

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PATRÍCIA FRACETTO

**O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DE UMA PROFESSORA
CONSIDERADA INESQUECÍVEL**

**CAMPINAS
2017**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PATRÍCIA FRACETTO

**O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DE UMA PROFESSORA
CONSIDERADA INESQUECÍVEL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação da UNICAMP, para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, sob orientação do Prof. Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite.

**CAMPINAS
2017**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

F841p Fracetto, Patricia, 1994-
O processo de constituição de uma professora considerada inesquecível /
Patricia Fracetto. – Campinas, SP : [s.n.], 2017.

Orientador: Sérgio Antônio da Silva Leite.
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Formação de professores. 2. Mediação. 3. Afetividade. 4. Práticas
pedagógicas. I. Silva Leite, Sérgio Antônio da, 1946-. II. Universidade Estadual de
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações adicionais, complementares

Título em outro idioma: The formation process of a teacher considered unforgettable

Palavras-chave em inglês:

Teacher formation

Mediation

Affectivity

Pedagogical practices

Titulação: Licenciada

Banca examinadora:

Heloisa Andreia de Matos Lins

Data de entrega do trabalho definitivo: 06-01-2017

Prof. Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite

Prof^a. Dr^a. Heloisa Andreia de Matos Lins

Dedico este trabalho aos meus pais Maria Paula e Clóvis, avós Ovilde e Olivar (in memoriam) e à querida Zilda Bianchim. Dedico também às pessoas amadas de minha família, em especial: Cecília e Edgar, Célia e Valter, Marta e Thomáz, Fábio, Fernanda, Gabriel, Gustavo, Miguel e Pasqual (in memoriam).

AGRADECIMENTOS

Ao estimado professor Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite, por todas as orientações, intervenções, conversas e pelas oportunidades que propiciaram inúmeras descobertas e conhecimentos para minha formação. Tê-lo como professor e orientador foi uma honra.

À querida professora Dra. Heloisa Andreia de Matos Lins, pela leitura atenciosa e analítica deste trabalho e por todas as assistências prestadas durante essa caminhada.

Aos professores da Faculdade de Educação da UNICAMP, por todos os conhecimentos compartilhados, que puderam mostrar outros ângulos do outro e de minha própria vida. Obrigada pelos momentos que passamos juntos.

Aos funcionários da Faculdade de Educação da UNICAMP, pelos auxílios nos cinco anos da graduação.

Aos integrantes do GEPEM II – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral, pelos estudos e análises realizados e pelos momentos vivenciados.

Aos colegas do Grupo do Afeto, pelas discussões e trocas de conhecimento que me auxiliaram muito na elaboração deste Trabalho de Conclusão de Curso.

Aos professores e colegas dos cursos de extensão PROEPRE – Fundamentos Teóricos e Prática Pedagógica para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, da Faculdade de Educação da UNICAMP.

Aos professores da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio que contribuíram para minha formação no ambiente escolar. Principalmente, à Zilda Aparecida Godoy Bianchim que, desde 2004, faz parte de minha vida.

Aos profissionais da educação que vieram antes de mim, por ensinarem a importância da incansável busca por uma escola brasileira pública e com gestão pública, universal, gratuita, inclusiva, democrática e laica.

Aos alunos Ana Carolina, Gabriela, Joyce, Miguel, Murilo, Rafaela e Victoria, por todas as ocasiões vivenciadas que me ensinaram, e muito, sobre ser professora.

Aos meus pais, Maria Paula e Clóvis, pelos incentivos recebidos ao longo desta trajetória, pelo amor, e por toda confiança depositada em mim.

Ao meu irmão Daniel, por todas as boas lembranças, e ao meu sobrinho Miguel, por representar em minha vida o amor mais genuíno...

Aos avós Ovilde e Olivar (*in memoriam*), pelo carinho e por todos os ensinamentos de vida. Agradeço pelo acolhimento e por todas as vezes em que me ouviram.

Aos primos Cecília e Edgar, Célia e Valter, Fábio, Fernanda, Gabriel e Gustavo, e aos tios: Marta e Thomáz e Pasqual (*in memoriam*). Obrigada pelas vezes em que vieram ao meu encontro e por darem significado à palavra família para mim.

Às amigas que deram apoio e carinho durante essa caminhada. Em especial, Alessandra, Amanda, Joice, Marina, Natiélly, Rafaela e Rosângela, por compartilharem comigo tantas experiências na graduação. Tenho certeza que nossa amizade irá muito além dos corredores da nossa querida FE.

À FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – por financiar e apoiar a concretização de uma pesquisa que pôde suscitar em mim a vontade de realizar este outro trabalho.

A Deus, pelas oportunidades e por todas as bênçãos conferidas em minha vida.

*Como prática estritamente humana jamais
pude entender a educação como experiência
fria, sem alma, em que os sentimentos e as
emoções, os desejos, os sonhos devessem ser
reprimidos por uma espécie de ditadura
racionalista. Nem tampouco jamais compreendi
a prática educativa como uma experiência a
que faltasse rigor em que se gera a necessária
disciplina intelectual.*

Paulo Freire (1996, p. 146).

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo analisar os mediadores do processo de constituição de uma professora considerada de sucesso por seus alunos e pares. Pretende-se identificar e descrever tais mediadores, bem como suas práticas pedagógicas. Esta pesquisa visa contemplar a seguinte pergunta: como se constitui, e quais as práticas de uma professora, considerada como uma agente que, além de proporcionar experiências relacionadas à apropriação dos saberes, também aproxima os alunos de forma afetivamente positiva dos conteúdos? A escolha deste sujeito foi intencional e ocorreu a partir de experiências anteriores vivenciadas com a professora em questão. Ela foi a professora responsável por coordenar um Projeto de Ciências, (LEITE & FRACETTO, 2016) que teve como objetivo orientar pesquisas científicas no Ensino Fundamental II; ademais, através de vivências de escola e de estágio da pesquisadora, foi possível perceber, por meio de posturas e discursos, que a mesma é reconhecida, pela comunidade escolar, como uma excelente professora, além de desenvolver práticas pedagógicas com ênfase nos conteúdos de Ciências. Utiliza-se a abordagem metodológica qualitativa, subsidiada pelos autores Lüdke & André (1986) e Bodgan & Biklen (1997), e o procedimento de coleta de dados conhecido como “entrevistas recorrentes”, caracterizado por Zanelli (1992) e Leite & Colombo (2006). É neste contexto que esta pesquisa tem como intuito expor o processo de constituição de uma profissional da educação, à luz da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (1996, 1998a, 1998b, 1999, 2001, 2005), da Teoria Psicogenética de Wallon (1968, 1979, 1995), dos estudos de Leite (2002, 2005, 2006, 2012), e Fernandes (2014). Conclui-se que os núcleos e subnúcleos elaborados representam os fatores de significação que podem estar relacionados com o processo de formação da referida professora, permitindo relacionar sua constituição com a história dos impactos subjetivos de suas vivências, realizando, também, uma breve descrição de suas práticas pedagógicas. Espera-se, assim, que este trabalho possa ser utilizado para contribuir com pesquisas que visem compreender o universo de significações da formação de professores, e que também auxilie na construção de subsídios que possam ser utilizados para a melhoria das relações de ensino, ressaltando a gestão escolar, a partir dos trabalhos de Sander (2007) e Garcia (1981), e as políticas públicas como imprescindíveis para este processo (FREITAS, 2012).

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; Mediação; Afetividade; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This research aims to analyze the mediators of the process of constitution of a teacher considered successful by students and peers. It is intended to identify and describe these mediators, as well the pedagogical practices of this teacher. This research aims to contemplate the following question: how it is constituted, and which practices of a teacher, regarded as an agent that, in addition to providing experiences related to the appropriation of knowledge, also brings students affectively positive content? The choice of this subject was organized and took place from previous experiences with the teacher in question. She was the teacher responsible for coordinating a Science Project (LEITE & FRACETTO, 2016) that aimed to guide scientific research in Middle School; moreover, through the researcher's experiences of school and internship, it was possible to see through stances and speeches, that this subject is recognized by the school community as an excellent teacher, besides developing pedagogical practices with emphasis on Science content. So, this research uses the qualitative methodological approach, supported by the authors Lüdke & André (1986) and Bodgan & Biklen (1997), and the data collection procedure known as "recurrent interviews", characterized by Zanelli (1992) and Leite & Colombo (2006). It is in this context that this research has the intention to expose the process of constitution of a professional education in the light of the Historical-Cultural Theory of Vygotsky (1996, 1998a, 1998b, 1999, 2001, 2005), the Psychogenetic Theory of Wallon (1968, 1979, 1995), Leite' studies (2002, 2005, 2006, 2012), and Fernandes (2014). It is concluded that the developed nucleus and subnucleus represent the significance of factors that may be related to the process of formation of that teacher, relating its constitution with the history of the subjective impact of her experiences, and also realizing a brief description of her pedagogical practices. It is hoped, therefore, that this task can be used to contribute to researches that aims to understand the universe of meanings of teacher formation, and help in the construction of subsidies that can be used to improve teaching and learning relations, emphasizing school management, from the studies of Sander (2007) and Garcia (1981), and public policies as essential for this process (FREITAS, 2012).

KEY-WORDS: Teacher Formation; Mediation; Affectivity; Pedagogical practices.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	01
2. BASES TEÓRICAS	05
2.1. TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL – VYGOTSKY	05
2.1.1. O CONTEXTO	05
2.1.2. DUALISMO X MONISMO – A AFETIVIDADE	07
2.1.3. OS PLANOS GENÉTICOS	08
2.1.4. A MEDIAÇÃO	09
2.1.5. AS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES	10
2.1.6. INTERNALIZAÇÃO – SIGNOS E INSTRUMENTOS	11
2.1.7. A RELAÇÃO APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO – A Z.D.P. ..	12
2.1.8. A RELAÇÃO PENSAMENTO/LINGUAGEM	13
2.1.9. A ARTE NA PRODUÇÃO DE VYGOTSKY	14
2.2. TEORIA PSICOGENÉTICA – WALLON	15
2.2.1. O CONTEXTO	15
2.2.2. DUALISMO X MONISMO – A AFETIVIDADE	16
2.2.3. CAMPOS FUNCIONAIS E ESTÁGIOS DO DESENVOLVIMENTO	18
2.3. CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY E WALLON PARA A EDUCAÇÃO	20
3. MÉTODO	23
3.1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	23
3.2. A ESCOLHA DO SUJEITO	24
3.3. PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS	26
3.3.1. TABELA 1 – PROCESSOS DE MEDIAÇÃO	28
3.3.2. TABELA 2 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	29

4. ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS	30
4.1. QUADRO 1	30
4.1.1. ATIVIDADES DE FORMAÇÃO INICIAL	30
4.1.2. ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA	32
4.1.3. EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS	37
4.1.4. O ENCONTRO COM REFERÊNCIAS SIGNIFICATIVAS PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL	39
4.2. QUADRO 2	44
4.2.1. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS COM AUTONOMIA PELA DOCENTE	44
4.2.2. ESCOLHAS METODOLÓGICAS DAS AULAS DA PROFESSORA E..	49
4.2.3. A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	52
5. DISCUSSÃO DOS DADOS	56
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
7. REFERÊNCIAS	70
8. ANEXOS	74
8.1. ANEXO 1 – TCLE – SUJEITO DA PESQUISA	74
8.2. ANEXO 2 – PROCESSOS DE MEDIAÇÃO	78
8.3. ANEXO 3 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	100

1. INTRODUÇÃO

“Digo: o real não está na saída nem na chegada, ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”. (ROSA, 1994, p .86).

O contato inicial com o tema deste trabalho se deu a partir de uma disciplina eletiva, ministrada pelo Professor Doutor Sérgio Antônio da Silva Leite, nomeada como EP 854 A - Tópicos Especiais em Alfabetização, no primeiro semestre de 2013. Nesta disciplina, o professor citado fazia vários comentários sobre um grupo de estudos, intitulado como “Grupo do Afeto”, pois suas pesquisas focam a afetividade nas relações de ensino e aprendizagem como um objeto de estudo.

A partir desse primeiro contato com o professor, ocorreu uma imersão pessoal da autora no campo da Psicologia Histórico-Cultural através do Grupo do Afeto, e iniciou-se um processo de descobertas advindas de leituras e discussões.

O Grupo do Afeto, parte do grupo de pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita (ALLE) da Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas, tem estudado há alguns anos a dimensão afetiva nas relações de sala de aula, mais especificamente os impactos da mediação pedagógica na relação que se estabelece entre os sujeitos (no caso os alunos) e os objetos de conhecimento (conteúdos escolares). A dimensão afetiva pode ser caracterizada como o conjunto das emoções e sentimentos que são construídos de acordo com as experiências com os conteúdos escolares que são vivenciadas pelos sujeitos, através das práticas desenvolvidas pelos agentes mediadores, dentre os quais se destaca o professor.

A partir de estudos e pesquisas produzidos pelo referido grupo, realizados com intuito de compreender a forma pela qual as relações de conhecimento são

internalizadas considerando-se a dimensão afetiva, portanto, para além da dimensão cognitiva - é possível observar, de acordo com teóricos como Vygotsky (1996, 1998a, 1998b, 1999, 2001, 2005) e Wallon (1968, 1979, 1995), uma íntima relação entre as condições da mediação pedagógica e os impactos afetivos que são vivenciados pelos sujeitos, durante o processo de construção dos conhecimentos.

As ideias de Spinoza (2009) contribuíram para a construção de uma concepção monista sobre o ser humano, enquanto um ser único, superando a visão dualista, que assinala a pessoa enquanto um ser dividido entre razão e emoção. Historicamente, a razão passou a desempenhar um papel preponderante com relação à emoção. Assim, a concepção de ensino e aprendizagem que o Grupo do Afeto tem desenvolvido, está diretamente relacionada com esta percepção monista, pois não basta que a mediação das relações estabelecidas na sala de aula produza conhecimento, é fundamental que esta também produza impactos afetivamente positivos na relação que se estabelece entre os alunos e os referidos conteúdos abordados (LEITE & TASSONI 2002).

Desta forma, estudos como Leite (2012) e Leite & Nogueira (2014) apontam esta relação entre as dimensões cognitiva e afetiva e o processo de mediação, que é realizado na escola, enquanto processo decisivo na construção de dois tipos de movimentos afetivos, por parte do educando, com relação aos objetos de conhecimento: podem produzir movimentos de aproximação e/ou de afastamento, dependendo da história de mediação vivenciada. Assim, pode-se assumir que são as condições concretas dos agentes mediadores que produzem os referidos movimentos quanto à qualidade das situações de ensino e aprendizagem vivenciadas.

De acordo com análises efetivadas por pesquisas do referido grupo, de um lado o movimento de aproximação é caracterizado quando a história de mediação desperta interesse e motivação nos educandos com relação aos objetos de conhecimento em

evidência, através dos impactos afetivos positivos. De outro lado, o movimento de afastamento pode ser observado quando a relação que se estabelece, através das mediações, entre o conhecimento e o sujeito, torna-se predominantemente aversiva através de impactos afetivos negativos.

