

APRENDIZAGEM ESCOLAR: DESAFIOS DO PROFESSOR NA ATIVIDADE DOCENTE

Júlio Ribeiro Soares¹; <https://orcid.org/0000-0002-3288-7756>

Dalcimeire Soares de Araújo²; <https://orcid.org/0000-0001-5784-0471>

Rafaela Dalila da Costa Pinto³; <https://orcid.org/0000-0001-8542-2621>

Resumo

Nas duas últimas décadas, período este delimitado a partir da promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) e marcado por uma elevação na quantidade de matrículas na escola, especialmente no ensino fundamental, o processo de aprendizagem escolar tem se constituído numa questão urgente do nosso tempo, seja nos cursos de formação inicial e/ou continuada de professores, seja no seio da família e da própria escola, ou ainda nos consultórios médicos. Diante dessa problemática, a atividade docente tem sido analisada a partir de diferentes perspectivas, tanto políticas quanto pedagógicas, com vistas a atender a questão do processo de aprendizagem escolar. Tendo a psicologia sócio-histórica como base teórico-metodológica, este artigo objetiva apreender a dimensão subjetiva dos desafios vividos pelo professor na atividade docente frente às possibilidades de aprendizagem que se configuram no espaço escolar. Metodologicamente, o trabalho de investigação se desenvolveu por meio da realização de entrevista semiestruturada e o processo de análise e interpretação dos dados teve como base de apoio a proposta dos núcleos de significação. Os resultados do processo de análise e interpretação apontam para a constituição de dois núcleos de significação, a saber: 1) A vida na escola: um caminho de flores e espinhos; e 2) Da formação à prática: sonhos, possibilidades e desafios.

Palavras-chave: Aprendizagem escolar; Subjetividade; Atividade docente.

School Learning: teacher's challenges in their teaching activities

Abstract

The last two decades was a period delimited by the promulgation of the current *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96)* – National Education Guidelines and Base Law (Law 9,394/96), and characterized by an increase in the number of registrations in schools, especially in regards to elementary and middle schools. The school learning process has been constituted as an urgent issue for our time, whether in the undergraduate course and/or other academic training for teachers, or in the family and school environments or even in the doctors' offices. Based on this matter, the teaching activity has been analyzed through different perspectives, both political and pedagogical, in view of addressing the issue of school learning process. Taking into account the socio-historical psychology as theoretical and methodological basis, this article aims to seize the subjective dimension of the challenges experienced by the teacher in their teaching activities as pertaining to the students' learning. Methodologically, the research was developed through semi-structured interview and the process of analysis and interpretation of the data was based on the nuclei of meanings proposal. The results of the process of analysis and interpretation points out to a constitution of two nuclei of meanings, they are: 1) The school life: a path of flowers and thorns; and 2) From training to practice: challenges and possibilities.

Keywords: School learning; Subjectivity; Teaching activity.

Aprendizaje Escolar: desafíos del profesor en la actividad docente

Resumen

En las últimas dos décadas, período delimitado desde la promulgación actual de la Ley de Directrices e Base de la Educación Nacional (Ley 9.394/96), y marcado por un aumento en el número de inscripciones en la escuela, especialmente en la

1 Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN – Rio Grande do Norte – RN – Brasil; jjjrib@uol.com.br

2 Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN – Rio Grande do Norte – RN – Brasil; merymarazul@hotmail.com

3 Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN – Rio Grande do Norte – RN – Brasil; rafaela_dalila18@hotmail.com

enseñanza mediana, el proceso de aprendizaje se ha constituido en una cuestión urgente de nuestro tiempo, en cursos de formación inicial y continua de profesores, dentro de la familia o en consultorios médicos. Frente a esta problemática, la actividad docente ha sido analizada desde diferentes perspectivas, tanto políticas como educativas. Teniendo la psicología socio-histórica como base teórico-metodológica, este artículo surge con el objetivo de apoderarse de la dimensión subjetiva de las dificultades experimentadas por el profesor en la enseñanza de la actividad, frente al estudiante de la escuela de aprendizaje. Metodológicamente, el trabajo de investigación desarrollado por medio de entrevista semiestructurada y el proceso de análisis e interpretación de los datos se basó en la propuesta de la ayuda del núcleo de significación. Los resultados del proceso de análisis e interpretación presentan la constitución de dos núcleos de significado, son ellos: 1) La vida en la escuela: “cada vez se encuentra una flor” y 2) Desafíos de formación: “Creemos que la escuela puede cambiar el mundo”.

Palabras clave: Escuela de aprendizaje; Subjetividad; Actividad docente.

Introdução

No decurso das últimas décadas no Brasil, período este delimitado a partir dos anos 90 do século XX, quando ocorre a promulgação da nova LDB (Lei 9.394/1996), o processo de escolarização da população, sobretudo da criança na faixa etária de 6 a 14 anos de idade, tem se constituído como uma necessidade cada vez mais urgente no conjunto da sociedade. Nesse período, segundo Gatti, Barretto e André (2011, p. 27).

O país, por meio de sucessivas gestões e em seus três níveis de governo, procurou aumentar os anos de escolaridade da população, investir na infraestrutura, orientar os currículos da educação básica, ampliar as oportunidades na educação superior, formar os docentes por diversos meios, deslocar a formação dos professores da educação básica do nível médio para o nível superior, desenvolver os programas de formação continuada, melhorar os livros didáticos e a sua distribuição, entre tantas outras ações políticas.

O quadro atual dessa questão aponta, segundo o *site* Brasil em Síntese (IBGE, 2015), que 98,6% da população na faixa etária de 6 a 14 anos de idade encontravam-se frequentando a escola no ano de 2015.

Para atender a essa demanda, que caminha para a universalização do acesso à escola, inúmeros desafios pedagógicos, especialmente em relação ao processo de aprendizagem, têm constituído a realidade de todos os agentes que nela atuam, sobretudo o professor, o profissional mais implicado nas complexas relações que configuram o sistema de funcionamento da escola.

Com o objetivo de apreender a dimensão subjetiva dos desafios vividos pelo professor na atividade docente frente às possibilidades de aprendizagem que se configuram na realidade do espaço escolar, recorre-se, neste trabalho, à perspectiva sócio-histórica em

psicologia como base teórico-metodológica, partindo do pressuposto de que a realidade vivida pelo professor na escola é um processo constituído nas contradições históricas da realidade objetiva. Parte-se do pressuposto de que os desafios vividos na escola não são inerentes aos indivíduos, uma vez que fazem parte de todo que constitui a sociedade e a realidade escolar.

Assim sendo, algumas considerações teóricas e metodológicas são resgatadas no intuito de que possam mediar o processo de análise e interpretação do fenômeno investigado. É nessa perspectiva de fundamentação, portanto, que o item abaixo aborda a educação e a subjetividade como propriedades da constituição humana.

