

Possibilidades da Teoria Histórico-Cultural e da Subjetividade para Reflexões e Mudanças na Ação Pedagógica de Professores

Maria Carmen Tacca

Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília (UNB)
E-mail: mctacca@yahoo.com.br

Falar de aprendizagem escolar, na perspectiva histórico-cultural em Psicologia significa falar de aprendizagem que se constitui a partir de interações sociais. Interações essas que acontecem entre professor e alunos, de alunos entre si, de professores entre si, ou seja, de interações entre todos aqueles que compõe o espaço educativo.

Se compreendermos o processo de construção de conhecimento constituindo-se dessa forma, não poderemos pensar ser possível situações escolares que isolem pessoas no seu processo de conhecer, mesmo porque isto seria impossível. Significa, também, assumir um processo ensino-aprendizagem no qual cada um tem um valor substancial que deve ser agregado e valorizado no conjunto das potencialidades a serem concretizadas no grupo interativo.

De outro lado, significa também não desconhecer e até mesmo valorizar relações assimétricas, ou seja, onde as competências entre as pessoas que entram em interação sejam desiguais, ou seja, uns sabem coisas de natureza diferenciada ou em grau diferenciado em relação a outros.

A situação de ensino-aprendizagem em sua forma mais tradicional envolve um professor e alunos em uma sala de aula, tendo em vista atividades curriculares. Pensa-se, muito freqüentemente, que o agrupamento ideal de alunos para isto, é aquele que possibilita a maior homogeneidade possível entre todos. Quanto mais os sujeitos sejam parecidos em suas capacidades naquele determinado momento da escolaridade, melhor. Assim sendo, torna-

-se aspecto complicador e indesejável quando se reúnem, em um mesmo grupo, pessoas com tipos de desenvolvimentos diferenciados. Quando em uma atividade de pesquisa foram entrevistados professores de diferentes níveis e áreas de conhecimento, procurando-se conhecer as dificuldades enfrentadas por eles em sala de aula, verificou-se que a situação da heterogeneidade dos grupos com que trabalhavam, era uma reclamação recorrente.

Até pouco tempo atrás, muitos testes psicológicos e de conhecimentos estavam a serviço de classificar os alunos de acordo com o nível de desenvolvimento alcançado para que pudessem ser agrupados de forma mais homogênea, criando, assim, as condições ideais para o trabalho do professor.

Mesmo nas atividades escolares que pedem a formação de equipes de estudantes, a idéia de grupo equilibrado sempre persiste, pois a troca é pensada em termos de um produto almejado, no qual todos os alunos devem cooperar em igual medida. Nesta perspectiva, as atividades ao serem planejadas visam a objetivos fechados, o que não permite o surgimento de processos de pensamento divergentes, que implica na valorização de potencialidades e habilidades diferenciadas, de modo a introduzir cada um de forma criativa no processo.

O que nos leva a pensar que uma pedagogia que se apóie numa perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento da pessoa, possibilite processos de aprendizagem diferentes? Que aspectos poderiam ser valorizados ou implementados para que se pudesse entender uma ação pedagógica fundamentada nestes aspectos de valorização do diferente e da divergência? Uma pedagogia com essa inspiração teórica pede que tipo de valores e crenças? Como é entendido e sustentado este enfoque em espaços que visam a formação de professores e reflexão de sua prática pedagógica?

Reflexões a partir de princípios da Teoria Histórico-Cultural

O que se percebe em termos do que tem sido um entendimento de uma prática pedagógica na perspectiva histórico-cultural é uma valorização dos aspectos sociais na escola e mais particularmente da interação entre professores e alunos ou dos alunos entre si em atividades grupais. O professor de facilitador e depois orientador passa a ser chamado de mediador, embora continue realizando sua atividade pedagógica da mesma forma.

Acontece que a situação de ensino-aprendizagem nunca deixou de ser um processo interativo. Mesmo se pensando na mais tradicional prática pedagógica não se pode caracterizá-la fora de um processo de interações sociais, uma vez que se constitui em uma atividade que se desenvolve entre pessoas. Portanto, o aspecto da interação não pode se constituir no diferenciador básico de uma perspectiva histórico cultural em relação a outras perspectivas, embora não se duvide de sua força e importância no processo ensino-aprendizagem e da especificidade que ela adquire nesta abordagem.

