundo participava dessa preparação. | O envolvimento de todos nas olimpíadas. |
| Lembro que incontáveis vezes o prof. Torricelli chegava a ir buscar alunos em sua casa que não tinham meio de transporte para ir. Todos que foram alunos dele têm algo pra contar. | Reconhecendo o esforço e a dedicação do professor; |
| E todos os outros professores vendo os bons resultados que eram obtidos ano após ano nos colégios onde o prof. Torricelli ensinava, começaram a se empenhar também. | Reconhece que o resultado das olimpíadas despertou o empenho dos outros professores |
| Nessa época eu não tinha ideia do que iria fazer em meu futuro, apenas estudava muito pra passar de ano, e tentava alcançar às expectativas que meus professores tinham em relação a mim. | Estudava para atender às expectativas dos professores. |
| Eu fui a única aluna da minha turma de 4ª série que conseguiu concluir o Ensino Médio. | A dificuldade para estudar no contexto da zona rural. |
| Consegui passar nesse mesmo ano pra 2ª fase da OBMEscolas P, assim também como nos meus próximos dois anos de estudo nesse colégio consegui duas Menções Honrosas, e uma Medalha de Bronze. Foram nesses três últimos anos de estudo em minha cidade que as influências dos meus professores falaram mais alto. | As conquistas alcançadas com os estudos; A influência dos professores nas conquistas. |
| Comecei então a pensar o que eu faria depois de terminar meu Ensino Médio. Não sei como, acho que foi Deus que colocou em meu coração, apareceu em mim uma vontade de fazer Medicina, | Incertezas na escolha profissional. |
| Eu adorava estudar biologia química, matemática... E com os resultados nas Olimpíadas, eu comecei a me animar cada vez mais. Mas, confesso que eu sentia até vergonha de falar que queria medicina, eu sabia que era quase impossível, mas aquela vontade não saía de mim. | Animação com o resultado das Olimpíadas; Vergonha de sentir vontade de fazer Medicina. |
| Meus professores sempre me incentivavam dizendo que eu conseguiria e isso me impulsionava cada vez mais a correr atrás do meu objetivo. GG era o nome do meu professor de química [...], ele começou a fazer do mesmo jeito que o Torricelli, preparando alunos pras olimpíadas de química e como foi esperado, muitas medalhas foram obtidas! O prof. GG sempre me incentivou [...]. Arranjava-me livros e mais livros emprestado! Se não fosse o empenho dele, eu não teria como estudar! Todos os outros professores começaram também a se empenhar em olimpíadas e davam aulas extras. | Reconhece o incentivo dos professores; Reconhece o empenho dos professores ao incentivar a aluna |

| | |
|---|---|
| Eu me impressionava ao ver o tamanho da força de vontade que todos os meus professores do Ensino Médio tinham em relação aos seus alunos. Se não fosse esse incentivo não teríamos acreditado em nós mesmos! | Reconhece a força de vontade dos professores no incentivo aos alunos. |
| Éramos apenas simples estudantes de escola pública, os sonhos de muitos eram limitados pelas suas condições [...] | A condição de aluno de escola pública limitando sonhos |
| ...até hoje não acredito que consegui! | Sentimento de realização. |
| Educação bem sucedida é aquela que além de transmitir a matemática ou o português, procura deixar seus alunos cientes de que eles devem correr atrás de seus objetivos , pois futuramente contribuirão para que se tenha um mundo mais justo e sem desigualdades. | A educação deve desenvolver nos alunos a consciência de que precisam batalhar para atingir seus objetivos; A educação deve contribuir para a justiça social. |
| Para o aluno acreditar em si mesmo ele precisa que inicialmente alguém o incentive . Alguém tem que plantar a sementinha da força de vontade. | O outro colaborando no desenvolvimento da força de vontade dos alunos. |
| Se, de início, um professor acredita verdadeiramente em seu aluno , este será incitado a acreditar em si também. Cria-se uma espécie de relação onde o aluno tende a cada vez mais procurar atender as expectativas que seus professores criam em relação a ele . | Quando o professor reconhece o potencial do aluno este passa a atender as expectativas criadas em relação a eles. |
| Não tendo o apoio de seus professores ele muitas vezes nem chega a criar metas pra sua vida na escola. Isso acontece / onde as condições de vida são precárias e as oportunidades de emprego são poucas e o resultado é que muitos desistem no meio do caminho . | As dificuldades de um aluno de cidade pequena; Sem apoio dos professores os alunos desistem de estudar. |
| Em certas ocasiões o professor é o principal responsável para que um aluno tenha uma história de vida bem sucedida . Cada professor tem em suas mãos um papel transformador na sociedade. Eles são o ponto estratégico pra se melhorar a educação em locais onde ainda a taxa de escolaridade é baixa , pois eles quando cientes de seu papel, podem mudar a realidade . | Reconhece que os professores são responsáveis pelas histórias de vida bem sucedidas; O papel social do professor é transformar a sociedade e de melhorar a educação escolar. |
| É de suma importância que haja força de vontade dos dois lados. Mas podemos também afirmar, que quando os alunos não procuram, nem se interessam por uma aprendizagem verdadeira, os professores têm em suas mãos o poder de mudar essa realidade . Ele é na verdade um agente transformador . E pra mim, foi esse o diferencial dos professores da minha pequena cidade. | Os professores têm a tarefa de desenvolver nos alunos o interesse pela aprendizagem |
| O que cada aluno retira de seus professores para si é de valor incalculável. A influência positiva dos professores na vida dos alunos é de suma importância. | A influência positiva dos professores na vida dos alunos. |

Fonte: Produção da autora com base no corpus *empírico* do memorial de Raquel.

Quadro 16 – Dos pré-indicadores à identificação dos conteúdos temáticos - memorial de Pitágoras.

| Pré-Indicadores | Conteúdos Temáticos |
|--|---|
| <p>Na escola era tudo muito novo, inusitado, curioso e mágico, tanto que ao sair de lá já estava ansioso pelo dia seguinte.</p> | <p>Como se sentia na escola. Ansiedade para estar na escola.</p> |
| <p>Daí por diante, a minha vida esteve sempre atrelada à vida escolar, e devo muito disto aos meus pais.</p> | <p>Os pais influenciando todo o processo de escolarização do aluno.</p> |
| <p>Minha mãe, que estudou enquanto criança somente o Ensino Fundamental básico, era minha colega de tarefas quando eu as levava pra casa. Então líamos juntos, discutíamos exercícios, enfim ela me ajudava.</p> | <p>A ajuda da mãe no início da vida escolar.</p> |
| <p>Até esta época, todas as matérias eram por mim encaradas com o mesmo peso e relevância, sempre fazendo todas as tarefas exigidas, como forma de cumprir meu papel enquanto aluno. Mesmo assim, tudo aquilo não tinha muita conexão com alguma perspectiva de futuro bem definida.</p> | <p>Estudava para cumprir a obrigação de aluno.</p> |
| <p>Foi então que, aos poucos fui ‘apresentado’ a uma nova Matemática.</p> | <p>Passou a gostar de estudar matemática.</p> |
| <p>Essa mudança de aspecto se agravou ainda mais, quando neste mesmo ano surgiu a OBMEP, e aí mais ainda esta tão bela ciência me envolveu. Lembro-me que o Torricelli nos apresentou a esta competição, mas a priori não dei muito crédito, pois achava não ser possível obter frutos, mesmo assim me reuni com os demais alunos nos grupos de estudos por ele marcados, foi aí onde a magia começou a acontecer.</p> | <p>Passou a se sentir envolvido pelo estudo da matemática.</p> |
| <p>A partir daí, comecei a ter algo especial para estudar, não mais para manter viva a doutrinação escolar, mas porque sentia, e ainda sinto, uma sensação diferente ao estudar matemática, um misto de felicidade e completeza</p> | <p>Encontrou um sentido para estudar matemática. Afetos despertados com o estudo da matemática.</p> |
| <p>Hoje sou aluno do curso de Matemática na UFPI, e me sinto muito feliz por isso.</p> | <p>Sente-se feliz por ser aluno do curso de matemática. Estudar matemática tornou-se uma opção para vida.</p> |
| <p>Uma escola bem sucedida é aquela que obtém bons resultados com a quantidade mínima de recursos possíveis.</p> | <p>A escola bem sucedida é a que consegue superar a falta de recursos.</p> |

Fonte: Produção da autora com base no corpus *empírico* do memorial de Pitágoras.

Quadro 17 – Dos pré-indicadores á identificação dos conteúdos temáticos - memorial de Isaac.

| Pré-Indicadores | Conteúdos Temáticos |
|---|---|
| <p>Como toda criança de cidade pequena, eu comecei a estudar eu diria um pouco tarde, pois não passei por fases tais como jardim, pré-escolar coisas do tipo, e apenas com sete anos entrei na escola para o que seria a 1ª série.</p> | <p>Como as demais crianças da sua cidade ingressa tardiamente na escola.</p> |
| <p>Nesse período nada de muito especial aconteceu, era sempre algo meio que rotineiro, até por que não se dava muito ênfase ao estudo. [...] Eu era um aluno normal, não tirava as maiores notas mais também não tirava as piores, tava sempre na média, mais se tem uma coisa que eu não consegui mudar foi gostar de assistir aula, não gosto principalmente se o professor não for muito bom, para torná-la interessante.</p> | <p>Sentimento de indiferença em relação ao início da vida escolar.</p> <p>Falta de rotina de estudo;</p> <p>Estudava para se manter na média de nota.</p> |
| <p>O fato que mudaria a minha historia de vida e veio a me tornar quem eu sou hoje ocorreu na 6ª série, foi nesse período que o então professor de matemática, o professor Torricelli, inscreveu todos os alunos do colégio para a Olimpíada Brasileira de Matemática das escolas publicas – OBMEP.</p> | <p>Reconhece que a OBMEP mudou sua vida.</p> <p>A OBMEP muda a vida dos alunos.</p> |
| <p>E todos fizeram o que era a primeira fase da olimpíada, e quando saiu o resultado de forma até inesperada eu tinha passado de fase.</p> | <p>Surpreso com o resultado positivo das Olimpíadas..</p> |
| <p>Quando fui fazer essa segunda fase não me preparei muito, ou melhor, quase nada, lembro que no dia anterior á prova minha irmã me explicou algumas coisas, algumas coisas de trigonometria, quando então chega o dia da prova, nenhum de nós alunos sabia o tamanho da importância daquilo</p> | <p>Reconhece que as olimpíadas tinham um valor que eles desconheciam.</p> |
| <p>Mas, eu como sempre não muito interessado [...] quando vi eu tinha sido premiado com medalha de prata, então me perguntei, o que isso viria a significar? E a partir dai tudo em minha vida viria a mudar [...] eu tinha descoberto algo que eu era bom.</p> | <p>Considerava que não tinha interesse;</p> <p>A vida mudou por causa das olimpíadas;</p> <p>Encontrou um motivo para estudar.</p> <p>Aprendendo o valor das olimpíadas vencendo a OBMEP.</p> |
| <p>E nos anos seguintes gerou-se certa competitividade, pois todos queriam fazer a segunda fase.</p> | <p>Todos foram afetados pelas olimpíadas.</p> |
| <p>Foi então que o professor Torricelli começa a colocar em plano os seus ideais, que seria pegar aqueles alunos que tinha passado para a segunda fase da OBMEP e prepará-los por conta própria.</p> | <p>Reconhece o esforço do professor;</p> |

| | |
|--|--|
| | |
| E com passar do tempo foi se formando um grupo de estudo [...] e esse grupo [...] agora cabia a eles preparem os alunos mais novos. | Reconhece que todos passaram a se envolver com a preparação dos alunos para as olimpíadas. A tarefa de preparar os alunos para a OBMEP passa a ser partilhada pelos alunos. |
| Já no Ensino Médio [...]eu estava mais interessado [...] O projeto do professor Torricelli agora era seguido por outras disciplinas , que começaram a seguir a mesma metodologia e preparar os alunos para agora outras olimpíadas. | Sentia-se mais motivado em estudar Reconhece que outros professores sentiram a necessidade de fazer o mesmo pelos alunos.. |
| Eu como estudante só tinha um desejo [...] queria seguir engenharia, foi então que eu enfrentei as mais diversas dificuldades , pois sendo um aluno de escola pública isso parecia quase impossível. | Reconhece as dificuldades do contexto social; Reconhece que vai enfrentar dificuldades por escolher engenharia. |
| Na educação não é diferente, eu diria que ainda é mais importante, pois somente através da educação consegue-se mudar o jeito de pensar dos jovens , e é com uma boa educação. | Os jovens mudam de vida com boa educação. |
| A escola , bem como todo seu conjunto, se torna a base para alavancar a vida desses jovens , para que um dia eles venham a se tornar bons profissionais e ajudem a engrandecer de modo geral todo o país. | O valor da escola para impulsionar a vida dos jovens. |
| Uma educação bem sucedida é aquela que consegue grandes resultados e a partir desses mudar a vida dos jovens. | A educação é bem sucedida quando promove mudanças na vida dos jovens. |
| Se não fosse o projeto do professor Torricelli lá na 6ª série talvez hoje não pudesse está escrevendo esse texto, talvez tivesse seguido a profissão dos meus pais. | A importância de o professor desenvolver projetos que deem condições aos alunos de mudarem suas vidas . |
| Enfim, para que uma educação seja bem sucedida é necessário que se consiga influenciar os determinados sujeitos [...] . | A educação é bem sucedida quando influencia os alunos. |

Fonte: Produção da autora com base no corpus *empírico* do memorial de Isaac.

Após o movimento de selecionar pré-indicadores e identificar seus respectivos conteúdos temáticos feito com o memorial produzido por cada aluno separadamente, o movimento seguinte foi de agrupar os pré-indicadores e seus respectivos conteúdos temáticos que se aproximavam pela ideia contida nas narrativas dos alunos, ou melhor, que tinham relação entre si, que convergiam para a mesma zona de sentido, embora fossem diferentes, pois representavam o pensamento de cada aluno separadamente. Dessa forma, lendo os conteúdos temáticos e aproximando aqueles que caminhavam na mesma direção, foi possível chegar aos indicadores. Por exemplo, no primeiro indicador, reunimos todos os pré-indicadores e os conteúdos temáticos dos quatro alunos que, mesmo sendo diferentes, traziam significações referentes ao início da vida escolar. Ao lê-los detidamente, percebemos que todos eles convergiam para zonas de sentidos ligadas a afetos. Por essa razão, nomeamos o indicador de “Afetos constituídos no início da vida escolar.” Queremos dizer com isso que, em cada indicador, agrupamos pré-indicadores e conteúdos temáticos que apontam para a mesma zona de sentido e que o nome do indicador representa essa zona de sentido. Esse mesmo movimento deu origem a todos os indicadores elencados no quadro 17:

Quadro 18 – Da aglutinação dos pré-indicadores à constituição dos indicadores.

| Pré-indicadores | Conteúdos temáticos | Indicadores |
|--|---|--|
| <p>Eu sempre chegava em casa e já ia correndo pra estudar, acho que sempre tive uma paixão em aprender e sempre queria tirar notas boas pra mostrar pra minha mãe. (Cecília)</p> <p>Minha mãe, apesar de ter feito apenas até o 4º ano[...] Ela sempre tentava me ensinar algumas vogais e palavrinhas pra eu não ter tanta dificuldade. (Raquel)</p> <p>De todos os meus tios, apenas um, irmão da minha mãe conseguiu com muito esforço concluir ensino médio e superior. [...] Ele se formou em Letras Português Inglês na UESPI e logo começou a dar aula. Ele sempre me incentivou, me dava livros pra eu melhorar na leitura, às vezes me dava carona pra escola de bicicleta! (Raquel)</p> <p>Minha mãe, que estudou enquanto criança somente o Ensino Fundamental básico, era minha colega de tarefas quando eu as levava pra casa. Então líamos juntos, discutíamos exercícios, enfim ela me ajudava. (Pitágoras)</p> | <p>Estudava para impressionar a mãe.</p> <p>Imagem positiva da mãe.</p> <p>Reconhecimento do esforço da mãe para ajudá-la nos estudos.</p> <p>Reconhecimento do esforço do tio para concluir os estudos.</p> <p>Reconhecimento do incentivo do tio para que ela estudasse.</p> <p>A ajuda da mãe no início da vida escolar.</p> | <p>A importância da família na constituição do sentido de estudar.</p> |
| | | |

| | | |
|--|--|---|
| <p>Lembro do meu primeiro dia de aula eu não era matriculada porque não tinha idade, eu tinha 5 anos de idade, fui na garupa da bicicleta da vizinha, lembro da minha emoção e alegria. (Cecília)</p> <p>Eu sempre chegava em casa e já ia correndo pra estudar, acho que sempre tive uma paixão em aprender e sempre queria tirar notas boas pra mostrar pra minha mãe. (Cecília)</p> | <p>Emoção e alegria no primeiro dia de aula.</p> <p>Sempre gostou de estudar..</p> | <p>Afetos constituídos no início da vida escolar.</p> |
| <p>Eu adorava ler livrinhos, ia a pé pra escola com minha mãe, às vezes ela me levava de bicicleta. (Raquel)</p> | <p>Gostava de ler.</p> <p>Esforço para ir à escola.</p> | |
| <p>Na escola era tudo muito novo, inusitado, curioso e mágico, tanto que ao sair de lá já estava ansioso pelo dia seguinte. (Pitágoras)</p> | <p>Como se sentia na escola.</p> <p>Ansiedade para estar na escola.</p> | |

| | | |
|---|---|---|
| <p>Eu viajava duas vezes na semana para fazer as provas, gastava meu dinheiro todo nas viagens. Ficou muito acumulado minhas tarefas, mais era só alguns meses, sabia que dava pra agüentar. (Cecília)</p> | <p>A sua cidade não oferecia as condições para estudar na idade certa.</p> | |
| <p>Eu fui a única aluna da minha turma de 4ª série que conseguiu concluir o ensino médio. (Raquel)</p> <p>Éramos apenas simples estudantes de escola pública, os sonhos de muitos eram limitados pelas suas condições [...] (Raquel)</p> <p>[...] até hoje não acredito que consegui! (Raquel)</p> <p>Mas confesso que eu sentia até vergonha de falar que queria medicina, eu sabia que era quase impossível [...] (Raquel)</p> <p>A maioria deles teve uma infância muito sofrida e só conseguiu terminar os estudos depois de adulto, pois até certa época não havia ensino médio em minha cidade e aqueles que quisessem concluir essa etapa deviam se esforçar bastante, viajar longas distâncias pra concluir seu ensino médio e curso superior. (Raquel)</p> | <p>A dificuldade para estudar no contexto da zona rural;</p> <p>A condição de alunos da escola publica limitando sonhos;</p> <p>Sentimento de realização;</p> <p>Vergonha de sentir vontade de fazer medicina.</p> <p>Afetada pela situação de dificuldades que seus professores viveram.</p> | <p>A relação com os estudos mediada pelo contexto social.</p> |