Vários estudos têm sido realizados, com o objetivo de identificar quais elementos presentes nas mediações pedagógicas produzem determinados impactos e movimentos afetivos. Assim, as condições concretas dos processos de ensino e aprendizagem têm sido investigadas por esses estudos, com o intuito de descrever tais práticas e caracterizar qual movimento afetivo aparece mais frequentemente, com a tentativa de relacioná-lo com as características das mediações realizadas pelos docentes. Assim, o objetivo dessas pesquisas é contribuir com a construção de relações de ensino e aprendizagem, no âmbito escolar, que considerem os sujeitos em sua integralidade, tentando fazer com que os alunos se apropriem do que está sendo ensinado, bem como estabeleçam uma relação afetiva positiva com a aquisição daqueles conteúdos.

Segundo Leite (2012), a mediação pedagógica pode ser caracterizada pelas decisões, conscientes ou não, sobre o método de ensino, as formas de avaliar, os objetivos do ensino, entre outras, e é fundamental para a constituição de um processo de ensino e aprendizagem que propicie uma boa relação entre os estudantes e os objetos culturais.

Deste modo, a partir deste contexto brevemente apresentado, ressalte-se que a presente pesquisa visa analisar os mediadores do processo de constituição de uma professora considerada inesquecível por ex-alunos e vista como uma boa profissional por seus pares. Pretende-se identificar e descrever seus processos de mediação como profissional da educação e caracterizar, brevemente, suas práticas

pedagógicas, a partir da abordagem metodológica qualitativa delineada por Lüdke & André (1986) e Bogdan & Biklen (1997), tomando como base a teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (1996, 1998a, 1998b, 1999, 2001, 2005) bem como a Teoria Psicogenética de Wallon (1968, 1979, 1995).

Como dito anteriormente, é preciso ressaltar que a escolha do sujeito desta pesquisa foi intencional. Ela foi a professora-orientadora de um Projeto de Ciências, (LEITE & FRACETTO, 2016), que tinha como intuito colocar os alunos do Ensino Fundamental II em contato com pesquisas científicas, sendo considerada também, a partir de memórias pessoais, como uma “ilustre professora”.

Através dessas experiências já construídas com o sujeito em destaque, a mesma foi convidada a participar deste trabalho por meio de uma conversa informal com a pesquisadora, na qual foi informada sobre os objetivos, a metodologia e os procedimentos de ética envolvidos na pesquisa. Nesta conversa, a professora concordou em participar do trabalho, pois mostrou interesse pelo mesmo, e foi solicitada a assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual permitiu a gravação do áudio das entrevistas. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido está disponível no *Anexo 1* deste trabalho.

Na sequência, serão detalhadas as bases teóricas utilizadas neste trabalho, já mencionadas anteriormente.

2. BASES TEÓRICAS

2.1. TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL – VYGOTSKY

2.1.1. O CONTEXTO

Antes de iniciar uma exposição mais sistemática acerca dos conceitos elaborados por Vygotsky na teoria Histórico-Cultural, é de suma importância realizar uma exposição do contexto vivido pelo autor, bem como comentar sobre algumas dificuldades presentes em sua vida. Para tal, serão utilizadas algumas informações referentes às influências teóricas do autor e também alguns dados sobre sua formação pessoal e acadêmica.

Lev Semenovich Vygotsky nasceu em 1896, na extinta União Soviética. Sobre o contexto deste autor, Lima (2014) ressalta que:

Sua família era de origem judia e desfrutava de uma confortável situação financeira e ambiente bastante intelectualizado. Formou-se em Direito e também frequentou cursos de história, filosofia e literatura, ainda que sem título algum. Posteriormente, para melhor compreender o funcionamento neurológico do homem, estudou medicina. Teve uma vasta produção científica, apesar da morte prematura em 1934. Fortemente influenciado pelo momento histórico em que viveu – Rússia pós-Revolução – Vygotsky fazia parte de um grupo de jovens intelectuais que acreditavam na emergência de uma nova sociedade com bases socialistas, criticando a abordagem psicológica da época, que concebia o homem basicamente como um corpo de natureza biológica, inclusive as emoções (OLIVEIRA, 1997). Tais teorias defendiam um caráter organicista às emoções, afirmando que a origem das mesmas estava no corpo, mais especificamente nas sensações orgânicas sentidas por ele. (LIMA, 2014, p. 06).

Além disso, René V. D. Veer & J. Valsiner (2009), também destacam o contexto marcado por violências vivido por Vygotsky ao longo de sua vida. Os autores assinalam que:

Em sua cidade, Gomel, o próprio Vygotsky deve ter presenciado massacres em 1903 – felizmente repelidos por uma defesa judaica organizada (Pinkus, 1988, p. 29) – e 1906 (Gilbert, 1979). Também testemunhou o retorno humilhante dos membros judeus do exército russo, que haviam sido mandados de volta para casa depois de ter

sido espalhado um boato de que soldados judeus não eram confiáveis em tempo de guerra. (VEER & VALSINER, 2009, p. 18).

Ressalte-se que, influenciado pelo Materialismo Histórico desenvolvido pelos alemães Karl Marx e Friedrich Engels, em meados do século XIX, Vygotsky desenvolveu uma teoria na qual o desenvolvimento humano é concebido como um processo que vai além de aspectos biológicos do ser humano, assinalando uma Psicologia na qual a aquisição da cultura humana, na e pela sociedade, é caracterizada enquanto objeto de estudo. Assim, para Vygotsky, o papel da cultura e do meio social torna-se não apenas um dos elementos que interfere o desenvolvimento humano, pois nesta perspectiva, é a constante interação dos sujeitos com a cultura que confere a eles características que vão mais adiante de predisposições orgânicas.

Por ter vivido em um contexto pós-Revolução e por ter estudado diferentes campos de conhecimento, com a presença da aglutinação de diferentes saberes e acontecimentos históricos, uma das interpretações que pode ser realizada sobre o contexto histórico de Vygotsky tem relação com os objetivos esperados das pesquisas da Teoria Histórico-Cultural: a compreensão do papel da cultura e do plano social para o desenvolvimento humano.

De acordo com Oliveira (1997), embora o autor não tenha tido tanto tempo de vida (1896-1934), suas pesquisas marcam o campo da Psicologia devido ao caráter social assumido pela Teoria Histórico-Cultural no estudo do desenvolvimento humano.

A seguir serão expostos, separadamente, alguns estudos e conceitos desenvolvidos por Vygotsky. Optou-se por esta organização com o intuito de apresentar a Teoria Histórico-Cultural enfatizando a vasta produção de Vygotsky,

considerando-se o curto tempo de vida do autor, bem como trazer à luz a concepção de desenvolvimento humano presente em suas pesquisas.

2.1.2. DUALISMO X MONISMO – A AFETIVIDADE

Por ter desenvolvido a ideia de que a constituição humana ocorre a partir da inserção do sujeito na cultura, incluindo tanto aspectos intelectuais quanto afetivos, os estudos de Vygotsky (1996, 1998a, 1998b, 1999, 2001, 2005) assumem importância na presente investigação. Por salientar que a constituição e o desenvolvimento do ser humano ocorrem através das diversas interações com a cultura, o conceito de afetividade está relacionado ao modo pelo qual a apropriação das vivências e conceitos é efetivada, do ambiente externo para o plano subjetivo.

Com o dualismo, concepção predominante por séculos, advindo da compreensão de ser humano cartesiana, em que a razão era entendida como mais importante, o estudo do desenvolvimento humano à luz da afetividade torna-se fundamental quando pretende-se estudar o psiquismo de forma integral. Vygotsky (1996) defende que o afeto é um dos aspectos mais importantes do desenvolvimento psíquico humano. Nas palavras do autor:

Não é casual, portanto que as funções afetivas estejam em relação direta tanto com os centros subcorticais mais antigos, que são os primeiros a se desenvolver e encontram na base do cérebro, como com as formações cerebrais mais novas e especificamente humanas (lobos frontais) que são os últimos a configurar-se. Neste fato se acha a expressão anatômica, aquela circunstância em que o afeto é o alfa e o ômega, o primeiro e o último elo, o prólogo e o epílogo do desenvolvimento psíquico. (VYGOTSKY, 1996, p. 299 – tradução nossa).

Assim, Vygotsky refuta a divisão histórica entre o plano da cognição e o plano dos afetos, criticando as abordagens orgânicas da época e considerando o aspecto afetivo à luz de uma abordagem social e desenvolvimentista.

Sobre isso, Leite (2012) ressalta que:

Para o autor, as emoções deslocam-se do plano individual, inicialmente biológico, para um plano de função superior e simbólico, de significações e sentidos, constituídos na/pela cultura. Nesse processo, internalizam-se os significados e sentidos, atribuídos pela cultura e pelo indivíduo aos objetos e funções culturais, a partir das experiências vivenciadas, sendo crucial o papel do outro, como agente mediador entre o sujeito e os objetos culturais. Assim, para o autor, “as emoções isolam-se cada vez mais do reino dos instintos e se deslocam para um plano totalmente novo”. (VYGOTSKY, 1998b, p. 94, *apud* LEITE, 2012, p. 361).

2.1.3. OS PLANOS GENÉTICOS ¹

Um fato importante acerca da teoria Histórico-Cultural, está relacionado aos planos genéticos desenvolvidos por Vygotsky, com o intuito de explicar o processo de desenvolvimento do indivíduo na cultura, compreendendo este fenômeno enquanto um processo tanto biológico quanto social. Os planos genéticos citados por ele são: filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese.

A filogênese, relacionada ao modo pelo qual a espécie humana foi se desenvolvendo no decorrer do tempo; a ontogênese diz respeito à história de cada ser humano, tanto biológica quanto socialmente; a sociogênese é pertinente ao papel do ambiente social, como a apropriação dos sistemas simbólicos existentes na cultura, e a microgênese é situada no plano subjetivo e afetivo do sujeito, fruto das histórias de vida de cada sujeito, determinando sua singularidade.

¹ O termo “genética” é utilizado nos estudos de Vygotsky, assim como em Wallon, para fazer referência à gênese dos processos de desenvolvimento humano.

Isso posto, Vygotsky (1998b), indica que o sujeito nasce como ser biológico, resultado da história filogenética humana. Nas palavras de Leite, “Ou seja, o ser humano nasce com as chamadas *funções elementares*, de natureza biológica”. (LEITE, 2012, p. 360). Porém, através da interação com a concretude das relações estabelecidas na e pela cultura, o indivíduo se tornará um ser sócio-histórico.

2.1.4. A MEDIAÇÃO

Vygotsky também realizou seus estudos a partir de um conceito de fundamental importância, com intuito de compreender as relações de significação que os sujeitos estabelecem com o mundo, o qual foi designado por ele como *mediação*.

Mediar, para este autor, é possibilitar condições de aprendizagem em que o sujeito elabora ativamente o conhecimento a partir de uma condição intermediária entre ele e o objeto (mundo).

Ao longo do desenvolvimento humano, as relações deixam de ser diretas, passando a ser mediadas por elementos diversos, tais como: objetos de relacionamento dos sujeitos, indivíduos com os quais os mesmos se relacionam e até mesmo as lembranças que possuem. Logo, conforme os sujeitos se relacionam com elementos mediadores, a relação entre o sujeito e o mundo se torna mais complexa, de forma que a qualidade desta relação está diretamente ligada à qualidade da mediação vivenciada.

No caso das instituições escolares, são diversos os agentes mediadores, tais como livros e materiais didáticos, colegas, professores, entre outros, mas, sem dúvida, o professor é o principal mediador neste processo de constituição do aluno e do relacionamento que este estabelece com o mundo e com o conhecimento (objetos de

estudo) ao seu redor. Este conceito é de suma importância para este projeto, uma vez que considera as implicações do suporte vivenciado pelo aluno recebido através da mediação social.

Sobre a mediação, Leite (2012), pontua que:

O desenvolvimento humano pode ser entendido como um processo de apropriação dos elementos e processos culturais, ocorrendo no sentido do externo (relações interpessoais) para o interno (relações intrapessoais), mediado pela ação do outro (pessoas físicas ou agentes culturais). A aprendizagem desempenha, portanto, um papel crucial na medida em que possibilita o processo de desenvolvimento. (LEITE, 2012, p. 361).

Vale ressaltar, assim, que a mediação envolve elementos concretos e também afetivos que fazem com que este seja um processo dinâmico, definindo assim o modo pelo qual o sujeito relacionar-se-á ao seu meio social. Sua função no desenvolvimento acaba propiciando a ordenação de funções psicológicas superiores, ou seja, a contínua elaboração e transformação do processo de pensamento simbólico. (VYGOTSKY, 1998a, p. 73), o que será melhor explicado no item a seguir.

2.1.5. AS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES

Para Vygotsky, a aquisição da cultura através de processos históricos e mediados possibilita ao sujeito desenvolver as funções psicológicas superiores, o que o diferencia dos animais, sendo o processo direcionado do plano social para o plano individual. Assim, para a Teoria Histórico-Cultural, para que exista desenvolvimento, é preciso que ocorra aprendizagens anteriormente internalizadas.

As funções psicológicas superiores são assinaladas por Vygotsky como as capacidades de linguagem, pensamento abstrato, noção de temporalidade, atenção e memória mediada. Com relação aos animais, Vygotsky destaca que os mesmos

possuem funções psicológicas elementares, pois sua inteligência é prática, não dependendo da simbolização que o humano elabora ativamente na relação com o ambiente em que vive.

Ressalte-se que o brinquedo também possibilita fundamentais noções de aprendizado para a criança. Para Vygotsky, a função simbólica da imaginação é um importante aspecto da representação do pensamento, devendo ser trabalhado através da linguagem e de atividades que possibilitem pensamentos elaborados, através dos objetos culturais.

Ainda, sobre as funções psicológicas superiores, Leite (2012), ressalta que:

Oliveira (1993) resume as ideias basilares da teoria Vygotskyana: a) as funções psicológicas superiores têm suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral; o cérebro, assumido como a base biológica do funcionamento psicológico, é entendido como um sistema aberto e de grande plasticidade, o que permite as imensas possibilidades de realização humana e a enorme capacidade de adaptação do homem; b) o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais concretas entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais se desenvolvem num processo histórico; assim, as funções superiores constituem-se na/pela cultura; c) a relação homem-mundo é sempre mediada por sistemas simbólicos, o que coloca o conceito de *mediação* como central na teoria. (LEITE, 2012, p. 361).

2.1.6. INTERNALIZAÇÃO – SIGNOS E INSTRUMENTOS

Sobre a internalização, a mesma ocorre de forma a colocar o sujeito em questão enquanto ser ativo. Sendo assim, o indivíduo sempre elabora para poder se apropriar do mundo simbólico, significando-o.

É importante ressaltar, a respeito da internalização, a questão dos signos e também dos instrumentos, já que por serem objetos simbólicos, requerem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores para serem compreendidos.

Sobre os instrumentos, enquanto leitor das obras de Karl Marx, Vygotsky destaca que os mesmos são propiciadores da atividade de trabalho humano coletivo.