Dessa forma conclui-se que o que diferencia essa perspectiva de outras, é o papel que desempenha a interação na constituição dos processos de aprendizagem e do desenvolvimento modificando o objetivo pedagógico que perpassa todas as situações interativas em uma sala de aula. Daí decorre categorias teóricas importantes, tal como o que fica proposto, por exemplo, na teorização da Zona do Próximo Desenvolvimento. (VIGOTSKI, 1991)

Por esse conceito evidencia-se que promover o desenvolvimento significa vivenciar momentos de aprendizagem, e se para isso é necessário reconhecer o que já está consolidado e promover o passo seguinte, infere-se que este trabalho só pode ser feito em um contexto cujos sujeitos envolvidos estejam abertos para entrarem em relação, o que significa perceberem-se em suas diferenças e identidades nas suas respectivas posições, o que só pode ser alcançado a partir de conceito também fundamental - o diálogo, como aspecto que subsidia e possibilita conhecer as possibilidades do sujeito. Na relação dialógica, significados e sentidos circunscrevem-se participando das situações de aprendizagem.

Assim, ação pedagógica e zona de desenvolvimento proximal, passam a significar uma ação e criação conjunta. O desenvolvimento é resultado de algo que acontece no espaço da relação professor x aluno e este espaço fica definido a partir da relação de ajuda, da colaboração entre pessoas: “O que caracteriza o desenvolvimento proximal é a capacidade que emerge e cresce de modo partilhado” (GÓES, 1991). Portanto são necessárias as parcerias nos espaços pedagógicos para que os sujeitos entrem em interação e, pelas necessidades e motivações que brotam, tem-se a possibilidade de empreender novas situações sociais de desenvolvimento. Conhecer o aluno e suas necessidades torna-se crucial e cria-se essa possibilidade a partir da organização do ambiente social que implique uma relação que favorece o conhecimento mútuo.

Em qualquer relação pedagógica advoga-se que o professor deve ocupar o lugar que lhe é devido em relação ao saber científico e escolar perante seus alunos e cumprir seu papel de ensinar. Para isso advoga-se que ele precisa ter um saber científico sólido e assumir sua função de organizador do processo, tendo sua autoridade exercida de forma plena. Não há porque discordar destes aspectos. No entanto, muitas vezes uma assimetria desejável assume formas indesejáveis. O exemplo disso é quando o saber vem acompanhado do sentimento de poder que subjuga o outro, que desqualifica o saber do aluno e o coloca na posição de menor valor, devido haver um saber que ele ainda não domina. Relações sociais fortemente estabelecidas na conjuntura de um poder que se exorbita em relação ao outro, fazem gerar relações de submissão. Nessa perspectiva, a direção que toma o processo ensino-aprendizagem acaba significando- um lado deve dar as ordens e definir as regras ao outro esperar por elas, assimilá-las e cumpri-las.

A interação guiada pela submissão, pelo medo e pela preocupação de atender exclusivamente os objetivos e expectativas do outro, não se constitui aquela que permite diálogos plenos de reflexão e de produção criativa, que conduzem ao desenvolvimento de pessoas. Uma perspectiva interativa que se coadune com uma abordagem histórico-cultural estará conduzida pela ideia de aprender é uma função constitutiva de cada pessoa e que pelas leis do desenvolvimento é possível trilhar caminhos alternativos, o que faz emergir a diversidade de resultados (VIGOTSKI, 1983).

É na suposição de que as propostas para a aprendizagem na escola se distanciam cada vez mais da diversidade presente nas pessoas que aprendem, ou seja, das necessidades e interesses e, assim, dos processos de aprendizagens significativas dos alunos, que nos fazem tecer a consideração do aparecimento das chamadas dificuldades de aprendizagem. Deveremos nos apoiar na argumentação de que os processos de aprendizagem engendram a diversidade constitutiva das pessoas, cuja origem se estabelece para além de funções orgânicas e intelectuais apenas. Assim precisamos nos acercar desta diversidade para compreendê-la, saindo de concepções arraigadas no naturalismo das funções psicológicas, para firmá-las como construção social, alicerçada nas relações sociais. Nestes princípios estamos identificando uma abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 1983, 1987).