Subjetividade e Educação: o processo histórico da constituição humana

Estudos recentemente realizados a partir da psicologia sócio-histórica, por Gonçalves e Furtado (2016), Bock e Aguiar (2016), Soares, Barbosa e Alfredo (2016), apontam a relação entre subjetividade e educação como uma questão emergente no campo da pesquisa em psicologia e educação.

São estudos que, compreendendo o humano como fenômeno social e histórico, partem do pressuposto de que nada do que seja humano está isolado da cultura produzida e transmitida pelas gerações, inclusive os valores, os conceitos, a imaginação e as mais diversas formas de pensamento, linguagem e atividade do homem no mundo.

Deve-se salientar que esse processo de produção e transmissão da cultura só é possível por meio das relações sociais e humanas, como é o caso das relações que configuram o trabalho pedagógico realizado pela

escola. Afinal, conforme Soares et al. (2019, p. 84), “[...] é apenas na relação do indivíduo com o ‘outro’ que os processos educativos se constituem”.

A noção de relações sociais aqui utilizada não anula o indivíduo, uma vez que social e individual constituem não uma dicotomia, e sim uma unidade de contradição. Assim sendo, parte-se do pressuposto teórico-metodológico de que não há realidade, inclusive no campo da atividade educacional, que não seja produzida pelo humano. Conforme Gonçalves e Furtado (2016, p. 28):

Impõe considerar o fenômeno social como processo, como realidade constituída por sujeitos, como algo que só pode ser compreendido plenamente quando se considera os sujeitos e suas possibilidades de agir, relacionar-se, produzir bens necessários à sua vida e produzir e registrar representações do objeto e de sua relação com ele. (Gonçalves & Furtado, 2016, p.28).

O resgate do sujeito na explicação da realidade neste estudo aponta para uma perspectiva que considera que a sua constituição é mediada pelas contradições históricas da realidade. Assim, no estudo do homem, o que se pretende é apreender a sua totalidade histórica. Somente assim é possível superar as explicações dicotômicas sobre a relação indivíduo-sociedade.

É, portanto, a partir da superação das explicações dicotômicas que se compreende a subjetividade como uma dimensão humana que é mediada pela objetividade. Sobre essa contradição, Bock e Aguiar (2016, p. 49) pontuam: “subjetividade e objetividade como polos dialéticos que se constituem mutuamente sem se diluírem um no outro”.

Aliás, é nessa perspectiva dialética e histórica, que articula objetividade e subjetividade, que as autoras tratam da dimensão subjetiva da realidade como recurso teórico no campo da psicologia da educação, isto é, como instrumento que permite “pensar a subjetividade e a objetividade em permanente relação, ou melhor, como dois âmbitos de um mesmo processo” (Bock; Aguiar, 2016, p. 49).

Outra contribuição ao estudo da relação subjetividade-educação como processo dialético e histórico encontra-se em artigo de Soares et al. (2016, p. 117), por meio do qual questiona-se a naturalização dos desafios vividos na iniciação à docência, ao mesmo tempo em que se aponta a necessidade de se considerar que “todo o processo de constituição do humano é mediado pela história”. Assim sendo, os possíveis

desafios vividos pelo professor nessa fase da carreira profissional estão relacionados não somente ao campo imediato e objetivo das experiências vividas em sala de aula, mas também ao processo subjetivo de apropriação e significação das objetivações históricas e sociais construídas sobre a carreira profissional. Sendo uma profissão que goza de prestígio social relativamente baixo, o estudo aponta que a escolha pela carreira no magistério da educação básica e o início do processo de trabalho docente nem sempre são tranquilos, uma vez que a falta de atratividade da profissão tende sempre a pôr os sujeitos em dúvida sobre suas escolhas e continuidade na profissão. Os desafios vividos não se reduzem, portanto, à experiência da sala de aula; são amplos e fazem parte da constituição histórica da realidade objetiva e subjetiva.

Nesse processo, em que objetividade e subjetividade se relacionam constituindo a dimensão subjetiva da realidade objetiva, a atividade (real e intencional) ocupa um lugar de destaque na constituição histórica do sujeito, uma vez que é somente por meio dela que se pode ultrapassar os limites biológicos (primeira natureza) e atingir a condição sócio-histórica de desenvolvimento (segunda natureza).

Longe de ser apenas um evento natural, esse salto qualitativo de transformação do biológico em sócio-histórico é um fenômeno humano que se constitui pela conversão das práticas sociais em função psicológica. Mas, como ocorre esse fenômeno?

Para a perspectiva sócio-histórica, a história de cada indivíduo é, também, uma parte da história da humanidade que foi internalizada pelo sujeito por meio de sua atividade no mundo, atividade esta que, dialeticamente, também permite ao sujeito criar e transformar a realidade na qual atua a partir da relação com outros sujeitos. Mas essa conversão, também chamada de internalização por Vigotski (1984/2007), ocorre não de forma linear, isto é, “de fora para dentro”, e sim mediada pelo mundo material, que é ao mesmo tempo objetivo e subjetivo.

Definido por Vigotski (1984/2007) como o aspecto característico da psicologia humana, é esse processo de conversão (ou internalização) das práticas sociais em fenômeno psicológico que permite interpretar a subjetividade não como um fenômeno em si, apriorístico, nem tampouco resultante de influências externas, mas um sistema psicológico que, a partir da atividade do sujeito no mundo (relação sujeito-objeto), se organiza como síntese de um movimento

contraditório de teses e antíteses. É por meio desse sistema que contradições como afeto e cognição, pensamento e linguagem, ação e reflexão, necessidades e motivações constituem-se como unidade dialética e histórica, e não simplesmente como dicotomia e fenômeno natural.

Assim também deve-se considerar a subjetividade, pois trata-se de um fenômeno que se constitui na relação do homem com um mundo social que, sendo por ele transformado, converte-se em fenômeno psicológico. Deve-se considerar, contudo, que a internalização se refere não ao objeto em si. O que se converte em psicológico, a partir da atividade do humano sobre a realidade, não é, por exemplo, o livro, mas o significado que o constitui. Sobre essa questão, Aguiar (2001, p. 102) explica que “o homem, ao internalizar alguns aspectos da estrutura da atividade, internaliza não apenas uma atividade, mas uma atividade com significado, como um processo social que, como tal, é mediado semioticamente ao ser internalizado”.

Considerando o seu papel na transformação⁴ das práticas sociais em fenômeno psicológico, sem que esse fenômeno deixe de ser uma prática social, o significado ocupa um lugar de destaque na constituição do psiquismo humano, especialmente no que diz respeito à relação entre pensamento e linguagem, haja vista, segundo Vigotski (1934/2001), tratar-se da unidade que articula as propriedades inerentes ao todo.

