

## Vivências e significações de professores no processo educacional de adolescentes na escola de ensino médio

Experiences and meanings of teachers in the educational process of teenagers in high school

Júlio Ribeiro Soares<sup>1</sup>

João Victor da Silva Faustino<sup>2</sup>

Samyr Damasceno Bonifácio<sup>3</sup>

Luiz Roberto Fernandes Pereira<sup>4</sup>

**Resumo:** A pesquisa foi realizada com professores do ensino médio de uma escola pública da cidade de Natal, capital do Rio Grande do Norte, tendo por objetivo analisar vivências e significações constituídas sobre o processo educacional de adolescentes e como esse processo se articula, de alguma forma, às estratégias pedagógicas da escola. Com fundamentação na psicologia sócio-histórica, os dados foram analisados com base no procedimento dos núcleos de significação. Os resultados podem ser verificados em três indicadores: estratégias escolares e intervenção pedagógica: “ele vai ver a importância disso na prática”; a relação professor-aluno: “eu gosto de dar conta das minhas obrigações como professora”; estrutura física: “a estrutura física da escola ainda é [...] muito precária”. Concluímos o estudo destacando ao menos cinco questões: o caráter pragmático do processo de ensino e aprendizagem, para que a escola seja atrativa aos alunos adolescentes; a ideia de que o aluno da escola pública deve se esforçar nos estudos para ter oportunidade de vencer na vida; a defesa de que o sucesso escolar é uma questão individual e, portanto, depende apenas do esforço do estudante; outros dois pontos chamam bastante atenção: o apoio aos estudantes parece gerar sentimentos de inclusão e pertencimentos à escola; a forma de se colocar no lugar dos alunos, dialogando com eles e, assim, gerando uma relação de empatia, também parece contribuir para que não desistam da escola e até participem com mais intensidade das atividades escolares.

**Palavras-chave:** Vivências Escolares; Atividade Docente; Núcleos de Significação.

**Abstract:** The research was performed with high school teachers from a public school in the city of Natal, capital of Rio Grande do Norte, aiming to analyze experiences and meanings constituted about the educational process of teenagers and how this process is articulated, in some way, to the school's pedagogical strategies. Based on the socio-historical psychology, the data analyzed hinges on the nucleus of meaning procedure. The results can be verified in three indicators: school strategies and pedagogical intervention: “he will see the importance of this in

---

1 Doutor em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor efetivo vinculado ao Departamento de Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

2 Discente do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Membro/pesquisador do projeto de pesquisa “Psicologia e processo educacional: significações de professores sobre adolescência e escolarização”.

3 Discente do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Membro/pesquisador do projeto de pesquisa “Psicologia e processo educacional: significações de professores sobre adolescência e escolarização”.

4 Discente do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Membro/pesquisador do projeto de pesquisa “Psicologia e processo educacional: significações de professores sobre adolescência e escolarização”.

the practice”; the teacher-student relationship: “I like to fulfill my obligations as a teacher”; physical structure: “the physical structure of the school is still [...] very precarious”. We conclude the study by highlighting at least five issues: the pragmatic nature of the teaching and learning process, so that schools become attractive to teenage students; the idea that public school students should make an effort in their studies to have the opportunity to succeed in life; the defense that academic success is an individual case and, therefore, depends only on the student’s effort; two other points draw a lot of attention: support for students seems to generate feelings of inclusion and belonging to the school; the way of putting oneself in the learners’ shoes, dialoguing with them and, thus, creating a relationship of empathy, also seems to contribute so that they do not give up on school and even participate more intensively in school activities.

**Keywords:** School Experiences; Teaching Activity; Nucleus of Meaning

## Introdução

O objetivo principal deste trabalho consiste em analisar vivências e significações de professores sobre o processo educacional de adolescentes na escola pública de ensino médio e como esse processo se articula, de alguma forma, às estratégias pedagógicas imaginadas e criadas na escola.

Por muito tempo, foi predominante a ideia de que a adolescência era uma fase da vida profundamente marcada por turbulências. Assim, a agitação era definida como um dos principais indicadores de que o indivíduo apresentava um comportamento típico de adolescente. Ser adolescente significava apresentar algo, em seu comportamento, com conotação instável e até mesmo patológica. Nessa concepção de adolescência predominava, portanto, uma perspectiva de naturalização do desenvolvimento humano.

Essa concepção de adolescência, como fenômeno natural, está relacionada a história de sua própria descoberta no campo da ciência, especialmente a partir de Stanley Hall, psicólogo americano considerado o pai da psicologia da adolescência, por demarcar, no início do século XX, de forma teórica e metodológica, a transição dos estudos especulativos, na filosofia, para os de base empírica, na ciência, tendo como referência fundamental a teoria Darwiniana de evolução biológica das espécies.

Em atenção ao objetivo deste trabalho, não nos cabe discorrer sobre a história da ciência que leva ao estudo empírico da adolescência, mas julgamos conveniente pelo menos apontar que o pioneirismo de Stanley Hall está relacionado ao fato, segundo Campos (2002, p. 72), de que foi ele quem usou, “pela primeira vez, questionários como método de obter dados objetivos. Também se interessou pelos diários como fonte de informação, particularmente relevante, no estudo dos adolescentes”.