Pensar que o processo de ensinar possa valorizar as diferenças e colocá-las na direção de enriquecer o processo de aprender significa uma expressiva mudança de valores uma vez que, muitas vezes, vemos prevalecer uma mentalidade competitiva e de cumprimento de tarefas selecionadas, que torna difícil implementar as inovações educativas. Pensar uma escola e o espaço de aprender mais descompromissado com o sucesso e mais impregnado de desafios ao pensamento divergente, mas ao mesmo tempo solidário e cooperativo parece-nos trazer a possibilidades de mudanças significativas.

Entendemos que a perspectiva histórica cultural ao ser buscada para dar subsídios a uma proposta educacional, precisa ser explorada em seus pressupostos e, não apenas colocando-se um pouco mais de social em práticas já constituídas ou propondo-se uma alternativa mais grupal às atividades escolares para ser caracterizada de interativa ou interacionista. Em decorrência, implica em não analisar o conceito de zona de desenvolvimento proximal, (VIGOTSKI, 1991), antes exposto, considerando-se o que ainda falta ou um limite até onde o desenvolvimento fica permitido. Percebe-se que é isto que acontece quando se analisam atividades e se explicam os resultados não bem sucedidos do aluno. Nessa circunstância, explica-se que o insucesso acontece porque o aluno ainda não está pronto, ou seja, as atividades são difíceis por estarem acima do desenvolvimento potencial dele e que, por isso, deveriam ser postergadas.

Nessa análise é posto por terra o postulado básico da relação entre aprendizagem e desenvolvimento (VYGOTSKY, 1991), pois se considera o limite, ou seja, considera-se apenas até onde pode ir um aprendizado em uma etapa ou momento do desenvolvimento. Nesta análise, o potencial é visto não como a impregnação do possível, quando se pensa que há sempre um acréscimo a ser feito diante daquilo que já existia, mas como um impedimento. Se, ao contrário, a construção do conhecimento for apoiada na crença de que há sempre um possível avanço, principalmente, se os processos de intervenção pedagógica forem adequados e na perspectiva da colaboração e ajuda, sempre existirá a possibilidade de desenvolvimento a partir da situação relacional com outro mais experiente que cria a oportunidade de avanço e não a perspectiva de um ideal a ser atingido e colocado como meta igual para todos.

Neste sentido, a questão que se impõe é como estes e outros aspectos da Psicologia Histórica Cultural têm sido compreendido e divulgado em cursos de formação inicial e continuada de professores?

O pressuposto é o de que, ao se focar teorias psicológicas em cursos de formação de professores perde-se o específico de cada abordagem para se tratar a aprendizagem e desenvolvimento de forma generalizada e superficial. Por exemplo, fala-se de atividades de imitação e do papel da brincadeira como atividades cotidianas próprias da criança e que se esgotam em si mesmo como simples ocupação natural do período infantil. Por outro lado, em uma perspectiva histórico-cultural seria necessária a análise dessas atividades, na conjuntura das suas possibilidades como estimuladoras do pensamento simbólico-emocional e abstrato, que permitam ao sujeito da aprendizagem se constituir como ser humano mediante os mediadores culturais e históricos, no processo de aprendizagem escolar.

A perspectiva de um processo ensino-aprendizagem apoiado no pressuposto histórico-cultural, obrigatoriamente precisa ser pensado considerando-se um sujeito aprendiz como participante de um contexto, que lhe possibilita desenvolver funções psicológicas, na medida em que se torna ativo e reativo em relação aos procedimentos e atividades escolares. Isto quer dizer que para fazer prosseguir o processo de aprendizagem com qualquer aluno é necessário conectar-se com sua forma de pensamento, entendendo que os diferentes entremeios sociais, culturais e emocionais se integram e subjazem na sua trajetória pessoal, na conjuntura de processos interativos estimuladores. Neste particular, interagir não significa apenas estar junto com o outro, mas permanecer em um diálogo que implica vínculos com os processos de pensar, sentir e agir. Ensinar, assim, não pode ser apresentar conteúdos, mas utiliza-los como impulsionadores do pensamento e da constituição subjetiva de quem aprende (González Rey, 2003).