Embora a concepção de significado acima seja apresentada numa perspectiva *lato sensu*, que também contempla a noção de sentido, Vigotski (1934/2001) estabelece diferença entre essas duas categorias. Enquanto o significado diz respeito ao conteúdo mais estável, dicionarizado, que permite um processo de comunicação e generalização mais efetivo, haja vista estar situado no campo da aparência da realidade, o sentido se refere a uma zona mais fluida e dinâmica do psiquismo, e tem a ver mais especificamente com o processo sócio-histórico de configuração do individual. Conforme Vigotski (1934/2001, p. 465), “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”.

Apesar das diferenças, sentidos e significados são duas zonas do psiquismo que não constituem uma

dicotomia, mas uma unidade de contradição, que configura a subjetividade na relação dialética com a objetividade. A articulação entre as propriedades que constituem e, ao mesmo tempo, diferenciam essas duas zonas do psiquismo não ocorre de forma linear, e sim dialeticamente, de modo que o processo de constituição de uma zona é mediado pelo processo de negação da outra.

Convém registrar que o avanço na compreensão da ideia de subjetividade está relacionado ao estudo da noção de sentido como categoria fundamental de análise e interpretação da realidade, mas isso não quer dizer que a categoria “significado” não faça parte desse processo – ambas se constituem mutuamente como um par dialético.

Especificamente sobre o sentido, convém registrar que, além das propriedades cognitivas, também devem ser considerados os aspectos afetivos que o constituem como uma zona do psiquismo humano. É importante considerar, ainda, que o sentido se constitui não apenas na forma de eventos que podem ser observados e relatados, pois os afetos, inclusive aqueles que não podem ser expressos em palavras, gestos ou atos, mas que jamais deixam de ser “sentidos” na forma de sentimentos e emoções, também os constituem. Partindo desse pressuposto, Vigotski (1934/2001, p. 479) aponta que “por trás do pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva. Só ela pode dar a resposta ao último porquê na análise do pensamento”. Constituído na relação do indivíduo com o mundo, é o sentido uma zona do psiquismo marcadamente afetiva, que mobiliza o indivíduo frente à realidade, inclusive no que diz respeito à dimensão subjetiva do processo de educação escolar.

Frente a esses questionamentos, concebe-se que a relação do professor com a escola não se reduz a um mero processo de execução de tarefas educativas. Trata-se de um fenômeno complexo que sintetiza a realidade objetiva e subjetiva, constituindo, dialeticamente, um só fenômeno social e histórico, que é o processo educativo.

Ensino e aprendizagem na escola: uma revolução no desenvolvimento

A aprendizagem escolar é um fenômeno que tem sido abordado por diferentes sistemas teóricos dos campos da pedagogia e da psicologia. No entanto, deve-se considerar que muitos desses sistemas abordam

4 A ideia de transformação aqui discutida tem seus fundamentos na perspectiva dialética e histórica, que a compreende não como um fim determinado, mas como uma superação.

a aprendizagem como um fenômeno natural e restrito à condição do estudante. Noutras palavras, elaboram explicações que nem sempre articulam a condição de aprendizagem à realidade social, histórica e pedagógica que constituem o estudante e o professor como sujeitos.

Faz-se importante considerar que, como atividade educativa, a aprendizagem escolar é um processo que não se encerra na objetividade da relação estudante-professor que se configura na sala de aula. Por isso, as explicações sobre o processo de aprendizagem devem levar em conta o indivíduo concreto, e não o indivíduo abstrato.

Longe da visão liberal de homem, conforme alerta de Bock (1999), isto é, natural e universal, a existência do indivíduo concreto é multideterminada, e suas ações são sempre constituídas por contradições – como intenções e afecções, desejos e satisfações, necessidades e motivações – que não são naturais nem universais a todos os homens, mas singulares e históricas.

Com isso, compreende-se que a aprendizagem não se reduz a um reflexo objetivo e especular da realidade, pois trata-se de um fenômeno psicológico, cujo processo é sempre mediado por ações criativas e colaborativas. Assim sendo, é o indivíduo que aprende, mas essa condição só é possível na relação dialética com o outro, o que possibilita que a relação seja colaborativa e a aprendizagem criativa.

Trazendo a discussão sobre subjetividade e educação para este item, tem-se como pressuposto a questão segundo a qual as condições objetivas da escola são também subjetivas, uma vez que é pela atividade humana de trabalho e de produção de significações que ela se constitui como instituição educacional. Isto posto, é também nessa perspectiva dialética que se defende a tese de que o ensino e a aprendizagem não são apenas atividades objetivas, nem tampouco subjetivas. Ambas as atividades não formam uma dicotomia, e sim uma unidade, tendo em vista que o processo de aprendizagem é sempre mediado pelas propriedades pedagógicas do processo de ensino e vice-versa. Mas não somente isso. Na vivência escolar, é importante ressaltar que ambas as atividades são mediadas pela totalidade do mundo social que as afeta.

Para tratar da relação ensino-aprendizagem-desenvolvimento, recorre-se aos postulados da psicologia sócio-histórica, especialmente a Vigotski (1934/2001, 2007), que fundamenta essa discussão com o conceito de zona de desenvolvimento proximal.

Vigotski (1934/2001, 1984/2007) utiliza os termos zona de desenvolvimento proximal e zona de desenvolvimento imediato com a mesma equivalência conceitual. Fez-se a opção neste artigo pelo uso do primeiro termo mencionado, por ser mais conhecido no Brasil. É por meio desse conceito que Vigotski (1934/2001, 1984/2007) explica que a diferença entre pré-escola e escola consiste não apenas no fato de que esta permite à criança desenvolver um aprendizado de conteúdo sistematizado e aquela um aprendizado de conteúdo não sistematizado, mas porque, se comparada à pré-escolar, a aprendizagem que se constitui na escola pode implicar um processo diferenciado de desenvolvimento.

A diferença entre pré-escola e escola, contudo, não constitui uma cisão, tendo em vista, segundo Vigotski (1984/2007, p. 94), que “qualquer situação de aprendizado com o qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia”. Não há dúvida, por exemplo, de que a criança aprende a tomar banho e escovar os dentes na convivência com outras pessoas, especialmente membros mais velhos da família e, sobretudo, que a ensinam sobre a prática e a importância de tais hábitos. Assim, quando chega à escola e vai estudar a noção de higiene e saúde, esse conteúdo já foi e continua sendo vivenciado cotidianamente por ela em casa. Não há como negar, portanto, o fato de que o histórico de aprendizagem na vida cotidiana antecede o histórico de aprendizagem na vida escolar.

Então, se a criança aprende fora da escola, o que justifica a preocupação com a aprendizagem que se desenvolve na escola? Vale ressaltar que a diferença entre aprendizagem escolar e aprendizagem cotidiana não está no fato de uma ser sistemática e a outra ser espontânea. Nem sempre a aprendizagem no cotidiano é espontânea. Para comprovar isso, basta considerar as regras que as crianças têm que aprender, por exemplo, para participar das brincadeiras com os amigos.