| | | |
|---|---|--|
| <p>Como toda criança de cidade pequena, eu comecei a estudar eu diria um pouco tarde, pois não passei por fases tais como jardim, pré-escolar coisas do tipo, e apenas com sete anos entrei na escola para o que seria a 1ª série. (Isaac)</p> <p>Eu como estudante só tinha um desejo [...] queria seguir engenharia, foi então que eu enfrentei as mais diversas dificuldades, pois sendo um aluno de escola pública isso parecia quase impossível. (Isaac)</p> | <p>Como as demais crianças da sua cidade, ingressa tardiamente na escola.</p> <p>Reconhece as dificuldades do contexto social;</p> <p>Reconhece que vai enfrentar dificuldades por escolher engenharia.</p> | |
|---|---|--|

| | | |
|--|--|---|
| <p>Minha vida passou a se resumir na vida acadêmica, acho que não fazia outra coisa, só estudava. E demorou muito pra “mim” começar a ser recompensada. (Cecília)</p> <p>A turma à frente da minha sempre era a mais elogiada do colégio. Então terminando a 7ª série eu fiz também a 8ª série em programa que tinha na cidade vizinha [...] Eu viajava duas vezes na semana para fazer as provas, gastava meu dinheiro todo nas viagens. Ficou muito acumulado minhas tarefas, mais era só alguns meses, sabia que dava pra agüentar [...] Durante as férias fui estudar os livros da 8ª série. Queria chegar nessa turma preparada [...] essa turma realmente era boa, todos muitos estudiosos, tive que estudar muito pra entrar no ritmo da turma. (Cecília)</p> <p>Nessa época eu não tinha ideia do que iria fazer em meu futuro, apenas estudava muito pra passar de ano, e tentava alcançar às expectativas que meus professores tinham em relação a mim. (Raquel)</p> | <p>O esforço pessoal.</p> <p>Estudava para ser recompensada.</p> <p>Esforço para entrar na turma que era a mais elogiada.</p> <p>Esforço para acompanhar a turma.</p> <p>Estudava para atender às expectativas do professores;</p> | <p>A relação com os estudos mediada pela dedicação, esforço, dificuldades e expectativas.</p> |
| | | |

| | | |
|---|--|---|
| <p>Até esta época, todas as matérias eram por mim encaradas com o mesmo peso e relevância, sempre fazendo todas as tarefas exigidas, como forma de cumprir meu papel enquanto aluno. (Pitágoras)</p> <p>Eu era um aluno normal, não tirava as maiores notas mais também não tirava as piores, tava sempre na média, mais se tem uma coisa que eu não consegui mudar foi gostar de assistir aula, não gosto principalmente se o professor não for muito bom, para torná-la interessante. (Isaac)</p> | <p>Estudava para cumprir a obrigação de aluno.</p> <p>Estudava para se manter na média de nota.</p> | |
| <p>Lembro-me que o Torricelli nos apresentou a esta competição, mas a priori não dei muito crédito, pois achava não ser possível obter frutos, mesmo assim me reuni com os demais alunos nos grupos de estudos por ele marcados, foi aí onde a magia começou a acontecer. (Pitágoras)</p> <p>A partir daí (das olimpíadas), comecei a ter algo especial para estudar, não mais para manter viva a doutrinação escolar, mas porque sentia, e ainda sinto, uma sensação</p> | <p>Passou a se sentir envolvido pelo estudo da matemática.</p> <p>Passou a gostar de estudar matemática.</p> | <p>As olimpíadas de Matemática mediando a produção de ideias adequadas sobre o processo de escolarização.</p> |

| | | |
|--|---|--|
| <p>diferente ao estudar matemática, um misto de felicidade e completeza. (Pitágoras)</p> <p>Hoje sou aluno do curso de Matemática na UFPI, e me sinto muito feliz por isso. (Pitágoras)</p> <p>O fato que mudaria a minha historia de vida e veio a me tornar quem eu sou hoje ocorreu na 6ª serie, foi nesse período que o então professor de matemática, o professor Torricelli, inscreveu todos os alunos do colégio para a olimpíada brasileira de matemática das escolas publicas-OBMEP. (Isaac)</p> <p>E todos fizeram o que era a primeira fase da olimpíada, e quando saiu o resultado de forma até inesperada eu tinha passado de fase. (Isaac)</p> <p>[...] Quando vi eu tinha sido premiado com medalha de prata, então me perguntei, o que isso viria a significar? E a partir dai tudo em minha vida viria a mudar [...] eu tinha descoberto algo que eu era bom. (Isaac)</p> <p>Eu gostava muito de matemática! Mas mesmo assim não conseguia passar pra segunda fase dessas olimpíadas. (Raquel)</p> | <p>Encontrou um novo sentido para estudar matemática.</p> <p>Sente-se feliz por ser aluno do curso de matemática.</p> <p>Estudar matemática tornou-se uma opção para a vida.</p> <p>Reconhece que a OBMEP mudou sua vida.</p> <p>Surpreso com o resultado positivo das olimpíadas.</p> <p>Reconhece que a olimpíada tinha um valor que eles desconheciam.</p> <p>Encontrou um motivo para estudar;</p> <p>A vida mudou por causa das olimpíadas.</p> <p>O sentimento de estudar matemática.</p> | |
|--|---|--|

| | | |
|--|---|--|
| <p>Eu era muito criança, não entendia o valor que essas olimpíadas teriam em minha vida, entretanto, o prof. Torricelli nunca desistia de me incentivar. (Raquel)</p> <p>Consegui passar nesse mesmo ano pra 2ª fase da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas[...] Consegui duas Menções Honrosas, e uma Medalha de Bronze. Foram nesses três últimos anos de estudo em minha cidade que as influências dos meus professores falaram mais alto. (Raquel)</p> <p>Eu adorava estudar biologia química, matemática. [...] e com os resultados nas olimpíadas, eu comecei a me animar cada vez mais. (Raquel).</p> <p>Ninguém ficava de fora! Muitas crianças iam participar das aulinhas extras dadas aos finais de semana, às vezes pelo próprio prof. Torricelli, outras pelos seus alunos de séries mais avançadas. Todo mundo participava dessa preparação. (Raquel)</p> <p>E todos os outros professores vendo os bons resultados que eram obtidos ano após ano nos colégios onde o prof. Torricelli ensinava, começaram a se empenhar também. (Raquel)</p> | <p>Não entendia o valor das olimpíadas.</p> <p>Reconhece o esforço e o incentivo do professor.</p> <p>As conquistas alcançadas com os estudos.</p> <p>A influência dos professores nas conquistas.</p> <p>Animação com o resultado das olimpíadas.</p> <p>O envolvimento de todos nas olimpíadas.</p> <p>Reconhece que o resultado das olimpíadas despertou o empenho dos outros professores.</p> | |
|--|---|--|

| | | |
|---|--|---|
| <p>GN era o nome do meu professor de química [...] ele começou a fazer do mesmo jeito que o Torricelli, preparando alunos pras olimpíadas de química e como foi esperado, muitas medalhas foram obtidas! [...] Todos os outros professores começaram também a se empenhar em olimpíadas e davam aulas extras. (Raquel)</p> <p>E nos anos seguintes gerou-se certa competitividade, pois todos queriam fazer a segunda fase. (Isaac)</p> <p>E com passar do tempo foi se formando um grupo de estudo [...] e esse grupo [...] agora cabia a eles preparem os alunos mais novos. (Isaac)</p> <p>Já no Ensino Médio [...] eu estava mais interessado[...] O projeto do professor Torricelli agora era seguido por outras disciplinas, que começaram a seguir a mesma metodologia e preparar os alunos para agora outras olimpíadas. (Isaac)</p> | <p>Reconhece que todos passaram a se envolver com a preparação dos alunos para as olimpíadas.</p> <p>Todos foram afetados pelas olimpíadas.</p> <p>A tarefa de preparar os alunos para a OBMEP passa a ser partilhada pelos alunos.</p> <p>Sentia-se mais motivado em estudar.</p> <p>Reconhece que outros professores sentiram a necessidade de fazer o mesmo pelos alunos.</p> | |
| <p>As provas aplicadas em nossa turma eram muito difíceis, os professores tiveram uma grande dedicação a nossa turma, principalmente a professora NB. Tínhamos aulas no sábado, domingo e feriado. (Cecília)</p> <p>Ao final do período eu estava sentada em um banco do departamento e o</p> | <p>Reconhece a dedicação dos professores com a turma de alunos.</p> <p>Reconhece o esforço dos professores para preparar os alunos.</p> <p>Reconhece que o professor</p> | <p>Afetos constituídos na relação com os professores;</p> |

| | | |
|--|--|--|
| <p>professor BB me chamou em sua sala, eu nem imaginava o que ele queria comigo. Ele me deu um livro pra eu estudar e disse que era pra eu apresentar pra ele e pouco tempo depois passei a estudar na sala dele e ganhei bolsa de iniciação científica. (Cecília)</p> <p>Com o apoio do professor Barnabé que agüentou meus choros nas horas complicadas tive a oportunidade de concluir o mestrado e logo ingressar no doutorado. (Cecília)</p> <p>Meus professores [...] eram exemplo de força de vontade, numa época onde muitos e muitos desistiam dos estudos para trabalhar de roça porque não tinham condições de arcar com os custos pra seguir adiante no estudo. Eles foram muito importantes. (Raquel)</p> <p>Eu me impressionava ao ver o tamanho da força de vontade que todos os meus professores de ensino médio tinham em relação aos seus alunos. Se não fosse esse incentivo não teríamos acreditado em nós mesmos! (Raquel)</p> <p>Em certas ocasiões o professor é o principal responsável para que um aluno tenha uma história de vida bem sucedida. Cada professor têm em suas mãos um papel transformador na sociedade. Eles são o ponto estratégico pra se melhorar</p> | <p>proporcionou uma mudança importante na sua vida.</p> <p>Reconhece o apoio do professor nas horas difíceis e a possibilidade de avançar na sua formação acadêmica.</p> <p>Seus professores eram modelos de vida a serem seguidos.</p> <p>Reconhecimento de que seus professores tiveram dificuldades para estudar e prosseguir nos estudos.</p> <p>Reconhece a força de vontade dos professores no incentivo aos alunos.</p> <p>Reconhece que os professores são os responsáveis pelas histórias de vida bem sucedidas.</p> <p>O papel social do professor é transformar a sociedade e de melhorar</p> | |
|--|--|--|

| | | |
|---|---|--|
| <p>a educação em locais onde ainda a taxa de escolaridade é baixa, pois eles quando cientes de seu papel, podem mudar a realidade. (Raquel)</p> <p>Foi então que, aos poucos fui ‘apresentado’ a uma nova Matemática. (Pitágoras) . (Pitágoras)</p> <p>Se não fosse o projeto do professor Torricelli lá na 6ª serie talvez hoje não pudesse está escrevendo esse texto, talvez tivesse seguido a profissão dos meus pais. (Isaac)</p> | <p>a educação escolar.</p> <p>Passou a gostar de estudar matemática.</p> <p>Reconhece a importância do professor para a mudança da sua vida.</p> | |
| <p>Sou feliz no que faço, acredito que meus professores têm orgulho de mim e acredito que ainda vou fazer muito pela sociedade, eu amo ser professora. Lecionar é algo que me deixa completa e com uma sensação de que fiz a escolha certa pra mim. (Cecilia)</p> <p>Educação bem sucedida é aquela que além de transmitir a matemática ou o português, procura deixar seus alunos cientes de que eles devem correr atrás de seus objetivos, pois, futuramente contribuirão para que se tenha um mundo mais justo e sem desigualdades. (Raquel)</p> <p>Uma educação bem sucedida é aquela que consegue grandes</p> | <p>Sentimentos em relação as escolhas que fez na vida.</p> <p>Acredita que ainda pode fazer muito pela sociedade.</p> <p>A educação precisa desenvolver nos alunos a consciência de que precisam batalhar para atingir seus objetivos.</p> <p>A educação deve contribuir para a justiça social.</p> <p>A educação é bem sucedida quando</p> | <p>A educação escolar como produtora de transformações na vida pessoal e social.</p> |

| | | |
|--|--|--|
| <p>resultados e a partir desses mudar a vida dos jovens. (Isaac)</p> <p>A escola, bem como todo seu conjunto, se torna a base para alavancar a vida desses jovens, para que um dia eles venham a se tornar bons profissionais e ajudem a engrandecer de modo geral todo o país. (Isaac)</p> <p>Na educação não é diferente, eu diria que ainda é mais importante, pois somente através da educação consegue-se mudar o jeito de pensar dos jovens, e é com uma boa educação. (Isaac)</p> | <p>promove mudanças na vida dos jovens.</p> <p>O valor da escolar para impulsionar a vida dos jovens.</p> <p>Os jovens mudam de vida com uma boa educação.</p> | |
|--|--|--|

Fonte: produção da autora.

Após o levantamento dos indicadores descritos no quadro 18, nosso próximo passo foi proceder com a organização dos núcleos de significação. A organização dos núcleos foi feita à medida que fomos aglutinando os indicadores que apresentavam relação entre si. Ou seja, agrupamos indicadores que se relacionavam seja pela similaridade, seja pela contraposição ou complementaridade. Dessa forma, chegamos aos núcleos descritos no quadro 19:

Quadro 19 – Dos indicadores à constituição dos núcleos de significação.

| Indicadores | Núcleos de significação |
|--|---|
| <p>A importância da família na constituição do sentido de estudar.</p> <p>Afetos constituídos no início da vida escolar.</p> | <p>As mediações familiares e afetivas no início do processo de escolarização.</p> |
| <p>A relação com os estudos mediada pelo contexto social.</p> <p>A relação com os estudos mediada pela dedicação, esforço, dificuldades e expectativas.</p> | <p>O social e o pessoal mediando modos de ser aluno.</p> |
| <p>Afetos constituídos na relação com os professores;</p> <p>As olimpíadas de Matemática mediando a produção de ideias adequadas sobre o processo de escolarização.</p> <p>A educação escolar como produtora de transformações na vida pessoal e social.</p> | <p>A relação com os professores, as práticas educativas e a educação escolar constituindo alunos com histórias bem sucedidas.</p> |

Fonte: produção da autora.

Tendo concluído esse movimento, o passo seguinte consiste em discutir os núcleos de significação constituídos com o esforço de análise. Esse movimento será realizado no capítulo seguinte, momento em que apresentamos a discussão desenvolvida na interpretação dos núcleos de significação organizados, conforme o movimento analítico empreendido. A discussão de cada um dos núcleos de significação se desenvolve a partir dos indicadores que foram articulados tendo como base a aglutinação dos conteúdos temáticos e dos pré-indicadores selecionados a partir dos memoriais de cada aluno. Reiteramos ainda que todas as análises e interpretações

fundamentam-se nos pressupostos teóricos e na revisão de literatura que têm orientado nosso pensamento no desenvolvimento da pesquisa que tem como objetivo investigar as mediações constitutivas de professores e alunos envolvidos em práticas educativas bem sucedidas. Esse movimento já foi realizado com o professor Torricelli. No capítulo que segue, evidenciamos como se constituiu a história de cada aluno em sua singularidade.

CAPÍTULO 8

A possibilidade não é a realidade, mas é também ela uma realidade, não bastando, porém, que as possibilidades existam, é necessário conhecê-las, saber utilizá-las e querer utilizá-las. (GRAMSCI, 1995, p.47)

8 MEDIAÇÕES CONSTITUTIVAS DE ALUNOS COM HISTÓRIAS DE SUCESSO ESCOLAR

Para apreender o movimento dialético de constituição de Cecília, Raquel, Pitágoras e Isaac no processo de escolarização, reunimos neste capítulo núcleos de significação que sintetizam algumas das mediações que têm orientado o desenvolvimento das histórias desses alunos na relação com as práticas educativas que vivenciaram. É importante lembrar que, nem sempre, os quatro alunos aparecem na discussão do mesmo indicador, tendo em vista que nem sempre encontramos nos discursos desses alunos, pré-indicadores que sintetizam as mesmas mediações. Ressaltamos, com isso, que haverá núcleos com indicadores em que aparecerão pré-indicadores relativos aos quatro alunos, ao passo que em outros indicadores, teremos pré-indicadores de apenas de alguns deles. Para atender aos objetivos de analisar significados e sentidos produzidos pelos alunos sobre as práticas educativas e analisar as afetações produzidas na vivência de práticas educativas, organizamos três núcleos de significação que serão apresentados e discutidos em sessões separadamente.

No primeiro núcleo de significação, “As mediações familiares e afetivas no início do processo de escolarização”, articulamos a discussão para evidenciar de que modo a família mediou a constituição dos afetos de estar na escola e de se relacionar com as atividades escolares. O segundo núcleo, “O social e o pessoal mediando modos de ser aluno”, articulamos a discussão a partir das significações que demonstram o modo como cada aluno se apropriou da realidade social e como isso foi subjetivado na relação com as práticas educativas vivenciadas. O terceiro núcleo, “As ideias adequadas sobre os professores, as práticas educativas e a escola que mediaram a constituição de alunos com histórias bem sucedidas”, trazemos à tona as significações que mostram a importância dos professores, das

práticas educativas organizadas por eles e da educação escolar na constituição dos alunos com histórias bem sucedidas.

Na última parte desse capítulo, realizamos discussão articulando as zonas de sentidos apreendidas nos três núcleos, seguindo movimento internúcleos com o objetivo de sistematizar as principais mediações responsáveis pela constituição de cada um dos alunos em sua totalidade.

8.1 As mediações familiares e afetivas no início do processo de escolarização

Concordamos com Pino (2006) que Vigotski, ao enunciar a lei geral do desenvolvimento humano que se refere à origem social das funções psíquicas superiores, o que objetiva é demarcar que a história do ser humano implica um novo nascimento, o cultural. Nesse processo, que envolve um novo nascimento, o nascimento cultural, Pino (2006) enumera vários desafios, sendo que um deles diz respeito ao modo como os ganhos culturais da espécie humana se concretizam em cada um dos indivíduos dessa espécie, ou seja, como os ganhos coletivos convertem-se em algo pessoal e tornam-se significações. O autor resume que esse é o grande desafio que explica a lei geral do desenvolvimento humano, porque é ele, em última instância que vai explicar como, “de simples ser biológico a criança se torna um ser cultural, semelhante aos outros homens”. (p. 51).

Foi com base no entendimento de Pino (2005) que organizamos esse núcleo para evidenciar como os alunos que fazem parte dessa pesquisa significam o início do processo de escolarização. Considerando que a família é o primeiro grupo social com o qual a criança estabelece relações afetivas e culturais e que é por intermédio da família que a criança tem acesso à escola, articulamos os indicadores que apontam para zonas de sentidos que sintetizam mediações importantes no início do processo de escolarização desses alunos que impulsionaram a produção de sentidos sobre estudar. Esses indicadores são: a importância da família na constituição do sentido de estudar; afetos constituídos no início da vida escolar.