“É o trabalho que, pela ação transformadora do homem sobre a natureza, une homem e natureza e cria a cultura e a história humanas”. (OLIVEIRA, 1997, p. 28). Logo, os instrumentos são destacados por Oliveira como objetos mediadores entre a ação do sujeito e o objetivo final pelo qual foram utilizados. Como os animais também fazem uso de instrumentos para conseguirem algo dentro o ambiente, há a diferenciação entre os pensamentos práticos dos animais, que se envolvem com determinados problemas práticos, e os pensamentos simbolizados do homem, que vão deixando como herança para as gerações futuras instrumentos já produzidos.

Já sobre os signos, Vygotsky os destacou como “facilitadores da memória”. Os signos são vistos como processos de pensamento referentes a algum problema que o sujeito, auxiliado pela mediação simbólica, visa solucionar. Para Marta Kohl de Oliveira, “são ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos e não nas ações concretas como os instrumentos”. (OLIVEIRA, 1997, p. 30).

Vale ressaltar que os signos, ao serem apropriados pelo indivíduo, o levam para outro grau de desenvolvimento psicológico e social. Na obra “A formação social da mente”, Vygotsky (1998a), frisa que: “a internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos”. (VYGOTSKY, 1998a, p. 75).

2.1.7. A RELAÇÃO APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO – A Z.D.P.

Sobre a questão aprendizado/desenvolvimento, Vygotsky assinala que é a aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento, o que coloca o professor como um elemento muito importante, segundo a teoria Histórico-Cultural, já que, para Vygotsky,

o papel do professor é ser o mediador potencial do desenvolvimento, auxiliando na abertura da zona de desenvolvimento proximal (Z.D.P.) do aluno.

A zona de desenvolvimento proximal é um dos conceitos mais relevantes dentro a obra de Vygotsky. A zona de desenvolvimento proximal é a diferença entre o que o aluno já faz autonomamente – nível de desenvolvimento real – e o que ainda realiza com auxílio do outro – nível de desenvolvimento potencial. Nas palavras do autor,

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções podem ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de frutos do desenvolvimento. (VYGOTSKY, 1998a, p. 97).

Para Vygotsky, esse deve ser o foco da atividade pedagógica do professor em sala de aula, assinalando que a imitação desempenha um papel imprescindível nesse processo. A imitação só é possível se a função estiver dentro da sua zona de desenvolvimento proximal.

Um dos aspectos mais interessantes deste conceito está relacionado à importância que uma sala de aula, com alunos em vários níveis de aprendizagem, assume, pois, os alunos, ao cooperarem entre si, estabelecem relações propiciadoras de aprendizagem, uns atuando nas zonas proximais dos outros.

2.1.8. A RELAÇÃO PENSAMENTO/LINGUAGEM

Sobre a relação pensamento/linguagem, Vygotsky indica que é a linguagem que possibilita o desenvolvimento do pensamento. O autor defende que, ao ser internalizada, a fala passa a atuar a serviço do pensamento, constituindo-se o

pensamento verbal. Neste processo, destaca-se a fala egocêntrica, que é um indicador da fala no seu processo de internalização.

Vygotsky (2005), pontua a relação pensamento/linguagem, indicando que a fala, ao ser internalizada, passa a estruturar o pensamento. Nas palavras do autor,

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da 'palavra', seu componente indispensável. Pareceria, então, que o significado poderia ser visto como um fenômeno da fala. Mas, do ponto de vista da psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização, ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos encarar o significado como um fenômeno do pensamento. (VYGOTSKY, 2005, p. 104).

Assim sendo, Vygotsky (2005), defende que a junção do pensamento com a linguagem produz o aparecimento do pensamento verbal. Para o autor:

O significado das palavras só é um fenômeno de pensamento na medida em que é encarnado pela fala e só é um fenômeno da fala na medida em que se encontra ligado com o pensamento e por este é iluminado. (VYGOTSKY, 2005, p. 104).

Para a Teoria Histórico-Cultural este é um processo interpretado como um salto qualitativo no processo de desenvolvimento humano.

2.1.9. A ARTE NA PRODUÇÃO DE VYGOTSKY

Outro aspecto presente na obra de Vygotsky (1999) é o destaque dado pelo autor à arte, em sua relação de mediação com as pessoas. Está presente uma visão materialista, na qual o sujeito, ao transformar e recriar intencionalmente a realidade a partir de objetos específicos, também se transforma.

Assim, entende-se a arte como um objeto cultural, que suscita emoções não apenas em quem a produz, mas em quem a aprecia também, sendo fruto de relações sociais vividas e experimentadas pelos humanos. Segundo Vygotsky (1999),

A arte é o social em nós, e o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que suas raízes e essência sejam individuais. (...). O social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções. (...). A refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento social que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos da arte, que se tornaram instrumento da sociedade. (VYGOTSKY, 1999, p. 315).

Segue-se uma apresentação da Teoria Psicogenética de Wallon (1968, 1979, 1995). Após, serão apresentadas algumas contribuições para a educação dos dois autores cujas ideias foram utilizadas como base teórica neste trabalho.

2.2. TEORIA PSICOGENÉTICA – WALLON

2.2.1. O CONTEXTO

Antes de relacionar os pensamentos de Wallon com relação à educação, é necessário realizar uma contextualização histórica do autor e reunir dados acerca de sua teoria. Henry Wallon nasceu na França e se formou em Filosofia e Medicina, além de ter acompanhado o período das duas Guerras Mundiais, o avanço do fascismo e revoluções com perspectivas socialistas.

Sua teoria considera o desenvolvimento do ser humano tanto cultural, quanto biologicamente. Sobre isso, Galvão (1995) ressalta que, para Wallon: "a existência do homem, ser indissociavelmente biológico e social, se dá entre as exigências do organismo e as da sociedade, entre os mundos contraditórios da matéria viva e da consciência". (GALVÃO, 1995, p. 30).

Lima (2014) faz uma contextualização importante da vida e da obra de Wallon, destacando seus estudos e sua aproximação com o Materialismo Histórico:

Filiou-se ao partido comunista em 1942, porém, declarou-se contra as atrocidades cometidas por Stalin. Integrou um grupo de intelectuais que se reuniam a fim de estudar o materialismo dialético e suas possibilidades como referencial teórico aos vários campos da ciência. Tais discussões influenciaram muito os trabalhos de Wallon, pois ele defendia as ideias de Marx não quanto sistema de governo, mas como método científico. (LIMA, 2014, p. 13).

A autora também analisa a trajetória acadêmica e profissional de Wallon, ressaltando seu interesse pela área da Psicologia Educacional:

Interessado em ampliar os estudos sobre o psiquismo humano, Wallon cursou medicina, visto não existirem cursos específicos de psicologia na época. Trabalhou durante muitos anos como neurologista infantil em instituições psiquiátricas e, posteriormente, como médico no exército francês. Isso possibilitou muitos conhecimentos sobre neurologia e psicopatologia, o que contribuiu para o desenvolvimento de seus trabalhos. Ao longo de sua carreira, foi clara sua aproximação com o campo da educação. Para ele, a psicologia e a pedagogia deveriam ter uma relação de contribuição recíproca, o que o levou a escrever diversos artigos relacionados à educação. (GALVÃO, 1995). Em 1944, Henri Wallon integrou a comissão do Ministério da Educação Nacional que deveria realizar uma reformulação do sistema educacional francês, o que resultou no Plano Langevin-Wallon, expressão do pensamento pedagógico de Wallon. (LIMA, 2014, p. 13).

2.2.2. DUALISMO X MONISMO – A AFETIVIDADE

Além de considerar os contextos social e biológico enquanto indissociáveis para a formação humana, assim como Vygotsky (1996, 1998a, 1998b, 1999, 2001, 2005), Wallon (1968, 1979, 1995) também utilizou em seus trabalhos uma concepção monista de ser humano, influência teórica de Spinoza (2009), em que a razão e a emoção são considerados como um todo no processo de desenvolvimento humano, refutando, assim, a visão cartesiana. Desta forma, para Wallon, seria um equívoco considerar o desenvolvimento humano a partir de uma concepção dualista: razão X emoção.

A concepção monista de ser humano aparece nos estudos de Wallon enquanto um objeto de estudo: o autor se dedica à elaboração de uma teoria que consiga compreender o desenvolvimento do sujeito enquanto um ser que pensa e sente, simultaneamente. Assim, Wallon interpreta o desenvolvimento humano à luz de manifestações afetivas como: a emoção, os sentimentos e a paixão, que também são reconhecidos na obra de Vygotsky (1996, 1998a, 1998b, 1999, 2001, 2005) mas, sinteticamente, é na obra de Wallon onde esses conceitos aparecem de forma mais diferenciada.

No excerto a seguir, Lima (2014) faz uma síntese sobre as emoções na Teoria Psicogenética de Wallon. Segundo ela:

As emoções correspondem a manifestações de estados subjetivos com caráter orgânico, intenso e de curta duração. Geralmente pouco controlada pelo sujeito, a emoção é a forma afetiva mais primitiva, predominante na vida do recém-nascido. Os estados subjetivos que o bebê possui ainda são difusos, fortemente ligados aos estados viscerais, o que faz com que ele encontre no choro, por exemplo, uma forma de liberar e comunicar seu estado afetivo. Contudo, assim que a situação que lhe gera desconforto termina, interrompe-se o choro. Desta forma, Wallon identifica três principais características das emoções: o *contágio*, que permite que as pessoas ao redor sejam contagiadas pelo estado emotivo; a *plasticidade*, pelo fato de as emoções se manifestarem corporeamente; e *regressividade*, pois pode regredir a capacidade de raciocínio. Tais características fazem da emoção a primeira forma de contato psicológico do sujeito com o mundo, obtido, também, graças à contribuição da dimensão motora que permite que ela seja externalizada. (LIMA, 2014, p. 15).

Sobre os sentimentos, Wallon destaca que os mesmos possuem estados subjetivos mais elaborados e não tão orgânicos como as emoções. Já a paixão, representa uma manifestação afetiva mais ligada ao autocontrole do comportamento.

Para Lima (2014),

Os sentimentos, por sua vez, dizem respeito a manifestações de estados subjetivos que envolvem componentes representacionais, maior durabilidade e controle. São manifestações mais refinadas, que envolvem a dimensão cognitiva com maior intensidade, na medida em que estão ligadas a representações internas do indivíduo. Já a paixão, diferentemente do significado de senso comum, não necessita de

tanta visibilidade, é mais contida, intensa e duradoura, que possibilita o autocontrole do comportamento (MAHONEY, 2004). (LIMA, 2014, p. 15-16).

Essa influência de Spinoza (2009), aparece também na concepção de campo funcional presente na Teoria Psicogenética de Wallon, que será detalhado a seguir.

2.2.3. CAMPOS FUNCIONAIS E ESTÁGIOS DO DESENVOLVIMENTO

Para Wallon, o desenvolvimento humano é explicado a partir da contínua relação entre os três campos funcionais: movimento, emoção e inteligência, que formam o quarto campo funcional, que é a pessoa.

Mahoney (2004), faz uma importante consideração sobre os campos funcionais e suas relações características. De acordo com a autora,

O motor, o afetivo, o cognitivo, a pessoa, embora cada um desses aspectos tenha identidade estrutural e funcional diferenciada, estão tão integrados que cada um é parte constitutiva dos outros. Sua separação se faz necessária apenas para a descrição do processo. Uma das consequências dessa interpretação é de que qualquer atividade humana sempre interfere em todos eles. Qualquer atividade motora tem ressonâncias afetivas e cognitivas; toda disposição afetiva tem ressonâncias motoras e cognitivas; toda operação mental tem ressonâncias motoras. E todas essas ressonâncias têm um impacto no quarto conjunto: a pessoa. (MAHONEY, 2004, p. 15).

Descritos os campos funcionais e suas intrínsecas ligações, Wallon propõe uma explicação do desenvolvimento infantil através de cinco estágios, que são: Impulsivo Emocional; Sensório Motor e Projetivo; Personalismo; Categorical e Puberdade e Adolescência. Na sequência, será apresentada uma breve exposição desses cinco estágios.

O primeiro estágio, denominado pelo autor como Impulsivo Emocional, consiste na predominância de dois campos funcionais: a emoção e o movimento,

característicos da criança de zero a um ano. O segundo estágio, Sensório Motor e Projetivo, que pode ir de um a três anos, é caracterizado pelo predomínio do campo funcional cognição, já que há a descoberta do mundo físico e da função simbólica. O terceiro estágio, Personalismo, é destacado como predominantemente afetivo e pode ir dos três aos seis anos de idade, caracterizado pela formação da personalidade do sujeito. O quarto estágio denominado Categorical pode ir dos seis aos onze anos, e representa a organização do mundo a partir de categorias, além de ter predominância cognitiva. O quinto estágio, Puberdade e Adolescência, pode ir dos onze anos em diante, e retoma a questão afetiva de forma predominante no sujeito.

Vale ressaltar que, como Wallon considera a pessoa completa, a divisão em campos funcionais possui como função a explicação do desenvolvimento infantil. Segundo Wallon, a pessoa se constitui através de predominâncias e alternâncias dos campos funcionais, além da maturação do sistema nervoso. Quando Wallon destaca as predominâncias e alternâncias dos campos funcionais, considera a pessoa completa enquanto cognição, emoção e movimento, levando em consideração o movimento dialético dos campos funcionais. Ou seja, embora exista a predominância de alguns campos funcionais em determinados estágios, Wallon destaca que os outros também estão presentes nas diversas etapas do desenvolvimento.

Com a Teoria Psicogenética, Wallon sugere que os professores e/ou adultos, responsáveis por outras pessoas que estão em processo de desenvolvimento, concebam uma prática pedagógica integral, que vise formar a pessoa afetiva, social e intelectualmente. Assim, de acordo com esses conceitos acerca da teoria de Wallon, o movimento dialético presente em sua Psicologia está relacionado ao modo pelo qual o autor faz uso das continuidades e rupturas do desenvolvimento infantil para explicar a forma como a pessoa é constituída de forma completa.

2.3. CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY E WALLON PARA A EDUCAÇÃO

Para melhor compreender sobre os estudos realizados por Vygotsky e Wallon, é necessário refletir, primeiramente, sobre o pensamento dialético, suas concepções e contextos históricos. Para tal, será utilizado um estudo de Konder (1981), que trata especificamente sobre questões relacionadas à dialética, e após, serão apresentados outros pontos em comum das duas teorias.

Como ressalta o autor Leandro Konder (1981), primeiramente o termo dialética aparece como conceito de diálogo e após isso, como a arte de demonstrar teses e ideias através da argumentação. Representando essas mudanças, dois filósofos, sendo eles Heráclito de Efeso e Parmênides, aparecem no livro "O que é Dialética?", de Konder (1981) visando mostrar que dependendo dos contextos históricos existentes, o termo dialética passa a possuir diferentes significados.

Heráclito de Efeso negava a existência de qualquer estabilidade no ser, enquanto Parmênides ressaltava que a mudança é um movimento muito superficial, pois em sua visão, a essência do ser é imutável. De acordo com a concepção atual, dialética possui um significado semelhante com relação aos pensamentos de Heráclito de Efeso.

Segundo Konder (1981), dialética é o modo de entendimento da realidade enquanto contraditória e em constante mudança. Em sua obra, o autor também cita Aristóteles, pois em sua visão, este filósofo através dos conceitos ato e potência, influenciou o modo de pensar de alguns autores da época sobre o termo movimento e suas implicações sociais.