O processo de aprendizagem na escola, geralmente marcado pela realização de múltiplas atividades, como leitura, escrita, raciocínio, atenção, diálogo etc., tende a ser mais elaborado (abstrato) do que aquele que se desenvolve na vida cotidiana, cujo processo tende a manter-se mais próximo do campo empírico e perceptual da realidade. Então, essa é a resposta à questão acima: é a aprendizagem escolar que revoluciona o processo de desenvolvimento da criança, e não o contrário. Sobre essa questão, Vigotski (1984/2007, p. 95) tece a seguinte análise:

Um fato empiricamente estabelecido e bem conhecido é que o aprendizado deve ser combinado de alguma maneira com o nível de desenvolvimento da criança. Por exemplo, afirma-se que seria bom que se iniciasse o ensino da leitura, escrita e aritmética numa faixa etária específica. Só recentemente, entretanto, tem-se atentado para o fato de que não podemos limitar-nos meramente à determinação de níveis de desenvolvimento, se o que queremos é descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado. Temos que determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento. (Vigotski, 1984/2007, p. 95)

A citação acima é uma crítica à concepção de que a aprendizagem é um fenômeno natural e determinado por níveis de desenvolvimento que variam em função da faixa etária do indivíduo. E como crítica, supera a referida concepção quando defende que a aprendizagem se constitui não de um, mas de, pelos menos, “dois níveis de desenvolvimento”. Nesse caso, Vigotski (1984/2007, p. 97) refere-se aos dois níveis que constituem a zona de desenvolvimento proximal, definida por ele como:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou colaboração com companheiros mais capazes. (Vigotski, 1984/2007, p. 97)

Não subordinando a aprendizagem ao nível de desenvolvimento real do indivíduo, Vigotski (1934/2001, p. 333) cria uma possibilidade de revolução na educação escolar quando defende que “a pedagogia deve orientar-se não no ontem mas no amanhã do desenvolvimento da criança”, ou seja, na sua zona de desenvolvimento proximal.

Nesses termos, é pela mediação do outro – o que pressupõe situações de aprendizagem marcadas por relações colaborativas, em que se compartilham dúvidas, angústias, desejos, conhecimentos e tantas outras questões, objetivas e subjetivas, constitutivas do processo de ensino e aprendizagem – que se passa de um nível inferior de desenvolvimento a outro, superior. Essa questão pode ser compreendida a partir de Vigotski (1934/2001, p. 329), quando explica, por exemplo, que, “em colaboração, a criança se revela mais forte e mais inteligente que trabalhando sozinha”.

Faz-se necessário observar, contudo, que a eficácia pedagógica da colaboração não é suprema. A pessoa não aprende apenas porque conta com o apoio de alguém, mesmo que este seja muito experiente no assunto. Segundo Vigotski (1934/2001, p. 332), a boa aprendizagem é aquela que “passa à frente do desenvolvimento e o conduz. Mas só se pode ensinar à criança o que ela já for capaz de aprender”. Frente a isso, cabe ressaltar que nem toda aprendizagem consegue se realizar em regime de colaboração. Apesar da sua eficácia no processo de ensino e aprendizagem, a colaboração não pode ser tratada como um mito pedagógico. De acordo com Vigotski (1934/2001, p. 328):

Se eu sei aritmética, mas tenho dificuldade de resolver algum problema complexo, a mostra da solução pode me levar imediatamente à minha própria solução, mas se eu não sei matemática superior a mostra da solução de uma equação diferenciada não fará meu próprio pensamento dar um passo nesta direção. Para imitar, é preciso ter alguma possibilidade de passar do que eu sei para o que eu não sei. (Vigotski, 1934/2001, p. 328):

O possível da colaboração que constitui a zona de desenvolvimento proximal é delimitado pela capacidade intelectual de imitação do indivíduo. Ainda conforme Vigotski (1984/2007, p. 100), “uma pessoa só consegue imitar o que está no seu nível de desenvolvimento”.

Do ponto de vista epistemológico, a relação colaboração-imitação rompe com as possíveis explicações dicotomizantes sobre ensino e aprendizagem, aprendizagem e desenvolvimento, objetividade e subjetividade, sujeito e objeto, conteúdo e forma. É importante lembrar um detalhe: quando se fala em zona de desenvolvimento proximal, geralmente a discussão é direcionada para o papel do “outro”, do colaborador, no processo de desenvolvimento.

Com isso, esquece-se muitas vezes o papel ativo do sujeito no processo de aprendizagem; esquece-se, literalmente, a função psicológica da aprendizagem. A aprendizagem é um processo que se constitui na relação colaborativa com o “outro”, mas de maneira alguma se reduz a um reflexo especular do “conteúdo” que o “outro” ensinou. Para Vigotski (1984/2007), é um processo dialético e histórico, conforme pode ser verificado quando, fazendo uso da categoria “imitação”, explica que, diferentemente dos animais, que só conseguem imitar mediante treinamento e para

problemas que se podem resolver apenas sozinhos, as crianças apresentam uma perspectiva de imitação diferenciada: criativa, coletiva e cultural.

Assim sendo, ainda segundo Vigotski (1984/2007, p. 101), “as crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades. Numa atividade coletiva ou sob a orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas”. Vigotski resgata a noção de que o indivíduo é também sujeito de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, pois é ele, na relação dialética com o social, que mobiliza a sua subjetividade. Nessa mesma lógica, Chaiklin (2011, p. 662) aponta que “não é a competência em si da pessoa mais conhecedora que se mostra importante; o importante é compreender o significado da assistência em relação à aprendizagem e desenvolvimento da criança”.

Vale ainda ressaltar que a zona de desenvolvimento proximal se constitui num sistema de possibilidade não apenas cognitivo, mas fundamentalmente afetivo. O processo de aprendizagem, assim como o de ensinar, é marcado por uma história social, construída pelo conjunto dos homens, mas trata-se também de um fenômeno único, mediado pela história afetiva de cada sujeito que aprende e ensina. É a qualidade dessa história, da forma como cada sujeito viveu e vive os seus momentos de escola, na relação com tantas pessoas e um mundo de objetos e ideias construídos pelo ser humano, que a dimensão afetiva se constitui como um fenômeno subjetivo.

Alguns teóricos têm estudado essa questão a partir da psicologia sócio-histórica e apontado a afetividade como um campo de mobilização do sujeito frente à realidade. González Rey (2003, p. 214), um desses teóricos, conceitua a zona de desenvolvimento proximal como uma “relação emocional da criança com o outro, dentro de um processo de comunicação, pois o apoio instrumental do outro não é fonte de sentido para a criança”. A fonte de sentido está, portanto, na vida, isto é, no fato de cada sujeito significar a realidade a partir de suas vivências, que são sempre afetivas; está, enfim, na produção da própria existência humana.