Quando analisamos os memoriais de Cecília, Raquel, Pitágoras e Isaac, confirmamos o nosso entendimento de que o interesse e o desejo em estar na escola não se dão naturalmente, espontaneamente; ao contrário, são processos culturais e, como tais, constituem-se a medida que os sujeitos, na mediação com o social, entram em atividade. Isso quer dizer que o modo como esses alunos significam o envolvimento inicial com a escola revelam algumas zonas de sentido que sintetizam mediações importantes no início do

processo de escolarização. Para evidenciarmos essas mediações, discutiremos o primeiro indicador desse núcleo, “a importância da família na constituição do sentido de estudar”.

Os trechos selecionados das narrativas dos alunos apresentam significações que apontam que a família foi muito importante na constituição do sentido de estudar:

Eu sempre chegava em casa e já ia correndo pra estudar, acho que sempre tive uma paixão em aprender e sempre **queria tirar notas boas pra mostrar pra minha mãe.** (Cecília)

Minha mãe, apesar de ter feito apenas até o 4º ano [...]. **Ela sempre tentava me ensinar algumas vogais e palavrinhas pra eu não ter tanta dificuldade.** (Raquel)

De todos os meus tios, **apenas um**, irmão da minha mãe **conseguiu com muito esforço concluir ensino médio e superior.** [...]. Ele se formou em Letras Português Inglês na UESPI e logo começou a dar aula. **Ele sempre me incentivou, me dava livros pra eu melhorar na leitura**, às vezes me dava carona pra escola de bicicleta! (Raquel)

Minha mãe, que estudou enquanto criança somente o Ensino Fundamental básico, **era minha colega de tarefas quando eu as levava pra casa. Então líamos juntos, discutíamos exercícios, enfim ela me ajudava.** (Pitágoras)

Encontramos nas narrativas de Cecília, Raquel e Pitágoras significações que nos levam a reconhecer que a família foi sem dúvida muito importante no início do processo de escolarização para a formação do sentido de estudar e frequentar a escola. Esse conjunto de narrativas nos lembra Leontiev (1978) quando explica que a idade pré-escolar é o período da vida que se abre pouco a pouco à criança o mundo da atividade humana e, pela sua atividade, penetra num mundo mais vasto, apropriando-se dele de forma ativa.

Aprendemos do discurso de Cecília que a razão do seu esforço em tirar notas boas na escola estava atrelada a necessidade em atender as expectativas da mãe. Motivada por essa necessidade, sempre buscou a superação de suas limitações e não mediu esforços para alcançar esse objetivo. Leontiev (1978, p. 288) nos esclarece que isso acontece porque “a criança sente a sua dependência para com as pessoas com quem está diretamente em contato [...] é isso o que determina, de fato, as suas relações íntimas, pessoais [...] destas relações dependem não apenas o seu sucesso e seu fracasso, mas [...] são elas que têm valor de motivo.” Ao que tudo indica um dos motivos constituídos por Cecília para estar na escola e dedicar-se aos estudos estava ligado ao sentido de agradar a mãe.

Aprendemos do discurso de Cecília que o sentido de agradar a mãe está em consonância com o que ressalta Pino (2005) acerca do desenvolvimento cultural humano ser sempre mediado pelo outro. Interpretamos que a razão do seu esforço para tirar boas notas é produto da relação dela com o significado que a mãe dá aos estudos. Ao apropriar-se desse

significado, a tendência de Cecília é produzir nova realidade para si, nova significação, que, embora ligada à necessidade de agradar a mãe, é transformada para atender as suas expectativas..

Também encontramos no discurso de Raquel significações que fazem alusão à mediação da mãe e do tio no processo de constituição do sentido de estudar. A mãe, mesmo com poucas condições objetivas e subjetivas, conseguia organizar práticas educativas com a finalidade de ajudar a filha no processo de escolarização, *“Ela sempre tentava me ensinar algumas vogais e palavrinhas pra eu não ter tanta dificuldade.”* Além da mãe, o tio também é lembrado por Raquel como uma pessoa significativa nesse processo, pois, além de ser visto como exemplo de superação das condições objetivas, a sua atitude para com a sobrinha sempre foi de incentivo e encorajamento para com os estudos, *“Ele sempre me incentivou, me dava livros pra eu melhorar na leitura”*.

Encontramos nessas narrativas empiria para confirmar ideia de Vigotski (1998) que as funções psicológicas superiores desenvolverem-se por meio de práticas sociais e que, por isso, elas são de origem cultural. Diferentemente das funções elementares que são de origem biológica, a capacidade de pensar, de falar, de rememorar, de dirigir a atenção, de concentrar-se e de aprender a ler e a escrever, são funções psíquicas que cada pessoa desenvolve em atividade e pela mediação do outro. No caso de Raquel, tanto a mãe quanto o tio assumiram esse papel e realizaram essa mediação quando proporcionavam as condições objetivas para isso.

Pitágoras, ao narrar que a mãe *“era minha colega de tarefas quando eu as levava pra casa. Então líamos juntos, discutíamos exercícios, enfim ela me ajudava”*, também deixa claro que no início do seu processo de escolarização, a mãe, como par mais experiente, mesmo com pouca escolaridade, conseguia organizar práticas educativas com o objetivo de transformar o momento de realizar as tarefas escolares em situação pedagógica com a finalidade de ajudar seu filho a aprender. Ao organizar essa ajuda, a mãe assume a condição de par mais experiente e produz a colaboração que, segundo Vigotski (1998), constitui situação educativa, porque promove o desenvolvimento psíquico do educando, levando-o a avançar da condição psíquica na qual se encontra (zona de desenvolvimento real) para um psiquismo mais desenvolvido (zona de desenvolvimento iminente).

Vigotski (2003) considera que são educativas as situações que intervêm no processo de crescimento dos indivíduos e orientam novas relações destes com o meio. É nesse pressuposto que nos apoiamos para considerar que as situações organizadas pela mãe de Raquel e Pitágoras podem ser consideradas educativas. Entretanto, é importante frisar que a

mediação da família consiste em atender as necessidades dos seus filhos na condição de filhos e não de alunos, tendo em vista que esse papel social não cabe à família e, sim, à escola. Enfatizamos, assim, que a família não substitui a escola e nem a escola a família, assim como pais não substituem professores e professores não substituem pais. Quando ressaltamos que a família organiza práticas educativas estamos nos referindo aos momentos ou situações de interação social que permitem que pais e filhos troquem saberes que ajudam no processo de apropriação do conhecimento. Entretanto, essas práticas educativas não se caracterizam como atividade de ensino e aprendizagem, tendo em vista que essa atividade é sistematizada, planejada, intencional e realizada pelo professor.

Outra mediação importante apreendida na análise das significações expressas pelos alunos diz respeito aos “afetos constituídos no início da vida escolar”, segundo indicador que vai continuar revelando o processo de constituição dos alunos no início da escolarização. Nesse indicador, revelam-se particularidades que corroboram com o pressuposto teórico que fundamenta a ideia de que em toda relação do homem com o mundo os afetos estão presentes, atuando, segundo Vigotski (2003), como organizadores internos da atividade humana e, por isso, constituindo-se em mediações fundamentais nos processos educativos. Com base nesse pressuposto teórico, discutimos pré-indicadores que apontam para zonas de sentido reveladoras do modo como se constituiu, afetivamente, para cada aluno, o momento de entrada na escola; o momento de encontro do aluno com universo de significações que constituem o contexto escolar. Vejamos alguns dos trechos das narrativas extraídos dos memoriais:

Lembro do meu primeiro dia de aula eu não era matriculada porque não tinha idade, eu tinha 5 anos de idade, fui na garupa da bicicleta da vizinha, **lembro da minha emoção e alegria**. (Cecília)

Eu **sempre chegava em casa e já ia correndo pra estudar**, acho que **sempre tive uma paixão em aprender** e sempre queria tirar notas boas pra mostrar pra minha mãe. (Cecília)

Eu **adorava ler livrinhos, ia a pé pra escola** com minha mãe, às vezes ela me levava de bicicleta. (Raquel)

Na escola **era tudo muito novo, inusitado, curioso e mágico**, tanto que ao sair de lá já estava **ansioso pelo dia seguinte**. (Pitágoras)

Nesse período **nada de muito especial aconteceu**, era sempre algo meio que rotineiro[...]. (Isaac)

Os trechos apresentam significações que expressam o tipo de relação estabelecida pelos estudantes com a escola e as atividades escolares ainda no início da escolarização. Essas significações sinalizam que Cecília, Raquel e Pitágoras estabeleceram, desde a tenra idade,

relação de sentido com a escola e as atividades escolares, assentada em afetos de alegria, prazer, curiosidade, motivação, ou seja, estados afetivos que orientam a atividade dos indivíduos. O estado de atividade, segundo Merçon (2013), enlaça o desejo ativo dos sujeitos, o que significa maior disposição para envolvimento com as tarefas escolares, maior atribuição de sentido pessoal às ações. Isso explica a disposição de Cecília ao chegar em casa e correr para fazer as tarefas escolares, a disposição de Raquel em ir a pé para escola e a ansiedade de Pitágoras pelo dia seguinte. O desejo é um afeto essencial à educação, porque mobiliza os sujeitos para a atividade.

Isso já não aconteceu com Isaac. Dos quatro alunos, Isaac foi o único que não teve a oportunidade de estudar antes dos sete anos de idade. Ele afirma que entrou na escola tardiamente: *“eu comecei a estudar eu diria um pouco tarde”* e sentimos em seu discurso um tom de ressentimento por não ter vivido tais experiências, *“não passei por fases tais como jardim, pré-escolar coisas do tipo”*.

Ter iniciado o processo de escolarização tardiamente pode ter mediado à constituição do sentido de indiferença em relação à escola; sentido que fica mais evidente quando ele expressa que *“nada de muito especial aconteceu”* nesse período da sua vida. A forma como Isaac significa sua entrada na escola e, especialmente, esse período da sua vida, embora se mostre, na aparência, como forma de desdenhe, na sua essência, revela que Isaac nutria expectativas em relação à escola que não foram atendidas: *“era sempre algo meio que rotineiro, até por que não se dava muito ênfase ao estudo.”* Isaac mostra que esperava mais da escola, esperava encontrar uma rotina de estudo. Isso revela que o discente se apropriou do significado da função social da escola entendido como lugar de estudo. Não tendo encontrado isso na escola, o afeto é de decepção. Mediado por esse afeto de tristeza que é a decepção, Isaac não consegue ter atitude ativa em relação ao processo educativo que vivencia nesse período de sua vida escolar. A superação da passividade acontece à medida que ele passa a conviver com outros alunos; quando muda de escola e passa a constituir relações sociais que favorecem a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento. Essas mediações serão responsáveis pela dedicação e esforço que vão constituir sua relação com os estudos futuramente.

Diferentemente de Isaac, os alunos Cecília, Raquel e Pitágoras, embora com as mesmas condições de vida, tiveram a oportunidade de frequentar a escola no tempo previsto, puderam alimentar e criar novas expectativas em relação à escola. Cecília ressalta que nessa ocasião sentia *“emoção e alegria”* ao ir para a escola. Segundo seu relato, entrou na escola sem ter a idade necessária, isso mostra que já havia em sua família preocupação com o processo de escolarização. Além disso, encontramos em sua narrativa significações que

denotam esforço pessoal para estudar e aprender, “*sempre chegava em casa e já ia correndo pra estudar.*” Raquel também destaca da sua memória afetiva interesse particular e também esforço pessoal em frequentar a escola: “*adorava ler livrinhos, ia a pé pra escola*”. Pitágoras significa a escola como lugar onde “*era tudo muito novo, inusitado, curioso e mágico*”, revelando que estar na escola produzia-lhe afeto de entusiasmo que o estimulava, tanto que ele ansiava pelo dia seguinte.

Encontramos na filosofia espinosana a explicação para a formação desses estados afetivos. Espinosa (2008, p. 163), ao considerar os seres humanos como “modos de natureza” constituídos pela unidade entre corpo e mente, razão e afeto, define afeto como “as afecções do corpo pelos quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideais dessas afecções”. Portanto, a explicação espinosana acerca do afeto como aquilo que aumenta ou diminui a potência do ser, nos ajuda a entender que Raquel, Cecília e Pitágoras mostram-se ativos na relação com a escola e com as atividades escolares, porque tiveram a potência aumentada, fato que explica o desejo ativo em continuar vivenciando esse processo. Já Isaac, afetado pelo ressentimento de não ter iniciado a frequentar a escola cedo e pela decepção de encontrar uma realidade diferente do que havia projetado quando passa a viver a escola, diminui sua potência, sofre com essa situação, nesse sentido, seu estado é de passividade.

Os estados afetivos desses alunos confirmam a ideia espinosana de Vigotski (2003, p. 119) sobre “toda emoção ser um chamamento à ação, ou uma renúncia a ela”. Ao analisar a afetividade e o desenvolvimento humano nos processos educativos, esse autor considera que a afetividade emerge como um organizador da atividade humana e, por este motivo, a relação dos alunos com a escola, com os professores, com os conteúdos escolares é sempre mediada pelos afetos.

Nesse núcleo de significação, evidenciamos relações importantes que mediaram o início do processo de escolarização de Cecília, Raquel, Pitágoras e Isaac. Demonstramos que as situações discutidas confirmam o fato destacado anteriormente de que o interesse e o desejo em estar na escola são processos culturais e, como tais, constituem-se em atividade, na mediação com o social.

No caso dos alunos pesquisados, a mediação da família foi importante porque possibilitou que esses alunos frequentassem a escola, valorizassem as atividades educativas e desenvolvessem relações de interação propiciando quando possível a aprendizagem. Essas condições favoreceram a construção do interesse e do desejo em aprender, em estar na escola, no caso de Raquel, Cecília e Pitágoras. No caso de Isaac, essa situação foi diferente. Por ter

começado a frequentar a escola tardiamente, há indicativos de que o aluno, no início do seu processo de escolarização, tenha produzido relação com a escola mediada por afetos como decepção e ressentimento. Todas essas relações mediaram a constituição do sentido de estudar. Ou seja, enquanto que Cecília, Raquel e Pitágoras puderam construir um sentido de estudar e estar na escola ligado a alegria, prazer e contentamento, Isaac não pode desfrutar desses sentido porque não teve a oportunidade de frequentar a escola na idade certa, o que pode ter favorecido o desenvolvimento de afetos de decepção e ressentimento.

A despeito das peculiaridades que caracterizam a vida escolar de cada um dos alunos, foi na relação com essas peculiaridades que os estudantes foram constituindo um modo único de ser, ou seja, a sua singularidade. Sem desconsiderar que é preciso criar as condições para que a possibilidade torne-se realidade, não podemos deixar de mencionar que isso tudo foi possível somente porque existiam condições concretas. Ou seja, existiam escolas e professores dispostos a atender as necessidades dessas famílias e de seus filhos. Sem tais condições objetivas, nenhum esforço é capaz de superar as limitações impostas pelo real. Foi exatamente a falta dessas condições que impossibilitou a entrada de Isaac na escola, o que pode ter inviabilizado experiências significativas no início do processo de escolarização.

A ideia de um homem autônomo, livre dos condicionantes sociais, tendo na vontade a condição irremediável para alcançar seus objetivos, faz parte de uma visão de mundo positivista que tende a naturalizar os fenômenos sociais e humanos. Ao criticar essa visão, Bock (1999, p. 171) reitera que “a relação indivíduo/sociedade é vista como uma relação dialética, na qual um constitui o outro. O homem se constrói ao construir sua realidade.” É nessa ideia que apoiamos nossa compreensão de que a constituição de alunos bem sucedidos acontece pela relação dialética entre aspectos objetivos e subjetivos, os quais constituem modos de existência, no caso, modos de ser aluno. Continuaremos aprofundando essa discussão no próximo núcleo de significação que trata de elucidar a dialética do pessoal e do social na constituição de alunos bem sucedidos.

8.2 O social e o pessoal mediando modos de ser aluno

Nessa segunda sessão, referente ao segundo núcleo de significação, articulamos indicadores que continuam revelando que a constituição de alunos com histórias de sucesso escolar não é um processo natural, mas socio-histórico. Isso acontece porque os alunos, na condição de sujeitos socio-históricos, mantêm relação dialética com a realidade da qual fazem parte. Mas, o que isso significa exatamente?

Significa que os alunos agem no mundo e, ao agirem se apropriam da realidade, constituem modos singulares de pensar, sentir e agir no desenvolvimento das relações sociais que vivenciam na vida, por exemplo na escola, e, com isso, produzem uma realidade singular que se caracteriza como bem sucedida. Para entendermos como isso aconteceu com Cecília, Raquel, Pitágoras e Isaac, discutiremos os seguintes indicadores: “a relação com os estudos mediada pelo contexto social; a relação com os estudos mediada pela dedicação, esforço, dificuldades e expectativas.”

No primeiro indicador “a relação com os estudos mediada pelo contexto social”, procuramos evidenciar a mediação do contexto social na constituição da relação que os discentes estabeleceram com os estudos ao longo do processo de escolarização. Trata-se, segundo Pino (2000), de analisar a dimensão social do indivíduo, ou melhor, como o meio social age no indivíduo, como o social converte-se em pessoal sem tirar do indivíduo sua singularidade. O processo de conversão do social em pessoal acontece pela mediação do processo de significação. Assim, vejamos como os alunos significam o contexto no qual vivem:

Eu viajava duas vezes na semana para fazer as provas, gastava meu dinheiro todo nas viagens. Ficou muito acumulado minhas tarefas, mais era só alguns meses, sabia que dava pra aguentar. (Cecília)

Eu fui a **única aluna da minha turma de 4ª série que conseguiu concluir o Ensino Médio.** (Raquel)

Éramos apenas simples estudantes de escola pública, os sonhos de muitos eram limitados pelas suas condições [...]. (Raquel)

Mas confesso que eu **sentia até vergonha de falar que queria medicina,** eu sabia que era quase impossível [...]. (Raquel)

[...] até hoje **não acredito que consegui!** (Raquel)

A maioria deles [professores] teve uma infância muito sofrida e só conseguiu terminar os estudos depois de adulto, pois até certa época **não havia Ensino Médio em minha cidade** e aqueles que quisessem concluir essa etapa deviam **se esforçar bastante, viajar longas distâncias pra concluir seu Ensino Médio e curso Superior.** (Raquel)

Como toda criança de cidade pequena, eu comecei a estudar eu diria um pouco tarde, pois **não passei por fases tais como jardim, pré-escolar coisas do tipo, e apenas com sete anos entrei na escola para o que seria a 1ª série.** (Isaac)

Eu como estudante só tinha **um desejo [...]** queria seguir Engenharia, foi então que **eu enfrentei as mais diversas dificuldades,** pois **sendo um aluno de escola pública isso parecia quase impossível.** (Isaac)

As narrativas trazem expressões que sinalizam zonas de sentido indicativas de um processo de escolarização vivido com muitas dificuldades. Começamos por Cecília. No trecho do seu discurso, encontramos significados que revelam a necessidade de concluir o Ensino Fundamental em tempo hábil para evitar a distorção idade – série. Essa necessidade motiva Cecília (após concluir a 7ª série) a procurar meios de cursar a 8ª série no período de férias. Não encontrando essa condição na sua cidade, decide submeter-se a um programa especial realizado na cidade vizinha durante os meses de férias. Para isso, enfrentava longas distâncias e arcava com despesa financeira extra. Como na sua cidade não encontrava essa condição, pela sua atividade, ela produziu a condição: *“Eu viajava duas vezes na semana para fazer as provas, gastava meu dinheiro todo nas viagens.”*

O subtexto do discurso de Cecília confirma as palavras de Vieira Pinto (1969) quando esse esclarece que o homem, pela sua atividade, resolve a contradição fundamental da sua existência que é a capacidade de construir um mundo para si. Foi isso que Cecília fez, construiu a condição para concluir o Ensino Fundamental e assim cursar o Ensino Médio. O desejo em cursar o Ensino Fundamental em tempo hábil, evitando assim a distorção idade série, foi o afeto que regulou sua atividade, levando-a à ação. Ela escolheu agir e para isso produziu as condições necessárias. Ao produzir as condições, ela altera o curso da própria vida, confirmando a tese marxista de que *“ao produzirem os meios de vida, os homens produzem, indiretamente a sua própria vida material.”* (MARX e ENGELS, 2002, p. 17).