Embora tenha feito uso de dados objetivos em suas pesquisas, Stanley Hall entendia, com base na teoria da evolução biológica das espécies, que a adolescência se manifestava naturalmente em cada indivíduo como uma forma de recapitulação filogenética, isto é, seria decorrente de um acúmulo de experiências que, ao longo da história, havia ajudado a forjar geneticamente o desenvolvimento da espécie.

Mas a ciência foi incisiva no processo de produção de conhecimento durante o século XX. Por ter revolucionado o modo de compreender e intervir na realidade, diversos setores da vida humana passaram a requerer explicações sobre seus fenômenos a partir de um método científico. Contudo, muitas das explicações elaboradas não tiveram uma vida muito longa; pois, logo foram superadas ou preteridas por outras abordagens ainda no século XX. Aliás, vale registrar que, no âmbito da ciência, o movimento de superação do conhecimento que se produz é um processo comum e até esperado em todas as áreas, inclusive na psicologia e na educação, pois a realidade se transforma e o conhecimento sobre ela produzido carece de atualização permanente.

Assim sendo, a educação, como campo de atuação pedagógica cuja finalidade é promover a formação humana, foi marcada, durante o século XX, por contribuições de muitas abordagens teóricas advindas especialmente de estudos no campo da psicologia, com o intuito de explicar o fenômeno do processo de desenvolvimento, inclusive em relação a adolescência.

Todavia, ao tratarem do desenvolvimento humano, muitas das abordagens terminaram por enfatizar os aspectos psicológicos como uma questão *em si*, ou seja, concebiam como isolado um fenômeno que é relacional e multideterminado. Por isso, muitas das abordagens não superaram a concepção naturalizante do processo de desenvolvimento. Com isso, até podem admitir alguma forma de interação entre um e outro fenômeno, como a relação entre indivíduo e sociedade, educação e desenvolvimento, ensino e aprendizagem, mas, nas abordagens que tratam dos aspectos psicológicos como uma questão *em si*, essa relação não deixa de ser dicotômica e excludente, de modo que a existência de um fenômeno é algo que independe da existência do outro.

Atualmente, alguns estudos têm contribuído para superar essa concepção dicotômica e fragmentada entre educação e desenvolvimento humano, por considerarem que esses dois fenômenos mantêm entre si uma relação que não é excludente, mas dialética, uma vez que se implicam reciprocamente, tendo por base as contradições históricas que as constituem e movimentam. A psicologia sócio-histórica, ou histórico-cultural, como tem sido chamada a psicologia de Vigotski por uma parte de seus estudiosos, constitui-se como um importante referencial teórico no estudo da relação entre educação, desenvolvimento e adolescência como fenômeno histórico.

Dentre os estudos sobre adolescência que tem por base a psicologia sócio-histórica, ou histórico-cultural, podemos destacar estudos como os de Barbosa e Facci (2018) e Aguiar, Bock e Ozella (2017).

Em um estudo que busca identificar a concepção de adolescência no projeto político e pedagógico de escolas do estado do Paraná e se a concepção presente nos referidos projetos contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas dos alunos, Barbosa e Facci (2018, p. 50) justificam a importância dessa questão apontando que “a formação das funções psicológicas superiores não pode ser compreendida separadamente do processo de desenvolvimento do sujeito e de seu meio social e cultural”. O trabalho evidencia, assim, a necessária relação dialética entre processo educacional e desenvolvimento psicológico, ao enfatizar que os conteúdos escolares cumprem papel fundante na formação das funções psicológicas dos alunos, em geral, e dos adolescentes, em particular, tendo em vista as suas características de desenvolvimento, ou seja, as características do pensamento conceitual, propriedade psicológica que permite o adolescente compreender que o mundo não se reduz ao que é visível e palpável, mas que também existe de forma abstrata.

Essa possibilidade de conhecimento do mundo, por meio de sua abstração, não é dada naturalmente. Como bem pontuado por Barbosa e Facci (2018, p. 50), na adolescência, “as funções psicológicas se desenvolvem mediante a apropriação dos conceitos científicos”, ou seja, mediante conceitos que, dada a sua complexidade, são quase sempre aprendidos/ensinados somente na escola, a instituição criada e preparada pedagogicamente para desenvolver atividades educacionais.

Outro importante estudo, realizado por Aguiar, Bock e Ozella (2017, p. 211), enfatiza que “é preciso superar as visões naturalizantes e entender a adolescência como constituída socialmente, a partir de necessidades sociais e econômicas dos grupos sociais”. Dessa forma, ao contrário das concepções tradicionais de desenvolvimento humano, que têm definido a adolescência como uma fase natural e universalmente

marcada por rebeldias e até casos patológicos de comportamentos, o estudo de Aguiar, Bock e Ozella (2017) é revolucionário por permitir compreender a adolescência noutra perspectiva de desenvolvimento humano, isto é, que suas características não estão dadas, uma vez que elas vão se constituindo no processo, na relação com a realidade.

Sendo mais pontual, as contribuições de Aguiar, Bock e Ozella (2017) para o estudo da adolescência apontam que, além da necessidade de “superar as visões naturalizantes” que ainda persistem, é também necessário superar a dicotomia que tende em permanecer nas abordagens que tratam da relação entre educação e desenvolvimento humano. Essas são questões cruciais para se entender que a adolescência é constituída socialmente.