Konder (1981) também elucida que, durante a história das sociedades feudais, entretanto, a dialética sofreu algumas pressões e foi refutada. Porém, descobertas

como a de Copérnico, influenciaram alguns autores como Galileu e Descartes, que destacaram que a condição natural dos corpos era o movimento. Transformações sociais e históricas como a Revolução Francesa, por exemplo, repercutiram nesse movimento de pensar a realidade enquanto contraditória e em contínua mudança.

Nesse cenário de grande riqueza de pensamentos, autores como Karl Marx e Friedrich Engels foram amplamente discutidos com relação ao modo pelo qual as relações sociais são estabelecidas na sociedade. Segundo esses autores, olhar para a sociedade sem olhar para as relações materiais e de trabalho, implica em uma visão fragmentada de mundo. Para Konder, é imprescindível ter uma visão apurada com relação aos contextos nos quais os seres humanos vivem, pois, como frisado pelo autor: “sempre existe alguma coisa de novo sob o sol”. (KONDER, 1981, p. 60).

Com relação à educação, pensar a dialética considerando essas continuidades e rupturas contínuas, tanto no desenvolvimento do ser humano quanto na própria história da civilização, permite vislumbrar uma concepção de sujeito relacionada à concretude das relações estabelecidas na vida humana. Ou seja, uma educação que tenha como pressuposto a necessidade de olhar atentamente para as relações/condições humanas como um todo, pode fazer com que as relações sejam estudadas a partir de suas interações com os ambientes, pessoas e tecnologias.

Além disso, tanto Vygotsky (1996, 1998a, 1998b, 1999, 2001, 2005), quanto Wallon (1968, 1979, 1995), realizam seus estudos a partir de uma concepção monista de ser humano, ou seja, consideram que o desenvolvimento se dá a partir de diversas interações entre o plano intelectual e o plano afetivo, considerando esse processo como algo inseparável, portanto, não desvinculável. Ressalte-se também, que para os dois autores, o desenvolvimento humano ocorre na e a partir da cultura e do contato com o outro.

Leite (2012) analisa as contribuições tanto de Wallon, quanto de Vygotsky no que se refere a afetividade, destacando que:

Comparando-se as posições de Wallon e Vygotsky sobre a afetividade, percebe-se que os autores apresentam pontos comuns com relação aos aspectos essenciais do fenômeno em pauta: a) ambos assumem uma concepção desenvolvimentista sobre as manifestações emocionais: inicialmente orgânicas, vão ganhando complexidade na medida em que o indivíduo desenvolve-se na cultura, passando a atuar no universo simbólico, ampliando-se e complexificando-se suas formas de manifestação; b) assumem, pois, o caráter social da afetividade; c) assumem que a relação entre a afetividade e inteligência é fundante para o processo do desenvolvimento humano. (LEITE, 2012, p. 361).

Dentre a prática pedagógica, os pensamentos de Vygotsky (1996, 1998a, 1998b, 1999, 2001, 2005) e Wallon (1968, 1979, 1995) mostram-se importantes, pois permitem que os envolvidos na ação educativa reflitam sobre quem é o educando que vai até a escola, participa das aulas e tem uma vida fora do contexto escolar. Sobre isso, Leite e Tassoni (2002) também ressaltam que as condições de ensino e mediação, além de serem fundamentais para a apropriação dos conteúdos escolares, também estão marcadas pela afetividade.

É válido lembrar que, embora a dimensão afetiva esteja diretamente ligada à subjetividade, os ambientes, as características das mediações e as vivências que os sujeitos experienciam fazem muita diferença no processo de apropriação dos objetos culturais que são estudados. Ao partir do princípio de que são as condições concretas oferecidas ao sujeito que lhe propiciam o desenvolvimento e o aprendizado, a escola pode se tornar um ambiente organizado, através de seu planejamento, para que as relações de ensino e aprendizagem favoreçam conquistas cognitivas e garantam uma aproximação afetiva do educando com os objetos de conhecimento.

Assim, esses estudos possuem grande relevância nesta pesquisa e para o campo educacional.

3. MÉTODO

3.1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este trabalho utiliza a abordagem metodológica qualitativa. Foi selecionado apenas um sujeito, visando detalhar as significações de seu processo de constituição enquanto professora. Para tal, Lüdke e André (1986), ao tratarem sobre as metodologias qualitativas na realização de pesquisas em educação, destacam que o objetivo central dos procedimentos de coleta de dados está relacionado à observação de fenômenos subjetivos singulares às vivências dos sujeitos, no que concerne aos impactos ocasionados pelas experiências com as pessoas e com o ambiente.

As autoras citadas descrevem características da pesquisa qualitativa, sendo elas: maior preocupação com o processo que com o produto; a predominância de dados descritivos e o destaque da atenção do pesquisador no “significado” que as pessoas envolvidas atribuem às coisas e à vida como um todo. Na voz das autoras:

Os dados coletados são predominantemente descritivos. O material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos. Citações são frequentemente usadas para subsidiar uma afirmação ou esclarecer um ponto de vista. Todos os dados da realidade são considerados importantes. O pesquisador deve, assim, atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a melhor compreensão do problema que está sendo estudado. (...). A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 22).

Ainda, para as autoras, em estudos tais quais o que se apresenta, “no início há questões ou focos de interesse muito amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos. O pesquisador vai precisando melhor esses focos à medida que o estudo se desenvolve”. (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 13). Deste modo, é importante destacar

que a presente investigação pode ser caracterizada como um estudo de caso, no qual ocorre uma descrição aprofundada de aspectos singulares, relacionados à vivência pessoal do sujeito da pesquisa, a partir das condições históricas e objetivas de sua existência.

O procedimento de coleta e análise de dados realizado neste estudo, nomeado como entrevistas recorrentes, oferece subsídios para que exista um processo de troca de conhecimentos entre a pesquisadora e o sujeito entrevistado, resultando em materiais que configuram as características de um estudo qualitativo, anteriormente pontuadas. Tal procedimento será fundamentado após a apresentação de uma breve descrição do sujeito deste trabalho que será efetuada a seguir.

3.2. A ESCOLHA DO SUJEITO

*E.*² - Professora de Educação Básica, da Prefeitura Municipal de Americana - SP, sujeito deste trabalho. Já atuou em diversas etapas da educação, sendo elas: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental I (onde trabalha até o presente momento), a EJA – Educação de Jovens e Adultos, além de monitora em um curso de formação superior para professores já atuantes, o PROESF, desenvolvido pela FE - UNICAMP.

E. é formada em Magistério, Pedagogia, e tem uma Licenciatura em Ciências. Também realizou duas especializações e cursa, no momento, um curso técnico em Design de Interiores. Uma das características mais significativas do sujeito, observada nas entrevistas e a partir do contato com a pesquisadora, é sua vontade e disposição para continuar o processo de formação, uma vez que, durante as entrevistas, foi possível perceber que o sujeito compreende que está em constante formação.

² Letra fictícia do nome do sujeito desta pesquisa.

Justifica-se a escolha deste sujeito através de vivências ocasionadas pelos estágios supervisionados da graduação em Pedagogia, pois foi estabelecido, então, o contato com esta professora no âmbito escolar, visto que a pesquisadora já conhecia o trabalho do sujeito. É importante frisar que esta professora é reconhecida na escola onde trabalha como uma ótima profissional, o que configura o principal critério de inclusão de participantes neste estudo.

Através de posturas e relatos de profissionais que atuam na mesma escola onde E. trabalha, há 12 anos, foi percebido que a professora é conhecida na escola como uma pessoa que está sempre ampliando seu repertório profissional. Sobre isso, em uma conversa informal com a ex-diretora da instituição, a mesma disse que E. é uma referência para a escola, pois está sempre estudando e refletindo sobre suas práticas. A professora E. tem 54 anos, nasceu na cidade de Jundiaí - SP, e mora na cidade de Americana - SP desde 1978, local onde iniciou sua carreira na área da educação.

Vale lembrar, então, que a participação do sujeito nesta pesquisa esteve relacionada à concessão de entrevistas, gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas. Na sequência, a pesquisadora analisou esses materiais e agrupou os relatos em Núcleos Temáticos, mediante análise da significação dos discursos do sujeito. Esta foi, então, a primeira etapa da análise de dados.

Isso feito, juntamente com a pesquisadora, em uma segunda entrevista, o sujeito foi convidado a opinar/propor/alterar sobre os Núcleos Temáticos organizados previamente pela pesquisadora. Assim, tais materiais desta nova entrevista foram transcritos e analisados novamente, sendo os mesmos anexados ao rol dos Núcleos Temáticos previamente elaborados. Tais Núcleos, portanto, representam os resultados deste trabalho, pois vislumbram os mediadores do processo de formação

desta docente, bem como a organização de práticas pedagógicas que são reconhecidas por um grupo como sendo de sucesso. A seguir, este procedimento será detalhado e melhor explanado.

3.3. PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Como já mencionado, neste trabalho foi utilizado o procedimento de coleta de dados conhecido como entrevistas recorrentes, por meio do qual o sujeito interage com a pesquisa conversando com o pesquisador de uma forma participativa. Neste procedimento, após a realização das entrevistas, os conteúdos das mesmas são organizados em núcleos e subnúcleos pelo pesquisador.

É válido dizer que o procedimento das entrevistas recorrentes, de acordo com Leite & Colombo (2006), possibilita dar voz ao sujeito. Assim, o mesmo pode construir sua fala a partir dos critérios que desejar, visando contemplar o que foi anteriormente proposto pelo pesquisador. Zanelli (1992), também ressalta que esta estratégia possibilita a organização de significações que, quando organizadas através de temas, poderão contemplar as formas pelas quais as relações vividas foram percebidas pelo sujeito.

Deste modo, como já havia um possível sujeito para este trabalho, devido a vivências pessoais da pesquisadora, foi marcada uma conversa inicial com uma professora, em que a pesquisa foi apresentada. Após a conversa, a professora consentiu em participar do estudo.

Ressalte-se que, de acordo com a aprovação do projeto apresentado ao Comitê de Ética da UNICAMP³, foi possível realizar as entrevistas recorrentes, tendo o áudio gravado. Assim, para atender aos requisitos do Comitê de Ética, um Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido foi assinado pelo sujeito. Este documento expressa a autorização da professora com relação à gravação e utilização do áudio das entrevistas, para fins acadêmicos.

Neste trabalho, assume-se o compromisso da não exposição do nome e de qualquer característica que permita identificar a professora. Para fins de exposição, esta pesquisa terá uma forma singular para fazer referência ao sujeito, forma esta que pode ser visualizada por este símbolo: *E. – Sujeito 1*. Isso posto, uma descrição dos procedimentos de coleta e análise de dados será realizada a seguir.

Após a conversa inicial com o sujeito, foi agendada a primeira entrevista, levando em consideração a disponibilidade do sujeito. Na primeira entrevista realizada, após a rerepresentação dos objetivos da pesquisa, o sujeito foi solicitado a discorrer sobre duas perguntas iniciais, elaboradas pela pesquisadora, que foram: quais foram as experiências, processos e vivências que influenciaram e influenciam, a senhora a ser a profissional da educação que é hoje? Como a senhora constrói suas práticas pedagógicas?

Após a entrevista inicial, foi feita a transcrição das falas e a organização das mesmas em núcleos e subnúcleos por parte da pesquisadora, que os apresentou ao sujeito em um segundo encontro, para que ela pudesse completá-los com outras ideias, alterá-los, corrigi-los, ou mesmo, propor novas respostas. Na sequência, a pesquisadora transcreveu, incluindo os novos relatos nos núcleos previamente formados, o que pôde implicar na mudança ou criação de novos núcleos; e após, uma terceira entrevista foi realizada, com o intuito de completar informações.

³ Número CAAE do Projeto mencionado: 56794116.2.0000.5404. Mais informações disponíveis em: <<http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/login.jsf>>. Acesso em 06/11/2016.

Desta forma, a etapa de coleta e análise de dados foi encerrada quando tanto a pesquisadora quanto o sujeito da pesquisa concordaram que não havia nada mais para ser alterado ou acrescentado nas matrizes. Portanto, foram realizadas três entrevistas, a primeira com 58min, a segunda com 29min e a terceira com 1h e 46min. O sujeito participou da pesquisa fornecendo informações para a análise por parte da pesquisadora, e também colaborou na construção dos núcleos e subnúcleos.

Os núcleos e subnúcleos temáticos identificados foram organizados contendo tanto a história da constituição de E. como professora, o que foi nomeado como *Processos de mediação*, quanto as práticas autônomas que a mesma desenvolve nas aulas, intitulado como *Práticas pedagógicas*. As tabelas, a seguir, são compostas por estes núcleos e subnúcleos, que representam os resultados desta pesquisa.

3.3.1. TABELA 1 - PROCESSOS DE MEDIAÇÃO

<p>Núcleo 1. Atividades de formação inicial</p> <ul style="list-style-type: none"> 1.1. A formação no Magistério 1.2. A formação em Pedagogia
<p>Núcleo 2. Atividades de formação continuada</p> <ul style="list-style-type: none"> 2.1. A Licenciatura em Ciências 2.2. A especialização para o PROESF na UNICAMP 2.3. A especialização em Ética, Valores e Cidadania na USP 2.4. A experiência como organizadora do Prof. Tour 2.5. A participação em eventos e cursos diversificados na formação continuada 2.6. A importância da formação continuada para a professora E.
<p>Núcleo 3. Experiências profissionais</p> <ul style="list-style-type: none"> 3.1. A Educação Infantil 3.2. O Ensino Fundamental 3.3. A EJA - Educação de Jovens e Adultos 3.4. A monitoria no PROESF 3.5. A orientação de pesquisas científicas no Ensino Fundamental II 3.6. Expectativas futuras para o exercício profissional

Núcleo 4. O encontro com referências significativas para a formação profissional

- 4.1. As professoras do primário
- 4.2. O professor de História do Brasil do Magistério
- 4.3. Os professores do curso de Pedagogia
- 4.4. As direções de duas escolas

3.3.2. TABELA 2 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Núcleo 1. Atividades desenvolvidas com autonomia pela docente

- 1.1. O projeto de orientação de pesquisas no Ensino Fundamental II
- 1.2. A atividade de alimentação saudável
- 1.3. A atividade de Masterchefinhos em uma Mostra Cultural
- 1.4. O projeto dos sistemas reprodutores
- 1.5. A atividade de construção de uma macrocélula
- 1.6. Alguns Estudos do Meio - a “Fazenda Ibicaba” e a ida a um jornal de Americana - SP
- 1.7. Algumas dificuldades na realização de atividades

Núcleo 2. Escolhas metodológicas das aulas da professora E.

- 2.1. A forma de abordar os conteúdos nas aulas
- 2.2. O diário de bordo nas aulas do quinto ano
- 2.3. A lousa digital como um recurso pedagógico
- 2.4. A organização física da sala de aula
- 2.5. As redes sociais como uma ferramenta pedagógica

Núcleo 3. A organização do trabalho pedagógico

- 3.1. Máximo aproveitamento das atividades planejadas
- 3.2. A autonomia para propor e selecionar atividades
- 3.3. A divulgação de Projetos em eventos acadêmicos
- 3.4. O olhar da professora para o contexto dos educandos
- 3.5. A importância da intencionalidade ao propor atividades
- 3.6. O planejamento de ensino
- 3.7. Os instrumentos de avaliação

Após, os resultados presentes nos núcleos e subnúcleos citados serão descritos e analisados.

4. ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS

Este capítulo será composto pelos quadros 1 e 2 que representam os resultados obtidos a partir da presente pesquisa. Tais quadros, que contém os Núcleos Temáticos, serão expostos a seguir.

4.1. QUADRO 1

O Quadro 1 apresenta os núcleos temáticos elaborados a partir da análise final dos dados coletados, relacionados aos processos de mediação.

QUADRO 1 – RELAÇÃO DOS NÚCLEOS TEMÁTICOS FORMADOS NO PROCESSO DE ANÁLISE FINAL – PROCESSOS DE MEDIAÇÃO.

1) Atividades de formação inicial.
2) Atividades de formação continuada.
3) Experiências profissionais.
4) O encontro com referências significativas para a formação profissional.

4.1.1. ATIVIDADES DE FORMAÇÃO INICIAL

No processo de constituição docente, as atividades de formação inicial são mencionadas como a primeira condição de mediação para o sujeito. A professora cita a formação no Magistério e em Pedagogia como duas etapas muito importantes para sua formação, descritas por ela como a “base de tudo”.

E.: (...). Vamos começar a falar. Então, a sua primeira pergunta aqui dos “processos, experiências e mediações que vivenciou, que

contribuíram para que você se tornasse a professora que você é hoje”. Aí eu fiquei pensando nessa pergunta, aí eu pensei o seguinte: que a gente não pode descartar a base de tudo. (...). Então, eu acho que esse processo é contínuo, não posso, assim, identificar foi isso, foi aquilo, eu, eu considero a base então. (E2). (Processos de mediação - Matriz geral dos dados das entrevistas p. 78).

O sujeito menciona que cursou o Magistério em uma escola considerada tradicional em Americana - SP:

E.: Então, o Magistério de quatro anos numa escola tradicional de Americana, que formou quase que todos os professores da cidade, risos. Que agora não existe mais. (E2). (Processos de mediação - Matriz geral dos dados das entrevistas p. 78).

Sobre a formação em Pedagogia, a professora E. comenta que a considera como primordial para o seu exercício profissional. Como graduou-se em Pedagogia na UNICAMP, no ano de 2000, a professora destaca que vivenciou um período de mudança curricular considerado por ela como muito enriquecedor, e que a formação na UNICAMP pôde apresentá-la aos autores e à dinâmica da Universidade.

E.: E Pedagogia na UNICAMP, quatro anos, mudança de currículo também, de que, que deu a oportunidade de você vivenciar lá... E até, assim, o que era antes e pegar também a mudança, então foi bem rico! Apesar de ter estendido a nossa formação, mas foi importante. Ninguém, poucas pessoas abriram mão de, de ter esse currículo antigo e o novo junto. Poderia ter essa opção de só fazer as disciplinas... Que saíam... E só fazer as novas... E a maioria quis fazer tudo. Então, essa base foi muito importante, então, ela que me apresentou autores, toda teoria... Todo pensar, a “ação, reflexão, ação”, veio de toda essa formação. E, e acho que justamente por causa dessa formação ser bem consolidada, é que a formação continuada nunca cessou, pelo menos para mim enquanto professora, eu sempre procurei participar de, de cursos, palestras, sempre estou envolvida, interessada... Tipo, não é uma coisa que me desagrade fazer, Universidade maravilhosa que é a UNICAMP e que apresentou, então abre o mundo. (E2). (Processos de mediação - Matriz geral dos dados das entrevistas p. 79).

Na terceira entrevista realizada, a professora ressalta o quanto foi importante a graduação em Pedagogia na UNICAMP. E. comenta sobre a ampliação que esta experiência possibilitou à sua formação.

*E.: Agora, a Pedagogia foi fabulosa (Risos). Até porque é na UNICAMP. Mas todos os professores tiveram uma participação importante. Que não dá nem para a gente... Eu seria injusta se eu falasse só de um, até porque foram. Muitas disciplinas, eu fiz transição de currículo, então peguei tudo, de tudo um pouco então, não tem como eleger... Foi uma maravilha assim, foi uma ampliação... Nossa! Não é, não chega nem a ser ampliação quando eu fiz. Depois que eu fiz Magistério, fui fazer Pedagogia falei: "uau!", o que que eu perderia se eu não tivesse feito Pedagogia. Não ficar assim só com Magistério. Aí eu penso em quantos professores estão em sala de aula só com o Magistério. Mas olha, eu acho que **nada** consegue comparar a Pedagogia. Principalmente Pedagogia em universidades estaduais que a gente conhece os autores, eles se comunicam, existe uma interlocução... (E3). (Processos de mediação - Matriz geral dos dados das entrevistas p. 79-80).*

E. comenta também sobre o sentimento de motivação, propiciado pela credibilidade dada a ela devido à formação em Pedagogia, na UNICAMP.

E.: É, desse fato, porque você tendo credibilidade, você tem... Parece que mais audácia também, sabe? Você começa a querer: "bom, já que...", já que então, já que tem uma expectativa em cima de você, você quer meio que corresponder com aquilo. Então você não consegue ficar desmotivada, ficar é... Paralisada, você quer mostrar coisas diferentes, até porque você realmente tem capacidade para aquilo porque você está se formando, num nível... (E3). (Processos de mediação - Matriz geral dos dados das entrevistas p. 80).

4.1.2. ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Após mencionar sobre a importância do Magistério e da graduação em Pedagogia, o sujeito frisa que considera as atividades de formação continuada fundamentais para sua formação docente. Para E., a Licenciatura em Ciências, que concluiu no ano de 2015, traz inúmeras perspectivas diferentes e importantes para seu trabalho. Segundo ela,

E.: (...). Então, isso dá uma certa segurança na hora que você vai passar os conteúdos, na hora que você está passando da forma mais correta possível, então, eu considero importante isso. Considero importante, também, porque você consegue, ou pelo menos eu tento despertar curiosidade nos alunos para a área de Ciências mesmo, que na licenciatura a gente viu o quanto ela está sendo negligenciada na escola, ou porque professores não são formados, atribui-se a outras especialidades, ou porque só segue lá o que o livro traz, não tem nada

diferente... Para acrescentar. Então, pelos estudos, pesquisas que eles apresentaram, é uma área que está bem problemática, e que é justamente a área que vai trazer progressos para o país como um todo nos diversos setores, porque as Ciências que impulsionam tudo isso. (E2). (Processos de mediação - Matriz geral dos dados das entrevistas p. 81).

O sujeito relata que, a partir da Licenciatura em Ciências, pôde adquirir mais conhecimentos e autonomia para estabelecer relações entre temas da área, além de ter percebido a forma superficial com que os conteúdos de Ciências são abordados na escola.

E.: É! Ir além... Do que simplesmente o que o livro apresenta, mostrar que fora isso, tem essas outras situações que, que fazem parte desse assunto, que o livro não apresenta. Restringe muito o livro, e é tão ampla, essa área, tem tanta coisa para ser trabalhada que eles acabam só dando uma pincelada, aqui, ali... Não se aprofunda em nada, então... Você tendo um pouquinho desse conhecimento, você consegue fazer as relações, dos assuntos, eu acho interessante. (E2). (Processos de mediação - Matriz geral dos dados das entrevistas p. 82).

O sujeito menciona uma especialização que cursou, para poder exercer a função de Auxiliar Pedagógica do PROESF - Programa especial para formação de professores em exercício na rede de educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental da rede municipal dos municípios da Região Metropolitana de Campinas, desenvolvido pela FE - UNICAMP, que formou, em Licenciatura Plena, cerca de 1.600 profissionais já atuantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

E.: (...). Uma na UNICAMP, que foi justamente para poder participar desse projeto do PROESF, então eles ofereceram uma especialização para um grupo de professores das redes municipais de Americana, Campinas, Hortolândia, Sumaré, Amparo, Itatiba. Jundiaí também, acho que teve... (E3).

E.: Aí nós passamos por uma seleção na nossa rede e quem tinha os critérios necessários foi selecionado para participar dessa especialização. Aí também teve a felicidade de estar nesse grupo. E aí foi já mais específico, foram núcleos, assim, que nem você falou... Tem o geral daí entrou no específico, e foi bem importante, aí eu fiquei mais na questão da Educação Infantil que foi onde atuei depois como AP, auxiliar pedagógico, que também me é, assim, tenho até hoje muito... Ah, como dizer, me identifico bastante com a Educação

Infantil. Porque eu acho que a base de tudo é lá na infância. (E3). (Processos de mediação - Matriz geral dos dados das entrevistas p. 82-83).

A participação em uma especialização em Ética, Valores e Cidadania na USP, também é lembrada pelo sujeito como significativa. E. pontua que pôde se aproximar desses conteúdos, bem como da ferramenta semipresencial oferecida por este curso.

E.: Essa referência, essa valorização da Infância e tal... E daí também eu fiz uma outra especialização mais recente pela USP, que se chama “Ética, valores e cidadania na educação”, que também foi muito bacana, eu gostei demais dessa especialização, por conta de refletir, esses temas, de fazer uma proposta de trabalho diferenciada também, que essa foi uma das propostas do curso, a gente pensar numa prática para trabalhar essas questões com alunos. E aí o meu grupo fez... Pensou usando a informática, usando redes sociais. (E3).

E.: Então tudo isso, é um repertório maravilhoso. Outra coisa que eu acho interessante nessa formação específica: que ela foi feita semipresencial, assim como foi a Licenciatura em Ciências. E aí outro fator que me interessou, sabe... Enquanto alguns fazem pela facilidade, “vai ser fácil”, mas grande engano, eu não conheço todos, não conheço todas as formações que são oferecidas por outras instituições, mas as que eu conheci que foi a da USP, tanto da licenciatura quanto da especialização, de fácil não tem nada, absolutamente nada! E o meu interesse foi mais assim: para conhecer os recursos que eles estariam utilizando... (E3). (Processos de mediação - Matriz geral dos dados das entrevistas p. 83).

E. comenta, brevemente, sobre sua experiência como organizadora de um grupo de professores e amigos que ficou conhecido como Prof. Tour, que tem como objetivo propiciar a aquisição de bens culturais, bem como ampliar o repertório estético dos envolvidos. Na voz do sujeito:

E.: Então teve, lá, um repórter da Prefeitura que quis que eu contasse como surgiu esse grupo, esse interesse, e tal. E aí eu tive que detalhar tudo. Eu acho muito importante, porque depois você fala: “olha, é assim que começou, é assim que funciona”. O motivo, a justificativa. E se a gente não faz, é, e se a gente não registra. (...). A gente não recupera mais. (E3). (Processos de mediação - Matriz geral dos dados das entrevistas p. 84).

A entrevista dada pela professora, para o repórter que a entrevistou, foi publicada no dia 02/06/2016, e encontra-se abaixo. O conteúdo da mesma foi retirado

do site da Prefeitura de Santa Bárbara D'Oeste - SP, com a autorização da docente, para fazer parte deste trabalho.

Apesar de termos nos organizado, a princípio, com objetivo apenas de diversão junto de pessoas do nosso círculo de amizade, sabemos o quanto é importante para o ser humano o acesso aos bens culturais e nós, professores, sentimos essa necessidade ainda mais forte devido ao perfil de nossa formação profissional que busca a formação e o desenvolvimento pleno do indivíduo, assim quanto mais somos, quanto mais nos completamos, quanto mais convivemos, mais poderemos oferecer com nosso transbordamento intelectual e cognitivo. Acredito que não seja exclusivo dos professores o desejo de participar de eventos culturais como os que foram citados dentre tantos outros. Certamente toda a população aprecia programações culturais, uma que é uma oportunidade de fruição do ser, além de representar momentos de encontro e lazer que possibilitam a ampliação do nosso repertório ético, estético, poético, sensível, criativo, reflexivo entre outros. Temos um grupo fechado no Facebook, e outros no WhatsApp, onde as propostas são sugeridas, divulgadas e as viagens organizadas. A princípio o objetivo era proporcionar momentos de encontro entre os professores da *E. P. F. (Grifos dos autores - o nome da escola foi retirado)* e seus familiares, mas através da divulgação de quem foi e curtiu, abrangemos professores de outras unidades o que contribui ainda mais para ampliarmos nosso círculo de amizades e nossos conhecimentos. Disponível em: <<http://santabarbaradoestesp.com.br/index.php/americana/item/1676-professores-da-e-p-f-organizam-a-proftour-cultural>>. Acesso em: 01/11/2016. (Processos de mediação - Matriz geral dos dados das entrevistas p. 84-85).

E. destaca como importante a participação em eventos e cursos diversificados em sua formação continuada, pois percebe que há a possibilidade de relacionar esses conteúdos com a educação, através de propostas de atividades que podem ser construídas com seus alunos.

E.: Então eu acredito que isso se deva sim, de fato, a essas formações que eu faço muito diversificadas, então eu faço formação em, sei lá, Museu de Arte, faço em Instituição, faço lá no ETE, de tratamento de esgoto lá de Paulínia... (E3).

E.: É, então, são... É bem amplo, então são vários, sei lá, às vezes nem tudo diretamente é educação, e isso eu acredito que é o meu diferencial, sabe, de saber um pouquinho de cada, não é nada assim tão aprofundado, mas aquilo te converte em experiências, em propostas às vezes diferenciadas. (E3). (Processos de mediação - Matriz geral dos dados das entrevistas p. 85-86).

Além disso, a professora frisa a importância das atividades de formação continuada para seu exercício profissional. Algo compreendido como essencial por ela é a possibilidade de continuar se atualizando na área através da formação continuada.

E.: Então eu acho até, é uma coisa bem complexa... Se a gente for pensar nela, que a partir do momento que você escolheu Magistério, então eu entrei, fiz o curso do Magistério, foi em 1990, então já 26 anos, e 26 anos de formação contínua... Então, é, eu acho que essa profissão ela é muito dinâmica, ela é influenciada por tudo que acontece no seu tempo, então não tem como assim, a gente dizer “eu estou formada”. Se a gente tivesse só ficado com o Magistério, eu penso que eu estaria infeliz na minha profissão, porque a partir do momento que daí eu me formei, e fui para a Pedagogia, quase que em seguida, assim, em 1996 eu entrei na Pedagogia e depois fiz Licenciatura, fiz, aliás, como que fala, Especialização... (E1).

E.: Que aquela roupa já não te serve mais, então você precisa, é, se vestir sempre, de ser professora, senão você fica fora de moda. (Risos). Que para o momento está adequado, é o que eu consigo agora, mas pode ser que lá para frente eu já... Avalie de forma diferente! Então eu achei isso muito interessante, até nuns textos que eu andei lendo ultimamente falando dessa reflexão do passado, da ressignificação que a gente tem que dar ao passado, então, o que é, era adequado, por conta do contexto que estava acontecendo, pode ser que não seja mais. E a gente precisa estar preparado para isso (E2). (Processos de mediação - Matriz geral dos dados das entrevistas p. 86-87).

A professora cita que a formação continuada possibilita que os sujeitos envolvidos na educação continuem seu processo de reflexão, a partir dos acontecimentos do cotidiano.

