

Actas do XIV Colóquio Internacional de Psicologia e Educação

Organizado por Vera Monteiro, Lourdes Mata, Margarida Alves Martins, José Morgado, José Castro Silva, Ana Cristina Silva, & Marta Gomes
9 e 10 Julho de 2018, Lisboa: ISPA – Instituto Universitário

A dialética objetividade e subjetividade mediando a significação da prática educativa bem sucedida na escola: Um olhar sobre o lugar dos afetos

Eliana de Sousa Alencar Marques

Maria Vilani Cosme de Carvalho

Resumo: A comunicação a ser apresentada no XIV Colóquio Internacional de Psicologia e Educação reúne elementos teóricos e empíricos que explicam como o professor, ao subjetivar a realidade objetiva consegue realizar a prática educativa bem sucedida. A discussão é realizada a partir das ideias de Vigotski (2009, 2004, 2000, 1998) e Baruch de Espinosa (2008, 2007) que contribuem com a compreensão de que na relação com o mundo, o ser humano constitui sua subjetividade significando o mundo objetivo. Nesse processo, destacam-se os afetos como forças motivadoras das ações humanas. Para explicitar essas compreensões no plano da realidade dos processos de ensino e aprendizagem, serão apresentados resultados de pesquisa envolvendo um professor e quatro alunos de escola pública no estado do Piauí(BR). Os dados foram produzidos mediante o uso de entrevistas semiestruturadas e memoriais. Como procedimento de análise fez-se uso dos Núcleos de significação. Os resultados apontam que professores e alunos vivenciam situações de ensino e aprendizagem que medeiam a produção de afetos que aumentam a potência de pensar e agir, portanto, movimentam os sujeitos porque (re)orientam a produção de sentidos que vão determinar a qualidade das práticas educativas.

Palavras-chave: Realidade objetiva e subjetiva, Práticas educativas, Significação, Afetos.

INTRODUÇÃO

Apresentamos nesse artigo discussão a partir de elementos teóricos e empíricos que explicam o processo de constituição de práticas educativas bem sucedidas na escola. Essa discussão fundamentada em L. S. Vigotski (1998, 2000, 2004, 2009) e Baruch de Espinosa (2007, 2008) tem como propósito esclarecer a seguinte questão: como a subjetivação da realidade objetiva com a qual o professor se relaciona medeia o desenvolvimento da prática educativa bem sucedida na escola?

Para responder essa questão, desenvolvemos argumentamos com base em Vigotski (2000, 2004, 2009) para explicar que todo ser humano se constitui historicamente em relação com a realidade. Na condição de ser humano, o professor desenvolve-se mediado pela realidade à medida que produz significações que, ao mesmo tempo, orientam e expressam modos de ser, o que significa, pensar, sentir e agir na sala de aula, na relação com a escola e com seus pares, incluindo os alunos. Nesse processo, os afetos ganham destaque, pois, de acordo com Espinosa (2007, 2008), os afetos levam o homem a aumentar ou diminuir sua potência de ser, portanto, os afetos colocam o homem em movimento. Com base nesses aportes teóricos realizamos pesquisa envolvendo professores e alunos com o objetivo de investigar as mediações constitutivas de professores e alunos que vivenciam práticas educativas bem sucedidas. Os resultados dessa pesquisa serão apresentados nesse artigo.

O artigo está estruturado em três sessões. Na primeira, argumentamos acerca da constituição histórica do ser humano na mediação com a realidade objetiva e subjetiva e de como os afetos se destacam nesse processo. Na segunda, esclarecemos o percurso metodológico da pesquisa realizada. Na terceira sessão, analisamos os resultados que revelam o processo de constituição de uma prática educativa bem sucedida desenvolvida por um professor de matemática. Finalizamos com considerações que nos direcionam para o desenvolvimento de novas pesquisas em educação a partir do referencial teórico aqui utilizado.

O PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO NA RELAÇÃO COM A REALIDADE OBJETIVA E SUBJETIVA E A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR BEM SUCEDIDO

Entender o processo de significação como mediação responsável pela dialética objetividade e subjetividade na constituição do ser humano exige a explicitação de algumas questões: o que é realidade? Como se constitui o humano em nós? Qual o papel dos afetos nesse processo?