Seja o estudo de Barbosa e Facci (2018) ou o de Aguiar, Bock e Ozella (2017), ambos carregam contribuições teóricas e metodológicas que permitem compreender que o desenvolvimento humano é uma possibilidade que se constitui a partir da inserção do sujeito no mundo. Por mundo, estamos compreendendo a educação, o trabalho ou qualquer outra atividade ou espaço em que os indivíduos atuam e o transformam com a finalidade de satisfazer suas necessidades e motivações. Desse modo, as possibilidades de desenvolvimento das funções psicológicas não são isoladas e nem ocorrem de forma isolada. Como enfatiza Vigotski (2000, p. 26), “por trás de todas as funções superiores e suas relações estão relações geneticamente sociais, relações reais das pessoas”.

Assim sendo, ao teorizarmos que as possibilidades de desenvolvimento não cabem mais em explicações naturalizantes sobre as características dos sujeitos, o papel e a importância da atuação pedagógica do professor nesse processo de constituição do indivíduo não podem passar ao largo dessa discussão. Por isso, a formação desse profissional da educação exige cuidados pedagógicos muito especiais.

A docência exige do professor formação contínua, um olhar para os estudantes e sua realidade circundante, seus interesses e vontades, bem como para a conjuntura política e social; com atenção permanente visando desenvolver nos estudantes potencialidades intelectuais e olhar crítico, ferramentas indispensáveis para pensar e transformar a realidade em que vivem (VIEIRA, HORN, ZANINI, 2019, p. 231).

Para entender esse cenário complexo de responsabilidade educacional no qual atua o professor, muitas perguntas precisam ser investigadas e respondidas. De qualquer forma, a citação acima já responde que o trabalho docente é uma atividade indispensável da nossa sociedade ao colocar que “a docência exige do professor formação contínua”, tese com a qual concordamos, diante de tantos desafios e exigências que são colocados no trabalho educacional. Por isso, acreditamos ser tão relevante o estudo não apenas do que os professores vivenciam, mas, sobretudo, como vivenciam e significam a sua relação com o processo pedagógico da escola, em especial, no processo educacional de adolescentes na escola pública.

## **Vivências e significações**

Analisar as significações, ou seja, o que professores pensam e sentem sobre a realidade em que atuam como profissionais da educação é um desafio teórico e, ao mesmo tempo, metodológico, pois não se trata apenas de descrever situações reais vividas e relatadas pelos sujeitos. É necessário que as significações sejam apreendidas para além da aparência do discurso que, na sua imediatividade, parece uma produção isolada da realidade. Nesse caso, convém enfatizar que o objeto de estudo não é propriamente o discurso

nem apenas os significados aparentes que o constituem, mas as significações que nele se ocultam, prenhes de contradições da realidade vivida e convertida (internalizada) pelo sujeito em fenômenos psicológicos.

Com isso, não estamos reduzindo a importância desse recurso metodológico, que é o discurso. Ele é o ponto de partida e, por isso, é essencial no processo de apropriação das significações. Mas, para conhecer as significações em sua essência, é necessário ir além da aparência. É necessário que sejam apreendidas as múltiplas relações sociais que constituem o sujeito.

Na análise deste trabalho, buscamos apoio em várias categorias da psicologia sócio-histórica, mas, por seu valor metodológico neste estudo, recorreremos especialmente a duas: vivência e significação.

A categoria “vivência” tem uma importância crucial para este estudo, por suas explicações quanto a noção de meio com o qual nos relacionamos e nele atuamos como sujeitos reais. Segundo Vigotski (2018, p. 78), “vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia [...], e, por outro lado, como eu vivencio isso”. É essa categoria que possibilita, teoricamente, compreender que o meio não é apenas algo externo que afeta e controla o sujeito, mas também como cada sujeito é afetado e afeta o meio no qual atua, com suas necessidades e motivações. O meio, portanto, é interno e externo, ao mesmo tempo. É objetivo e subjetivo. Assim, só podemos compreender as significações constituídas pelos professores se formos capazes de abstrair a forma como vivenciam e, portanto, são afetados pelo meio no qual atuam. Mas não somente isso. É necessário considerarmos que, sendo sujeitos históricos, os professores não vivem passivamente no mundo, mas o contrário, pois, em atividade, os sujeitos carregam sempre a possibilidade da transformação da realidade na qual atuam, além da possibilidade de sua própria transformação. Isso posto, concordamos com Marques (2020, p. 89) que, “para compreendermos a atividade do professor, necessitamos [...] conhecer os professores que exercem essa atividade, tendo como foco suas necessidades, suas motivações, suas expectativas, seus sentimentos e emoções”, ou seja, precisamos conhecer como se constituem suas vivências escolares.

Mas, para conhecermos as vivências dos professores, precisamos compreender que significações constituem suas relações com o meio escolar, ou seja, precisamos apreender as contradições sociais e históricas que, mediadas por pensamentos e linguagens, se convertem em fenômenos psicológicos, como afetos, motivações, pensamentos, necessidades, que constituem os processos de significação.

A categoria significação, tal como a utilizamos, equivale às categorias sentidos e significados abordadas por Vigotski (2001). Assim sendo, o discurso (ou a fala) de alguém nem sempre é um som vazio, uma vez que se trata de uma produção preñe de significados. Mas os significados não se reduzem a aparência do discurso, pois é um fenômeno da linguagem e do pensamento, ou, conforme Vigotski (2001, p. 398) “um fenômeno de discurso e intelectual”. Nessa perspectiva, para se compreender a fala de alguém, ou mais precisamente o processo psicológico de constituição de uma pessoa, não basta entender os significados de suas palavras. É preciso entender a realidade que constitui seu pensamento, isto é, os sentidos que o constituem.