É isto que precisaria estar convencido qualquer professor ao assumir um grupo de alunos e se dispor a interagir com eles. Significa, então, aprofundar o pressuposto interativo estendendo-o à idéia de implicar-se ou disponibilizar-se como apoio, para permitir o pensamento do outro. Assim sendo, em qualquer nível de ensino a disponibilidade do professor em relação ao aluno tem que ser genuína e livre de julgamentos apressados quanto a capacidades ou incapacidades já constituídas. O professor que se disponibiliza, é aquele que busca e usa o seu saber, para colocá-lo disponível aos alunos nas suas trocas e negociações. Nestes aspectos surgem também outras questões: O que pensa o professor sobre o saber? O que pensa ele sobre sua posição de maior saber

em relação ao aluno? Saber mais significa colocar o aluno na situação de submissão e de subjugado? É ser arrogante, mostrando ao aluno o esforço que ele deve fazer para chegar até o professor? Ou significa a mesma relação que Vygotsky propõe em relação aos conceitos cotidianos e científicos, ou seja, o primeiro ascendente o segundo descendente numa permanente interinfluência que acaba em uma permanente modificação mútua?

Assim sendo, defende-se a idéia de que as interações nos processos de ensinar e aprender não significam apenas estar junto, mas ir além, ou seja, compartilhar um espaço para encontrar o outro para interpreta-lo dentro da conjuntura em que ele se apresenta. Em relação ao professor significa implicar-se com o aluno indo ao encontro de suas possibilidades para ir além delas, ou seja, não admitir a estagnação e a repetição, mas a partir de sua própria atividade de pensar, exigir o pensar do aluno, colocado em constante agitação.

Assim, conhecer e estabelecer relações com o conhecimento será um processo em que o saber do professor será colocado na conjuntura dos entrelaçamentos do saber das próprias crianças, possibilitando discussões interessantes e promotoras do pensamento reflexivo. Ao permitir ao aprendiz explorar o objeto do conhecimento, desobstruindo-lhe os acessos, estimula-se o pensamento reflexivo delas. Uma resposta mal colocada, ou uma pergunta, tendo em vista uma dúvida ou necessidade de exploração do conteúdo, pode resultar em momentos de investigar os processos de significação da aprendizagem. Ao ser capaz de pensar e refletir com os alunos e sobre os impactos da aprendizagem neles, cria-se um clima interativo motivador para as tarefas escolares.

O foco do processo ensino-aprendizagem precisaria, assim, deixar de estar em conteúdos acumulados que precisam apenas ser assimilados, para se voltar para atividades que visem aos processos psicológicos, e seu desenvolvimento. Isso significaria utilizar os conteúdos como meios que instiguem os relacionamentos e entrelaçamentos conceituais, num contexto relacional que mobilize o aluno para participar das atividades propostas. Quando se aprende a relacionar os conceitos e a usá-los de forma pertinente, nas diferentes situações da experiência, de forma prazerosa, o conteúdo acaba vindo por acréscimo. Ao contrário, um aluno exercitado para responder corretamente a partir de conteúdos previamente transmitidos e memorizados, aprende-os apenas momentaneamente, o que não chega a transformar suas estruturas intelectuais e a ele mesmo enquanto sujeito de sua aprendizagem.

Dentro do enfoque histórico-cultural, nos inclinamos a considerar que o conhecimento é sempre mediado por outro social, e objetiva-se sempre a própria construção do saber pelo sujeito. Nesse sentido, nos processos de aprender, ressalta-se o papel ativo do aluno (VALSINER, 1994, VALSINER, BRANCO & DANTAS 1996), que tem a necessidade de, a partir dessas trocas interpessoais, dar um sentido pessoal em sua apropriação desse conhecimento. Tal objetivo deverá ser alcançado pelo pensamento reflexivo, que se nutre dos desafios, dos embates e discussões entre as pessoas, quando a partir dos diferentes pontos de vista, cada um precisa coordenar o próprio. O processo de discussão e reflexão torna-se, pois, imprescindível para que ocorra a aprendizagem.

A Teoria da Subjetividade em foco

Uma reflexão importante, inspirada nas teorias da subjetividade (GONZÁLEZ REY, 1995), é a da consideração das relações entre o conhecimento e o sujeito que conhece. Além de construir conhecimento, o sujeito (aluno e professor) se constitui nas suas relações com o conhecimento, na medida em que fica constituído não apenas o seu pensamento, mas ele próprio, pois este conhecimento se integra na subjetividade, possibilitando reelaborações contínuas em ambos.

Na proposta de González Rey a intensa trama das relações sociais, participa da constituição subjetiva que não é formada apenas pelo elemento intelectual, mas este se integra com tantos outros que aparecem no campo perceptivo e relacional perfazendo um contexto que permeia a todo tempo o desenvolvimento do sujeito.