Para responder o que é a realidade, nos apoiamos no Materialismo Histórico Dialético (Kosik, 1969; Marx & Engels, 2002) que nos encaminha

para o entendimento de que a realidade, além de existir na sua dimensão natural, existe também na sua dimensão social e histórica. Como tal, não é um fenômeno dado (pronto e acabado), mas um fenômeno posto (em construção, em movimento). Na sua dimensão natural encontramos os elementos que compõem a natureza e que a expressam nas mais diferentes formas: os animais, os vegetais, os minerais, o ar, o clima, os recursos hídricos, o cosmo, e etc. A natureza em todas as suas formas de expressão, não resultam das mãos humanas, mas são por elas alteradas, transformadas e recriadas.

Além da sua dimensão natural, a realidade também existe na sua dimensão sociohistórica. Dessa dimensão fazem parte as relações sociais, a política, a cultura, a educação, a religião, as ideias, as formas de trabalho, os meios de produção, as crenças, os modos de vida, os artefatos, os símbolos, a linguagem, e etc. Longe de ser natural, essa dimensão que é produto histórico das ações humanas acaba determinando o lugar que todos nós ocupamos na sociedade, e, portanto, formas de existência.

A segunda questão acerca de como se constitui o humano pode ser esclarecida pela assertiva de que o homem é constituído historicamente em relação com a realidade que acabamos de descrever, realidade que é natural e social. Essa relação que o homem estabelece com o real é sempre mediada, disso depreendemos que o homem é síntese de múltiplas mediações (Marx & Engel, 2002; Vigotski, 2004, 2009). Essas proposições resumem o fato de que não nascemos prontos, acabados. Tudo o que somos, sentimos e pensamos expressa a síntese das relações sociais. Disto decorre que o homem, na sua relação com a realidade, se apropria do que já existe (realidade objetiva), e cria uma nova realidade (realidade subjetiva), que torna-se objetiva, a medida que esse homem entra em atividade.

Vigotski (2000, 2004, 2009) esclarece que a relação com a realidade acontece por meio das mediações que estão no plano concreto (realidade objetiva) e simbólico (realidade psicológica, subjetiva), pois tanto a realidade concreta afeta os homens quanto a significação que se produz sobre ela. As significações representam, ao mesmo tempo, expressões individuais, pessoais, porque revelam aspectos psicológicos, mas que de forma alguma se constituem descolados da realidade social e histórica, sendo, portanto, difícil afirmar o que pertence ao sujeito e o que pertence ao social, pois estão dialeticamente imbricados. São as significações (o modo como interpretamos a realidade, como a sentimos), portanto que possibilitam a constituição do humano em nós porque são elas que nos

possibilitam ser o que somos e agir como agimos. Vigotski (2009) nos explica esse processo por meio das categorias significados e 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.

Os sentidos são ricos de conteúdos intelectuais e afetivos, sendo, portanto, constituídos a partir dos processos cognitivos, mas, sobretudo, afetivos. Os afetos, portanto têm lugar de destaque no processo de significação da realidade e no desenvolvimento das atividades humanas, visto que toda atividade é significada. (Vigotski, 2009). Com isso passamos para última questão que abre essa discussão e que trata da esclarecer sobre o papel dos afetos na constituição do humano.

Espinosa (2007) esclarece que os afetos são responsáveis pelo aumento ou diminuição da capacidade de agir dos seres humanos. A capacidade de agir dos seres humanos está ligada a potência (*conatus*) que significa energia vital. Essa energia vital ou potência não permanece igual, pelo contrário, ela varia de acordo com as afecções que sofremos na relação com a realidade. Essa variação é condicionada ao tipo de afeto que se produz nas relações. Dentre os afetos responsáveis pelo aumento da nossa potencia está a alegria.

A alegria ativa nossa mente e nos leva a construir ideias adequadas sobre aquilo que desejamos. Ter ideias adequadas sobre o que desejamos significa maior consciência na relação com os fenômenos da realidade, porque a alegria aumenta nossa potência de pensar e agir. O aumento da potência leva ao entendimento racional (conhecimento pelas causas verdadeiras), adequado da realidade. Na escola, contribuimos para o aumento da potência dos nossos alunos quando motivamos um pensar adequado, racional, organizado, enfim, quando reconhecemos suas potencialidades, quando enfatizamos suas conquistas e valorizamos seus êxitos.

Diferente da alegria, a tristeza é um afeto que aumenta nossa passividade, diminui a nossa potência, leva-nos a um conhecimento inadequado, mutilado da realidade. Agimos motivamos não por uma vontade consciente, mas por forças externas que desconhecemos e que controlam nossas necessidades. A mente enfraquecida torna-se distraída, desatenta. Na escola isso se expressa nos estados de desânimo que envolve tanto professores quanto alunos. Os motivos para isso podem ser muitos.