Método

Com apoio na psicologia sócio-histórica, o percurso desta investigação parte do pressuposto teórico-metodológico de que a realidade não é estática, mas

mediada por diversos fatos históricos e de contradições que a mobilizam. Tem-se a clareza, portanto, de que a realidade não é constituída de dados que podem ser simplesmente coletados, pois eles nunca estão prontos. Por isso, em vez de coletados, os dados são produzidos, pela mediação de perguntas, questionamentos, debates, diálogos e diversos outros procedimentos que permitem aos sujeitos se encontrarem e refletirem sobre a realidade, isto é, o fenômeno em estudo.

A pesquisa e os sujeitos participantes

A pesquisa foi realizada entre os anos de 2015 e 2016, tendo como referência o modelo qualitativo de investigação. Para isso, contou com a colaboração de três sujeitos que, sendo professoras do ensino fundamental na rede pública de ensino no estado do Rio Grande do Norte, foram convidadas e aceitaram participar de forma voluntária da realização deste estudo.

Uma professora tem graduação em Letras (Português) e atua nos anos finais do ensino fundamental, lecionando disciplinas da sua área de formação. As outras duas têm graduação em Pedagogia e atuam, também, na sua área formação, lecionando em classes dos anos iniciais do ensino fundamental. Algumas semelhanças entre elas: todas exercem o magistério no ensino fundamental da rede pública; contam com uma experiência profissional de mais de uma década; embora atuem em escolas diferentes, todas as três escolas estão localizadas em bairros de baixa renda da cidade.

Procedimentos utilizados na pesquisa

Na realização deste estudo, fez-se uso de entrevista semiestruturada, por permitir trabalhar com questões norteadoras que ajudam na retomada e aprofundamento da reflexão crítica dos sujeitos colaboradores junto à realidade vivida – no caso deste trabalho, as questões estão focadas nos desafios vividos pelos professores no que diz respeito aos processos de aprendizagem no contexto da educação escolar.

Quanto ao procedimento de análise e interpretação dos dados, recorreu-se à proposta metodológica dos núcleos de significação, conforme Aguiar e Ozella (2006; 2013) e Aguiar, Soares e Machado (2015). A escolha dessa proposta tem como base a sua coerência teórico-metodológica no campo da psicologia sócio-histórica: 1) é um procedimento de análise e

interpretação que, coerente com o método histórico-dialético, considera a realidade como um fenômeno humano mediado pelo movimento da história e das contradições que a engendram; e 2) tem no campo das significações produzidas pelos sujeitos o seu foco de análise e interpretação, considerando que as significações constituem não uma dicotomia, mas uma unidade de contradição que, articulando dialeticamente sentidos e significados, permite o avanço na compreensão das multideterminações históricas que constituem a relação indivíduo e sociedade, pensamento e linguagem, afeto e cognição, objetividade e subjetividade.

No mais, é uma proposta constituída de quatro etapas que, dialeticamente articuladas, configuram uma totalidade, a saber: leitura flutuante; levantamento de pré-indicadores; sistematização de indicadores e sistematização dos núcleos de significação. A seguir, uma breve descrição de cada uma dessas etapas⁵.

Leitura flutuante: Como ato inicial do processo de análise e interpretação das informações produzidas pela via do referido procedimento, a leitura flutuante consiste num movimento de leitura e releitura da transcrição da fala dos sujeitos colaboradores da pesquisa, tendo em vista a necessidade de apropriação pelo pesquisador da totalidade, mesmo que ainda caótica, das significações socialmente produzidas acerca do fenômeno pesquisado. Embora se configure como primeiro ato do procedimento, a leitura flutuante atravessa todas as demais etapas desse procedimento. Do contrário, tornar-se-ia impossível prosseguir com o trabalho de análise e interpretação se não houvesse recorrente acesso às falas dos sujeitos.

Pré-indicadores: com a leitura flutuante, cria-se a possibilidade de registro de um primeiro avanço na apropriação das significações constituídas pelos sujeitos sobre o fenômeno em estudo. Esse avanço é o que Aguiar e Ozella (2006; 2013) chamam de pré-indicadores. Conforme Aguiar et al. (2015), os pré-indicadores configuram-se como teses (afirmações) do sujeito, uma vez que, na tríade do movimento dialético (tese-antítese-síntese), o momento da tese é aquele que ainda não revela as contradições que constituem o fenômeno – nesse caso, os pré-indicadores expressam apenas as afirmações do sujeito, não revelando, portanto, as contradições sociais e históricas constitutivas das significações. No entanto, é na tentativa de

articulação dos pré-indicadores que as contradições passam a se revelar, possibilitando a passagem do pesquisador para a etapa seguinte do procedimento, isto é, a sistematização dos indicadores. Cabe ressaltar que, sendo sociais e históricas, as contradições não se revelam empiricamente na fala do sujeito. Elas são abstraídas pela ferramenta da mediação teórico-metodológica do pesquisador.

Indicadores: resultando de um movimento de negação (antíteses) das afirmações (teses) que foram inicialmente levantadas a partir da fala dos sujeitos e organizadas na forma de pré-indicadores, os indicadores expressam não mais a fala na sua aparência linguística, mas as determinações sociais e históricas que a constituem e são apreendidas pelo pesquisador. Por isso, esse é o movimento dialético que possibilita o salto qualitativo para o momento da síntese que configura cada núcleo de significação.

Núcleos de significação: como momento de síntese, permitem alcançar as mediações sociais e históricas que determinam o processo de significação da realidade. Esse é o momento em que dialeticamente se busca apreender o pensamento que constitui a fala, o sentido que constitui o significado, os afetos que constituem as ações aparentemente racionais. Parodiando Vigotski (1934/2001), esse é o momento em que se busca revelar o “lado escuro da lua”.

Feita essa discussão teórica e metodológica, passa-se para o próximo item, reservado a explicitar os núcleos de significação resultantes do movimento empreendido inicialmente a partir do procedimento metodológico.

Resultados e Discussão

Este trabalho é constituído de dois núcleos: 1) A vida na escola: um caminho de flores e espinhos; e 2) Da formação à prática: sonhos, possibilidades e desafios.

Com isso, passa-se para o próximo item, cuja discussão reserva-se ao processo de análise e interpretação das significações constituídas pelos sujeitos participantes da pesquisa. Alguns trechos de falas dos sujeitos são citados no intuito de que possam ajudar no processo de compreensão e desvelamento das significações.

5 Para aprofundamento sobre a proposta metodológica dos núcleos de significação, recomenda-se a leitura do material listado nas referências deste artigo.

Núcleo 1 – A vida na escola: um caminho de flores e espinhos

O nome deste núcleo de significação foi pensado a partir da fala de uma das professoras participantes da pesquisa quando se refere ao trabalho na escola. Ela diz: “A caminhada é cheia de espinhos, mas de vez em quando você encontra uma flor”.