E.: (...). Então sobre formação continuada, eu acho muito importante continuar, mesmo, eu participo e acho que está dentro daquela minha inquietude, então... Às vezes eu falo: “ai, acho que eu vou conseguir, agora eu faço esse...”. (Risos). “E por um período... Nada acontecerá!”. Engano. Antes daquele ser concluído já tem outra coisa... Provocando ali. Porque aí a gente pode até citar, nessa questão recente, agora essa tal da PEC... Estava tudo bem! Não, teve que surgir uma PEC, no meio do caminho surgiu uma PEC. (Risos). Interferir, de que maneira a gente pode tentar reverter. (...). (E3).

E.: E eu considero tudo isso formação continuada, participar de uma discussão, de um debate... Não são só cursos que vão me dar diplomas de horas, de participação. Eu acho que essa formação continuada vem por várias maneiras. (E3). (Processos de mediação - Matriz geral dos dados das entrevistas p. 87-88).

4.1.3. EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS

As experiências profissionais são assinaladas como uma das condições objetivas de mediação vivenciadas pelo sujeito, para que ela se tornasse a profissional que é atualmente. E. comenta que a Educação Infantil foi a primeira etapa da educação em que atuou.

E.: (...). Não, na verdade foi assim: eu comecei pelo infantil porque eu tinha terminado Magistério... E aí eu entrei por contrato, por um ano na prefeitura... E foi para a Educação Infantil que eles me enviaram, assim: “você vai trabalhar”... (E3).

E.: Pela demanda, é, pela necessidade, então não foi específico, eu fui na Educação Infantil... Eu fui mandada para a Educação Infantil porque era lá que tinha. Eu trabalhava como professora auxiliar, PA. Então quando faltava professora, eu substituía. Durante esse ano eu trabalhei assim: quando não faltava eu ajudava na coordenação. Então eu comecei pela Educação Infantil, conhecendo a Educação Infantil assim. Aí, quando surgiu o concurso, como eu já tinha essa prática e... (E3).

E.: Essa experiência, eu falei “Ah, vou fazer para a Educação Infantil, já que eu já estava na minha praia, já. E aí passei em concurso... Comecei a atuar logo em seguida. Fiquei acho que durante 5 anos na Educação Infantil. (...). (E3). (Processos de mediação - Matriz geral dos dados das entrevistas p. 89).

E. destaca algumas experiências no Ensino Fundamental, da rede municipal de Americana - SP, onde já trabalhou em escolas de tempo integral e, no presente momento, atua como professora de Educação Básica no período parcial.

E.: Aí no Fundamental eu comecei numa escola de periferia, período integral, então tudo novo. Práticas novas, experiências novas... Ah, muito interessante também, não tem o que dizer, aí a gente tem coisas positivas e críticas a fazer, mas... Foi, eu passei por isso, eu sei como que é eu acho que todos, pelo menos na nossa rede, que tem escola integral deveria fazer esse percurso, sabe? Passar por escola integral, depois ir para o parcial, que você... (E3).

E.: É pesado, é complicado... porque daí você analisa tudo. A estrutura física não colabora, é... A questão dos horários, a gente tinha muitas atividades diversificadas misturadas com as atividades no núcleo comum. Aí não sei como é que está hoje, mas era difícil de a gente atuar nesse contexto. Aí procurei o parcial, até que eu consegui a remoção. (E3). (Processos de mediação - Matriz geral dos dados das entrevistas p. 89-90).

O sujeito teve experiências também como docente na Educação de Jovens e Adultos - EJA, em outra Prefeitura. E. ressalta que esta vivência foi marcante para ela como professora, por ter características distintas das outras etapas da educação.

E.: Antes de conseguir, até para aumentar a renda, essa foi uma necessidade que eu tive, eu fiz um concurso numa outra Prefeitura. E daí fui para o EJA, Educação de jovens e Adultos, porque daí eu poderia trabalhar à noite. E a minha necessidade... Como eu já trabalhava no integral não tinha como. (E3).

E.: Procurar outra escola, então eu fui para o EJA, que também uma experiência fascinante, você trabalhar com adultos é outro contexto, é outra... São histórias de vida, você se aproxima mais das pessoas. A relação professor-aluno é completamente diferente. De quando você trata com adultos e com jovens, então isso também me faz parte. (E3).

E.: É, me marcou, faz parte do meu ser professor. (E3). (Processos de mediação - Matriz geral dos dados das entrevistas p. 90).

Aqui, o sujeito ressalta que foi muito gratificante ser Auxiliar Pedagógica do convênio feito entre o PROESF - Faculdade de Educação - UNCAMP e demais Prefeituras da Região Metropolitana de Campinas.

E.: (...). Nós éramos auxiliares pedagógicos, acho que era AP, não era nem OP, AP. (E3).

E.: E eu tive a grata satisfação, o maior orgulho, de ser uma dessas colaboradoras desse convênio. (E3). (Processos de mediação - Matriz geral dos dados das entrevistas p. 91).

O sujeito expõe sua satisfação com novas experiências profissionais, relacionadas ao seu papel como professora-orientadora de pesquisas de alunos do Ensino Fundamental II.

E.: No Fundamental e no parcial que eu estou até hoje. E com essas experiências novas de fazer. Não... E agora com essas experiências novas de estar orientando que surgiu, eu estou gostando dessa proposta. (E3).

E.: Encaixar, exatamente. Então fica um pouco pesado, mas a gente vai levando porque são coisas que me dão prazer, eu percebo que de alguma maneira esses alunos, do mesmo modo como eu fui afetada em várias situações, eu acredito que eles também estão sendo afetados por isso daí. Não importa, não é quantidade que interessa. É o quanto eles são... Nem que seja pequeno, isso. (E3). (Processos de mediação - Matriz geral dos dados das entrevistas p. 91-92).

A professora E. menciona algumas expectativas para o exercício profissional em um tempo futuro.

E.: Eu não sei em que momento isso vai acabar, parece que nunca! Risos. (E1).

E.: Eu acho que mesmo que a gente se aposente depois, de alguma maneira, a gente vai manter esse laço, se ou informalmente, ou de uma maneira mais formal... (E1). (Processos de mediação - Matriz geral dos dados das entrevistas p. 92).

4.1.4. O ENCONTRO COM REFERÊNCIAS SIGNIFICATIVAS PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Outro mediador importante, presente nos relatos de E., foi o encontro com pessoas consideradas referências significativas para sua formação profissional. E. menciona algumas pessoas que conheceu e grupos dos quais já participou, ressaltando alguns mediadores específicos, tais como as professoras do primário:

E.: Então eu me lembro das minhas professoras do primário, para mim foram todas modelos, não que eu acho... Eu nunca achei que eu ia ser professora, naquela época, assim, mas eu gostava do jeito, da postura delas, sabe?! Então, todas elas me marcaram muito, no primeiro, primeiro, segundo, terceiro e quarto ano, depois quando passou para o quinto ano, que os professores são de disciplinas, aí é um ou outro que você se identifica mais... Mas acho que é a marca mesmo, talvez, desses primeiros professores... Tenha ficado forte, para eu lembrar deles até hoje. Então tenho essas, essas... Lembranças e essas influências, com certeza. (E2). (Processos de mediação - Matriz geral dos dados das entrevistas p. 93).

O sujeito também destaca a boa impressão que tinha da área da educação, através da interpretação que fazia das posturas de suas professoras do primário.

Segundo E.,

E.: Apesar de ter sido um ensino super tradicional, que eu tive, talvez até por isso, que era... A educação era vista, assim, como algo tão requintado, os professores vinham todos assim, é... De salto alto, como se estivessem indo para uma festa! Bem arrumados, cabelo com laquê, risos. E, talvez, não conscientemente, mas talvez no inconsciente, eu desejasse também, em um futuro, ser igual a elas.

(E2). (Processos de mediação - Matriz geral dos dados das entrevistas p. 93).

E. faz referência a um professor de História do Brasil, do Magistério, lembrando uma pesquisa que fez para o mesmo, em que contatou uma pesquisadora do Piauí. Este professor foi lembrado pelo sujeito como uma referência positiva, através de sua postura receptiva e também por ter uma grande bagagem de conhecimentos.

E.: Então essa parte aqui do Magistério eu acho importante destacar esse professor de história... (...). Que me influenciou bastante... Pela postura dele, que eu já falei, pelo conhecimento que ele tinha bastante... Eu me lembro que eu fiz, assim, pesquisas na área sem ele ter pedido. (E3).

E.: É, autonomia, disposição de ter ido atrás, tal, naquela época não tinha internet como a gente tem hoje, então eu fiz contato com uma pesquisadora que havia estado no curso, lá do Piauí, eu fiz contato por carta. Ela me respondeu... (E3).

E.: Mandou material, é... Então foi muito significativo, tanto para mim quanto para ele... E talvez isso tenha me mostrado assim: hoje a gente tem toda a facilidade da internet. Então hoje qualquer ideia que você tenha, qualquer pessoa que você queira fazer contato, é muito fácil, você consegue acessar essas pessoas. Então isso para mim no Magistério ficou bem claro que eu consegui falar com uma pesquisadora lá, do Piauí, que é a Mileide Bridon que fala sobre o homem pré-histórico brasileiro. (E3). (Processos de mediação - Matriz geral dos dados das entrevistas p. 94).

Ainda sobre as experiências propiciadas pelo professor, durante o curso de História do Brasil do Magistério, E. menciona que a receptividade e a postura do mesmo foram fundamentais para sua aproximação com a investigação que desenvolveu, sobre o homem pré-histórico brasileiro. A professora também analisa as tecnologias como possíveis facilitadoras para esse tipo de atividade.

E.: De certa maneira a receptividade dela, a receptividade dele, tudo isso é um estímulo, para você fazer isso e também você provocar isso no aluno. Então o aluno, enquanto aluno, que eu era naquele momento, também é capaz de fazer essas coisas, ele vai ter retorno, não é? Então você tem que incentivar, você tem que colocar isso... Até na sua prática, não é, para você pedir lá: "faça uma pesquisa...". Tudo é possível hoje em dia, para você conseguir naquela época, com os recursos menores que a gente tinha... (E3). (Processos de mediação - Matriz geral dos dados das entrevistas p. 94).

Algumas referências profissionais, encontradas durante a graduação em Pedagogia, também são lembradas por E. como muito marcantes para sua trajetória profissional. Posturas, dicas e a aproximação afetiva dos docentes com o objeto de estudo são características ressaltadas como positivas pelo sujeito.

E.: Tive vários no curso de Pedagogia. Que me inspiraram! (E2).

E.: Então, dos professores eu tive vários no curso mas eu não falei nenhum. Então eu já até falei que era difícil de eleger... Mas eu até comentei da professora A. L. G.. Por conta da oportunidade que eu tive com ela de viajar para o exterior, conhecer uma experiência fora do Brasil na Educação Infantil, foi interessante. (E3).

E.: Mas além disso, a minha orientadora de TCC, talvez ela tenha sido a minha inspiração porque eu faço hoje como a minha orientação. É, se for pensar nisso, sim. Então várias dicas, várias coisas assim que ela pontuava que a gente escrevendo achava normal e o quanto isso é importante, uma pessoa que lê o seu trabalho e consegue... (E3).

E.: O professor S. também, não querendo falar dele porque é ele que está te orientando, mas ele também trouxe bastante... Na época, acho q eu foi em 97, porque eu já tinha tido aula com ele então foi há dez anos atrás, eu já estava... Mas trouxe toda uma reflexão em cima de alfabetização, que a gente levou para essa experiência prática, então eu estava na Educação Infantil, refletindo a alfabetização, refletindo sobre o brincar, porque eu estou falando da A. L. e do professor S. então, enquanto um defende a infância, a brincadeira, o professor S. ajudando a gente a analisar... Exatamente, fazer essa leitura do que eram as fases e tal, então foi muito importante, saber assim, usar desses dois conhecimentos. (E3).

E.: Ah, tá. Então aí para ser mais pontual a professora H. F. foi minha professora, e quem me orientou no estágio, sim, então também foi uma outra que ajudou a deixar... Talvez eu ainda não estivesse, mas eu estava me formando... A pensar nessa coisa do consumo de atividades. (Risos). (E3).

E.: (...). Então ela foi assim, bem lembrado, da, da professora H. F., agora, e daí várias, eu tive aula com a C., foi ela que apresentou Paulo Freire, porque ela era apaixonada por Paulo Freire. Então é gostoso você se interessar por um educador que você conhecia pouco, pelo brilho do olhar de um educador outro assim, que é apaixonado por aquele... (...). (E3). (Processos de mediação - Matriz geral dos dados das entrevistas p. 95-96).

Outro mediador presente nas lembranças de E., durante as entrevistas, foi a direção de duas escolas em que trabalhou. O sujeito expõe que sentiu um acolhimento dessas equipes gestoras, em algumas situações específicas do cotidiano escolar, a partir de algumas posturas observadas por E.: os questionamentos, o hábito de

organizar textos para serem usados por toda a equipe e a relação de parceria com as famílias.

E.: A própria, os próprios companheiros da gente... Na direção, já tive pessoas que eu gostei de trabalhar, que é... Me fizeram pensar na maneira de conduzir as coisas, a pessoa fazia de uma maneira.... Correta, no meu julgamento. (E2).

E.: Posturas bacanas, eram profissionais que você percebia que elas... Questionadoras sabe, então que nem eu disse, quando eu não tinha aula para substituir eu ficava na coordenação ajudando elas ali a organizar a papelada, a fazer coisas da gestão. Então ali elas me passavam isso... Algumas vezes por alguma, de comentários mesmo, alguma situação que a prefeitura estivesse passando, ou querendo das escolas... É que nem eu passei para você, que a LDB estava sendo aprovada naquele período, sendo em 95 ainda estava em vias de ser aprovada, mas eram coisas que já estavam mexendo ali, com as expectativas, é... Então de alguma forma assim, pessoas que questionavam às vezes algumas orientações que vinham... Mesmo a parte de organizar, então eu lembro que estive por um período ajudando a diretora a organizar os textos que ela queria trabalhar com os professores então estava assim tudo misturado pelos... Os temas misturados, então a gente selecionou o que eram Prática, o que que era Reflexões assim teóricas, então isso tudo ajuda, parece que não, mas você começa a perceber que existe esse lado teórico que é... Eu consegui ter acesso ao que a prefeitura, naquela ocasião, orientava, quais eram os pilares que ela seguia. Porque os textos estavam todos ali na minha mão. E assim, mas a liberdade de manusear, ter acesso, sabe, uma coisa que parece realmente que o público é público, então aquilo te dá uma noção... Eu estou numa rede em que as coisas realmente são das pessoas, não tem nada escondido, nada, nenhum conhecimento é único... Exatamente, então, pelo menos foi o que me passou. (E3).

E.: (...). Então tudo isso foi na educação infantil. Uma outra da educação é porque ela tinha assim uma parceria com as famílias, sabe? Que também... (E3). (Processos de mediação - Matriz geral dos dados das entrevistas p. 97-98).

Além disso, o sujeito menciona um trabalho feito para a graduação em Pedagogia, no qual enviou às famílias uma breve pergunta sobre os hábitos de leitura das mesmas, utilizada depois, coletivamente, pela diretora da escola como instrumento de uma reunião de pais.