O discurso de Raquel traz significações que nos possibilitam compreender como a realidade social e econômica do contexto no qual eles viviam se constituía numa estrutura que impedia o desenvolvimento não apenas deles, mas, também dos professores, *“em minha cidade [...] aqueles [professores] que quisessem concluir essa etapa deviam se esforçar bastante, viajar longas distâncias pra concluir seu Ensino Médio e curso Superior.”* A relação entre a realidade e o desenvolvimento das pessoas da referida comunidade atesta a premissa materialista e histórica de que *“aquilo que os indivíduos são depende das condições materiais da sua produção.”* (MARX e ENGELS, 2002, p. 18).

Raquel reconhece que as dificuldades eram tantas que a grande maioria das pessoas era vencida pelas condições objetivas e desistia dos estudos: *“Eu fui a única aluna da minha turma de 4ª série que conseguiu concluir o Ensino Médio.”* Diante de uma realidade que limitava *“os sonhos de muitos”* ela sentia-se constrangida em falar o que de fato desejava para seu futuro *“Mas confesso que eu sentia até vergonha de falar que queria medicina, eu sabia que era quase impossível.”* Segundo Marx e Engels (2002, p.25), isso acontece porque *“a produção de ideias, de representações e da consciência está em principio, diretamente,*

ligada à atividade material e ao comércio material dos homens, é a linguagem da vida real.” Por essa razão, sua fala carrega marcas do vivido em sociedade, das relações construídas em um contexto de pobreza material que oferecia poucas chances de mudança para esses alunos. Sua narrativa expressa zonas de sentido que denotam afetos de incapacidade, inferioridade, produzidos pela aluna na relação com a condição material de vida. Esses afetos são tão fortes que mesmo tendo conseguido, assim como outros, romper com essa estrutura, ainda mostra-se tomada pelo afeto de incapacidade “[...] até hoje não acredito que consegui.”

As narrativas de Cecília e Raquel revelam significações que mostram como a realidade concreta pode ser transformada pela atividade produtiva dos homens e que é essa atividade produtiva que confere um modo humano de existência (singularidades). As singularidades (modos de existência) constituem-se como contradições do real, revelando com isso que a transformação da estrutura social é uma possibilidade real e concreta, mas, que longe de ser um fato natural ou espiritual, é um fato humano e por isso, histórico.

No discurso de Isaac, as significações mostram que o social também foi uma mediação importante na transformação da sua relação com a escola e com os estudos. Sua inserção na escola aconteceu tardiamente pelo fato de não haver escolas de Educação Infantil no povoado no qual residia, obrigando-o a permanecer fora da escola até os sete anos. Sua entrada no Ensino Fundamental maior (5ª à 8ª series) só foi possível com o seu deslocamento do povoado no qual residia para o centro de Cocal dos Alves. Caso contrário, ele teria permanecido fora da escola e não teria conseguido concluir sequer o Ensino Fundamental.

Nas palavras de Isaac, encontramos zonas de sentido que revelam como ele significa o fato de ser aluno de uma comunidade rural, “*Como toda criança de cidade pequena, eu comecei a estudar eu diria um pouco tarde*”. Tendo vivido na própria pele as limitações desse contexto, tinha motivos de sobra para acreditar que enfrentaria pela frente muitas dificuldades, tendo em vista que era aluno de escola pública e “*sendo um aluno de escola pública isso parecia quase impossível*.”

Esse modo de significar a realidade é resultado da forma como Isaac foi afetado por essa realidade. Tal fato é esclarecido por Vigotski (2000) quando afirma que as relações sociais são definidoras da natureza psicológica do homem. Mas, esse estado psicológico não paralisou Isaac; ao contrário, pelo processo de conversão, em luta com a realidade, ele transforma o significado que essa realidade tem para ele e produz um sentido pessoal que o faz desenvolver a consciência de que precisava enfrentar dificuldades, ou seja, ele precisava agir para alcançar o objetivo proposto.

A conversão, segundo Pino (2000), é um processo psicológico explicado por Vigotski para esclarecer como o sujeito converte o social em pessoal e que, longe de ser um processo automático, ele pressupõe a atividade do sujeito, “na conversão das relações sociais em relações intrapessoais, o elemento que permanece constante é a significação. Mas, a significação social das relações é convertida em significação pessoal [...]. Estas adquirem o sentido que lhes dá o indivíduo.” (PINO, 2000, p. 68).

A subjetivação das dificuldades, das limitações próprias do contexto no qual viviam, fez com que Cecília, Raquel, Isaac e Pitágoras desenvolvessem “relação com os estudos mediada pela dedicação, esforço, dificuldades e expectativas”, segundo indicador que sintetiza algumas mediações importantes na constituição do modo de ser aluno. As significações apreendidas nos trechos discursivos abaixo sintetizam essas mediações:

Minha vida passou a **se resumir na vida acadêmica**, acho que **não fazia outra coisa, só estudava**. E demorou muito pra “mim” **começar a ser recompensada**. (Cecília)

A turma à frente da minha sempre era **a mais elogiada** do colégio. **Então terminando a 7ª série eu fiz também a 8ª série em programa que tinha na cidade vizinha [...]. Eu viajava duas vezes na semana para fazer as provas**, gastava meu dinheiro todo nas viagens. Ficou muito acumulado minhas tarefas, mais era só alguns meses, sabia que dava pra aguentar [...]. Durante as férias **fui estudar os livros da 8ª série. Queria chegar nessa turma preparada [...]** essa turma realmente era boa, todos muitos estudiosos, **tive que estudar muito pra entrar no ritmo da turma**. (Cecília)

Nessa época eu não tinha ideia do que iria fazer em meu futuro, **apenas estudava muito pra passar de ano**, e tentava alcançar **às expectativas que meus professores tinham em relação a mim**. (Raquel)

Até esta época, **todas as matérias eram por mim encaradas com o mesmo peso e relevância**, sempre **fazendo todas as tarefas exigidas, como forma de cumprir meu papel enquanto aluno**. (Pitágoras)

Eu era **um aluno normal, não tirava as maiores notas mais também não tirava as piores, tava sempre na média**, mais se tem uma coisa que **eu não consegui mudar foi gostar de assistir aula, não gosto** principalmente **se o professor não for muito bom**, para torná-la interessante. (Isaac)

Atitudes como esforço e dedicação estão presentes na maioria das significações dos alunos pesquisados e revelam relação de sentido que foram se transformando por cada um deles à medida que se envolviam com as tarefas escolares. Cecília, desde muito cedo, não mediu esforços para alcançar seu objetivo que era chegar à turma da 8ª série que era considerada “preparada”. Essa motivação tinha uma razão particular: ela queria ser merecedora dos elogios que só os alunos mais adiantados recebiam. Observamos que não

interessava apenas chegar à 8ª série, para a aluna, sua expectativa era ser reconhecida, se igualar à turma, que no seu julgamento era muito boa, *“tive que estudar muito pra entrar no ritmo da turma.”*

Ela acreditava que, para ser merecedora dos elogios dos professores, precisava se igualar aos outros. Ao chegar à universidade, suas expectativas aumentaram, situação que a levou a continuar dedicando sua vida aos estudos, porque esperava ser recompensada. Estudar para Cecília continuava ligado ao sentido de recompensa pessoal.

O discurso de Raquel também traz significações que sinalizam atitudes de esforço e dedicação: *“Nessa época eu não tinha ideia do que iria fazer em meu futuro, apenas estudava muito para passar de ano, e tentava alcançar às expectativas que meus professores tinham em relação a mim.”* Os motivos que levavam Raquel a estudar estavam ligados as expectativas de passar de ano e satisfazer os professores. O sentido que se revela nessa relação é o de estudar por obrigação, para cumprir a função social que lhe era atribuída, ou seja, estudar para passar de ano e estudar para ser reconhecida pelos professores que ela tanto admirava. Esse mesmo sentido aparece no trecho do discurso de Pitágoras: *“Até esta época, todas as matérias eram por mim encaradas com o mesmo peso e relevância, sempre fazendo todas as tarefas exigidas, como forma de cumprir meu papel enquanto aluno.”* É o sentido de obrigação que parece mediar a relação com a atividade discente de Raquel e Pitágoras.

Já Isaac demonstra que seu esforço e dedicação em estudar estavam atrelados à expectativa de manter-se na média de notas que o colocavam numa situação confortável, *“Eu era um aluno normal, não tirava as maiores notas mais também não tirava as piores, tava sempre na média”*. A expectativa de manter-se na “média” motiva-o a estudar apenas para garantir que no final do ano letivo ele seja aprovado. Sua intenção era assegurar-se disso já que ele não gostava de estar em sala de aula, de assistir aula, portanto, seu esforço tinha que ser redobrado para que não precisasse dispor de mais tempo assistindo aulas, *“mais se tem uma coisa que eu não consegui mudar foi gostar de assistir aula, não gosto principalmente se o professor não for muito bom [...]”* Percebemos assim que a atividade de estudo para Cecília, Raquel, Pitágoras e Isaac, até um determinado momento de suas vidas, estava, necessariamente, atrelada ao sentido de atender expectativas produzidas para satisfação de necessidades imediatas. São as necessidades imediatas, produzidas por situações particulares, que motivam os alunos para o estudo.

Vigotski (2009) orienta que, na análise do sentido de qualquer enunciado, somente chegamos ao fim quando descobrimos o plano interior, mais encoberto do pensamento verbal: a sua motivação. Leontiev (1978) também relaciona sentidos a motivos e

esclarece que por trás de todo sentido se esconde o motivo concreto da atividade humana. Não restam dúvidas de que todos os alunos tinham em relação aos estudos atitude de dedicação, esforço e compromisso. Entretanto, o discurso revela que essas atitudes eram mediadas por motivos que em momento algum mostram vinculação com o sentido de aprender, mas, com o sentido de evitar reprovação (Isaac), de cumprir com as obrigações de estudante (Raquel e Pitágoras) e fazer parte de um grupo seletivo e elogiado (Cecília).

Notamos, assim, que o motivo de estudar não coincide com o sentido de aprender, denotando que não está ocorrendo aprendizagem consciente, pois “a aprendizagem consciente efetiva-se quando os conhecimentos são vivos para o sujeito, ou seja, ocupam um lugar na vida real do sujeito [...] e não somente respostas a condições externas, impostas por outras pessoas ou situações.” (ASBAHR, 2011, p. 98).

Entretanto, Leontiev (1978) adverte que os sentidos modificam-se de acordo com a vida do sujeito e traduzem a relação do sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados. Isso denota que os sentidos se transformam à medida que os motivos também se transformam, podendo levar os alunos à produção de sentidos pessoais que na visão do autor, são eles os responsáveis pela aprendizagem. Reiteramos as palavras de Leontiev (1978) e consideramos que a aprendizagem e a conscientização de um determinado conhecimento são processos que acontecem com base no sentido que é dado pelo estudante a tais processos. Portanto, dependendo do sentido que o estudante produz sobre sua atividade de estudo, este poderá ou não alcançar resultados que favoreçam a sua aprendizagem e desenvolvimento.

No caso em discussão, entendemos que o esforço, a dedicação, as dificuldades e as expectativas que cada aluno demonstra em relação aos estudos existem apenas para a satisfação de necessidades imediatas. A educação escolar não representa, ainda, para esses alunos a possibilidade de mudança, de transformação da realidade. Suas ações são orientadas pelo cotidiano e, presos a esse cotidiano, limitam-se a buscar vencer os obstáculos que se interpõem à satisfação das necessidades imediatas. Ao significarem que o valor da escola e dos estudos está na satisfação de necessidades imediatas, mostram que ainda não desenvolveram a consciência de que a atividade de estudo é o caminho do desenvolvimento do ser humano e, portanto, da sociedade. Essa relação encontra-se ainda em processo, em devir.

Nesse núcleo de significação, apreendemos o modo como os alunos, na relação dialética com a realidade social, converteram esse social em pessoal, em singularidades. As significações apreendidas nas narrativas indicam que o contexto social impôs dificuldades objetivas aos alunos, mas mostraram que a realidade concreta pode ser transformada pela

atividade dos sujeitos, e foi pela atividade que Cecília e Raquel produziram as condições que possibilitaram a alteração do real. Isaac mostrou que, na relação com a realidade, foi capaz de subverter o significado social em sentido pessoal. Nessa luta, ele opôs-se contrariamente à realidade de dificuldades e, nessa oposição, produziu novo sentido para estar na escola e para desenvolver a atividade de estudo.

A discussão mostrou também que a subjetivação de cada dificuldade orienta o esforço de cada aluno na relação com os estudos, mas, esse esforço não inclui a aprendizagem e sim, a satisfação de necessidades imediatas. O sentido de estudar ainda não coincide com o motivo de aprender. O que vai mediar essa transformação no sentido que os alunos estão produzindo sobre estudar é o que vamos discutir na próxima sessão.

8.3 A relação com os professores, as práticas educativas e a educação escolar constituindo alunos com histórias bem sucedidas

A ideia de que as significações se transformam no curso da vida que se vive, e que essas transformações indicam que houve mudança na relação do indivíduo com o mundo, é o pressuposto que orienta a discussão nesse núcleo de significação. Esse pressuposto encontra respaldo na categoria vivência, desenvolvida por Vigotski (2010), para explicar a relação dialética entre homem e realidade. O psicólogo russo esclarece que a vivência não é algo apenas experimentado, mas também um trabalho interior, um trabalho mental, algo emocionalmente forte, que altera a relação do indivíduo com o mundo, porque envolve a produção de afetos.

Assim, a discussão dos indicadores desse núcleo envolve a identificação de peculiaridades constitutivas de vivências, o que, nas palavras de Vigotski (2010), representa aquilo que determina o papel e a mediação do meio no desenvolvimento psicológico dos indivíduos; “a vivência é a unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado [...] e, por outro, está representado como eu vivencio isso.” (p. 689). O autor esclarece que não se trata de analisar tudo o que foi vivido pelos indivíduos, mas, as peculiaridades constitutivas determinantes na definição das atitudes do sujeito frente dada situação.

Para confirmar esse pressuposto, articulamos nesse núcleo, discussões com a finalidade de demonstrar de que forma a relação afetiva com os professores, as peculiaridades de determinadas práticas educativas e o modo como cada aluno significa a educação escolar vão mediar a constituição do sentido de estudar para aprender e se desenvolver. Enfim,

explicitaremos as relações que medeiam a constituição de alunos com história escolar bem sucedida.

Nessa direção, esse núcleo de significação está organizado com base na articulação dos seguintes indicadores: afetos constituídos na relação com os professores; as olimpíadas de Matemática mediando a produção de ideias adequadas sobre o processo de escolarização; a educação escolar como produtora de transformações na vida pessoal e social.

Para apreendermos os “Afetos constituídos na relação com os professores”, selecionamos trechos abaixo com as significações produzidas pelos alunos envolvendo as situações vividas com os docentes:

As provas aplicadas em nossa turma eram muito difíceis, **os professores tiveram uma grande dedicação a nossa turma**, principalmente a professora NB. **Tínhamos aulas no sábado, domingo e feriado.** (Cecília)

Ao final do período eu estava sentada em um banco do departamento e o professor BB **me chamou em sua sala**, eu nem imaginava o que ele queria comigo. **Ele me deu um livro pra eu estudar e disse que era pra eu apresentar pra ele e pouco tempo depois passei a estudar na sala dele e ganhei bolsa de iniciação científica.** (Cecília)

Com **o apoio do professor BB que aguentou meus choros nas horas complicadas** tive a **oportunidade** de concluir o mestrado e logo ingressar no doutorado. (Cecília)

Meus professores [...] eram **exemplo de força de vontade**, numa época **onde muitos e muitos desistiam dos estudos para trabalhar de roça** porque não tinham condições de arcar com os custos pra seguir adiante no estudo. **Eles foram muito importantes.** (Raquel)

Eu **me impressionava** ao ver o tamanho da **força de vontade que todos os meus professores de Ensino Médio tinham em relação aos seus alunos. Se não fosse esse incentivo** não teríamos acreditado em nós mesmos! (Raquel)

Em certas ocasiões **o professor é o principal responsável para que um aluno tenha uma história de vida bem sucedida.** Cada professor têm em suas mãos um papel transformador na sociedade. **Eles são o ponto estratégico pra se melhorar a educação em locais onde ainda a taxa de escolaridade é baixa**, pois eles **quando cientes de seu papel, podem mudar a realidade.** (Raquel)

Foi então que, aos poucos **fui ‘apresentado’ a uma nova Matemática.** (Pitágoras)

Se não fosse o projeto do professor Torricelli lá na 6ª série talvez hoje não pudesse está escrevendo esse texto, talvez tivesse **seguido a profissão dos meus pais.** (Isaac)

Escolhemos trechos das narrativas descritas nos memoriais dos alunos que apresentassem situações e relações vividas no processo de escolarização carregadas de afetos.

Nesses trechos, verificamos que dadas situações e relações vividas no cotidiano escolar sinalizam para o modo como esses alunos foram afetados pelas ações dos professores.