Assim, como já evidenciamos, em uma sala de aula, alunos e professor, além de compartilharem um espaço físico, compartilham-se como pessoas, ou seja, interagem como sujeitos constituindo-se mutuamente em sua subjetividade. Aquele é, portanto um espaço intersubjetivo.

González Rey (1997) assume que a subjetividade “está organizada por processos e configurações que, continuamente se interpenetram, estão em constante desenvolvimento e muito vinculadas à inserção simultânea do sujeito em outro sistema igualmente complexo que é a sociedade” (p. 83). Nesse

sentido, ao constituir-se em sua subjetividade o sujeito interage com os diferentes sistemas de relações do seu contexto e está continuamente reconfigurando sua subjetividade. Podemos assumir que o sujeito é participante ativo das diferentes configurações que assume e guarda sempre uma unidade interna, que corresponde à sua história de relações com os outros. A categoria “configuração”, como nos propõe o seu autor é um sistema dinâmico e móvel com um sentido psicológico particular, estendida e articulada com outros sistemas de sentido da personalidade. Através das configurações aparecem os “sentidos subjetivos” de todos os eventos vivenciados pelo sujeito, que são suscetíveis de mudanças nos diferentes enfrentamentos do sujeito na sua vida cotidiana. Não é um sistema linear e contínuo, mas pluri-dimensionado, integrando estados dinâmicos diversos e até contraditórios entre si e sempre carregados de valor emocional.

Nesta abordagem procura-se captar a riqueza das construções intersubjetivas, a partir das trocas e negociações que engendram os momentos interativos. O sujeito se fortalece e não se fragiliza nos momentos de conflitos e crises, pois estes não ocasionam necessariamente a patologia, mas são espaços de reconstrução que criam novos mecanismos na constituição subjetiva. O sistema relacional não é pois, simples e linear, ao contrário é justamente seu caráter vivo, contraditório e multidimensional que direciona a constituição de diferentes configurações da personalidade, a partir da mediação do sujeito, guardando sempre, no entanto, uma unidade interna, uma relativa estabilidade (GONZÁLEZ REY, 1997, 2003).

Existe assim uma dinâmica complexa entre o individual e o social, que só pode ser compreendida no contexto de mútuas e contínuas influências o que faz aparecer novas reorganizações a partir dos sentidos subjetivos que surgem em cada experiência intersubjetiva. “Com a categoria subjetividade o social deixa de ser uma definição fora do individual, pois ambos se integram em diferentes níveis constitutivos do sujeito, através da relação dialética que pressupõe momentos de negação, de contradição e complementação, assim como de outros níveis de desenvolvimento subjetivo, seja na personalidade ou em quaisquer formas da subjetividade social” (GONZÁLEZ REY, 1997, p.134).

Assinala-se o papel da escola, do conhecimento escolar e dos processos interativos, na medida que assumem posições ímpares na constituição do sujeito que aprende. Na relação pedagógica o foco, portanto, não deve estar

nem no conhecimento, nem na sua transposição didática e muito menos no método, mas na conjunção de todos esses aspectos e no que eles proporcionam como momentos privilegiados na promoção do desenvolvimento integral do aluno.

Se alguém assume o papel de professor, precisa ter clareza de vários aspectos constituintes da tarefa que irá realizar. É preciso ter metas e objetivos sobre o que e para quem deve realizar e disso decorre o como realizar. Integrar estes aspectos inclui observar diversas dinâmicas do processo ensino-aprendizagem, ou seja, a do aluno, a relacional, a do conhecimento, a das estratégias de ensino, e a do contexto cultural e histórico em que se situam os sujeitos (TACCA, 2000). Conjugar estas dinâmicas, no entanto, exige compromisso e responsabilidade de um sujeito para com o outro, o que nos permite avançar para a exigência da compreensão da pessoa humana no processo de ensinar e aprender. Ao professor cabe sempre a posição de estar ao lado do aluno enquanto ambos se aventuram para o processo de conhecer o mundo.