É um núcleo constituído de dois indicadores: 1) naturalização do processo educacional; 2) histórias vividas: sucessos e dificuldades.

O primeiro indicador aglutina pré-indicadores que, quando analisados e interpretados, ajudam a revelar que as ações pedagógicas realizadas pelo professor frente às possibilidades de aprendizagem do estudante são mediadas por significações que muitas vezes naturalizam os desafios vividos na escola. E uma dessas questões que naturalizam o processo pedagógico diz respeito ao tempo. Conforme uma das professoras participantes da pesquisa, o seu desenvolvimento profissional é uma questão de tempo de atuação em sala de aula: “Observando a questão comportamental, e a aprendizagem dos alunos [...] e... a gente vai amadurecendo com o tempo [...]. Vai amadurecendo as práticas, vai amadurecendo até a visão de mundo com relação aos alunos.”

Cabe ressaltar que o uso do termo “amadurecendo”, por três vezes em apenas um pequeno trecho de sua fala, é revelador de que compreende o desenvolvimento humano como um processo não propriamente histórico, mas determinado pelo tempo cronológico. Para explicar essa compreensão, recorre a um ato reducionista de observação sobre o que julga ocorrer naturalmente no seu entorno; no caso, a forma como os alunos se comportam e aprendem.

Com isso, os sujeitos participantes deste estudo revelam, talvez de forma não intencional, que é no decurso do tempo cronológico que o professor vai se aprimorando no ofício da docência, cuja realidade é marcada por surpresas, conforme aponta outra professora participante do estudo:

Você começa na profissão meio é... você vai ser professora, é... muitas vezes por necessidade mesmo, porque sabe que é mais fácil arrumar um emprego, mas não demora pra você gostar da profissão [...] Você passa a se preocupar com os alunos, os filhos dos outros... porque você sabe que eles precisam de você...

Para a professora, é na atuação pedagógica que se constrói o vínculo afetivo com a docência, especialmente quando se trata de uma atividade voltada ao atendimento de alunos carentes, vistos geralmente como passivos e dependentes.

Vale ressaltar, contudo, com base na psicologia sócio-histórica, que a aprendizagem é um fenômeno que faz parte da vida do sujeito na sua totalidade. Por isso, para aprender, o aluno vai necessitar do apoio de outras pessoas. Mas, dialeticamente, isso não quer dizer que a sua condição de sujeito histórico seja nula ou inexistente. Noutras palavras, o aluno passivo é uma abstração.

Nessa perspectiva, o aluno que precisa de apoio para aprender e se desenvolver é também aquele que pensa, sente, age e se expressa ativamente como sujeito. Esse aluno, compreendido não como uma abstração, e sim um sujeito concreto, é mediado por múltiplas determinações da realidade. É a síntese da contradição objetividade/subjetividade, de modo que é no conjunto das relações sociais e históricas que os indivíduos concretos se fortalecem e se reconhecem como sujeitos no mundo.

O segundo indicador deste núcleo de significação (histórias vividas: sucessos e dificuldades) aglutina pré-indicadores que se relacionam com reflexões dos sujeitos sobre situações de sucesso e dificuldades vividas na escola. Uma dessas reflexões está relacionada à forma como o compromisso com o desenvolvimento da atividade escolar vem sendo significado por professores do ensino fundamental. Segundo as palavras de uma das professoras participantes: “[...] Ou você se envolve ou o negócio não rende, ou o trabalho não rende, tem que ter um envolvimento. Aí passa por paixão, por sonho, por muita coisa”.

Para ela, é necessário que o professor seja implicado, entre outras questões, por afetos que o mobilizem para a realização de um processo de ensino-aprendizagem que seja efetivo e significativo. Por isso, ressalta a importância de se ter “sonho” e se envolver “apaixonadamente” com o trabalho que se realiza em sala de aula.

O sonho e a paixão, segundo a professora e os demais sujeitos participantes deste estudo, estão intrinsecamente articulados, constituindo-se como baluartes do processo pedagógico. Contudo, compartilha-se da ideia de que essa não é uma tarefa simples, pois a vida escolar de professores e alunos nem sempre é constituída de facilidades, conforme pode-se abstrair da fala de outra professora:

A caminhada é cheia de espinhos, mas de vez em quando você encontra uma flor! Não é fácil, com poucos recursos, com poucas é... recursos didáticos [...] você tem que... criar... usar a criatividade [...] e quando você consegue despertar no aluno esse interesse pra se envolver na escola, pra se envolver com a aula, pra... é... [...] a maior glória que o professor encontra na sala de aula, hoje.

Ao mesmo tempo em que a fala da professora parece revelar alguma frustração com a vida escolar, por ser marcada por carências dos mais diversos tipos que diminuem o potencial do trabalho pedagógico do professor, pode-se perceber também que há alguma esperança que se constitui pela ação. A sua fala revela um pensamento que se indigna com a realidade vivida e sente a necessidade de construção de uma ação pedagógica transformadora. Nessa construção, muitas vezes colhem-se metaforicamente flores no meio de tantos espinhos. Muitas vezes alcançam-se resultados satisfatórios em meio a tantas dificuldades vividas e enfrentadas no ofício da educação escolar.

No relato de suas histórias, os sujeitos participantes da pesquisa apontam que sempre é possível encontrar algum meio pedagógico para enfrentar os desafios vividos na escola. Assim, ainda que muitos tenham uma mentalidade fechada a novas práticas de ensino, é possível sonhar e fazer uma atividade que valorize o aluno e contribua com a superação do seu fracasso na escola. A fala de uma professora explicita essa possibilidade de construção de uma nova prática de ensino quando diz: “[...] Ou eu trago isso a meu favor, e eu mudo minhas práticas, ou o fracasso vai continuar... só tende à aumentar”.

O enfrentamento ao fracasso escolar é explicado pela forma afetiva de viver e sentir a escola, de modo que parece haver um desejo de ensinar e de aprender que tem como propósito a emancipação humana. Essa é uma discussão que tem a dimensão subjetiva da realidade escolar como questão central, uma vez que é por meio dela que se explica a potência da ação docente na escola.

Por isso, deve-se considerar que, apesar dos escassos recursos pedagógicos disponíveis, uma das professoras ressalta que não deixa de sonhar e de se esforçar para tornar possível o desenvolvimento de suas atividades de ensino e, assim, contribuir com o processo de aprendizagem dos alunos. E quando consegue alcançar alguns dos seus propósitos, especialmente no que diz respeito à aprendizagem, não deixa de revelar

um tom de satisfação, conforme o sentimento que se explicita na metáfora: “a caminhada é cheia de espinhos, mas de vez em quando você encontra uma flor”. Mesmo diante de adversidades e dificuldades objetivamente constituídas, ainda é possível lutar e sonhar com a construção de uma vida escolar bem-sucedida.