Cecília relata que os professores se dedicaram muito ao trabalho realizado com os alunos e, no seu relato, reconhece que a dedicação foi além do esperado, pois ressalta: *“Tínhamos aulas no sábado, domingo e feriado.”* Ao enfatizar esse detalhe, a estudante, na verdade, quer evidenciar que houve esforço por parte dos professores em cumprir o projeto de ajudar os alunos a concluírem o Ensino Médio e, em seguida, conseguirem ingressar no Ensino Superior. O esforço dos professores é uma mediação que afeta não apenas Cecília, mas grande parte do grupo de alunos, conforme relata a discente: *“Todo esse clima de vestibular contagiou a turma. Quando saiu o resultado nem mesmo nós acreditávamos que tantas pessoas foram aprovadas.”*

Na Universidade, a relação com os professores continua sendo uma mediação capaz de produzir em Cecília estados afetivos que, segundo Espinosa (2008), aumentam a capacidade de agir e de pensar. Das inúmeras experiências partilhadas pela aluna na sua vida acadêmica, ela significou aquela que lhe parece ser o momento decisivo no processo de transformação da sua condição de aluna: *“Ao final do período eu estava sentada em um banco do departamento e o professor BB me chamou em sua sala [...] Ele me deu um livro pra eu estudar [...] pouco tempo depois passei a estudar na sala dele e ganhei bolsa de iniciação científica.”* Essa situação tem para Cecília significação especial e evidencia que a aluna demonstra consciência de que aconteceu algo determinante que mudaria sua vida. Isso mostra que a participação na iniciação científica, a confiança do professor e o fato de sentir-se apoiada nos momentos difíceis, *“Com o apoio do professor BB que aguentou meus choros nas horas complicadas”*, representam vivências para a aluna, porque promoveram o desenvolvimento e a expansão de novos sentidos pessoais relacionados aos estudos. Cecília não apenas conseguiu concluir o Ensino Superior, mas também o desejo por continuar aprendendo e se desenvolvendo a motivam a continuar dando saltos cada vez mais longos na sua vida escolar, desejo que fica muito evidente quando ela afirma: *“Penso em terminar o doutorado e fazer concurso pra alguma Universidade Federal e incentivar jovens a seguir a carreira acadêmica e trabalhar com muito amor”*.

As vivências, segundo Vigotski (2010), são fonte inesgotável de novos afetos e, por isso mesmo, alteram a compreensão da realidade além de possibilitar a sua efetiva transformação. Foi isso que aconteceu com Cecília. Se, antes, o sentido de estudar para ela representava a espera por recompensas e elogios, os afetos constituídos nessa nova relação conduzem-na a produção de novos sentidos. Estudar não é uma atividade realizada apenas

para garantir-lhe algo imediato, é algo que a projeta para novos horizontes. Realiza-se com Cecília o que Vigotski (2003, p. 77) considera a meta da educação, “a criação de um ser humano que olhe para além do seu meio.”

Com Cecília, confirma-se a tendência à transformação do sentido. Essa transformação revela um salto qualitativo na produção dos sentidos sobre estudar, pois encontramos zonas de que mostram não mais a busca pela recompensa pessoal, mas, sobretudo, a realização de algo maior e mais significativo que envolve não apenas seu bem estar, mas o bem estar de outras pessoas. Merçon (2013, p. 48) nos ajuda esclarecer que o desejo de Cecília em fazer com que outras pessoas sigam a mesma carreira e amem com a mesma intensidade a carreira acadêmica acontece porque “as coisas que amamos são amadas por nós com mais firmeza quando imaginamos que outras pessoas também as amam, segue-se que nos esforçaremos para que os outros amem o que nós próprios amamos.”

Raquel não esconde sua admiração pelos professores e ressalta a importância deles para a formação dos alunos: “*meus professores [...] eram exemplo de força de vontade [...] Eles foram muito importantes*”. A estudante acredita que, sem o incentivo, a dedicação e o esforço dos professores, ela e os demais alunos não teriam conseguido chegar tão longe nos estudos. A relação da discente com os professores é mediada pelo reconhecimento da importância dos professores para o desenvolvimento dos alunos, sobretudo daqueles que dispõem de poucas condições de escolarização, como é o caso dos alunos de cidades como a que ela vive. O afeto de valorização é o responsável pela produção do sentido que a discente constrói sobre seus professores e as atividades realizadas, o que explica porque para a aluna “*o professor é o principal responsável para que um aluno tenha uma história de vida bem sucedida.*”

Isaac significa que “*Se não fosse o projeto do professor Torricelli lá na 6ª série talvez hoje não pudesse está escrevendo esse texto, talvez tivesse seguido a profissão dos meus pais*”. O modo de significar essa relação sinaliza que o sentido produzido pelo aluno ao trabalho que é desenvolvido pelos professores passa também pelo reconhecimento do valor social que o trabalho tem na vida dos discentes.

O afeto de reconhecimento que tanto Raquel quanto Isaac desenvolveram nas relações afetivas vividas com os professores pressupõe que eles foram afetados de amor por sentirem-se favorecidos pelo bem que os professores fazem aos alunos. De acordo com Espinosa (2008, p. 325), “o reconhecimento não se opõe a razão; em vez disso, concorda com ela e pode dela surgir.” É esse afeto que vai conferir a Raquel e Isaac novo sentido para estar

na escola, para estudar, pois o afeto, segundo Vigotski (2003), é também o resultado de uma avaliação que o indivíduo faz do mundo que o cerca e com o qual se relaciona.

Pitágoras também expressa significações que mostram que as relações desenvolvidas com os professores resultaram em vivência porque originaram afetos que orientaram a produção de novos sentidos sobre estar na escola e sobre a atividade de estudar. Ao rememorar em seu relato que “*Foi então que, aos poucos fui ‘apresentado’ a uma nova Matemática*”, Pitágoras dá mostras de que houve momentos em que estudar matemática passou a ter novo sentido para ele. Estudar foi deixando de representar uma obrigação e passando a significar prazer e emoção.

Isso, segundo Vigotski (1996), evidencia que na vivência com os professores e com as atividades por eles propostas, a relação do estudante com o meio (a aula de matemática) se transformou, ganhou novo sentido e significado, transformando também o próprio aluno. O que antes era sentido como obrigação, agora é sentido como felicidade. Pitágoras sinaliza que os afetos produzidos na sua relação com o estudo da matemática elevam sua potência ao máximo possível, por isso o estado de felicidade e completude. Espinosa (2008, p. 297) esclarece que “à medida que uma coisa concorda com nossa natureza, ela é necessariamente boa.” Estudar matemática para Pitágoras é algo bom, é algo que lhe é útil no sentido de que produz estado de felicidade, concorda com sua natureza, por isso, eleva ao máximo sua potência.

Essas significações refletem que, na relação dos discentes com os professores no processo de escolarização, determinadas práticas educativas constituem-se em vivências. Essas vivências deflagram a produção afetos que orientam a constituição de sentidos pessoais relacionados aos estudos que potencializam essa atividade levando-os a experimentarem transformações importantes para o desenvolvimento de cada um, seja como aluno, seja como pessoa.

Essas vivências estão muito relacionadas a uma prática educativa em particular, realizada pelo professor Torricelli, que, com a ajuda de outros professores, conseguiu produzir as condições objetivas para chegar a uma realidade considerada bem sucedida em educação. Para discutir essa vivência, nos deteremos no segundo indicador: “As olimpíadas de Matemática mediando a produção de ideias adequadas sobre o processo de escolarização.” Seleccionamos alguns trechos dos memoriais dos alunos para ilustrar como os alunos significam o envolvimento com essa prática educativa:

Lembro-me que o Torricelli **nos apresentou a esta competição**, mas a priori não dei muito crédito, pois achava não ser possível obter frutos, mesmo assim me reuni com os demais alunos nos grupos de estudos por ele marcados, **foi aí onde a magia começou a acontecer**. (Pitágoras)

A partir daí (das olimpíadas), **comecei a ter algo especial para estudar**, não mais para manter viva a **doutrinação escolar**, mas porque **sentia, e ainda sinto, uma sensação diferente ao estudar matemática**, um misto de **felicidade e completeza**. (Pitágoras)

Hoje sou aluno do curso de Matemática na UFPI, e **me sinto muito feliz por isso**. (Pitágoras)

O fato que **mudaria a minha história de vida e veio a me tornar quem eu sou hoje ocorreu na 6ª série**, foi nesse período que o então **professor de matemática**, o professor Torricelli, **inscreveu todos os alunos do colégio para a olimpíada brasileira de matemática das escolas públicas – OBMEP**. (Isaac)

E todos fizeram o que era a primeira fase da olimpíada, e quando saiu o resultado de **forma até inesperada eu tinha passado de fase**. (Isaac)

[...] Quando vi **eu tinha sido premiado** com medalha de prata, então me perguntei, **o que isso viria a significar?** E a partir daí **tudo em minha vida viria a mudar** [...] eu tinha descoberto **algo que eu era bom**. (Isaac)

E com passar do tempo **foi se formando um grupo de estudo** [...] e esse grupo [...] agora **cabia a eles preparem os alunos mais novos**. (Isaac)

Já no ensino médio [...] **eu estava mais interessado** [...] O projeto do professor Amaral agora **era seguido por outras disciplinas, que começaram a seguir a mesma metodologia e preparar os alunos para agora outras olimpíadas**. (Isaac)

Eu gostava muito de matemática! Mas mesmo assim **não conseguia passar pra segunda fase** dessas olimpíadas. (Raquel)

Eu era muito criança, **não entendia o valor que essas olimpíadas teriam em minha vida**, entretanto, o prof. Torricelli **nunca desistia** de me incentivar. (Raquel)

Conseguir passar nesse mesmo ano pra 2ª fase da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas [...] **Conseguir duas Menções Honrosas, e uma Medalha de Bronze**. Foram nesses três últimos anos de estudo em minha cidade que as **influências dos meus professores** falaram mais alto. (Raquel)

Eu **adorava estudar biologia química, matemática** [...] e **com os resultados nas olimpíadas, eu comecei a me animar** cada vez mais. (Raquel).

Ninguém ficava de fora! Muitas crianças iam participar das aulinhas extras dadas aos finais de semana, às vezes **pelo próprio prof. Torricelli, outras pelos seus alunos de séries mais avançadas. Todo mundo participava dessa preparação**. (Raquel)

E **todos os outros professores** vendo os bons resultados que eram obtidos ano após ano nos colégios onde o prof. Torricelli ensinava, **começaram a se empenhar também**. (Raquel)

GN era o nome do meu professor de química [...] **ele começou a fazer do mesmo jeito que o Torricelli, preparando alunos** pras olimpíadas de química e como foi esperado, muitas medalhas

foram obtidas! [...]. **Todos os outros professores começaram também a se empenhar em olimpíadas e davam aulas extras.** (Raquel)

Os trechos das narrativas, embora de modo diferente, expressam significações que sinalizam que os alunos, ao participarem das olimpíadas de matemática, vivenciaram transformação no modo de se relacionar com a matemática, com os estudos e com a escola. Isso indica que os alunos modificaram a relação com o contexto escolar, o que antes era sentido de uma forma, com a participação nas olimpíadas, passou a ser sentido de outra. Temos, assim, indicativos de que os alunos vivenciaram situações e relações na escola que desencadearam a produção de afetos e novos sentidos para estudar.

Pitágoras retrata bem essa transformação quando afirma que *“foi aí onde a magia começou a acontecer”*. Ao se referir ao momento em que se iniciou a preparação para as olimpíadas, o aluno ressalta que foi mágico, enfim, não foi algo rotineiro, conhecido, foi algo especial. Esse sentido revela que houve mudança no estado psicológico de Pitágoras. Antes de se aventurar na preparação para a competição, ele considerava que essa atividade não lhe traria resultados positivos, porque não se sentia capaz de viver essa experiência, mesmo assim aceitou o desafio de estudar e se preparar para participar da competição.

Seu envolvimento com outros alunos e a aproximação com uma nova maneira de estudar matemática levaram-no à produção de um novo sentido de estudar essa matéria. Se antes, estudar significava cumprimento de obrigação, essa atividade deixou de ser sentida como obrigação e passou a significar alegria, felicidade e completeza. Ele agora sentia que *“tinha algo de especial para estudar”*. Não se tratava mais de estudar para passar de ano, para cumprir as tarefas e para atender as exigências dos professores. Essas particularidades, embora existindo, já não mediavam sua atividade de estudo, ele era agora mediado pelo desejo de manter a felicidade que o estudo na matemática lhe proporcionava. A sua decisão em fazer o curso de Matemática no Ensino Superior reflete que o seu envolvimento com essa área do conhecimento ultrapassou o processo de escolarização, trata-se de escolha para a vida, tanto é verdade que ele afirma *“Hoje sou aluno do curso de Matemática na UFPI, e me sinto muito feliz por isso.”* Essas significações revelam que Pitágoras encontrava o motivo para estudar matemática em si mesmo, suas motivações não residem no mundo externo, mas, no desejo de aprofundar um conhecimento que o completa, que o anima. Ele é causa de si mesmo, e, sendo causa de si mesmo, passa a ter ideias adequadas sobre estudar matemática. (ESPINOSA, 2008).

Espinosa (2008) utiliza as definições de ação e paixão para mostrar que os indivíduos, na relação com a realidade, podem ser causa de si mesmo, ou apenas, se submeter à variação das causas externas. Quando o ser humano age submetido por causas externas das quais desconhece ou por particularidades das quais ele é causa parcial, ele na verdade padece, pois é comandado por forças externas. Quando a causa de sua atividade reside nele, quando sua ação existe não para atender apenas as particularidades do cotidiano, mas para alcançar algo que lhe é útil, e, ainda, quando sua ação é regulada por afetos que ele conhece, Espinosa (2008) considera que o sujeito está em atividade no mundo. A capacidade ou a não capacidade de agir dos seres humanos, segundo esse autor, encontra relação com as necessidades. Para o filósofo, ser livre não significa não ter necessidades, mas, consciência delas, “não se pode imaginar nenhum outro remédio que dependa do nosso poder que seja melhor para os afetos do que aquele que consiste no verdadeiro conhecimento deles, pois não existe nenhuma outra potência da mente que não seja a de pensar e de formar ideias adequadas.” (p. 373)

Com Isaac, esse processo foi ainda mais significativo. O discente reconhece que não gostava de assistir aulas, não se via como um aluno aplicado e fazia o mínimo possível, apenas para garantir a média e ser aprovado. Essas significações já exploradas em momentos anteriores reforça a tese de que Isaac não encontrava sentido pessoal para estar na escola, para estudar ou se esforçar como aluno. Esse sentido foi sendo produzido quando passou a participar das olimpíadas. Tal fato, segundo ele, mudou a sua vida. Observamos que Isaac teve a sua relação com o contexto escolar transformado com a participação nas olimpíadas, com o fato de ganhar medalhas, e com a valorização do seu potencial. Essas foram situações e relações que o afetaram de alegria, aumentando a potência de agir. As olimpíadas de matemática favoreceram o reconhecimento de si como capaz, a descoberta do potencial, “*E a partir daí tudo em minha vida viria a mudar [...] eu tinha descoberto algo que eu era bom.*” Se levarmos em consideração o que ressalta Vigotski (2010) sobre a vivência está relacionada ao processo de tomada de consciência, entendemos que o fato de Isaac perceber-se como capaz, como alguém capaz de aprender algo novo, revela, mais uma vez, que a participação nas olimpíadas de matemática se constituiu em vivência para Isaac, porque o aluno tomou consciência das suas potencialidades.

Raquel também traz significações que revelam o quanto a participação nessa prática educativa mediou a sua transformação como aluna. No seu relato, ela deixa claro que não foi um processo tranquilo; ao contrário, ela narra que passou por dificuldades e que a mediação do professor foi muito importante para não a deixar desistir, “*Eu gostava muito de*

matemática! Mas mesmo assim não conseguia passar pra segunda fase dessas olimpíadas [...] Eu era muito criança, não entendia o valor que essas olimpíadas teriam em minha vida, entretanto, o prof. Torricelli nunca desistia de me incentivar.”

O fato do professor não desistir de incentivá-la foi uma particularidade que a afetou de forma determinante e viria a produzir na sua vida escolar estados de satisfação que a levariam a mudança em relação aos resultados que ela tanto perseguia, *“Conseguí passar nesse mesmo ano para 2ª fase da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas [...] Conseguí duas Menções Honrosas, e uma Medalha de Bronze. Foram nesses três últimos anos de estudo em minha cidade que as influências dos meus professores falaram mais alto.”*

A menção que Raquel faz aos professores comprova a importância do professor no desenvolvimento das potencialidades dos alunos. Vigotski (2010), fazendo referência a essa questão, resume que o professor, como par experiente e detentor da forma final e ideal do desenvolvimento que busca alcançar para o seu aluno, ao organizar na escola práticas educativas possibilita a interação do aluno com essa forma final de desenvolvimento. A organização dessas práticas educativas nos espaços escolares garante que a escola se consolide como “meio de desenvolvimento que desempenha, com relação as propriedades específicas superiores do homem e das formas de ação, o papel de fonte de desenvolvimento.” (VIGOTSKI, 2010, p. 697).

O relato de Raquel mostra que as premiações conseguidas por meio das olimpíadas foram vivenciadas com alegria. Essa vivência mediada pelo afeto da alegria produz autoestima, autoconfiança, prazer e satisfação. Se antes ela se ressentia por que não conseguia passar de fase, agora, ela não somente passava de fase, mas se destacava e se sentia estimulada para estudar outras disciplinas: *“adorava estudar biologia química, matemática... e com os resultados nas olimpíadas, eu comecei a me animar.”* Esses afetos foram responsáveis pelo aumento da potência de Raquel. Com sua potência aumentada, a aluna consegue se destacar não apenas em matemática, mas também nas demais disciplinas que representam as diferentes áreas do conhecimento humano. Espinosa (2008) adverte que somente a potência racional do conhecimento permite transformar gradualmente a vida dos indivíduos e conduzi-los a gozar dos afetos ativos; afetos que levam a aprendizagem ativa.

Considerando o que aconteceu com Pitágoras, Isaac e Raquel, convém ressaltarmos que esses alunos experimentaram situação de vivência. Nossa afirmação encontra respaldo na ideias vigotskiana de que a vivência sintetiza a relação entre o indivíduo e o mundo. O modo como o indivíduo toma consciência e concebe os acontecimentos do mundo em que vive e o modo como se relaciona afetivamente com certos acontecimentos,

enfim, a vivência “é o prisma que determina o papel e a influência do meio no desenvolvimento do caráter da criança, do seu desenvolvimento psicológico e assim por diante.”(VIGOTSKI, 2010, p. 686).

A vivência, portanto, representa, de um lado, o meio, aquilo que está representado, aquilo que está localizado fora da pessoa, no caso aqui referido, o meio é representado pela escola, pelas atividades de estudo, pela relação com a matemática e pelas olimpíadas. De outro lado, está representado como a pessoa vivencia o meio, como ela sente o vivido, os afetos constituídos na relação com o meio. No caso dos alunos, refere-se ao modo como eles estão subjetivando essa relação, o que estão sentido, como estão significando o envolvimento nas olimpíadas. Significa, portanto, que a vivência sintetiza a dialética das particularidades que são, ao mesmo tempo, do meio e da pessoa. Nesse sentido, concordamos com Brandão (2012) sobre a vivência ser a categoria da Psicologia Sócio-Histórica que atesta a concepção monista de Vigotski, porque pela vivência, homem e realidade constituem-se dialeticamente.