Trazendo reflexões conclusivas

Essas são as marcas teóricas que nos apóiam na consideração da importância dos processos de ensino-aprendizagem como espaço relacional e de desenvolvimento da personalidade do sujeito. Um grupo de alunos com seu professor estão mergulhados e inundados em diferentes tipos e dimensões interativas e constituindo-se mutuamente. Devem desempenhar as funções inerentes aos papéis que lhe são reservadas na instituição escola, mas estão em contínuas significações no contexto no fluxo contínuo das expressões da subjetividade social e individual. Assim torna-se relevante enveredar para a direção que tomam os processos de aprendizagem e como eles integram histórias de vida com as inúmeras experiências e vivências, presentificando sentidos subjetivos no caminho da construção do conhecimento. Se assim é, não parece impróprio afirmar que os sujeitos que ensinam e os sujeitos que aprendem percorrem este caminho muitas vezes sem perceber o impacto que causam um no outro.

Para que aconteça a constituição do aluno através do seu aprendizado, reafirma-se a necessidade do professor integrar na sua prática: a) o conhecimento sobre alunos b) o conhecimento do seu aluno concreto; b) o conheci-

mento de si próprio enquanto pessoa; e c) o conhecimento acerca do conhecimento que tem a responsabilidade de ensinar.

Conhecer alunos significa ter uma base, um apoio em aspectos gerais acerca do desenvolvimento humano que evite expectativas demasiadamente altas e falta de parâmetros para desencadear processos desafiadores, possibilitando um clima relacional encorajador. Conhecer o seu aluno em particular é entender que existe uma pessoa concreta na sala de aula, que tem necessidades, interesses e modos de pensar e que, dá sentido às situações que vive e que precisa ser considerado. Conhecer a si próprio é importante, pois uma reflexão sobre seus valores, crenças, pressupostos de homem e de mundo, sua expectativas, seus estereótipos, suas competências capacidades, habilidade, características de personalidade e, mesmo, seus limites, o ajudarão a discernir que recurso pessoal tem para empreender o trabalho junto ao aluno e estabelecer relações positivas com ele. Por fim é também essencial que ele conheça profundamente o conteúdo a ser trabalhado, para que possa simplificá-lo, sem reduzi-lo ou banalizá-lo, reconhecendo por onde caminhar para que o seu aluno possa se desenvolver aprendendo, ao mesmo tempo que se constitui subjetivamente, alcançando várias dimensões de sua personalidade.

Há métodos de ensino que, ao serem formulados conjugam esses aspectos de forma diferenciada: uns consideram a estrutura do conhecimento sem considerar a criança e o aluno; outros especificam os passos e as técnicas ou procedimentos estratégicos, sem considerar nem a criança nem a estrutura do conhecimento; e ainda há outros que consideram a estrutura do conhecimento, mas trabalham com um ideal de criança, a despeito do aluno concreto da sala de aula. Os ajustes constantes nessas dimensões significarão um processo estratégico de mediação bem sucedido, num clima relacional positivo, que favorecerá o aluno a constituir-se por meio do conhecimento compartilhado e, assim, atingindo-se os objetivos educacionais.

A questão centra-se, portanto, não na escolha, adoção ou indicação de um método de ensino, ou mesmo de um currículo, mas em princípios de questões e relações pedagógicas e epistemológicas, que precisam ser constantemente redimensionadas nas diversas e múltiplas manifestações do processo.

Nessas constatações, torna-se totalmente inadequada qualquer instrução normativa a respeito de indicação de metodologias específicas consideradas

eficientes para professores, qualquer que seja o seu nível de atuação. Isso não só é impróprio, como impede o professor de refletir, integrando princípios pedagógicos importantes e compondo, de forma única, os procedimentos adequados para a situação e os alunos com que deve trabalhar e se relacionar. Quando se apresentam aos professores procedimentos, estratégias e métodos de forma pronta e fechada, de acordo com uma perspectiva metodológica específica, impede-se seu desenvolvimento como profissional e como sujeito, na medida em que isso o impede de realizar aquilo que ele mesmo deve realizar com seus alunos, ou seja, desenvolver-se em seu pensamento reflexivo e como pessoa. Refletir sobre si mesmo, sobre o conhecimento e sobre os seus alunos, deverá ser o eixo de sua atuação e a possibilidade de atividades bem sucedidas, em uma visão humanizada do processo ensino-aprendizagem. Se é isso que objetivamos para o trabalho do professor com seus alunos, esse também deve ser um princípio fundamental na sua formação.

Para isso, o foco de intervenção em termos de formação do professor deve se direcionar, como propõe Mitjás (1999), para características de sua personalidade, incluindo habilidades comunicativas sólidas valores e ideais morais, alto nível motivacional, flexibilidade e uma concepção de educação que o permita perceber e se relacionar com o aluno de forma construtiva, ou seja, também visando o desenvolvimento de sua personalidade.