Faz-se necessário ressaltar, contudo, que o compromisso com a educação não pode restringir-se à esfera da individualidade do professor. Os sonhos e as paixões tornam-se eficazes nas suas intenções quando, de forma colaborativa, rompem a barreira do individualismo que tantas vezes constitui o trabalho pedagógico do professor na escola. É, portanto, por meio da colaboração que a atividade de ensino e a atividade de aprendizagem integram-se dialeticamente como um sistema, potencializando tanto o professor quanto o aluno na constituição da vida escolar.

Núcleo 2 – Da formação à prática: sonhos, possibilidades e desafios

O nome deste núcleo de significação tem origem num trecho da fala de um dos sujeitos participantes da pesquisa quando se refere à formação como um processo constituído de sonhos, possibilidades e, principalmente, muitos desafios: “Quando a gente tá na faculdade, a gente acha que a escola consegue mudar o mundo [...], mudar os alunos, que nós vamos conseguir grandes avanços. Quando a gente chega na prática, a gente percebe que não é bem assim”.

Trata-se de um núcleo constituído de dois indicadores: 1) a docência e o desafio da aprendizagem escolar; 2) desafios da formação e da prática docente.

Considerando-se o primeiro indicador constitutivo deste núcleo, a pesquisa aponta a aprendizagem escolar como o maior de todos os desafios pedagógicos que constitui o professor no exercício profissional. Isto posto, a pesquisa revela que a preocupação com as condições de aprendizagem dos alunos é um assunto que não pode ser esquecido pela escola, pois trata-se de uma questão nuclear do seu processo pedagógico. Uma das professoras participantes da pesquisa afirma:

A criança precisa ser incentivada... incentivada para aprender, eu quero dizer assim... encorajada a fazer as atividades da escola, ter apoio da família. [...] Ela tá fazendo uma atividade, mas se você não ficar atenta, ela muda rapidinho para outra coisa, vai brincar com o coleguinha do lado, e deixa o que estava fazendo...

Do ponto de vista pedagógico e psicológico, a fala acima, mesmo que não tenha sido colocada de forma consciente pela professora, focaliza uma questão muito importante para o processo humano de aprendizagem. Trata-se do trecho em que diz que a criança deve ser “encorajada a fazer as atividades da escola”.

O importante não é ser apenas “encorajada”, mas, sobretudo, “fazer as atividades”, pois é por meio da atividade, aqui entendida como um processo prático e intelectual, que se constituem as funções superiores do psiquismo humano, como a linguagem, o pensamento, a atenção, os afetos. Ou mais do que isso, é por meio da atividade que essas funções se articulam dialeticamente constituindo o psiquismo como um sistema.

No mais, deve-se ressaltar que a aprendizagem é um mecanismo social que se processa no individual. É o indivíduo que aprende, mas isso não é possível de forma isolada, pois trata-se de um mecanismo, como tantos outros, que só se processa de maneira revolucionária, implicando transformações individuais, quando ocorre colaborativamente, contando com a participação de outras pessoas.

A aprendizagem é, portanto, um fenômeno que desafia a docência, pois faz parte de toda a engrenagem do sistema da escola e de toda a sociedade, incluindo a família. Nessa perspectiva, o fracasso escolar não é um problema do aluno, ou apenas dele, uma vez que constitui a totalidade histórica de sua existência.

Para avançar um pouco mais nessa discussão sobre fracasso escolar, convém passar para o indicador “desafios da formação e da prática docente”. Isto posto, convém começar pelo destaque à fala de uma professora que denota a existência de um fosso entre a formação acadêmica e as condições de desenvolvimento de uma prática pedagógica sonhada a partir da universidade:

Quando a gente tá na faculdade, a gente acha que a escola consegue mudar o mundo [...], mudar os alunos, que nós vamos conseguir grandes avanços. Quando a gente chega na prática, a gente percebe que não é bem assim. Os alunos passam quatro horas do dia conosco, e as vinte horas restantes na sua casa, na sua comunidade [...] a gente percebe que o que a gente constrói na escola é desconstruído lá fora, e assim, vão, vem os desafios... cada vez maiores!

A fala da professora remete-se a um fosso existente não apenas entre o mundo da academia e

o mundo da escola. Há também um fosso entre a realidade desses dois mundos e a realidade vivida pelo aluno no seu cotidiano, cujas práticas sociais parecem, segundo a fala da professora, estranhas às práticas escolares.

Mas a fala da professora revela não apenas a existência desse fosso aparente entre o mundo das práticas eruditas da escola e mundo das práticas sociais cotidianas. Nela, ocultam-se outras questões que podem ser explicadas pelo crivo de uma mediação teórica que permite apreender as contradições que constituem uma sociedade de classes; contradições que aglutinam não apenas questões de ordem econômica, mas, de forma sistêmica, todos os aspectos de funcionamento da vida humana, inclusive os valores morais que regem as pessoas.

Assim, quando a professora fala que “os alunos passam quatro horas do dia conosco, e as vinte horas restantes na sua casa, na sua comunidade”, apontando a vida cotidiana do aluno como um problema, isto é, uma antítese da vida na escola, ela revela, talvez de forma ingênua, sentidos e significados que dicotomizam a relação entre escola e pobreza. Assim, acredita que é negando grande parte dos valores e de suas práticas sociais cotidianas, inclusive os aspectos peculiares de sua linguagem, que o aluno pobre pode alcançar o sucesso escolar. Quando isso não ocorre, ele simplesmente fracassa aos olhos de todos, inclusive da escola e dele mesmo.

Mas, como lidar, de forma pedagogicamente inclusiva, com essa diferença entre o mundo das práticas eruditas da escola e mundo das práticas sociais cotidianas? A resposta a esse questionamento passa pela apropriação teórica e metodológica da Psicologia Sócio-Histórica e da Pedagogia Histórico-Crítica, ou seja, a relação entre escola e cotidiano deve ser enfrentada, no campo do processo pedagógico educacional, não como uma questão de exclusão, mas de superação dialética e histórica. Como está denominado o indicador dessa discussão, essa é uma das questões que fazem parte dos “desafios da formação e da prática docente”. Assim sendo, a formação docente só pode avançar nos propósitos de uma escola democrática e inclusiva se a questão do sucesso escolar dos alunos se constitui como preocupação fundante da prática pedagógica.

Considerações finais

Estudos sobre a função pedagógica da atividade docente na constituição da aprendizagem escolar são sempre relevantes, pois é somente a partir de um olhar crítico sobre o processo educativo que se pode avançar na compreensão do papel da escola no desenvolvimento do aluno como sujeito de conhecimento.