E.: Me inspirou bastante, deu como exemplo. Então eu me lembro que eu fiz uma pesquisa, por conta da Pedagogia. Tenho que lembrar agora, qual foi o assunto... Mas eu fiz com a minha turminha assim, mandei para os pais uma enquetezinha... Ah, acho que foi por causa do professor S.. (Risos). Uma pesquisa que acho que eu procurava saber assim, se eles liam jornal, se eles assinavam jornal, se a família

era um modelo de leitor para os filhos, mas tudo assim para os pais. Lógico que eles não liam, não compreendiam exatamente o porquê. Aí essa coordenadora quando ela soube que eu fiz isso ela expandiu para a escola inteira! (E3).

E.: Para poder assim... De certa maneira, por que daí ela, como era feito com os alunos, de vez em quando, aquelas avaliações para saber em que nível da escrita eles estavam. E foi uma foram até de a gente entender, alguns grupos... Por que que tinham tantos alunos de uma mesma idade, numa fase anterior, outros já avançando. Eu achei muito interessante que ela quis expandir isso e, e quis, assim, fazer essa análise, sabe, ela não era tão, na verdade, ela nunca demonstrou interesse por esse tipo de relação assim. E ela ficou interessada, então eu achei interessante que ela, assim... A disposição dela, exatamente, de pegar aquele trabalho, de expandir para a escola inteira. E depois, acho que até com os resultados, se eu não em engano, ela chamou alguém que numa reunião de pais, sabe, fez umas explicações mais detalhadas para os pais dos níveis de aprendizagem, de alfabetização, tal... (E3). (Processos de mediação - Matriz geral dos dados das entrevistas p. 98).

4.2. QUADRO 2

O Quadro 2 apresenta os núcleos temáticos elaborados a partir da análise final dos dados coletados relacionados às práticas pedagógicas.

QUADRO 2 – RELAÇÃO DOS NÚCLEOS TEMÁTICOS FORMADOS NO PROCESSO DE ANÁLISE FINAL – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.

1) Atividades desenvolvidas com autonomia pela docente.
2) Escolhas metodológicas das aulas da professora E.
3) A organização do trabalho pedagógico.

4.2.1. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS COM AUTONOMIA PELA DOCENTE

Neste núcleo, E. faz referência a algumas práticas que consegue desenvolver com autonomia na escola em que trabalha. A professora cita que sua organização pedagógica segue o planejamento da escola e da Secretaria de Educação do município de Americana - SP e, a partir disso, na sala de aula, consegue desenvolver práticas com mais autonomia, porém, também com dificuldades.

E. cita a realização de um Projeto de Ciências, desenvolvido por ela, que teve como objetivo introduzir alunos do Ensino Fundamental II em práticas de pesquisa científicas. Ela relata que ocorreram dificuldades nesse processo, e que é necessário ter o apoio de mais pessoas, ou que iniciativas como essa tornem-se práticas coletivas da escola.

E.: Por isso que, nesse caso, esse projeto de pesquisa que a gente desenvolveu, não foi... Ele funcionou no extraclasse, não funcionou no horário normal... Nem eram alunas que eu trabalhava, assim, cotidianamente, então eu, assim, não vejo... Se eu for professora de Ciências de algum grupo, com certeza, vou introduzir, assim, pelo

menos o início das ideias. (...). Na verdade, eu acredito que esse tipo de proposta, que ela deva ser feita é... De forma conjunta, com grupos de professores, até para dividir e tal, então seria uma autonomia partilhada, assim... (E2).

E.: E aí você precisa ter pessoas que... Se simpatizem com aquilo. Que você está propondo... Que é difícil, porque as pessoas têm horários, todas as limitações, assim, que tem muita gente que não se... Não participa, não entra na proposta por conta disso. Então, vejo essa parte de autonomia para projetos, assim, difícil de, de evoluir assim. (E2). (Práticas pedagógicas - Matriz geral dos dados das entrevistas p. 100-101).

Ainda sobre o trabalho desenvolvido por ela através do Projeto citado, E. relata que algumas dificuldades podem aparecer no descumprimento da sequência didática da escola.

E.: Para ninguém depois ficar defasado... Sendo avaliado depois... Ah, você não deu isso aqui, era, era da tua série: “por que que não trabalhou?”, porque vem essas cobranças. Então, eu acho essa parte complicada. (E2). (Práticas pedagógicas - Matriz geral dos dados das entrevistas p. 101).

O sujeito também menciona uma atividade que realizou com uma turma do segundo ano do Ensino Fundamental I, que tinha como objetivo ampliar o contato das crianças com a alimentação de produtos mais naturais e saudáveis. Para isso, E. realizou algumas atividades durante o tempo que trabalhou com esses conteúdos, concluindo com o contato estabelecido com uma indústria de potes plásticos, que presenteou seus alunos com potes com o formato de frutas.

E.: (...). A gente percebe na escola que a merenda que eles trazem de casa tem muitos produtos industrializados. Então eu fiz tipo um projeto assim para incentivar o consumo de frutas. Então eles traziam as frutas que eles quisessem e a gente fazia todo dia um levantamento de quais frutas tinham vindo, fazia um gráfico dessas frutas... Daí na reunião de pais eu tive muitos pais que falavam que depois disso os filhos tinham passado a dar preferência para fruta. E aí eu entrei em contato com uma indústria que fazia umas embalagens que imitam frutas, assim de plástico, era um porta-frutas, então tinha um porta maçã no formato de maçã, um porta pera no formato de pera, banana no formato de banana, e tal. E aí eu entrei em contato com eles, acho que já foi por e-mail, não foi mais por carta! (Risos). (E3).

E.: Então todos receberam o seu porta-fruta! Então foi um estímulo a mais, depois teve um ano que uma professora soube, do meu trabalho,

também entrou em contato com a empresa, desenvolveu um trabalho parecido, a professora L., e eles também deram um retorno positivo para ela... (E3). (Práticas pedagógicas - Matriz geral dos dados das entrevistas p. 101-102).

Em uma Mostra Cultural da escola onde trabalha, a professora E. e suas parceiras realizaram uma atividade que foi nomeada por E. como Masterchefinhos, na qual pôde trabalhar alguns conteúdos: a escrita de receitas, a importância da alimentação saudável, as formas de preparo dos alimentos e a apresentação do trabalho realizado aos visitantes da Mostra.

E.: (...). Eu pessoalmente acho que eu tenho uma certa facilidade para criar assim atividades, propostas, eu me sinto assim, com uma certa facilidade. Talvez essa facilidade seja em decorrência do repertório que a gente vai adquirindo, e um repertório bem amplo. Então você consegue. Por exemplo, o ano passado, na nossa Mostra Cultural lá na escola, estava lá: “ai, o que nós vamos fazer? O que nós vamos fazer?”... O quinto ano também, eu e mais duas professoras. E agora, ainda está esse ano, essa questão da gastronomia, dos chefes de cozinha e tal: “então porque que a gente não trabalha com os nossos alunos essa questão de Masterchefinhos?”. (E3).

E.: E na verdade acho nem tinha o programa para crianças. E aí “ah, vamos fazer Masterchefinhos”. Ou então acho que eu já tinha sim o programa. Vamos fazer Masterchefinhos, a gente trabalha a receita, trabalha a questão de alimentação saudável, então, várias questões, a gente conseguiu colocar... E os alunos super que se envolveram. Então uma proposta assim, atual, diferente, que consegui trabalhar várias questões e tal. (E3). (Práticas pedagógicas - Matriz geral dos dados das entrevistas p. 103).

O sujeito comenta sobre o projeto dos sistemas reprodutores, realizado em uma sala do quinto ano do Ensino Fundamental I, como um trabalho interessante, pois pôde favorecer aos alunos o contato e a construção desses conteúdos. A professora menciona que, quando aluna, sentiu falta dessas práticas na escola, e que esta experiência a impulsionou a aprofundá-las.

Abaixo, a professora relata detalhes sobre a realização deste projeto, que aconteceu em uma sala de aula, no ano de 2004.

E.: (...). E esse tema, eu sempre me achei pouco informada na questão, assim, escola e família, assim, os que menos me ensinaram

foram escola e família. E eu achava assim, “não...”, que eu gostaria de ter sido... Exatamente, na minha formação essa questão. Eu falei “nossa, não tenho nada para falar sobre isso”. Não sei, eu aprendi de uma forma assim, sozinha, procurando eu mesma, livros para me informar... (E3).

E.: É inédito. (Risos). Então o que aconteceu, eu propus um trabalho em grupo, cada grupo ia pesquisar uma determinada questão do sistema reprodutor, tanto masculino como feminino. Então por exemplo, no feminino lá tinha um grupinho que ia falar sobre a ovulação, então a primeira fase da ovulação. Um outro grupo ia falar da segunda, então se o óvulo chegou a tal ponto e ia a tal ponto... E eles fizeram de uma forma, gente eu acho que caixa de sapato... (E3).

E.: E a caixa de sapato era o interior do abdômen masculino e feminino. Então ali na caixa de sapato é que ia acontecer... É o abdômen, então tinha o útero, o ovário, um material reciclável, é, alternativo, não era nem reciclado. Então, tinha trompa feminina era um conduíte, de construção... (E3).

E.: Porque era flexível, tal... Tanto que usou vários materiais que assim, eu que fui sugerindo, eu me lembro, “ah nós vamos fazer assim, assim”... E aí teve o dia da apresentação, cada grupo apresentou a sua caixinha de sapato com uma fase e uma das mães, era uma fotógrafa profissional, fazia esses trabalhos de filmagem e tal, aí eu chamei, pedi se ela poderia filmar, ela veio... Então foi muito interessante porque os alunos falaram, assim, de uma maneira bem... Científica do conhecimento, usando os termos, certinhos... (E3).

E.: É... E usando uma representação, do sistema reprodutor, lúdica, assim... Então eles que construíram, tinha inclusive do parto natural. Usou uma cabecinha de boneca, como se tivesse nascendo, tal, então não foi um assunto que foi apresentado para eles e por eles de uma maneira assim... Não agressiva, foi na minha concepção super natural. (E3). (Práticas pedagógicas - Matriz geral dos dados das entrevistas p. 104-105).

E. menciona a atividade de construção de uma macrocélula realizada com os alunos, e ressalta que é uma atividade que sempre é lembrada como significativa por ex-alunos. A professora também relata que teve dificuldades no estudo das células quando aluna, e que esta experiência possibilitou que ela propusesse formas diferenciadas de abordar os conteúdos.

E.: Aí você mesma lembrou, essa questão da célula que eu também fazia com meus alunos, também não tenho feito mais, que era eles fazerem uma macrocélula usando gel, bolinha de isopor... (E3).

E.: Para poder entender essa partícula mínima do corpo humano... E na verdade eu procurava, nessas atividades trabalhar conceitos, conhecimentos que eu senti dificuldade lá acho, na minha aprendizagem, sabe, ficou uma coisa assim tão longe... Praticamente eu fui entender melhor lá no Ensino Médio, depois, que eu consegui fazer a relação do que eu estavam falando, e de certas coisas que eu

acho que eu nem aprendi. Que eu fui conhecer na formação mesmo, de Magistério e Pedagogia... E que na minha concepção eram, assim... (E3).

E.: E é assim um mundo tão encantador, pelo menos na minha concepção que eu acho que isso também, do mesmo modo que me encanta eu acho que também encanta os alunos, o fato de eles poderem constatar a vida que tem ali dentro de uma coisa que você nem enxerga. Então foram propostas que algumas eu repeti, essa da célula eu fiz por vários e vários anos... (E3).

E.: Eu acho que eu tive uma aluna que eu encontrei muitos anos depois pelo Facebook, ela se identificou para mim: “ah, você não é a E.?”; tal, e vem com esse... É... “Ah! Eu lembro disso...”. É bacana, coisa que você nem espera. (E3). (Práticas pedagógicas - Matriz geral dos dados das entrevistas p. 106).

Comentários sobre Estudos do Meio também fizeram parte dos relatos do sujeito. A professora selecionou dois Estudos, especialmente: a visita à “Fazenda Ibicaba”, em Cordeirópolis - SP, e a ida a um jornal de Americana - SP, bem como a participação no concurso de redação do caderno destinado a crianças desse jornal.

E.: (...). Então a gente vai lá para a “Fazenda Ibicaba”, que é uma fazenda histórica e vai poder fazer esse link com os conteúdos de fatos que aconteceram... (E3).

E.: Muitos anos atrás. E também em Português eles estão vendo o conteúdo Notícia e Reportagem, esse tipo de texto. Aí também a gente fez, eu... (Risos). Outra coisa que eu não consigo fazer também é me falar na primeira pessoa, falo “nós”, sempre pensando no grupo, mas também partiu da minha pessoa, de entrar em contato com o jornal O. L., para a gente levar os alunos para eles conhecerem o processo de produção do jornal, já que o tema está bem dentro disso... De Português, então iremos depois de Ibicaba, dia 25 acho que está programado. (E3).

E.: Só que às vezes eu invento... (...). Já faço a coisa acontecer e vamos que vamos. É bem isso, então agora, por exemplo, nessa questão do jornal, essa semana eu fiquei sabendo que eles vão fazer um concurso de redação. (E3).

E.: Do O. L.. Já saiu já, no L. de domingo, a proposta... E aí olha: “nós vamos no O. L.”, a gente, “não, vamos participar do concurso”. Que inclusive é um tema bem interessante, assim: “minha invenção para revolucionar o mundo”. (...). (E3). (Práticas pedagógicas - Matriz geral dos dados das entrevistas p. 107-108).

E. comenta sobre dificuldades que encontra durante a realização de algumas atividades na escola, pois percebe que realiza as mesmas de forma solitária.

E.: Eu sempre sinto que as coisas que eu faço, por serem, assim, apresentarem uma certa dificuldade, pouca gente abraça, “ah, eu vou fazer junto”. (E3).

E.: É, então se torna um trabalho solitário, cansativo, recompensador, mas ele é difícil. É, porque nossa, você fala alguma coisa, hoje em dia, as tuas companheiras falam assim: “ai, não inventa!” Essa é a palavra... Que vem na frente! (E3). (Práticas pedagógicas - Matriz geral dos dados das entrevistas p. 108-109).

4.2.2. ESCOLHAS METODOLÓGICAS DA PROFESSORA E.

E. também comentou sobre algumas escolhas metodológicas de suas aulas, citando alguns aspectos de seu trabalho.

Sobre a forma de abordar os conteúdos nas aulas, a professora destacou que consegue realizar relações com os mesmos a partir das diversas áreas de conhecimento, e que gosta de perceber que atingiu o máximo de seu conhecimento nas explicações. Além disso, disse que usa vários exemplos para ilustrar determinados conceitos, e que tenta adequar a forma como expõe os conteúdos à linguagem de seus alunos.

E.: É... Então, é o que eu falei, eu tento, assim, trazer para a linguagem deles... Eu gosto de usar bastante exemplos, às vezes eu saio até do assunto e trago um exemplo do dia-a-dia e faço uma relação para ver se eles entendem o que a gente está falando. (E3).