Conclui-se que uma pedagogia alicerçada em um referencial histórico-cultural precisa considerar aspectos dinâmicos das interações professor x aluno, propondo situações que permitam o estabelecimento de relações, trazendo a atividade prática e o cotidiano como apoio para elaborações conceituais mais sistematizadas, fazendo brotar o pensamento reflexivo que constitui, de forma única, os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem.

RESUMO: O foco deste artigo está na defesa da abordagem Histórico-Cultural e da perspectiva da Subjetividade em Psicologia como promotora de uma proposição diferenciada no que diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem que, por sua natureza, ancoram-se nas relações sociais entre alunos e professores. Analisa-se que essas relações nunca serão simétricas, mas que esses atores deverão se posicionar em uma perspectiva de colaboração e ajuda mútua de modo a serem criadas, pela aprendizagem, novas possibilidades de desenvolvimento, conceito basilar da Psicologia Histórico-Cultural. Pela perspectiva da Subjetividade define-se que a aprendizagem, por sua característica relacional, histórica e complexa constitui a subjetividade de alunos e professores, que assumem uma posição ativa continuamente. O processo é assim intersubjetivo,

integrando aspectos intelectuais e afetivos em uma unidade, que torna o processo de conhecer uma realidade diversa e que possibilita o desenvolvimento da pessoa. Em conclusão considera-se que a prática pedagógica se diferencia e pode se tornar mais efetiva se baseada nesses princípios de relações sociais e da subjetividade.

Palavras-chave: Psicologia Histórico-Cultural. Subjetividade. Professores

ABSTRACT: The focus of this article is to defend the Historical-Cultural approach and the perspective of Subjectivity in psychology as being able to bring a different proposition with regard to the teaching-learning processes that, by their nature, are anchored in social relations between students and teachers. It is analyzed that these relations will never be symmetrical, but these players should be positioned in a perspective of cooperation and mutual assistance in order to be created, by learning new ways of development, basic concept of Historical-Cultural Psychology. From the perspective of Subjectivity it is defined that learning, for its relational, historical and complex features, constitute the subjectivity of students and teachers, who takes a continuously active position. The process is so inter-subjective, integrating intellectual and emotional aspects into one unit, which makes the process to know a different reality and enabling the development of the person. In conclusion it is considered that the pedagogical practice is different and can become more effective if based on these principles of social relations and subjectivity.

Keywords: Historical-Cultural Psychology. Subjectivity. Teachers

Referências

- CÓES, M. C. As relações intersubjetivas na construção do conhecimento. In: M.C.R. Góes, & A.L.B. Smolka (Orgs). *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas: Papirus, 1997.
- GONZÁLEZ REY, F. L. *Comunicación, Personalidad y Desarrollo*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación, Playa, 1995.
- GONZÁLEZ REY, F. L. *Sujeito e Subjetividade*. São Paulo: Pioneira Thomson Editores, 2003.
- MITJÁNS, A M. 'Qué profesor necesitamos? Desafíos para su formación, Siglo XXI, Perspectivas de la educación desde América Latina, Año 5, vol 1, nº13, mayo-agosto, p.12-21, 1999.
- TACCA, M.C.V.R. *Ensinar e Aprender: Análise dos processos de significação na relação professor-aluno em contextos estruturados*. Tese de Doutorado, UnB, Brasília, 2000.
- TUNES, E. Os conceitos científicos e o desenvolvimento do pensamento verbal, *Caderno Cedes*, Campinas: Papirus, nº 35, 1995.
- VALSINER, J. Bidirecional cultural transmission and constructive Sociogenesis. In: W. de GRAAF & R. MAIER (eds). *Sociogenesis Reexamined*. New York: Springer, 1994.
- VALSINER, J.; BRANCO, A U.; DANTAS, C. (1996). Socialization as co-construction: Parental belief orientation and the heterogeneity of reflexion. In: J.E. GRUSEC, & KUCZYNSKI (eds). *Parenting and children internalization of values*. New York: Wiley, 1996.

VYGOTSKY, L. S. *Fundamentos de Defectología*. Habana, Cuba: Pueblo y Educación, 1983.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. S. *A formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

RECEBIDO EM ABRIL DE 2015

APROVADO EM JUNHO DE 2015