O desenvolvimento dessa prática educativa produziu mudanças na vida não apenas dos alunos que estavam diretamente envolvidos, mas também incentivou mudança de comportamento no coletivo da escola. Professores e alunos passaram a assumir um compromisso que ia além da sala de aula, responsabilizando-se pela formação uns dos outros, como uma espécie de afetação coletiva, “*E com passar do tempo foi se formando um grupo de estudo [...] e esse grupo [...] agora cabia a eles preparem os alunos mais novos. Assim, criava-se uma cultura de valorização do ensino e aprendizagem, onde se pratica a cooperação: “Já no ensino médio [...] O projeto do professor Torricelli agora era seguido por outras disciplinas, que começaram a seguir a mesma metodologia e preparar os alunos agora para outras olimpíadas.* O que acontece nessa escola, ou seja, o fato de outros professores e alunos sentirem-se estimulados a participar e se envolver com as olimpíadas de matemática, ou até mesmo, o fato de outros professores procurarem organizar práticas semelhantes em suas disciplinas acontece porque, segundo Espinosa (2008, p. 325):

Quem vive sob a condução da razão deseja, também para um outro, o bem que apetece para si próprio. Por isso, por ver alguém fazer o bem a um outro, seu próprio esforço por fazer o bem é estimulado, isto é, ele terá uma alegria, a qual vem acompanhada da ideia daquele que fez bem a um outro e, por isso, lhe é reconhecido.

Nessa explicação, reside o sentido de que, na cooperação, há o aumento de potências individuais, porque na cooperação os indivíduos têm interesses comuns, suas

naturezas combinam entre si, por isso sua potência de agir tende a ser estimulada e reforçada. Portanto, nada pode combinar melhor com a natureza de um ser que outros indivíduos da mesma espécie, que partilham dos mesmos interesses e que descubrem necessidades comuns. Estamos convencidos que professores e alunos dessa escola descobriram necessidades comuns e, por essa razão, sentem-se estimulados a partilharem das mesmas experiências, uma vez que *“Todos os outros professores começaram também a se empenhar em olimpíadas e davam aulas extras.”*

Por tudo o que foi aqui assinalado, consideramos que a olimpíada de matemática foi uma prática educativa fundamental no processo de transformação do sentido constituído pelos alunos sobre a atividade de estudo. As análises mostraram que, ao organizar esse encontro, o professor produziu as condições pelas quais os alunos, afetados pela vivência produzida no envolvimento com essa prática, sofreram transformações que ativaram o desejo de aprender, não apenas para atender necessidades imediatas, mas, sobretudo, para mudarem de vida. Confirma-se assim a tese levantada nessa pesquisa, de que o professor consegue realizar práticas educativas bem sucedidas quando afeta positivamente seus alunos. Os alunos, por sua vez, ao serem afetados positivamente, criam relação de sentido que potencializam o desejo por continuar aprendendo e se desenvolvendo.

Espinosa (2008) esclarece que o nosso desejar depende do conhecimento, assim como o nosso entendimento das coisas depende de como e o quanto desejamos. É um processo dialético determinado pela dinâmica afetiva que atravessa nossas relações com as coisas e que nos determina por meio dessas relações. Para nós, representa um processo de vivência. Assim, entendemos que a transformação do sentido de estudar ocorre mediado por práticas educativas (encontros) que podem ser alegres ou tristes e que, pela dinâmica dos afetos que nos constituem como seres humanos, podem aumentar ou diminuir a potência de agir de alunos e professores.

A escola é espaço de encontros, portanto, carrega o potencial de favorecer o desenvolvimento de potências intelectuais, afetivas e sociais. Para isso os educadores precisam, organizar encontros que ativem o desejo dos alunos, algo conseguido “por meio do uso das potências de pensar e agir”, portanto, “um processo que se fundamenta na razão, mas que não se reduz a ela.” (MERÇON, 2013, p. 45).

A educação escolar ativa é a que pressupõe a formação do aluno desejoso de novas aprendizagens, um aluno que se alegra com o saber e sente com tristeza o não saber. Por esta razão, para continuar em estado de alegria, se esforça para manter a sua potência de aprender. Entendemos, assim, que práticas educativas bem sucedidas são aquelas que

conseguem ativar o desejo dos alunos, que estimulam sua curiosidade, desafiam o pensamento e criam as possibilidades para o avanço do conhecimento. Daí a importância de, cada vez mais, valorizarmos a escola como espaço intersubjetivo em que se deve priorizar o trabalho a partir do conhecimento na sua forma mais desenvolvida, pois são esses conhecimentos que colaboram para o desenvolvimento de novas potências humanas.

Entendemos, a partir de Espinosa (2008), que a busca pelo conhecimento verdadeiro (conhecimento de si mesmo e das coisas) que deve ser vivenciado por professores e alunos na escola, fomenta o desejo ativo e cria as condições para a realização de encontros alegres. São esses encontros que potencializam a transformação e a criação de realidades, porque são eles que colaboram para que professores e alunos tomem consciência dos seus afetos e do que os afeta. A interpretação dos afetos pressupõe a produção de novas significações, um passo importante para a transformação do ser humano.

Continuando na apreensão das peculiaridades constituídas na relação dos alunos com as práticas educativas responsáveis pela produção de novos sentidos constitutivos de alunos com histórias de sucesso escolar, passamos ao terceiro indicador desse núcleo: “A educação escolar como produtora de transformação na vida pessoal e social.” Com a discussão desse indicador interessa-nos evidenciar o desenvolvimento da consciência dos alunos acerca da educação escolar e do valor desse processo para o desenvolvimento social e humano de cada um deles. Nesse sentido, nosso olhar volta-se para as significações que os alunos produziram sobre a educação escolar:

Sou feliz no que faço, acredito que meus professores têm orgulho de mim e acredito que ainda vou fazer muito pela sociedade, eu amo ser professora. Lecionar é algo que me deixa completa e com uma sensação de que fiz a escolha certa pra mim. (Cecília)

Educação bem sucedida é aquela que **além de transmitir a matemática ou o português, procura deixar seus alunos cientes** de que eles **devem correr atrás de seus objetivos**, pois, futuramente **contribuirão para que se tenha um mundo mais justo e sem desigualdades.** (Raquel)

Uma educação bem sucedida é aquela que consegue **grandes resultados e a partir desses mudar a vida dos jovens.** (Isaac)

A escola, **bem como todo seu conjunto**, se torna a **base para alavancar a vida desses jovens, para que um dia eles venham a se tornar bons profissionais e ajudem a engrandecer de modo geral todo o país.** (Isaac)

Na educação não é diferente, eu diria que ainda é mais importante, pois somente **através da educação consegue-se mudar o jeito de pensar dos jovens, e é com uma boa educação.** (Isaac)

As significações expressas no discurso de Cecília mostram que todos nós tendemos a mudanças e que o devir encontra no movimento da história a condição para sua confirmação. Cecília passou por transformações no percurso da sua história com a educação escolar. Se na infância e na adolescência a educação escolar produzira na aluna sentidos sobre estudar relacionados ao atendimento de necessidades imediatas, a expressão “*ainda vou fazer muito pela sociedade*” revela zonas de sentido que apontam que a aluna mantém relação consciente com a realidade, reconhece que tem uma função na sociedade e não se exime dela. Espera poder contribuir de alguma forma com transformação social. O seu desenvolvimento histórico a fez avançar rumo ao desenvolvimento de novas e diferentes necessidades.

Duarte (2013, p.213), ao fazer referência à função da escola no desenvolvimento humano, enfatiza que a escola enriquecerá o aluno à medida que produza nele necessidades formativas que não surgem espontaneamente na vida cotidiana, afinal “a função primordial da escola não é, portanto, a de adaptar o aluno às necessidades da vida cotidiana, mas a de produzir nele necessidades referentes a esferas mais elevadas de objetivação do gênero humano.”

Raquel também expressa significações que demonstram o quanto a aluna desenvolveu consciência acerca dos processos educativos e da educação escolar. Para a discente a educação escolar constitui-se como bem sucedida quando “*procura deixar seus alunos cientes de que eles devem correr atrás de seus objetivos, pois, futuramente contribuirão para que se tenha um mundo mais justo e sem desigualdades*”. Esse modo de pensar sobre a educação escolar mostra que a discente, apesar de reconhecer que a escola tem uma função imediata (ensinar conteúdos), não se prende a esse sentido. Ela consegue perceber que a educação escolar, além de cumprir sua função mais imediata de ensinar os conteúdos escolares, ela também forma para a vida. Uma função não se separa da outra até porque, não há possibilidades do indivíduo se desenvolver em nossa sociedade sem a apropriação dos instrumentos e artefatos produzidos historicamente. Sobre isso Duarte (2013) assevera que a educação escolar voltada para a transmissão de conteúdos não se opõe a educação voltada para a vida, tendo em vista que apropriação das formas mais desenvolvidas de conhecimento é fundamental para o pleno desenvolvimento da vida humana em sociedade.

Isaac também apresenta significações sobre a educação escolar que demonstram o quanto sua consciência se modificou no processo histórico de escolarização. As três narrativas expressas acima apresentam significações que convergem para zonas de sentido que se aproximam, pois as três apontam no sentido de considerar a educação escolar como a responsável pela mudança na vida das pessoas. “*Uma educação bem sucedida é aquela que*

consegue grandes resultados e a partir desses mudar a vida dos jovens”, “a base para alavancar a vida desses jovens, para que um dia eles venham a se tornar bons profissionais e ajudem a engrandecer de modo geral todo o país”, “através da educação consegue-se mudar o jeito de pensar dos jovens”. Essas significações sintetizam o modo como Isaac foi mediado por situações de vivências.

A sua história de vida escolar não foi fácil, ele é a prova material de que a educação escolar transforma a vida das pessoas. Duarte (2013) esclarece que a realidade humana, objetiva e subjetiva, é uma permanente transformação operada pela prática social. A educação escolar, como prática social cumpre a função de favorecer o desenvolvimento da realidade humana, ou melhor, o desenvolvimento de individualidades.

Ao atribuir esse valor social à educação escolar, Isaac confirma que, quando a escola ensina de fato, quando ela consegue fazer com que os alunos tenham acesso às formas mais desenvolvidas e ricas de conhecimento, o aluno se posiciona, desenvolve a consciência e alcança níveis de reflexão que o ajudam no processo de emancipação.

Isaac, Raquel, Cecília e Pitágoras superaram a realidade de dificuldades e produziram novos sentidos para estar na escola e para estudar. Encontraram e, quando foi preciso, produziram na escola as condições objetivas e subjetivas para alcançar aprendizagem e desenvolvimento. Contaram com a colaboração de professores que organizaram práticas educativas consideradas bem sucedidas porque essas práticas favoreceram o desenvolvimento de potências intelectuais, afetivas, sociais.

O valor atribuído à educação escolar reproduz o envolvimento dos alunos com os processos educativos e, conseqüentemente, com as práticas educativas. A forma de significar a educação escolar medeia a relação com os estudos, com os conteúdos, com os professores. Isso leva a supor que a constituição de alunos com histórias de sucesso escolar passa pela significação produzida acerca do valor social da escola e dos processos lá vividos. Entretanto, essa significação é uma produção social, é produto de vivências.

Temos assistido em nossa sociedade a escola tornar-se palco de extremas contradições. Por um lado, para atender aos interesses da classe dominante, temos uma escola construída e montada para garantir que o conhecimento produzido historicamente seja socializado e apropriado, possibilitando com isso que os alunos das classes mais abastadas tenham acesso às formas mais desenvolvidas do conhecimento. Por outro lado, circunscrita à classe trabalhadora, a escola torna-se alvo de todo tipo de “experiência”, todos têm o direito de adentrar nas salas de aula e desenvolver práticas que em nada contribuem com a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Diante dessa contradição, a sociedade é

levada a valorizar menos a educação escolar em detrimento da educação não formal por considerarem que “essa segunda prática educativa é mais favorável à luta contra a alienação.” (DUARTE, 2013, p. 246).

Nesse contexto de desvalorização social, encontrar alunos, oriundos da escola pública, e professores, como Torricelli, que fazem da educação escolar bandeira de luta na construção de uma sociedade mais justa, mais democrática e menos desigual, constitui uma singularidade que serve ao propósito de confirmar a possibilidade de transformação da realidade. Essa é sem dúvida mais uma particularidade que explica como se constitui professores e alunos envolvidos com práticas educativas bem sucedidas.

Nesse núcleo, o propósito da discussão foi de identificar as peculiaridades constitutivas de vivências que mediaram a constituição de alunos com histórias de vida escolar bem sucedidas. Apreendemos significações que revelassem vivências afetivas constituídas na relação com os professores, no envolvimento com as olimpíadas de matemática e na relação com a educação escolar. As análises apontaram que a vivência de cada aluno desencadeou a produção de novos sentidos que alteraram de forma significativa a relação dos alunos com os estudos, com a escola e com a vida. Apesar de demonstrarem que possuíam consciência do valor da escola e dos estudos, não demonstravam ainda uma relação consciente com os estudos. Essa transformação foi sendo operada à medida que os alunos foram se envolvendo em práticas educativas que ativaram o desejo de aprender não mais com a finalidade de satisfazer necessidades imediatas, mas necessidades afetivas. O envolvimento com tais práticas educativas foi a condição objetiva que possibilitou a constituição de subjetividades bem sucedidas.

8.4 Movimento internúcleos revelando quem são os alunos que desenvolvem práticas educativas bem sucedidas

Como já fora referido quando da discussão sobre as mediações que constituíram o professor Torricelli, o movimento internúcleos não pressupõe mais a utilização de trechos narrativos ou o aprofundamento de análises e interpretações, tendo em vista que esse movimento já foi realizado na discussão intranúcleos de significação. A discussão internúcleos articula as zonas de sentido que transpassam todos os núcleos e, que, portanto, revelam-se mediações determinantes no processo de constituição da história escolar de Cecília, Raquel, Pitágoras e Isaac. Nesse sentido, o propósito dessa articulação internúcleos

consiste em evidenciar semelhanças ou contradições do pensamento desses alunos, de modo a continuar revelando zonas de sentido da totalidade de mediações que os constituem.

Na discussão dessas mediações, escolhemos evidenciar aquela que, transpassa as demais: o sentido sobre estudar. As discussões mostraram que foi o sentido sobre estudar, constituído por esses alunos, ao longo de vivências nas práticas educativas, a mediação determinante na constituição deles como alunos bem sucedidos.

No início do processo de escolarização, as relações familiares e afetivas mediavam a constituição do sentido sobre estudar, realizar as atividades escolares, enfim, relações que podem sedimentar a atitude futura dos alunos na relação com os estudos. Essas relações foram fundamentais, porque direcionaram o desenvolvimento do interesse e do desejo em frequentar a escola, a realização das atividades escolares e a participação nos processos educativos com responsabilidade. Notamos que nesse momento da história de vida de Cecília, Raquel, Pitágoras e Isaac, eles ainda não demonstravam ter produzido um sentido pessoal para estudar. Na verdade, essa atividade relacionava-se com motivações externas, como a necessidade de atender às expectativas dos outros, como a mãe e os professores. No caso de Isaac, o fato de não ter vivido a experiência da Educação Infantil o distanciava ainda mais do sentido de estudar.

Durante o processo de escolarização, essa relação passa por mudanças que perfilam o sentido sobre estudar. A discussão realizada mostrou que na relação dialética com a realidade social, marcada por muitas dificuldades, cada aluno produziu um modo de ser aluno articulado com a vivência dessas dificuldades. A subjetivação dessa realidade, produz como força contrária, um esforço particular para lidar com os estudos. Mas, na luta com o real, esse esforço não inclui a aprendizagem e sim, a satisfação de necessidades imediatas. O sentido de estudar ainda não coincide com o motivo de aprender.

A participação nas olimpíadas constitui-se em vivência para Raquel, Pitágoras e Isaac. Essa vivência promoveu transformação no modo como cada um dos três alunos se relacionava com a matemática e com os estudos de modo geral. Isso indica que os alunos modificaram a relação com o meio, porque o que antes era sentido de uma forma, com a participação nas olimpíadas, passou a ser sentido de outra. O vivenciamento de situações e relações escolares desencadeou a produção de novos afetos e a reorientação do sentido de estudar.

Cecília não viveu essa prática educativa na escola, mas, a vida acadêmica na universidade mediou a vivência com um professor que, acreditando no seu potencial, proporcionou-lhe desafios. Esses desafios ativaram o desejo da aluna, potencializaram o seu

desenvolvimento intelectual e afetivo, mediaram a produção de uma nova realidade subjetiva. Cecília descobre que estudar pode ser muito mais gratificante que simplesmente atender as expectativas particulares e imediatas. Projeta-se para o futuro e estudar agora significa o passaporte para essa viagem. Viaja pelo mestrado, pelo doutorado e, entende, finalmente, que estudar pode trazer felicidade, reconhecimento e, especialmente, a compreensão de que, por meio da atividade de estudo, pode fazer muito pela sociedade. Estudar é uma entre tantas atividades que a constituem social, afetiva e culturalmente, ou seja, estudar faz parte da sua vida.

O mesmo aconteceu com Raquel, Pitágoras e Isaac. Na relação com os professores, mostraram-se profundamente afetados pela história de vida e de dedicação dos mestres para com eles. Essa afetação produziu nos alunos um novo sentido para o estudo que inicialmente limitava-se a atender as expectativas dos professores. Entretanto, *foi no encontro alegre com o professor Torricelli* que Raquel, Pitágoras e Isaac entenderam que estudar vai além de tirar boas notas, vai além de ganhar medalhas ou ser premiado; estudar possibilita a realização de sonhos e estudar pode ser algo mágico, sinônimo de felicidade. Mediados pelas poucas condições objetivas de vida, já que eram alunos de escola pública na zona rural, eles ainda não acreditavam em si, não acreditavam que poderia mudar de vida. Foi a vivência de uma prática educativa bem sucedida, as olimpíadas de matemática, que produziu nesses alunos o afeto de autoconfiança. A autoconfiança mediou a transformação da relação desses alunos não apenas com a educação escolar, mas também com a própria vida.

Estudar tornou-se um compromisso pessoal assumido por cada um, porque todos eles foram afetados de tal maneira que essa atividade não representa apenas uma etapa na suas vidas, mas sim, uma forma de se afirmarem como humano. Assim, não só confirmamos, mas expandimos a tese inicial de pesquisa, passando a ser a seguinte: o professor que afeta seus alunos positivamente (de alegria) é afetado por satisfação, significa que ele mesmo é afetado positivamente (de alegria). Para manter o estado de satisfação que aumenta a potência de agir, continua desenvolvendo práticas educativas que colaborem com o sucesso dos alunos, porque o sucesso dos alunos, é o seu sucesso, é a expansão da sua alegria. Os alunos, por sua vez, ao serem afetados positivamente, criam relação de sentido que potencializam o desejo por continuar aprendendo e se desenvolvendo.

E aqui encerramos a discussão acerca das mediações constitutivas de alunos com histórias de sucesso escolar, trazendo uma citação de Espinosa (2008, p. 407), para afirmar a tese da afetação e do que pode o professor comprometido com a educação:

Esforcemo-nos, por isso, nesta vida, sobretudo, para que o corpo da infância, quanto o permite sua natureza e lhe convém, seja mudado em um outro corpo que seja apto para um grande número de coisas, e que se refira a uma mente que possua consciência, no mais alto grau, de si, de Deus, e das coisas; e de tal maneira que tudo aquilo que se refere a sua memória e sua imaginação não tenha quase nenhuma importância em relação ao seu intelecto.