## Metodologia

O trabalho é decorrente do projeto de pesquisa “psicologia e processo educacional: significações de professores sobre adolescência e escolarização”, realizado entre 2018 e 2020, tendo como instituição

proponente a Universidade Federal do Rio Grande do Norte. A pesquisa foi realizada em uma escola pública de ensino médio da cidade de Natal, no estado do Rio Grande do Norte. Duas professoras participaram da pesquisa. No intuito de preservar suas identidades, receberam os nomes fictícios de Mari e Eva.

As professoras demonstraram interesse em participar da pesquisa logo após a apresentação do projeto para a equipe da escola. Alegaram ter experiência para falar sobre o tema e podiam contribuir com o desenvolvimento da pesquisa. A professora Eva (nome fictício) é graduada em Letras e leciona a matéria de Língua Portuguesa há 24 anos na escola onde foi realizada a pesquisa. A professora Mari (nome fictício) é graduada em Ciências Biológicas, mestre em Ciências da Saúde e leciona Biologia há 26 anos.

Com a intencionalidade de dinamizar a interatividade com as professoras e potencializar o processo de produção de informações, utilizamos a entrevista semiestruturada como procedimento inicial, seguida de entrevista recorrente (LEITE, COLOMBO, 2006), como forma de discutir e aprofundar questões que já tinham sido respondidas.

Quanto ao processo de interpretação das informações, concordamos com Aguiar e Ozella (2013, p. 304) que somente por meio da análise dos significados das palavras é que se pode “caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas [do pensamento], ou seja, para as zonas de sentido”. Por isso, o processo de análise empreendido neste trabalho tem sua base no procedimento metodológico dos núcleos de significação (AGUIAR, OZELLA, 2013; AGUIAR, SOARES, MACHADO, 2015). Há, portanto, neste trabalho, uma relação de coerência teórico-metodológica com o procedimento, cujo processo é constituído por cinco etapas que se interligam: leitura flutuante, levantamento de pré-indicadores, sistematização de indicadores, elaboração dos núcleos de significação e, por fim, a análise propriamente dita das significações constituídas pelos sujeitos sobre o fenômeno pesquisado.

Atendendo ao objetivo deste trabalho, tratamos apenas da última etapa do procedimento, isto é, a análise propriamente dita das significações. Quanto às demais etapas, sugerimos a leitura dos artigos referenciados, cujo acesso é totalmente livre e gratuito nos periódicos em que foram publicados.

## **Resultados e discussões**

Para discutir os resultados deste trabalho, começaremos pela retomada do objetivo principal deste trabalho, que é analisar vivências e significações de professores sobre o processo educacional de adolescentes na escola pública de ensino médio e como esse processo se articula, de alguma forma, às estratégias pedagógicas da escola. Conforme denota o objetivo, este é um estudo que trata, portanto, do “olhar” de professores sobre a relação entre estratégias escolares e processo educacional. Nesta discussão, partimos do pressuposto pedagógico de que estratégias utilizadas pela escola podem (ou não) ter um papel fundamental no desenvolvimento dos estudantes. Sem negar o caráter ativo dos estudantes e a qualidade de seus interesses, não podemos esquecer ou negligenciar que as estratégias escolares de relação com os alunos têm fortes implicações pedagógicas no processo de aprendizagem, podendo facilitá-las ou mesmo criar dificuldades.

No tratamento das informações, seguindo a metodologia dos núcleos de significação (AGUIAR, OZELLA, 2013; AGUIAR, SOARES, MACHADO, 2015), chegamos ao seguinte resultado, isto é, à sistematização de três indicadores, a saber: 1) estratégias escolares e intervenção pedagógica: “ele vai ver a

importância disso na prática”; 2) a relação professor-aluno: “eu gosto de dar conta das minhas obrigações como professora”; 3) estrutura física: “a estrutura física da escola ainda é [...] muito precária”. Cada indicador contém uma parte que está destacada entre aspas. São partes das falas das professoras que participaram da pesquisa e foram inseridas com o intuito de melhor “indicar” os assuntos aos quais cada indicador se refere, constituindo o núcleo de significação “vivências e significações de professores no processo educacional de adolescentes na escola de ensino médio”.

O primeiro indicador (estratégias escolares e intervenção pedagógica: “ele vai ver a importância disso na prática”) aglutina significações que se remetem à questão sobre o que a escola faz para contribuir com o processo educacional dos estudantes. Utilizamos o termo “estratégias escolares” por ser mais inclusivo que “estratégias de ensino”, e “processo educacional” porque é mais inclusivo que “processo de aprendizagem”. No entanto, a depender da situação abordada, poderemos utilizar os termos mais específicos.

Para as professoras, as estratégias escolares funcionam, mas não podem ser confundidas com receitas, ou seja, devem ser planejadas e programadas, mas é na atividade que elas se concretizam. Assim, de acordo com as professoras, é importante que as estratégias permitam articular o que se aprende na escola com o campo de necessidades da vida do aluno, ou seja, a aplicabilidade do conhecimento escolar na vida cotidiana. Para a professora Eva, por exemplo, o aluno só vai compreender a importância da escola quando tiver a clareza de que o conteúdo nela aprendido pode fazer parte da prática do seu dia a dia.