Os afetos são, portanto, mediações importantes capazes de revelar muito sobre a constituição do humano porque são a partir deles que constituímos os sentidos que direcionam nossa atividade e aumentam nossa energia vital, impulsionando-nos para sermos mais. Por tudo isso, consideramos que as mediações afetivas são fundamentais no entendimento acerca de como o professor torna-se bem sucedido, o que significa realizar um ensino capaz de mediar o desejo ativo de aprender dos alunos.

A filosofia de Espinosa (2008) mostra que todas as relações sociais são, ao mesmo tempo, mediadas/mediadoras de afetos, que por sua vez, são mediados e mediadores de significações. A relação é sempre dialética, de modo que afetos e significações imbricam-se, relacionam-se dialeticamente, de modo que um determina o outro o tempo todo. Em síntese, a compreensão do processo de significação humana na relação com a realidade objetiva e subjetiva exige a compreensão de que 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. Em se tratando de educação, isso quer dizer que o modo como professores e alunos significam suas relações, significam o que fazem e o que vivenciam, é resultado de como isso é vivido, sentido, experimentado. Essa relação dialética determina a constituição da subjetividade desses sujeitos (realidade subjetiva) e, conseqüentemente, da prática educativa (realidade objetiva). Nesse processo de mediação, os afetos movimentam os sujeitos porque orientam a produção de novas significações (ao mesmo tempo que também são fruto dessas significações) e, por conseguinte, o modo como se relacionam com a realidade que é ao mesmo tempo objetiva e subjetiva. A seguir, apresentamos dados da realidade empírica, resultado de pesquisa envolvendo professores e alunos que vivenciam essa realidade.

ENTENDENDO O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A pesquisa a qual nos referimos nesse texto foi realizada entre os anos de 2011 e 2014. Envolveu 1 professor de matemática e 4 de seus ex-alunos. O objetivo da pesquisa era investigar as mediações constitutivas de professores e alunos que desenvolvem práticas educativas bem sucedidas.

A pesquisa de natureza qualitativa foi realizada num primeiro momento com o professor, por meio de entrevista semiestruturada e do tipo reflexiva. Em um segundo momento, reunimo-nos com os alunos e propomos a escrita do memorial. Nesse texto, utilizaremos uma pequena parte dos dados relativos às entrevistas realizadas com o professor.

Como procedimento de análise utilizamos a proposta desenvolvida por Aguiar e Ozella (2013) conhecida como “Núcleos de Significação”. Esse procedimento analítico, segundo Aguiar e Ozella (2013), permite apreender as mediações sociais constitutivas dos indivíduos em atividade, por meio de significações expressas nos discursos conseguidos por meio das entrevistas realizadas com o professor e dos memoriais produzidos pelos alunos.

Os significados revelam o que está na aparência, no discurso, mas o que nos interessa é o que está no subtexto, aquilo que não se mostra sem uma análise cuidadosa e profunda, o sujeito na sua essência, o que o singulariza. Por meio desse procedimento analítico (que envolve três etapas: seleção de pré-indicadores, levantamento de indicadores e constituição de núcleos de significação), chegamos à identificação de três núcleos de significação que expressaram, dentre outras coisas, os motivos, as escolhas, os percursos históricos, as vivências, as relações importantes e decisivas para o desenvolvimento desses sujeitos, no caso específico desse texto, do professor que será tratado como Torricelli.

Os núcleos de significação que organizamos constituem parte do que melhor expressa a singularidade do professor. Cada núcleo é constituído de indicadores que sintetizam a totalidade de significações que revelam mediações determinantes do professor em dado momento histórico, por isso trata-se de uma síntese provisória. 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. Todos esses elementos são entendidos como constitutivas da dimensão objetiva da realidade. 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. Passamos aos dados da pesquisa.

A DIALÉTICA OBJETIVIDADE-SUBJETIVIDADE MEDIANDO A PRODUÇÃO DE AFETOS CONSTITUTIVOS DE PROFESSORES E ALUNOS BEM SUCEDIDOS

Para apreender o movimento dialético que constitui o professor Torricelli, analisamos no discurso do professor trechos (denominados de pré-indicadores; primeiro momento na análise envolvendo Núcleos de Significação) que indiquem o modo como este significa a realidade e as expectativas produzidas por estas significações.