Com isso, vale ressaltar que a possibilidade de revolução da pedagogia, pautada no amanhã do desenvolvimento, só se constitui por meio do caráter colaborativo da atividade de aprendizagem. Aprendizagem e desenvolvimento não são processos coincidentes, mas também não são dicotômicos, uma vez que ambos se constituem na relação dialética de um com o outro. Esse caráter pedagógico se confirma na tese de que é no conjunto das relações sociais, transformando o mundo no qual atua, que o ser humano se apropria da natureza e da cultura com a finalidade de satisfazer as suas necessidades, ao mesmo tempo em que, de forma dialética e histórica, se objetiva nelas.

A objetivação do humano, processo este concebido como um salto qualitativo de transformação da condição biológica em sócio-histórica, é um mecanismo fundamentalmente mediado pela colaboração do “outro”. Essa ideia não se abstém da importância dos dois níveis de desenvolvimento (real e potencial) do sujeito para aprender. Embora a colaboração cumpra um importante papel na efetivação da aprendizagem de um fenômeno, a pessoa não aprende quando está aquém da possibilidade de imitação do “outro”, isto é, fora da zona de desenvolvimento proximal.

Isso posto, destacam-se três questões conclusivas deste estudo. A primeira está relacionada ao tempo da experiência como um grande artífice do processo de constituição docente. As falas dos sujeitos participantes da pesquisa revelam que é o tempo de ofício em sala de aula, em convívio com os alunos, enfim, é o tempo de experiência docente que se configura como o maior educador do professor. Curiosamente, o tempo de faculdade não é citado em nenhum momento das falas dos sujeitos para analisar a realidade vivida na relação com os alunos na escola.

A segunda questão, constituída na esteira da primeira, tem a ver com o processo de significação do enfrentamento às dificuldades vividas na escola, como professor. O enfrentamento aos desafios pedagógicos demandados pela escola, segundo os sujeitos participantes, tem sempre como base o momento vivido de

maneira circunstancial em sala de aula com os alunos. Com isso, os participantes da pesquisa acreditam que é somente a partir da experiência em sala de aula que se aprende a ser professor, fato este que reduz a complexidade do processo educativo e dos diferentes modos de funcionamento de uma sala de aula a uma demanda muito simples.

Uma das principais formas de enfrentamentos às dificuldades vividas na escola, aqui apontada como terceira questão conclusiva, está relacionada ao desafio do professor em criar situações pedagógicas que favoreçam o processo de aprendizagem dos alunos, sem deixar de considerar que também são sujeitos do que vivenciam, com seus afetos, interesses e motivações. Mas, como fazer isso? A pesquisa aponta que esta não é uma questão simples. Contudo, a postura do professor em sala de aula revela-se como um ato de enfrentamento pedagógico muito significativo, sobretudo no que diz respeito ao entendimento de que a aprendizagem é um processo colaborativo.

Nesta pesquisa, os sujeitos revelam, mesmo que não intencionalmente, que são mediados muito mais pelo pragmatismo da escola, isto é, pelas questões imediatas que nela surgem, com a exigência de respostas rápidas, do que pela possibilidade de reflexão sobre a gênese social e histórica das questões vividas. Embora devesse configurar-se como uma práxis pedagógica, o interesse dos professores pelas alternativas práticas se sobrepõe ao interesse pelas alternativas teóricas.

A ênfase ao tempo da experiência docente como um fator basilar da formação é um exemplo desse apego ao pragmatismo, de modo que, na perspectiva das professoras participantes desta pesquisa, a experiência profissional sobrepõe-se à importância da experiência formativa. Noutras palavras, o enfrentamento à questão do processo de aprendizagem dos alunos é significado como um fenômeno circunscrito à experiência pedagógica do professor.

Reitera-se que, conforme a discussão teórico-metodológica deste artigo, a formação docente é importante porque, entre outros fatores pedagógicos, é por meio dela que o processo de ensino e aprendizagem constitui a sua potencialidade objetiva e subjetiva na escola. Contudo, para fechar essa discussão, deixa-se uma pergunta para ser pensada como limite desta pesquisa e possibilidade de novas investigações: por que os professores não falam de sua formação acadêmica quando tratam dos desafios pedagógicos vividos na atividade docente, seja para enfatizar alguma

contribuição ou mesmo para abordar os limites vividos no curso? Embora a formação docente tenha sido objeto de muitos estudos, ainda há carência de explicações sobre suas implicações na ação escolar, uma vez que muitas concepções pedagógicas dos professores, conforme revelam suas significações, parecem ter se constituído somente a partir de suas experiências cotidianas em sala de aula.

Referências

- Aguiar, W. M. J. (2001). Consciência e atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In: Bock, A. M. B. e outros (Orgs.). *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez.
- Aguiar, W. M. J.; Ozella, S. (2006). Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 26 (2), 222-245.
- Aguiar, W. M. J.; Ozella, S. (2013). Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, 94, (236), 299-322.
- Aguiar, W. M. J.; Soares, J. R.; Machado, V. C. (2015). Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. *Cadernos de Pesquisa*, 45,(155), 56-75.
- Bock, A. M. B. (1999). *Aventuras do Barão de Munchausen na Psicologia*. São Paulo: EDUC; Cortez.
- Bock, A. M. B.; Aguiar, W. M. J. (2016). A dimensão subjetiva: um recurso teórico para a psicologia da educação. In: Aguiar, W. M. J.; Bock, A. M. B. (Orgs.). *A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez.
- Chaiklin, S. (2011). A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 16, (4), 659-675.
- Gatti, B. A.; Barretto, E. S. S.; André, M. E. D. A. (2011). *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO. pp. 300.
- Gonçalves, M. G. M.; Furtado, O. (2016) A perspectiva sócio-histórica: uma possibilidade crítica para a psicologia e para a educação. In: Aguiar, W. M. J.; Bock, A. M. B. (Orgs.). *A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez.
- González Rey, F. (2003). *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- IBGE. *Brasil em Síntese*. Disponível em: <<http://brasilensintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-escolarizacao-das-pessoas-de-6-a-14-anos.html>>. Acesso em: 06 de out. 2016.
- Soares, J. R.; Barbosa, S. M. C.; Alfredo, R. A. (2016). A atividade pedagógica vivida na escola: significações produzidas em iniciação à docência. In: Aguiar, W. M. J.; Bock, A. M. B. (Orgs.). *A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez.
- Soares, J. R.; Fonseca, G. F.; Faustino, J. V. S.; Bonifácio, S. D.; Fernandes, L. R. (2019). Psicologia e educação: um estudo sobre o desenvolvimento do comportamento na infância. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, 11, (2), 81-90.
- Vigotski, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. (P. Bezerra, trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1934).
- Vigotski, L. S. (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. (J. C. Neto, L. S. M. Barreto, S. C. Afeche, trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Obra publicada originalmente em inglês em 1984).

Recebido em: 04 de janeiro de 2017
Aprovado em: 30 de maio de 2020