Ele vai ver a importância disso [conhecimento escolar] na prática [...] se alguém pedir: - menino faça isso aqui! Às vezes os pais [...] não sabem escrever! Aí faz: - menino, eu vou botar esse meu celular pra vender e eu não sei como fazer esse texto. Um vizinho... Aí ele: - Ei, eu sei, a professora ensinou a fazer, eu sei fazer um classificado (Professora Eva).

Nesse caso, a professora Eva compreende que, para ser pedagogicamente eficaz, o ensino escolar deve ser realizado de uma forma que permita, em situações cotidianas, o uso do conhecimento que foi nele aprendido, pois é somente a partir das experiências que os alunos vão assimilar a importância de estarem na escola. É na articulação entre escola e cotidiano do aluno que se encontra, portanto, a chave para o sucesso de aprendizagem dos conteúdos escolares.

Contudo, o poder das estratégias escolares não é absoluto, uma vez que há outras questões envolvidas, principalmente questões que estão no âmbito do indivíduo, geralmente no campo psicológico, como pontuado pela professora Mari, ao falar sobre casos de sucesso de alunos na aprendizagem escolar, sobre os determinantes que contribuem para que se destaquem e se tornem bem-sucedidos nos estudos e, pelo menos aparentemente, quais são os pontos comuns entre eles. De acordo com a professora, o sucesso escolar está relacionado a casos de:

Meninos que veem que só com o estudo é que pode evoluir, [que] você pode conseguir alguma coisa. São pessoas que entendem que a base de você vencer na vida é o estudo [...]. Se ele tem interesse, se tem comprometimento, ele vai longe. Ele consegue tudo (Professora Mari).

Também questionada sobre o interesse e a motivação dos alunos pelas atividades escolares, a professora Eva responde que há duas categorias de alunos que precisam ser considerados: aqueles que têm interesse pela escola, que gostam de estudar, e aqueles que não apresentam essas características.

Tem os dois lados. Tem aqueles que não querem, porque não gostam de estudar. E tem aqueles que têm vontade. A escola pra ele é algo importante. Ele vê como algo que vai melhorar o futuro dele (Professora Eva).

As professoras (Eva e Mari) expressam que o interesse do aluno pela escola e pelos estudos é uma construção natural de cada indivíduo, uma característica inerente ao próprio aluno. Contudo, suas significações parecem passar por transformações quando são implicadas a refletir acerca da posição inicialmente manifestada sobre sucesso escolar. A Professora Mari, por exemplo, diz que se o aluno “tem interesse, se tem comprometimento, ele vai longe”. Mas, questionada quanto às suas experiências escolares, a professora relata o caso de um aluno que passou por importantes mudanças ao ser incorporado a um projeto de ensino com o qual muito se identificou, por se sentir incluído e valorizado em suas atividades. Vejamos o relato:

Eu faço um projeto na escola [...] e um menino entrou no projeto e eu acho, assim, que ele usava drogas, *tudinho*... Eu tinha até medo dele (Professora Mari).

Não conhecemos diretamente o estudante, mas, pelas características descritas pela professora, é provável que se tratava de um jovem que sofria as implicações da exclusão social. Assim sendo, consideramos, com base em nossos pressupostos teóricos, que a mudança no comportamento desse aluno passou a ocorrer não apenas pelo fato de ter sido incorporado ao projeto, mas pela forma (certamente positiva) como passou a se sentir e a significar a sua participação nele. Voltemos à fala da professora:

Mas ele se envolveu com o projeto. Era o que mais participava, que ia mexer... que *tava* sempre se preocupando em mexer, em acrescentar os produtos orgânicos (Professora Mari).

A fala da professora revela um jovem em transformação, provavelmente por estar sendo mediado por um sentimento de que se sente reconhecido e valorizado como pessoa no espaço e na atividade da qual participa. Essa provável transformação relatada pela professora não é apenas em afetiva, uma vez que mudanças, segundo a professora, passam a ser percebidas também em seu desempenho escolar nas disciplinas.

E ele começou a melhorar muito na minha disciplina, começou a estudar começou a se interessar por biologia e os outros professores também dizem isso. Ele deixou de gazejar aula, ele começou a se interessar mais, eu achei muito interessante isso. Eu passei a não ter medo mais dele, que eu morria de medo do menino e hoje não (Professora Mari).

As implicações das boas estratégias escolares, em especial daquelas do campo do ensino, podem ser constatadas na forma como os estudantes passam a manifestar como se sentem nas atividades de estudo. A fala da professora Mari revela, por exemplo, que foi a partir de uma estratégia de ensino diferenciada, certamente mais inclusiva, que os alunos também passaram a se diferenciar, provavelmente por se sentirem incluídos na atividade da qual participavam. Por isso, referindo-se especificamente a um estudante, ela diz: “Ele deixou de gazejar aula, ele começou a se interessar mais, eu achei muito interessante isso”.