Considerando que as expectativas são manifestações afetivas que produzem movimento nos sujeitos, chegamos a dois indicadores (segundo momento da análise; denominado de levantamento de indicadores): *expectativas mediando modos de ser professor no exercício da prática educativa; expectativas mediando a escolha de estratégias de ensino e aprendizagem.*

No trecho a seguir, as significações presentes no discurso apontam que na 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:

Os alunos... Sempre querem algo. Aqui em (cidade em que reside) 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)

Nessa relação, o professor faz coincidir seu interesse com os interesses da sua comunidade, internalizando esses interesses e torna-os seus, com suas particularidades. Por esse motivo, Torricelli assume, para si, um desafio “Educar o aluno da sua cidade”, isso significa, “*despertar isso neles*” o interesse do aluno, “*como se existisse uma coisa natural de cada um deles*”.

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, um fenômeno muito comum na educação, ou seja, a naturalização dos processos sociais. Apropriando-se desse significado social, o professor passa a sentir-se responsável por *despertar isso neles* (nos alunos). Essa ideia leva o professor a produzir 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 percebemos em um dos trechos da sua 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... [...]. (segunda entrevista)

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 significa 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. No 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 perceber 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.

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 de uma prática que leve os alunos ao máximo nas suas aprendizagens.

Outro trecho interessante na sua narrativa que mostra como ele está subjetivando sua relação com os alunos aparece quando ele se refere às olimpíadas de matemática na qual ele insistiu para que seus alunos participassem:

[...]. 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 gerou no professor afetos de bem estar, de confiança, alegria. 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.

Em outro trecho do discurso as significações expressam que o professor acredita que sua prática 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: “*ai já pude perceber que tem alunos que já vem para a escola, já vem pensando, analisando a possibilidade de querer estudar essa Matemática [...]*”.

Para entender como Torricelli desenvolve a sua atividade contribuindo para a mudança de expectativa dos alunos em relação à matemática, destacamos o seguinte trecho:

[...] 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 preciso obrigá-los a estudar [...]. Aluno é aluno em qualquer situação [...]. (entrevista reflexiva)

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*” medeia 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. Isso revela que 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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse artigo, nossas análises e interpretações tiveram o propósito de evidenciar as significações produzidos por Torricelli sobre a realidade objetiva que mediaram o seu modo de ser professor no desenvolvimento da prática educativa. No processo de análise, verificamos que mediado pelas significações produzidas na apropriação do mundo objetivo, Torricelli subjetivou essas significações, 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 afetos que têm orientado o desenvolvimento da sua prática educativa. Esses afetos, 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.

Concluimos essa discussão lembrando Vigotski (2000) quando afirma que o homem é *quase* o social. O “quase” ao mesmo tempo em que é usado para delimitar o biológico em nós, também serve para enfatizar o peso do social na nossa formação enquanto humanos. Por isso, compreendemos que o desenvolvimento da prática educativa bem sucedida passa pelo investimento em relações sociais que façam da escola e da sala de aula locais de encontros alegres. A subjetivação dessa realidade pode possibilitar que professores e alunos saiam fortalecidos e confiantes em si mesmos, dispostos a acreditarem que podem alcançar um nível mais avançado de desenvolvimento intelectual e afetivo com a ajuda e colaboração mútua, com maiores possibilidades de frequentarem e serem felizes na escola.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, W. M. J., & Bock, A. M. B. (2011). Apreensão dos sentidos: A busca do método. In M. C. C. Magalhães & S. S. Fidalgo (Orgs.), *Questões de método e de linguagem na formação docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- 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.
- Espinosa, B. (2008) *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Espinosa, B. (2007). *Tratado da reforma do entendimento*. São Paulo: Escala.
- Kosik, K. (1969). *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Leontiev, A. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário.
- Marx, K., & Engels, F. (2002). *A ideologia alemã: Teses sobre Feuerbach*. São Paulo: Centauro.
- Pino, A. (2000). O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação e Sociedade [on line]*, 21(71), 45-78.
- Saviani, D. (2004). *Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade* (pp. 21-52). Campinas, São Paulo: Editora Autores Associados.
- Vigotski, L. S. (2004). *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2000). Manuscritos de 1929. *Educação e Sociedade [on line]*, 21(71), 21-44.
- Vigotski, L. S. (1998). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins fontes.