O professor verdadeiramente comprometido com a educação desenvolve sua prática educativa com esforço, educa para tornar os corpos de seus alunos outros corpos, transformados, capazes de muito mais coisas e de maiores ações do que se possa imaginar. Educar com o sentido de afetar de desejo o aluno, essa é a condição que precisa ser produzida pelos professores que buscam realizar prática educativa bem sucedida.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quanto maior é alegria de que somos afetados, tanto maior é a perfeição a que passamos.

(Espinosa, Ética IV, proposição 45, escólios).

A realização desta pesquisa teve como objetivo geral investigar as mediações que constituem professores e alunos que desenvolvem práticas educativas bem sucedidas. O pressuposto básico que orientou nossos pensamentos e ações na realização dessa investigação foi a ideia de que o ser humano constitui-se historicamente na mediação com a realidade, em especial as significações. Para atingir esse objetivo de pesquisa, precisávamos encontrar um objeto coerente e encontramos professores e alunos com histórias de práticas educativas bem sucedidas.

A decisão em pesquisar esse fenômeno nos levou a Torricelli e seus ex-alunos, Cecília, Raquel, Pitágoras e Isaac. Suas histórias estavam em evidência na mídia, nos jornais, portais de notícia, redes sociais. Todos esses veículos de comunicação e informação tinham inúmeras justificativas e belíssimas chamadas que “a olhos nus” evidenciavam uma realidade muita mais cheia de parcialidades do que verdades.

Precisávamos desvelar a essência desse fenômeno, ou seja, precisávamos desvelar as relações que constituíam esse fenômeno, as conexões, as ligações internas, o que estava determinando que as práticas educativas desenvolvidas por eles se constituíssem como bem sucedidas. Para apreender essas relações e conexões, encontramos no Materialismo Histórico e Dialético, na Psicologia Sócio-Histórica e na Filosofia de Espinosa, os pressupostos teórico-metodológicos que, funcionando como luzes, iluminassem nosso caminho até a essência do fenômeno.

Orientados por esses pressupostos teórico-metodológicos, traçamos objetivos específicos que garantissem, no movimento da investigação, a aproximação da realidade concreta capaz de revelar as mediações que constituíam Torricelli e seus ex-alunos. A aproximação dessa realidade concreta foi possibilitada pelas significações produzidas nas narrativas que Torricelli e seus ex-alunos desenvolveram. Estas significações foram lentes que ampliaram nossa visão acerca das relações internas que mediarão o desenvolvimento histórico tanto do professor como dos seus ex-alunos.

Aprender as significações não era suficiente, precisávamos de um procedimento de análise coerente com os princípios teórico-metodológicos que orientavam a realização dessa investigação e que, especialmente, pudessem garantir um movimento de abstração sem perder de vista a relação dialética necessária para recuperar a totalidade do fenômeno. Encontramos essas condições na proposta dos Núcleos de Significação.

Conduzir o movimento analítico com esse procedimento levou à organização de núcleos de significação que passaram a representar o conjunto de aspectos, ligações, conexões, relações internas, enfim, “o aspecto principal, interno, relativamente estável do objeto, ou, o conjunto de aspectos e relações dele” (AFANASIEV, 1968, p. 162). Enfim, a essência, o que determinava que as práticas educativas desenvolvidas por esses sujeitos fossem bem sucedidas. A análise empreendida a partir dos núcleos foi realizada em movimentos determinados pelos objetivos específicos da investigação. .

O primeiro movimento aconteceu em direção às significações que revelassem mediações no processo de identificação do professor com a profissão docente. O movimento mostrou que essa identificação aconteceu com a mediação do social, do econômico e do cultural. Essas mediações determinaram o processo de constituição das necessidades e motivos que levaram Torricelli a escolher a docência como profissão, bem como a fazer a opção pelo curso de Matemática. O aprofundamento da análise revelou ainda que as particularidades da formação inicial transformaram-se em vivências que mediaram a identificação com a docência. Além disso, o desenvolvimento da atividade profissional e o processo de formação continuada são processos que estão produzindo no professor estados afetivos que potencializam o desenvolvimento da consciência crítica de ser professor.

As significações produzidas pelo professor sobre as práticas educativas foi outro movimento que possibilitou o entendimento de que o professor constituiu modos de ser docente na dialética entre a realidade objetiva e subjetiva. Isso acontece à medida que Torricelli subjetiva o mundo objetivo. Nessa subjetivação, ele produz nova realidade, modo único de ser, que ao mesmo tempo em que o singulariza, o aproxima do universo geral dos professores.

O processo de subjetivação da realidade tem levado Torricelli a produzir afetos que orientam o desenvolvimento da prática educativa. Esses afetos, sobretudo, a responsabilidade que sente pela aprendizagem dos alunos, regula o desenvolvimento de modos de ser professor que oscilam entre autoridade e responsividade. Essa forma singular de ser professor tem possibilitado o desenvolvimento de prática educativa considerada bem

sucedida, porque ele produz expectativas em relação aos alunos e, para atender a essas expectativas, escolhe estratégias de ensino que garantam a aprendizagem dos alunos.

Dentre essas expectativas, está o desejo de fazer os alunos produzirem sentido pessoal para estudar matemática. Mediado por esse desejo, o professor produz as condições para que os alunos transformem a relação que têm com o estudo da matemática e aprendam a beleza da matemática. Dentre as condições produzidas pelo docente, está a criação de zonas de colaboração na atividade ensino e aprendizagem e o incentivo e organização das condições para que os alunos participem das olimpíadas de matemática. A participação dos alunos nas olimpíadas de matemática e a descoberta do prazer em estudar para aprender e se desenvolver levam os alunos a protagonizarem histórias bem sucedidas. O sucesso dos alunos afeta Torricelli de satisfação. Para manter esse estado de alegria, Torricelli esforça-se para manter o sucesso dos alunos. Como causa de si mesmo, a sua força ativa luta incessantemente para manter seu estado de alegria, para manter ativa sua potência.

Torricelli evidenciou também que possui acerca da escola, de ser professor e do processo ensino e aprendizagem ideias adequadas, ou seja, ideais, segundo Espinosa (2008) que potencializam a mente. Por essa razão, ele consegue seguir cada vez mais consciente do que precisa fazer para que seus alunos continuem alcançando aprendizagens que julga serem necessárias ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

A análise internúcleos revelou que, mesmo tendo sido a questão financeira a necessidade geradora do motivo que levou Torricelli (mesmo que inconscientemente) à docência, a vivência da prática educativa produziu novas necessidades. A necessidade social mediou a produção de uma necessidade de outra natureza, em uma necessidade afetiva. A dimensão afetiva passa a figurar como uma mediação importante na constituição do professor e da sua prática educativa.

Apreender as significações produzidas pelos alunos sobre suas práticas educativas foi mais um movimento realizado na pesquisa. Estas significações revelaram que as relações familiares, o contexto sócio-cultural, os professores, a escola e determinadas práticas educativas mediarão a constituição de Cecília, Raquel, Pitágoras e Isaac como alunos bem sucedidos. Na relação com esses determinantes, o sentido de estudar revela-se como a mediação responsável pela transformação da relação dos alunos com os estudos.

A transformação da relação dos alunos com os estudos acontece em decorrência das vivências constituídas na relação com os professores e no desenvolvimento da prática educativa. Essas vivências foram responsáveis pela produção de afetos que reorientaram os sentidos sobre estudar. As análises revelaram que, num determinado momento da vida desses

alunos, estudar não representava mais que obrigação, meio de atender as expectativas dos familiares, dos professores, ou mesmo, meio de atender as necessidades imediatas. Em o momento posterior do desenvolvimento histórico desses alunos, estudar passou a significar prazer, felicidade, completeza, realização, magia, possibilidade de mudança. A produção de novos sentidos sobre estudar transformou a relação desses alunos não só com a educação escolar, mas com a própria vida. Isso aconteceu porque os sentidos singularizam os sujeitos, ligam-se aos motivos, afetos e emoções constituídos nas experiências pessoais de cada ser humano.

As mediações sistematizadas nos núcleos de significação analisadas à luz, sobretudo das categorias *vivência e afetação*, cumpriram não só a função de revelar a essência do fenômeno, mas, sobretudo, de confirmar e expandir a tese inicial de pesquisa, passando a ser a seguinte: O professor que afeta seus alunos positivamente (de alegria) é afetado por satisfação, significa que ele mesmo é afetado positivamente (de alegria). Para manter o estado de satisfação que aumenta a potência de agir, continua desenvolvendo práticas educativas que colaborem com o sucesso dos alunos, porque o sucesso dos alunos medeia o seu sucesso, medeia a expansão da sua alegria. Os alunos, por sua vez, ao serem afetados positivamente, criam relação de sentido que potencializam o desejo por continuar aprendendo e se desenvolvendo.

Fundamentados na Filosofia de Espinosa, entendemos que Torricelii afetou positivamente Cecília, Raquel, Pitágoras e Isaac à medida que despertou neles afetos ativos (alegria, felicidade, autoconfiança, satisfação), que potencializam a mente. Os afetos ativos mediarão o processo pelo qual os alunos constituem ideias adequadas (compreender pelas causas e não pelas afecções do corpo) sobre a realidade (estudar matemática). Ideias adequadas estimulam a mente a compreender e a se desenvolver, porque elas aumentam a potência da mente. A potência da mente estimulada tende a se conservar, por isso, o desejo por continuar aprendendo e se desenvolvendo não cessou, mesmo quando eles concluíram a educação básica. Tanto é verdade que agora no Ensino Superior, seja na graduação, seja na pós-graduação, esse desejo tende a aumentar e a se desenvolver.

Não foi pretensão desta investigação, como já fora mencionado anteriormente, oferecer modelos ou receituários metodológicos para professores ou pesquisadores que se interessam por práticas educativas bem sucedidas. Longe disso, nossa pretensão foi oferecer, por meio do pensamento de Vigotski e Espinosa e, fazendo uso das categorias *vivência e afetação*, contribuições que fortaleçam o debate teórico acerca das condições que precisam ser produzidas para que professores e alunos consigam fazer da escola espaço de práticas

educativas que contribuam com o desenvolvimento de potências humanas mais desenvolvidas. Fizemos essa investigação partindo de sujeitos reais não para mostrar que eles são diferentes de nós, ou que realizam algo que está longe do nosso alcance, muito pelo contrário. A história dessas pessoas evidencia que a possibilidade é criada pela atividade humana que se realiza na dialética objetividade e subjetividade, e que foi, portanto, por meio dessa relação, orientadas por um fim determinado, produzindo as condições para se chegar a esse fim, que essas pessoas constituíram uma realidade considerada bem sucedida em educação.

A tese que apresentamos confirma a força e a atualidade do pensamento de Vigotski e Espinosa por meio das categorias Vivência e afetação. Em nossa pesquisa, essas categorias foram fundamentais para confirmar que a afetividade regula a atividade humana. Não há atividade desinteressada, desprovida de significação. Se, como diz Vigotski, por trás de toda enunciação e de toda atividade existe afeto, não podemos compreender a atividade de professores e alunos apenas em suas formas exteriores. É preciso o investimento em pesquisas que busquem desvelar os afetos que orientam essa atividade. Caso contrário, corremos o risco de construir uma compreensão superficial e fragmentada da realidade educativa. Professores e alunos precisam compreender as significações que estão dando as suas práticas em sala de aula, para, quando for necessário, produzirem novas significações e, assim construir a possibilidade de juntos chegarem ao que sugere Espinosa “*Quanto maior é alegria de que somos afetados, tanto maior é a perfeição a que passamos.*”

A conclusão dessa tese não encerra as discussões em torno do debate sobre as práticas educativas, em especial, as bem sucedidas. Ela abre novas possibilidades para a realização de pesquisas acerca dessa temática no Brasil e, em particular, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Ao trazermos ao cenário acadêmico a discussão que envolve o social e o afetivo no desenvolvimento dos sujeitos que realizam práticas educativas bem sucedidas, a intenção é fomentar o debate no meio acadêmico que sustenta que a subjetividade humana se constitui na mediação dialética entre o social e o afetivo. Acreditamos, portanto, que, dentre as contribuições dessa tese está a ampliação do campo teórico relacionado à formação docente e práticas educativas, alcançada pela articulação das categorias vivência e afetação. A ampliação desse campo teórico favorece a realização de novas pesquisas na área da educação e, conseqüentemente, a produção de conhecimentos que subsidiem práticas capazes de alterar de forma significativa o curso da educação em nosso país.

REFERÊNCIAS

AFANASIEV, V. **Fundamentos de filosofia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

AGUIAR, W. M. J. de; BOCK, A. M. B. Apreensão dos sentidos: a busca do método. In. MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S.(Org.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

_____. Consciência e atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In. BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. da G. M.; FURTADO, O. **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. et al. Reflexões sobre sentido e significado. In. BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. da G. M. (Org.) **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009.

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

_____.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Revista Psicologia Ciência e Profissão**. ano 26, n. 2, p. 222-246, 2006.

ALENCAR, Eliana de S. **As relações interpessoais entre professores e alunos mediando à construção do fracasso escolar: um estudo do cotidiano de uma sala de aula**. 2007.147 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2007.

ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 2006.

ASBAHR, F. da S. F. **Por que aprender isso, professora?** Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico cultural. 2011. 201 f. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, 2011.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP: Papyrus, ano XIX, n.44, p. 19-32, 1998.

BERNARDES, Maria Eliza M. Ensino e aprendizagem como unidade dialética na atividade pedagógica. **Revista ABRAPEE**, vol. 13, n. 2, jul/dez, 2009, p. 235-242.

BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. da G. M. (Org.) **A dimensão subjetiva da realidade**: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2009.

_____, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. A dimensão subjetiva dos fenômenos sociais. In. BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. da G. M. (Org.) **A dimensão subjetiva da realidade**: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2009.

_____, A. M. M. B. **Aventuras do Barão de Munchhausen na psicologia**. São Paulo: EDUC: Cortez, 1999.

_____, A. M. M. B.; GONÇALVES, M. da G. M. Subjetividade: o sujeito e a dimensão subjetiva dos fatos. In. REY, F. G. **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____, A. M. M. B.; GONÇALVES, Maria da Graça. M.; FURTADO, Odair (Orgs). **Psicologia Sócio-Histórica**: uma perspectiva crítica em Psicologia. São Paulo: Cortez, 2007.

BRANDÃO, I. R. **Afetividade e transformação social**: sentido e potencia dos afetos na construção do processo emancipatório. Sobral: Edições universitárias, 2012.

BRANDO, M. F. **Análise da Atividade Docente**: em busca dos sentidos e significados constituídos pelo professor acerca das “dificuldades de aprendizagem”. São Paulo: PUC-SP, Tese (Doutorado em Educação), 2012.

BRITO, F. da C.; IBIAPINA, Ivana M. L. de M. O vídeo como elemento mediador da prática pedagógica reflexiva. In. LOUREIRO Jr, Eduardo.; IBIAPAINA, Ivana L. de M. **Videoformação, reflexividade e colaboração**: pesquisa e formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BÜHLER, Caren. **Bons professores que fazem a diferença na vida do aluno**: saberes e práticas que caracterizam sua liderança. 2010. 179f. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

CAMBI, Franco. **História da educação**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CARDELLI, D. T; ELLIOT, L. G. Avaliação por diferentes olhares: fatores que explicam o sucesso de escola carioca em área de risco. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 77, dez. 2012. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362012000400008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 15 jul. 2014.

CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. et al. Dimensão subjetiva da profissão docente apontando desafios e (im)possibilidades psicossociais de ser professor. In: ENCONTRO PESQUISA NORTE NORDESTE, 2007, João Pessoa, PB. **Anais[...]** João Pessoa, PB: 2007, 1 CD-ROOM.

CARVALHO, M. V. C. de. ; AGUIAR, W. M. J. de. **Autoconfrontação, narrativa e videogravada, e reflexividade e formação do professor como ser para si.** Disponível em <http://marsupialeditora.com.br/livros/formacao-atividade-e-subjetividade/> Acesso em abril 16 de abril de 2014.

CASTRO, M. L. G. de. **O bom professor do ensino médio e os desafios da docência no início do século XXI.** 2012. 144f. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

CEDRO, W. L. ; MORAES, S. P. G. de. ; ROSA, J. E. da. **A atividade de ensino e o desenvolvimento do pensamento teórico em matemática.** Cienc. Edu. (BAURU). [Online]. 2010, vol. 16, n. 2, p. 427-445, 2010.

CELANI, M. A. A. (Org.). **Professores e formadores em mudança:** relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2003.

CHAUI, M. **Espinosa:** uma filosofia da liberdade. São Paulo: Moderna, 2005.

CHAUI, M. **Desejo, paixão e ação na Ética de Espinosa.** São Paulo: Companhia das letras, 2011.

CHIAPPA, Rosemar Ramos. **Sucesso escolar na rede municipal de Porto Alegre/RS:** fatores e possibilidades. 2010. Dissertação (Mestrado). 116 pag. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2010.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho.** Petrópolis: Vozes, 2007.

CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir.** Belo Horizonte: Fabrefactum editora, 2010.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez: 2002.

COSTA – PINTO, A. B. **Potência de agir e educação ambiental:** aproximações a partir de uma análise da experiência do coletivo educador ambiental de Campinas (COEDUCA) SP/Brasil. 2012. 164 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Ciência Ambiental. Universidade de São Paulo: Departamento de Filosofia da Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, 2012.

COSTA – PINTO, A. B.; RODRIGUES, L. Reflexões sobre a educação em Espinosa: a experiência do encontro como segundo nascimento. **Filosofia e Educação**. Campinas, vol. 5, n. 01, 2013. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/rfe/article/view/4390/3836>. Acesso em: 12 de jun. 2013.

COSTA, Nilce Maria da Silva Campos; CARDOSO, Cléia Grazielle Lima do Valle; COSTA, Danilo Campos. Concepções sobre o bom professor de medicina. **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 4, Dec. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022012000600008&lng=en&nrm=iso>. acessos em 15 de julho 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-55022012000600008>.

CUNHA, Marcus Vinicius da. **John Dewey: Democracia e Educação:** capítulos essenciais. São Paulo: Atica, 2007.

DELARI JUNIOR, Achilles. **Consciência e linguagem em Vygotsky:** aproximações ao debate sobre a subjetividade. 2000. 236f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2000.

DELARI JUNIOR, Achilles; PASSOS, L.V. B. **Alguns sentidos da palavra “Perejivanie” em L. S. Vigotski:** notas para estudo futuro junto à Psicologia russa. Trabalho de natureza voluntária, sem vínculo institucional. A versão atual foi preparada para o III Seminário Interno do GPPL (Grupo de pesquisa pensamento e linguagem) da FE da UNICAMPI. Urumuarama (Brasil) e Ivanovo (Federação Russa), outubro de 2009.

DEWEY, John. **Democracia e educação:** introdução à filosofia da educação. Trad. de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. Ed. São Paulo: Nacional, 1979.

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, julho/2000. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313695004> acesso em maio de 2012.

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

DUARTE, N. **Formação do indivíduo, consciência e alienação**: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. Cad. CEDES [On line]. 2004b. Vol. 24, n. 62. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0101.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004a.

ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In. ANTUNES, R. **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

ENGELS, F. **A dialética da natureza**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

ESPINOSA, B. de. **Breve tratado de Deus, do homem e do seu bem-estar**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

ESPINOSA, B. de. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

ESPINOSA, B. de. **Tratado da reforma do entendimento**. São Paulo: Editora Escala, 2007.

FELIX, Daniela C. **O bom professor na concepção do aluno**: adolescentes em busca de um referencial adulto. 2009. 96f. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

FERNANDES, Ademilson A. T. **Professor da educação de jovens e adultos construindo trajetórias de sucesso**: um estudo a partir da psicogênese walloniana. 2001. 292f. Tese (Doutorado). Pontifícia universidade católica de São Paulo, são Paulo, 2011.

FERNANDES, Luciete Valota . O trabalho docente à luz da perspectiva materialista-histórica. **36ª Reunião da ANPED**, Goiânia, 2013. Disponível em http://36reuniaio.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt09_trabalhos_pdfs/gt09_3017_resumo.pdf acesso em janeiro 2014.

FERREIRA, Giane F. **Os professores como transformadores da escola**. 2009. 92f. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

FRAGOSO, E. A. da R. ; ITOKAZU, E. M. Introdução. In.: ESPINOSA, B. de. **Breve tratado de Deus, do homem e do seu bem-estar**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

FREDERICO, Celso. **O jovem Marx: 1843-1844: as origens da ontologia do ser social**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 39. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: centro de atenção e pedra de toque. In. NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1998.

GIROUX, Henri A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma teoria crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONÇALVES, M. da G. M. A psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade. In. BOCK, Ana Maria Bock.; GONÇALVES, Maria da Graça. M.; FURTADO, Odair (Orgs). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. São Paulo: Cortez, 2007.

GONÇALVES, M. da. G. M. **Psicologia, subjetividade e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2010.

GONZÁLEZ REY, Fernando G. **Sujeito e subjetividade**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a.

GONZÁLEZ REY, Fernando Gonzáles. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira: Thomson, Learning, 2005b.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HAYDT, Regina C. **A avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo, Ática, 1995.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In. NOVOA, Antonio. (Org). **Vida de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora. 2007.

IBIAPINA, Ivana M. L. de M. A trama: o significado da docência. In. IBIAPINA, Ivana M. de M. L.; RIBEIRO, Márcia M. G.; FERREIRA, Maria S. **Pesquisa em educação: múltiplos olhares**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

IBIAPINA, Ivana M^a. L. de M; FERREIRA, M^a. S. Reflexão crítica: uma ferramenta para a formação docente. **Linguagens, educação e sociedade**. Teresina, n. 09, p. 26-38. Jan. /dez., 2005.

IBIAPINA, Ivana M^a. L. de M. **Docência universitária**: um romance construído na reflexão dialógica. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, Rio Grande do Norte: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2004.

JAEGER, W. **Paideia**: a formação do homem grego. São Paulo: Editora WMF, Martins Fontes, 2010.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**: o pensamento de Marx no século XXI. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KOPNIN, P. V. **Fundamentos lógicos da ciência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

KOZULIN, Alex. O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. In. DANIELS, Herry. (Org.). **Uma introdução à Vygotsky**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

LEFEBVRE, H. **Lógica formal e Lógica dialética**. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 1983.

LEONTIEV, A. N. Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L.S. Vigotski. In. VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa, Portugal: Horizonte Universitário, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais a profissão docente. São Paulo, Cortez, 2009.

LIBERALI, Fernanda. C. **Formação crítica de educadores:** questões fundamentais. Taubaté, São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2010.

LUCKÁCS, G. **Ontologia do ser social:** os princípios ontológicos fundamentais de Marx. Trad. Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem:** componente do ato pedagógico. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, Menga.; BOING, Luis A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. **Educação e Sociedade**, vol. 25, n. 89, set/dez, p. 1159-1180, Campinas, 2004.

MACHADO, Lucilia Regina de Souza. Mudanças na ciência e na tecnologia e a formação geral frente a democratização da escola. In. ENDIPE, 7, 1994, Goiânia. **Anais...** Goiânia, 1994.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. O método para Vigotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, R. H. et all. **Vigostky:** uma revisita no início do século XXI. São Paulo: Andross, 2008. P. 53-78.

MAGALHÃES. Sessões reflexivas como uma ferramenta aos professores para a compreensão crítica das ações na sala de aula. Trabalho apresentado no **5º Congresso da Sociedade Internacional para Pesquisa Cultural e Teoria da Atividade**. Amsterdam: Vrije Universiteit. 2002.

MANACORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

MARTINS, E. F. **A constituição da identidade docente do graduando de pedagogia:** de professor a gestor. 2012. 154p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.

MARTINS, Ligia Maria **A formação social da personalidade do professor:** um enfoque vigotskiano. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

MARX, K ; ENGELS, F. **A ideologia alemã:** teses sobre feuerbach. São Paulo: centauro, 2002.

MARX, K. **Manuscrtos econômico-filosóficos**. Texto integral. São Paulo: Marin Claret, 2001.

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

MARX, K. **Para uma crítica da economia política**. [On line]. Disponível em www.ebooksbrasil.org/adobeebook/caio.pdf. Acesso em 11 de junho de 2013.

MERÇON, Juliana. O desejo como essência da educação. **Filosofia e Educação**. vol. 05, n. 01, abr/set, 2013. Disponível em <http://www.fae.unicamp.br/revistaqindex.php/rfe/article/viewFile/3630/3812> acesso em outubro de 2012.

MONTEIRO, Marco Aurélio Alvarenga et al. A influência do discurso do professor na motivação e na interação social em sala de aula. **Ciência educ.**, Bauru, v. 18, n. 04, dez. 2012. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132012000400016&lng=pt&nrm=iso. acessos em 15 jul. 2014.

MORAES, Roque. Mergulhos discursivos: análise textual qualitativa entendida como processo integrado de aprender, comunicar e intervir em discursos. In: GALIAZZI, M. do Carmo; FREITAS, J. Vicente de. **Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental**. IJUÍ: Ed. UNIÚ, 2005, p. 85-114.

MOREIRA, H. A formação continuada do professor: as limitações dos modelos atuais. In: **Caderno do Programa de Pós-graduação em Educação**, n. 01, p. 123-133, 2003.

MORIN, E. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2003.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma e reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

MORIN, Edgar. **O conhecimento do conhecimento**. Porto alegre: Sulina, 2008.

MURTA, Agnes Maria G. **Da Atividade Prescrita ao Real da Atividade**: uma análise da atividade docente em uma escola regular, sob a perspectiva da Psicologia Sócio-histórica e da Clínica da atividade. 2008. 222f. Tese. (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

NORONHA, Maria Olinda. Epistemologia, formação de professores e práxis educativa transformadora. **Quaestio**. Sorocaba, SP, v, 12. p. 5-24, jul. 2010.

NOVOA, Antonio. (Org). **Vida de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora. 2007.

NÓVOA, Antonio. (Org.). **Os professores e sua formação**. 3ª ed. Temas de educação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1998.

OLIVEIRA, B. A de. Dialética do singular, particular, universal. In. ABRANTES, Ângelo Antonio; SILVA, Nilma R. da; MARTINS, Sueli T. F. **Método Histórico-Social na Psicologia**. São Paulo: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, Betty A. de. Fundamentos filosóficos marxistas da obra de vigotskiana: a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. In. Mendonça, S. G. de L.; MILLER, S. (Org). **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara, São Paulo: Junqueira e Martins, 2006.

OTUKA, F. de S. **A dimensão subjetiva na escolha moral na adolescência**. 2009. 209f. Dissertação. (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. **Formação e avaliação de professores**. Porto Editora, 1999.

PAIVA, M. L. M.; DEL PRETTE, Z. A.P. crenças docentes e implicações para o processo de ensino-aprendizagem. Revista ABRAPPEE, Vol.13, n 01, jan/jun/2009, pag. 75-85. Disponível em: www.scielo.br/pdf.pee/v13n1/v13n109.pdf acesso em: 14 maior de 2013

PEREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In. NÓVOA, Antonio. (Org.). **Os professores e sua formação**. 3ª ed. Temas de educação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1998.

PEREIRA, A. L. Desvendando os mitos do bom professor: um estudo com professores da educação básica. 2009, 116f. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

PIMENTA, S.G. (a) Professor reflexivo: construindo uma crítica In. PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Org). **Professor reflexivo no Brasil**: Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez. 2005.

PINO, A. A Psicologia concreta de Vigotski: implicações para a educação. In. PLACCO, Vera M. N. de S. (Org). **Psicologia & Educação: revendo contribuições**. São Paulo: EDU, 2002, p. 33-61.

PINO, A. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

PINO, A. **O social e o cultural na obra de Vigotski**. Edu. e Soc. [On line]. 2000. Vol. 21, n. 71. P. 45-78. ISSN 0101.7330.

POCINHO, Margarida Maria Ferreira Diogo Dias. Psicologia, cognição e sucesso escolar: concepção e validação dum programa de estratégias de aprendizagem. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722010000200019&lng=en&nrm=iso>. Acessos em 15 Julio de 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722010000200019>.

PONTES, R. N. **Mediação e serviço social: um estudo preliminar sobre a categoria teórica e sua apropriação pelo serviço social**. São Paulo: Cortez, 2010.

PRADO JÚNIOR, C. **Teoria marxista do conhecimento e método dialético materialista. Fonte digital**. [on line]. Disponível em www.ebooksbrasil.org/adobeebook/caio.pdf. Acesso em 28 de maio de 2013.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**. Campinas, São Paulo: Editora Autores Associados, 2012.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio: ou a educação**. São Paulo: Martins fontes, 1999.

RUBINSTEIN, Sergei Leonidovich. **Princípios de Psicologia Geral**. 2. ed. vol. VI, Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, São Paulo: autores associados, 1997.

SAVIANI, Demerval. **Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade**. In. DUARTE, N. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. V. 12, n. 34, jan/abr.2007, pag. 152-180.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d' água, 2005.

SOARES, Julio Ribeiro. **Atividade docente e subjetividade**: sentidos e significados constituídos pela professora acerca da participação do aluno em atividade de sala de aula. 2011. 327f. Tese. (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

SOARES, Júlio Ribeiro; AGUIAR, Wanda Maria. J. de. Movimentos de reflexão e possibilidades de mudança do professor na atividade de sala de aula. In. CASTRO, Monica Rabello(Org.). **Investigação do trabalho docente**: sujeitos e percursos. Rio de Janeiro: Editora Caetés, 2012.

SOUSA. Ana Teresa Silva. **A díade saberes e práticas docentes**: um estudo de suas inter-relações. 2011. 369f. Tese. (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, Salvador, BH: UNEB, 2006.

SZYMASKI, Heloisa. (Org). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Plano Editora, 2002.

TEIXEIRA, Ana C. S. **Boas práticas pedagógicas**: dilemas e transformações de educadores e educandos do projuvem urbano. 2011. 99f. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski**. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

TOASSA, Gisele e SOUZA, Marilene Proença Rebello de. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. *Psicol. USP*. São Paulo, vol.21, n.4, 2010. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65642010000400007&script. Acesso em: 26 de maio de 2012.

TUNES, E.; TACCA, M. C. V. R.; JUNIOR, R. dos S. B. O professor e o ato de ensinar. **Cadernos de pesquisa**, vol. 35, n. 126, p. 689-698, set/dez, 2005.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: expressão popular, 2011.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e existência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

VIGOTSKI, L. **Manuscritos de 1929**. Edu. Soc. [on line], 2000, vol. 21, n 71, PP. 21-44. ISSN. 0101-7330.

_____. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. . São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins fontes, 1998.

_____. **Psicologia e pedagógica**: edição comentada. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. La crisis de los siete años. In. VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor, 1996.

_____. **A transformação socialista do homem**. 1930. Disponível na World Wide Web:<<http://www.pstu.org.br>>. Tradução de Roberto Della Santa Barros e revisão de Marcelo Dalla Vecchia. Acesso em 28 de agosto 2013.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha e Max Welcman. **Psicol. USP**. São Paulo, vol.21, n.4, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642010000400003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 out. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642010000400003>.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em <HTTP://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 02 ago.2011.

ZEICHNER, Kenneth M. S. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFESSOR

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), em uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo sobre qualquer dúvida que tiver. Este estudo está sendo conduzido pela doutoranda Eliana de Sousa Alencar Marques, sob a orientação da professora Dr^a Maria Vilani Cosme de Carvalho. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine este documento, que está em duas vias. Uma delas é a sua e a outra é do pesquisador. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em pesquisa da Universidade Federal do Piauí pelo telefone ou a pesquisadora responsável por essa pesquisa.

1 – Esclarecimentos sobre a pesquisa:

TÍTULO: SIGNIFICADOS E SENTIDOS DE ATIVIDADE DE ENSINO MEDIADORES DE PRÁXIS EDUCATIVA: um estudo a partir de atividades bem sucedidas em educação.

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Eliana de Sousa Alencar Marques

OUTRO (A) PESQUISADOR (A): Prof^a. Dr^a. Maria Vilani Cosme de Carvalho

ENDEREÇO: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga Centro de Convivência L09 e 10 - CEP: 64.049-550 - Teresina – PI.

Telefone para contato (inclusive a cobrar): (86) 88056818.

2. DESCRIÇÃO DA PESQUISA

Este projeto propõe a execução de uma pesquisa qualitativa a ser realizada com professores e alunos de escolas públicas que têm se destacado em atividade de ensino consideradas exitosas. Ao desenvolvê-la pretendemos investigar o processo de produção de significados e sentidos sobre atividade de ensino constituídos por professores que afetam seus alunos e promovem o desenvolvimento e aprendizagem, gerando uma forma de práxis.

Com base no exposto, precisamos contar com a sua contribuição no processo de pesquisa participando de três etapas da pesquisa: primeiro da entrevista semi-estruturada.. Os dados coletados com a entrevista serão gravados em áudio e depois transcritos, analisados e interpretados. No caso de surgirem perguntas que possam causar algum constrangimento, estas podem ser redirecionadas com a pesquisadora, assim como também está garantido o direito de retirar seu consentimento em qualquer etapa da pesquisa. A segunda etapa da pesquisa envolve a videogravação de algumas de suas aulas. O material videogravado será utilizado nas sessões de autoconfrontação cruzada. As sessões de autoconfrontação cruzada envolve a participação de um colega de profissão escolhido por você. A pesquisa não apresenta riscos. Em relação aos benefícios, contribuirá para a ampliação dos estudos sobre a temática e, além disso, contribuirá, em curto prazo, para a reflexão de profissionais sobre os significados e sentidos que estão atribuindo á atividade de ensinar e, em longo prazo, na melhoria dos processos formativos no que se relaciona a dimensão subjetiva da docência.

3. ADESÃO VOLUNTÁRIA: A adesão a essa pesquisa é voluntária. Este processo de pesquisa permitirá, além de outros benefícios, a criação na instituição de espaços de reflexão crítica que possam auxiliar os docentes a melhorar suas condições subjetivas de realizar suas atividades provocando mudanças qualitativas na educação, na escola e no processo de ensino e aprendizagem. Você terá acesso a todas as informações veiculadas no decorrer do estudo, assim como terá a garantia do sigilo sobre os dados fornecidos, a menos que requerido. Você pode desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

4. GARANTIA DE SIGILO

Se você concordar em participar do estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. A menos que requerido por lei ou por sua solicitação. Somente o pesquisador, a equipe do estudo, representantes do patrocinador (quando presente) Comitê de Ética independente e inspetores de agências regulamentadoras do governo (quando necessário) terão acesso a suas informações para verificar as informações do estudo.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Eliana de Sousa Alencar marques
Pesquisadora Responsável

Observações complementares

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga Centro de Convivência L09 e 10 - CEP: 64.049-550 - Teresina – PI

tel.: (86) 3215-5734 - email: cep.ufpi@ufpi.edu.br web: ww.ufpi.br/cep

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ALUNOS

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), em uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo sobre qualquer dúvida que tiver. Este estudo está sendo conduzido pela doutoranda Eliana de Sousa Alencar Marques, sob a orientação da professora Dr^a Maria Vilani Cosme de Carvalho. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine este documento, que está em duas vias. Uma delas é a sua e a outra é do pesquisador. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em pesquisa da Universidade Federal do Piauí pelo telefone ou a pesquisadora responsável por essa pesquisa.

1 – Esclarecimentos sobre a pesquisa:

TÍTULO: SIGNIFICADOS E SENTIDOS DE ATIVIDADE DE ENSINO MEDIADORES DE PRÁXIS EDUCATIVA: um estudo a partir de atividades bem sucedidas em educação.

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Eliana de Sousa Alencar Marques

OUTRO (A) PESQUISADOR (A): Prof^a. Dr^a. Maria Vilani Cosme de Carvalho

ENDEREÇO: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga Centro de Convivência L09 e 10 - CEP: 64.049-550 - Teresina – PI.

Telefone para contato (inclusive a cobrar): (86) 88056818 / (86) 81364312.

2. DESCRIÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa propõe a execução de uma investigação qualitativa a ser realizada com professores e alunos de escolas públicas que têm se destacado em atividade de ensino consideradas exitosas. Ao desenvolvê-la pretendemos investigar o processo de produção de significados e sentidos sobre atividade de ensino constituídos por professores que afetam seus alunos e promovem o desenvolvimento e aprendizagem, gerando uma forma de práxis.

Com base no exposto, precisamos contar com a sua contribuição no processo de pesquisa participando com a construção de um memorial. A pesquisa não apresenta riscos. Em relação aos benefícios, contribuirá para a ampliação dos estudos sobre a temática e, além disso, contribuirá, em curto prazo, para a reflexão de profissionais sobre os significados e sentidos que estão atribuindo à atividade de ensinar e, em longo prazo, na melhoria dos processos formativos no que se relaciona a dimensão subjetiva da docência.

3. ADESÃO VOLUNTÁRIA: A adesão a essa pesquisa é voluntária. Este processo de pesquisa permitirá, além de outros benefícios, a criação na instituição de espaços de reflexão crítica que possam auxiliar os docentes a melhorar suas condições subjetivas de realizar suas atividades provocando mudanças qualitativas na educação, na escola e no processo de ensino e aprendizagem. Você terá acesso a todas as informações veiculadas no decorrer do estudo, assim como terá a garantia do sigilo sobre os dados fornecidos, a menos que requerido. Você pode desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

4. GARANTIA DE SIGILO

Se você concordar em participar do estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. A menos que requerido por lei ou por sua solicitação. Somente o pesquisador, a equipe do estudo, representantes do patrocinador (quando presente) Comitê de Ética independente e inspetores de agências regulamentadoras do governo (quando necessário) terão acesso a suas informações para verificar as informações do estudo.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Teresina, _____ .

Eliana de Sousa Alencar Marques
Pesquisadora Responsável

Observações complementares

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga Centro de Convivência L09 e 10 - CEP: 64.049-550 - Teresina – PI

tel.: (86) 3215-5734 - email: cep.ufpi@ufpi.edu.br web: ww.ufpi.br/cep