A relação entre professor e estudantes é um evento mediado por muitos e variados afetos que implicam, com alguma intensidade, a qualidade do processo de ensino e aprendizagem na escola. As estratégias escolares, especialmente aquelas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, nunca prescindem dessa condição. Assim sendo, os processos interventivos da escola carregam não apenas oportunidades de conhecimento, uma vez que neles também estão presentes diferentes configurações de afetos, que podem tanto contribuir quanto inibir o processo de desenvolvimento dos indivíduos.

O segundo indicador (a relação professor-aluno: “eu gosto de dar conta das minhas obrigações como professora”) é constituído de significações que revelam uma dimensão muito relevante do processo educacional, que é a relação com o outro, ou mais especificamente entre professor e aluno.

As relações sociais entre pessoas são sempre atravessadas por aspectos pedagógicos intencionais, tendo a unidade da linguagem e do pensamento, isto é, os processos de significação, como principal recurso de mediação. E quando essas relações dizem respeito a relação professor-aluno, elas se tornam muito mais especiais, dado a carga do seu valor pedagógico e educacional. Como se constitui, então, essa relação, no caso das professoras que participaram da nossa pesquisa?

Eles gostam de mim, porque quando eu chego eu abraço. Eu procuro saber quando eles demoram a vim [para a aula]. Eu pergunto: - O que é que tá acontecendo, que [você] *não veio? Então*, eu acho que eles precisam também desse olhar, que a gente chama de... é... de estar perto (Professora Eva).

Uma relação marcada por sentimento de acolhimento (quando eu chego eu abraço) e apoio (Eu pergunto: - O que é que tá acontecendo, que [você] *não veio?*) aos estudantes, no intuito que se sintam incluídos na escola, especialmente em suas aulas, é o que revela a fala da professora Eva. É uma relação em que os afetos de vínculo e apreço parecem se demonstrar. Já a professora Mari denota que a relação com os alunos é marcada mais por aspectos propriamente ditos do processo de escolarização, como podemos verificar na fala registrada abaixo sobre estudantes no início da adolescência:

Os meninos de 13, 14 anos ainda têm assim... acho que é aquela coisa do hormônio ainda, aquela coisa da rebeldia de passar da fase de infância pra adolescência. Ainda é um pouco complicado trabalhar com eles (Professora Mari).

Analisando os seguintes trechos da fala da professora Mari, “aquela coisa do hormônio”, “aquela coisa da rebeldia”, “é um pouco complicado trabalhar com eles”, a que conclusão podemos chegar acerca do que pensa sobre o trabalho docente na adolescência inicial? Diante das significações que “saltam aos olhos”, não parece um trabalho agradável. Isso não quer dizer que a professora não seja uma profissional cuidadosa e responsável. No entanto, por não se sentir tão satisfeita, é provável que despenda muito mais esforço intelectual dando aula para adolescentes de 13 a 14 anos do que para alunos um pouco mais velhos, conforme pode ser desvelado da fala abaixo:

Mas os meninos maiores – assim 16, 17 anos – já são mais tranquilos. Eles já têm mais consciência; já têm, assim, até um pouco de respeito pelo professor, já sabem um pouco mais de limites (Professora Mari).

Fazendo uma comparação simples, é possível identificar que a professora não faz uso das expressões “aquela coisa do hormônio” ou “aquela coisa da rebeldia”; ela diz que, na idade de 16 a 17 anos, os alunos “já são mais tranquilos”. Também não menciona que é “complicado trabalhar com eles”; pelo contrário, enfatiza que eles “têm mais consciência”, “respeito pelo professor”, “sabem um pouco mais de limites”. A professora Mari demonstra que, embora a diferença de idade entre os mais novos e os mais velhos seja relativamente curta, a diferença nas características comportamentais denotam outra situação, tendo em vista, no caso dos mais velhos, a aproximação com a idade adulta e, no caso de muitos, o ingresso obrigatório no mundo do trabalho, como forma de poderem garantir o próprio sustento, como demonstra a fala da professora abaixo:

Menino de 15, 16, 17 anos, o pai não tá querendo mais sustentar. Então, se ele quer algo, alguma coisa a mais, uma roupa diferente, uma coisa assim, ele precisa trabalhar (Professora Mari).

O trabalho das professoras é atravessado por desafios que não estão relacionados apenas a dimensão do processo de ensino e aprendizagem na escola, embora essa questão não deixe de ser o centro de suas preocupações, do ponto de vista do processo pedagógico.

Mas, como enfrentar essa complexidade dentro da escola, como professor? A professora Eva enfatiza que, além de cumprir suas atividades como docente, ela também visa interagir com seus estudantes de forma afetuosa. Com isso, ela tenta compreender as significações dos estudantes ao seu redor e, assim, intervir, na medida do possível.

Eu procuro não ser só aquela pessoa que tá ali pra transmitir conteúdo. Eu gosto de transmitir meu conteúdo. Eu gosto de dar conta das minhas obrigações como professora. Mas eu gosto também de ver, saber quem é aquela pessoa que está ali comigo todos os dias, aquele aluno... porque é que ele se comporta desse jeito, e não daquele (Professora Eva).

Esse é um trabalho em que o pedagógico se torna muito mais complexo do que poderia ser, pois a atenção da professora termina se voltando não apenas para a atividade escolar em si (eu procuro não ser só aquela pessoa que tá ali pra transmitir conteúdo). É um trabalho que também se estende para situações externas que implicam o processo escolar do estudante (eu gosto também de ver, saber quem é aquela pessoa que está ali comigo todos os dias, aquele aluno). Por tudo isso, talvez possamos afirmar que não há trabalho pedagógico se não há empatia na relação com o outro, principalmente quando o outro está em uma situação de aprendizagem.

Por fim, chegamos ao terceiro indicador (estrutura física: “a estrutura física da escola ainda é [...] muito precária”) que constitui este trabalho sobre “vivências e significações de professores no processo educacional de adolescentes na escola de ensino médio”. É um indicador que articula significações constituídas sobre as condições de trabalho no ambiente físico de escolas públicas no país, em especial na escola onde trabalham as professoras que participaram da pesquisa.

A qualidade da estrutura física das escolas públicas ainda é uma questão que assola a educação no Brasil. E esse problema não tem sido diferente na escola onde a presente pesquisa foi realizada. Assim, a falta de investimentos necessários ao funcionamento das estruturas pedagógicas das escolas é relatada pela professora Mari como um fator que impede o processo de escolarização de tornar-se mais atrativo aos estudantes.

A estrutura física das nossas escolas ainda é muito, muito precária... Muito precária... (Professora Mari).

Sendo precária, sem condições adequadas de funcionamento, a professora Mari compreende que a estrutura da escola cria dificuldades tanto em relação ao trabalho pedagógico, especialmente no campo do ensino, quanto no que se refere ao processo de aprendizagem. Frente à realidade distópica que tem constituído a educação pública brasileira, a professora Eva aponta que a escola poderia estar funcionando bem se houvesse estrutura física adequada para atender as necessidades de ensino e aprendizagem de alunos e professores. No entanto, o que se constata, de acordo com a fala da professora Eva, é o contrário, ou seja, não há espaço.

A gente tem alguns setores aqui [na escola] que poderiam funcionar bem melhor, como o ginásio da escola, que tá a oito anos construído, mas fechado por conta de problemas estruturais (Professora Eva).

A restrição a um ambiente gera perdas de possibilidades de desenvolvimento. Por isso, o baixo investimento na estrutura e no funcionamento da escola é uma adversidade que não só afeta a estrutura física. A ausência de amparo às necessidades primordiais da escola afeta o quadro de pessoal de apoio ostensivo, incluindo até mesmo funcionários de limpeza, fato este lamentado pela professora Mari.

A estrutura elétrica da escola também é complicada. Às vezes você tem um ventilador funcionando, às vezes não tem, às vezes são as lâmpadas que estão quebradas (Professora Mari).

As professoras falam da estrutura física das escolas a partir de suas vivências, de suas implicações afetivas com o espaço, de modo que a estrutura física das escolas se revela, também, na fala das professoras, como estrutura pedagógica e psicológica. Como desenvolver, na escola, uma atividade de ensino e se concentrar para aprender um conteúdo se “às vezes você tem um ventilador funcionando, às vezes não tem, às vezes são as lâmpadas que estão quebradas”?

Em termos de funcionários também, de limpeza, de estrutura... funcionário de apoio é muito reduzido (Professora Mari).

As professoras colaboradoras da pesquisa também enfatizam o baixo número de funcionários ostensivos para os serviços diversos da escola. São carências que comprometem o êxito e o desenvolvimento de processos educacionais na escola. E as professoras vivenciam essas situações com relativa frequência. Sendo afetadas pelos desafios que encontram, expressam que sentem necessidade de agir. Dessa forma, quando diz que “a estrutura física da escola ainda é [...] muito precária”, a professora Mari não está se referindo apenas às paredes ou ao teto da escola, mas às implicações pedagógicas vividas por estudantes e professores em espaços que nem sempre favorecem o processo de ensino e aprendizagem.

Por isso, a falta de recursos humanos e estruturais na escola é um problema complexo, e não é um simples problema. É um problema constituído por múltiplas determinações históricas, e envolve, ao mesmo tempo, tanto questões pedagógicas quanto políticas e humanas.

## Conclusões

Com o objetivo de analisar vivências e significações de professores sobre o processo educacional de adolescentes na escola pública de ensino médio e como esse processo se articula, de alguma forma, às estratégias pedagógicas da escola, o trabalho foi realizado com o intuito de apreender a realidade para além da aparência, cumprindo com isso a missão de desvelamento de suas determinações sociais e históricas.

O processo de apreensão da realidade, contudo, não se efetiva de forma espontânea. É possível apenas por meio do uso de recursos teóricos. Noutras palavras, são os recursos teóricos que se constituem como ferramentas de trabalho (de análise) do pesquisador e o permitem apreender a realidade em sua complexidade, em suas múltiplas relações.

Além de categorias da perspectiva sócio-histórica em psicologia, o procedimento dos núcleos de significação também se configura como um importante recurso teórico na fundamentação da análise das questões deste trabalho. Assim sendo, foi a partir desses recursos que definimos os indicadores deste trabalho, chegando ao seguinte resultado: 1) estratégias escolares e intervenção pedagógica: “ele vai ver a importância disso na prática”; 2) a relação professor-aluno: “eu gosto de dar conta das minhas obrigações como professora”; 3) estrutura física: “a estrutura física da escola ainda é [...] muito precária”. A articulação desses indicadores nos levou a objetivação do núcleo de significação “vivências e significações de professores no processo educacional de adolescentes na escola de ensino médio”. Isso posto, a que conclusões chegamos sobre as significações constituídas pelas professoras?

O primeiro ponto a se destacar é o enfoque pragmático das professoras em relação ao papel da escola no desenvolvimento dos alunos, como ler ou escrever um anúncio para um vizinho ou alguém da família. Pelo menos uma professora aponta (hipoteticamente) que o aluno se torna mais interessado

pelos estudos quando descobre que o conteúdo aprendido na escola pode ser útil em sua vida cotidiana. Falta o conhecimento crítico de que as pessoas não buscam apenas o que lhe é imediato. Não buscam apenas a realização imediata, como se alimentar, beber, dormir. Nas classes sociais menos favorecidas, há adolescentes que também imaginam um futuro diferente do que é vivido por eles, mesmo que, na maioria dos casos, a sua imaginação nunca alcance a possibilidade da objetivação.

O segundo ponto é a ideia propagada de que o estudo leva a mudanças na vida. E, por isso, vendem aos alunos a promessa (ou uma doce ilusão) de que, se estudarem, poderão vencer na vida. Mas, o que é vencer na vida? Vencer na vida é algo assim, tão imediato e individual? Por não haver a compreensão de que a possibilidade de estudar depende de muitos fatores que podem estar fora do alcance de muitos alunos, coloca-se no próprio indivíduo a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso.

Assim sendo, chegamos ao terceiro ponto, que é o individualismo, em muitos momentos suscitado, de maneira explícita ou não. Para vencer na vida, como aparece no texto, é importante que o aluno estude. Então, para estudar e vencer na vida, o interesse basta. Não há dúvidas de que nos movimentamos na realidade a partir dos interesses que nos constituem. A depender dos nossos interesses, podemos sentir que estamos mais ou menos motivados a fazer algo. No entanto, os interesses individuais não têm poder absoluto. Parece não se levar em conta as circunstâncias sociais em que eles se constituem.

O quarto ponto destacado nesta conclusão diz respeito aos afetos envolvidos na relação professor-aluno. Nele, desvela-se o impacto do que é o sentimento de inclusão, ou seja, por mais importante que seja, não basta estar objetivamente incluído. É fundamental sentir-se assim, sujeito que participa e colabora com a construção do seu meio. Nesse ponto, as professoras demonstram um grande engajamento, no intuito de que os alunos sejam vistos e construam a ideia de que podem mudar.

O quinto ponto também se remete a ideia dos afetos envolvidos na relação professor-aluno, mas, nesse caso, estando voltados para a empatia que constitui essa relação, com a finalidade de manter os alunos na escola, com o intuito de que não desistam, e que tenham vontade e energia para continuarem estudando, mesmo que, como é o caso de muitos, não possam largar o trabalho, já que essa é a atividade que garante a satisfação de suas necessidades de sobrevivência. Assim sendo, escolher entre escola e trabalho, para alguns alunos, não é uma questão de prioridade, mas de garantia da imediata sobrevivência.

Em síntese, as significações das professoras desvelam que a relação de adolescentes com a escola é um processo muitas vezes marcado por desafios relacionados não apenas a aprendizagem, mas, sobretudo, às condições de poderem atender às demandas das atividades de estudo, tendo em vista que muitos precisam conciliar essas atividades com o tempo de trabalho. Implicadas por essa realidade, o trabalho das professoras, na escola pública, vai muito além do “dar aula”. Assim, aponta que há preocupação em cuidar do processo de ensino e da aprendizagem, mas sem dispensar atenção especial a alguns alunos, por meio de estratégias diferenciadas, para que continuem frequentando a escola e encontrem condições materiais para aprender.

## Referências

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 236, p. 299-322, abr. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Y7jvCHjksZMXBrNJkqq4zjP/?lang=pt>>. Acesso em: jun. 2021.

AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B.; OZELLA, S. A orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. da G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2017.

AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 155, p. 56-75, mar. 2015. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/2818>>. Acesso em: jun. 2021.

BARBOSA, L. M. T.; FACCI, M. G. D. Contribuições da psicologia histórico-cultural para o ensino médio: conhecendo a adolescência. **Psicologia da Educação**, n. 47, 2018, p. 47-55. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/42158>>. Acesso em: jun. 2021.

CAMPOS, D. M. S. **Psicologia da adolescência: normalidade e psicopatologia**. Petrópolis: Vozes, 2002.

LEITE, S. A. S.; COLOMBO, F. A. A voz do sujeito como fonte primária na pesquisa qualitativa: a autoscopia e as entrevistas recorrentes. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. (Orgs.). **Pesquisa em Educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Vozes, 2006.

MARQUES, E. S. A. **Práticas educativas bem-sucedidas na escola: vivências socioafetivas de professores e alunos**. Parnaíba: Acadêmica Editorial, 2020.

VIEIRA, W. J.; HORN, G. B.; ZANINI, R. A. A mediação docente e o processo de objetivação filosófica dos estudantes no ensino médio. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 24, n. 1, p. 227-244, mar. 2019. Disponível em: <<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/4556>>. Acesso em: jun. 2021.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula. O problema do meio na pedologia. In: PRESTES, Z.; TUNES, E. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Rio de Janeiro: e-papers, 2018.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**. São Paulo, XXI, n. 17, julho, 2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/hgR8T8mmTkKsNq7TsTK3kfC/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: jun. 2021.

**Submetido em:** 12.07.2021

**Aceito em:** 07.10.2021