E.: Principalmente o conteúdo de História, porque eu acho difícil eles compreenderem bem. Coisas, assim, tão remotas e tal... Por isso mesmo que a gente fez a opção de Estudo do Meio em Ibicaba, que é uma forma de ter, vivenciar um pouco melhor aquilo que aconteceu há séculos atrás, que dá a impressão que fica longe do interesse deles. Se bem que quando eu estou fazendo exposição, assim, falando para eles sobre aquele tema, eu sinto que tem alguns alunos que ficam super... Sei lá, a palavra seria, sei lá, antenado, fica super junto comigo, sabe?! (E3).

E.: Que faz isso, mas aí eu percebo que eu estou, não estou tão distante, se está despertando em alguns alunos uma reflexão a mais, um comentário diferente, uma pergunta, assim, que cabe mas que você acha, achava que não ia sair deles... Então eu também fico feliz, assim, eu estou me fazendo entender! (E3).

E.: É! Aí eu estava, assim, olha, agrega à prática da gente, eu gosto de pensar que eu estou usando todos os meus conhecimentos para esse fim. Entendeu? (...). (E3). (Práticas pedagógicas - Matriz geral dos dados das entrevistas p. 109-110).

Como E. é professora polivalente do Ensino Fundamental I, ela ressalta que também procura incorporar algumas práticas de pesquisa que utiliza com os alunos do Ensino Fundamental II, com sua turma, atendo-se aos objetivos para cada etapa da escolarização. Na voz da professora:

E.: E os meus alunos, então, eles não estariam dentro dessa faixa, é... De escolaridade, nem faixa etária. Mas, desde que eu comecei a trabalhar esse projeto, com os meus alunos de quinto ano, eu introduzi o diário de bordo com eles, como trabalho pedagógico. (E1).

E.: Da rotina da minha sala. Então, é... É um material que se usa no projeto de pesquisa, e, e com essa denominação mesmo, diário de bordo, onde eles registram dia a dia que acontece na escola, com eles. Então, o que ele aprendeu de novidade, o que que ele está com dúvida.... Ele é, ele é livre para ele se expressar, da maneira que ele quiser, então a gente utiliza isso voltado para produção escrita dele e ele acaba já tendo esse contato com esse material. Então... (E1). (Práticas pedagógicas - Matriz geral dos dados das entrevistas p. 110-111).

Para E., a lousa digital é utilizada como um recurso pedagógico em suas aulas, já que, na Prefeitura de Americana - SP, a maioria das escolas possui este recurso. A professora frisa que, infelizmente, esses materiais não têm uma manutenção adequada, mas que acredita que a lousa digital torna o processo de ensino e aprendizagem mais rico, pois consegue organizar conteúdos e aulas a partir deste material.

E.: Então, a escola tem lousa digital em todas as salas. E aí para minha felicidade, na minha sala, (risos), no final do segundo bimestre... Outra coisa que é importante falar, eles instalaram para a rede, acho que toda sala tem. Mas a manutenção lá não existe. É lógico, material eletrônico, tempo de uso... Tudo precisa de manutenção, de troca de peças... (...). (E3).

E.: Então eu fiquei sem esse recurso lá na sala. Por que eu acho importante: porque além de deter várias coisas que você pode usar da própria lousa, do próprio programa, também tem conexão com a internet, então você está lá explicando células, que nem a gente falou, você consegue. (...). Quase que no mesmo momento... Exatamente,

pegar um vídeo, mostrar, então a aula fica muito mais ilustrativa do que somente com os livros didáticos. Porque as imagens que aparecem no livro são as imagens que tem direitos autorais em cima, então as edições reduzem muito isso, trazem às vezes ilustrações já bem mais, escrito embaixo assim: “Ilustração que não é de acordo com a realidade”, não me lembro o termo que eles colocam, mas então praticamente seria desnecessário aquela ilustração. (E3).

E.: Ou até para um aluno que tenha faltado a gente consegue fazer uma revisão. Exatamente, então é um recurso maravilhoso, não tem como negar, muito bom mesmo. A prefeitura quando instalou deu uma formação básica, praticamente de como liga e desliga, de algumas coisas assim muito importantes, tamanho da letra, coisas assim. (E3).

E.: Exatamente, porque está tudo ali. Até fotos que eu tiro deles, eu também mostro para eles através da lousa... É, o grupo, eu filmo às vezes eles lendo, fazendo leitura... Então eles já se viram lendo o diário de bordo que a gente adotou esse ano, acho que desde o ano passado. De vez em quando eles leem. E às vezes são leituras espontâneas, eles gostam daquilo que eles registraram lá, no dia a dia deles. Então algumas vezes eu filmo e eles assistem. Que é uma maneira também de fazer uma reflexão sobre. (E3). (Práticas pedagógicas - Matriz geral dos dados das entrevistas p. 111-113).

E. descreve a forma como organiza a parte física da sala de aula, visando facilitar a relação com os alunos, bem como proporcionar momentos em que os mesmos terão várias perspectivas do ambiente. Esta forma de organizar a sala foi pensada pela professora a partir da disciplina de Geografia, quando estava desenvolvendo os conteúdos de coordenadas geográficas com os alunos.

E.: E foi criado até a partir acho que de um conteúdo de geografia de coordenadas geográficas, me surgiu essa ideia. E aí de novo é a questão do repertório: quanto mais você tem... E você consegue às vezes desvinculá-lo do contexto para levar para outro, te ajuda bastante. Então coordenadas geográficas, fileiras, carteiras. Cada aluno nesse dia da atividade se localizava assim, qual é a sua coordenada? Qual é a sua fileira da sua carteira? (E3).

E.: “Então eu estou na coluna A, na terceira fileira”. Maravilhoso! Aí surgiu essa ideia, eu pensei: “nossa, os alunos poderiam, em cada dia, ficar numa localização da sala, numa posição da sala, que não precisaria ser essa posição fixa”. Aí eu propus para eles que a cada dia eles mudariam para a posição da frente. E o que estava na frente iria lá, para o final da carteira. O que facilitou, assim, quais foram problemas que eu tinha que deixaram de existir, pais que falavam: “ai, meu filho precisa sentar na frente porque ele não enxerga direito”. E mesmo com óculos, as crianças usam óculos quando não enxergam direito e os pais acham que mesmo assim tem que sentar na frente. Aí são muitos pedidos desse tipo e a gente não pode atender todo mundo. (E3).

E.: “Por que o maior fica atrás, o menor fica na frente”? E depois eu ainda introduzi a mudança de fileira, então além de ele mudar de carteira também tem um determinado momento que ele muda de fileira, então o aluno que senta perto da mesa da janela ele vai sentar no meio da sala, até chegar na outra janela. (E3). (Práticas pedagógicas - Matriz geral dos dados das entrevistas p. 113-114).

O sujeito ressalta a utilização de redes sociais como uma ferramenta pedagógica. A professora diz que consegue manter o contato com os alunos além das aulas, e que divulga conteúdos relacionados ao que está sendo abordado, além de ter o acompanhamento das famílias.

E.: É, então, exatamente, é dele mesmo que eu estou falando. Então já é tipo o terceiro ano o que eu monto grupos da classe, com os alunos e com familiares, mesmo sabendo dos impedimentos legais que isso tem. Por isso que ele é grupo. Eu não tenho alunos como amigos meus porque eu sei da restrição de idade, eles não têm idade para estar na rede social. Mas como o grupo é controlado, é um grupo fechado.... Inclusive os alunos e os pais também são convidados a participar, tem os pais também. Então eu já não vejo assim como tanto perigo... E não cria essa restrição, parece que é mais a questão mesmo de ele estarem na rede enquanto usuário, assim, normal. Então isso também é, surgiu e me incentiva a fazer, eu acho que baseado nesses cursos aí que eu fiz dessa maneira. Com ferramentas, nossa, maravilhosas. Até de você poder estar em casa com o seu grupo, trabalhando com o seu grupo de maneira... (E3).

E.: É, exatamente. Então a gente conseguir se falar, então tinha voz, imagem... Nossa, um espetáculo! (E3). (Práticas pedagógicas - Matriz geral dos dados das entrevistas p. 115).

4.2.3. A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

E. ressalta sua organização didática e algumas estratégias utilizadas no planejamento de ensino. É possível perceber a importância que a professora confere ao aproveitamento máximo de atividades que são planejadas.

E.: Há pouco tempo, quando eu estava na minha Pedagogia, eu lembro que, uma vez, a minha orientadora de estágio, foi a H. F., e isso foi uma fala que ficou, para sempre, assim... E ela na, na supervisão de estágio, ela falou isso, assim, que a gente tinha que tirar o máximo que fosse possível daquela atividade que a gente tinha demandado tanto tempo. (E1).

E.: Não! Tem que aproveitar tudo. Fazer, é, ver aonde é possível e tirar o máximo do proveito, da energia que você dedicou a isso tudo. (E1).

E.: Que as vezes o aluno, você dispende uma energia, e aí não dá certo, você abandona aquilo e passa para outro... Não, você tem que fazer as adaptações necessárias, e continuar com aquela sua ideia, porque ali tem energia... Foi lá mesmo. (E1). (Práticas pedagógicas - Matriz geral dos dados das entrevistas p. 116).

A professora menciona que tem autonomia para propor e selecionar atividades diferenciadas no planejamento do trabalho pedagógico. Para que isso possa ser efetivado, E. comenta que é preciso contemplar os conteúdos específicos de cada ano escolar.

E.: Agora, assim, a questão de você propor atividades diferenciadas a autonomia é total, dentro do que você está trabalhando, você pode propor coisas, assim, atividades que não sejam tão tradicionais. Aí, aí tudo bem, desde que você esteja contemplando... O conteúdo! (E2).

E.: Dá, dá para fazer. Mas, fora isso, uma coisa que exija mais atenção, aí eu já vejo complicação. (E2). (Práticas pedagógicas - Matriz geral dos dados das entrevistas p. 117).

E. relata que compreende como fundamental divulgar o trabalho desenvolvido por ela em simpósios e congressos. O sujeito ressalta alguns sentimentos de recompensa e acolhimento ao apresentar esses trabalhos em eventos acadêmicos.

E.: O que tem oportunizado isso, para mim também, apresentar esse trabalho em congressos, simpósios, porque eu estava, assim, meio que sem produção acadêmica. (Risos). (E1).

E.: Precisando! Depois desse TCC aí, foi, tem sido até meio que frequente então agora. Aproveitando essa experiência, então eu tenho divulgado em simpósios, em encontros que eu tenho ido, eu tenho levado essa experiência aí, para divulgar entre os professores, até tem sido bem acolhida, tanto que tem sido selecionada. (Risos).

E.: Eu faço a inscrição, ela é aceita, então... Isso me traz uma recompensa, eu me sinto assim gratificada, por ver que o que você fez tem esse reconhecimento, tem esse valor, que não é uma coisa que só eu acredito. (E1). (Práticas pedagógicas - Matriz geral dos dados das entrevistas p. 117).

E. discorre sobre a importância de adaptar o trabalho pedagógico mediante o contexto dos educandos.

E.: É... Adaptar contextos ao grupo que você está trabalhando. Então, nesse sentido, cada ano você tem que agir de uma maneira diferente, porque são alunos diferentes, e se você pensar também que cada aluno entende, passa por momentos também, durante todo o ano que ele está no seu grupo, que ele também muda, que ele também vai sofrer situações que vão afetá-lo, assim, de alguma maneira, que isso pode ser positivo ou negativo, enfim... Então, a gente tem alunos que é, é a família aumenta, os pais têm outro filho, que os pais se separam, que têm doença grave na família, então, tudo isso são momentos que a gente precisa ter essa percepção, e saber lidar com tudo isso, então essa abertura a transformação, a gente... Tem que ser intencional, tem que ter essa vontade. (E2). (Práticas pedagógicas - Matriz geral dos dados das entrevistas p. 118).

O sujeito menciona que o cotidiano proporciona vivências que são importantes para que o profissional da educação construa uma intencionalidade ao propor conteúdos, podendo resultar no planejamento de atividades significativas na organização do trabalho pedagógico.

E.: É que depende dessa intencionalidade educativa então, você pode propor usando isso aí, diversas atividades para os alunos, se você tem a intencionalidade educativa naquilo que você está propondo, ele vai ter um significado pedagógico não vai ser um preenchimento só de... (E2).

E.: De tempo, isso. Então, por isso que eu usei a intencionalidade, nesse sentido, de querer aprender, constantemente, com essa intencionalidade, então, você parte para novas experiências, mas sempre aberto ao conhecimento, a refletir sobre aquilo que você vai vivenciar, os pontos positivos, os pontos negativos, o que você não entende, talvez, pesquisar melhor, aprofundar, perguntar... Enfim, então eu acho que é isso que é o diferencial, o que vai fazendo a gente se posicionar de maneiras diferentes. (E2). (Práticas pedagógicas - Matriz geral dos dados das entrevistas p. 118-119).

Outro ponto destacado por E. tem relação com seu planejamento de ensino. A professora evidencia que planejar projetos, ou atividades, demanda que o(a) educador(a) esteja aberto(a) aos acontecimentos presentes em cada turma.

E.: Uma outra coisa também que eu acho importante falar, P., assim... Quando eu faço um planejamento, nem tudo que vai acontecer está no planejamento. Porque algumas coisas... Com o passar, a proposta sendo desenvolvida, é que vão surgindo outras possibilidades e eu vou agregando. (E3).

E.: Os meus projetos nunca são assim, fechados, prontos, “vai ser assim e...”. É, é uma construção, isso mesmo. (Risos), perfeita essa

palavra: “construir”. (E3). (Práticas pedagógicas - Matriz geral dos dados das entrevistas p. 119).

Aqui, foram agrupados relatos em que o sujeito destaca as formas como avalia o processo de aprendizagem de seus alunos. A professora frisa que a utilização de vários instrumentos avaliativos pode se configurar como uma forma mais justa para verificar a aprendizagem de grupos heterogêneos, compostos por sujeitos singulares.

E.: (...). Então, instrumentos de avaliação é que nem eu te falei: eu sou um pouco autoral de atividades e de avaliação também. Aí a gente vai aprendendo, porque tem alunos, aliás, não é só por conta dos alunos, mas até para poder avaliar essas várias questões. Mas daí a gente usa atividades que os alunos vão fazer dentro da escola que são as dissertativas, outras optativas... A gente também usa algumas vezes trabalhos que eles façam por conta deles, participação em sala de aula também faz parte das avaliações... Como a criança que tira, participa mesmo. (E3).

E.: Exatamente. Então, na medida do possível a gente tenta incluir tudo isso, entendeu, como parte da avaliação. Usa também a formal. Mas procura ver todo o envolvimento do aluno nesses diversos momentos... (E3).

E.: É.. Aí eu sempre procuro, na avaliação formal, criar dentro daquilo que eles realmente viram, usando... Se o livro didático foi a base, também utilizando os modelos, porque ali tem atividades que eles fazem que você também não pode de repente ir com uma proposta que eles nunca viram. Então é mais ou menos os exercícios parecidos com o que o livro propôs, porque é aquilo que eles fizeram. E desafios, também, algumas coisas diferenciadas... Mas são vários instrumentos nesse sentido. Não é só a prova e “é aquilo acabou”, entendeu? (E3). (Práticas pedagógicas - Matriz geral dos dados das entrevistas p. 119-120).

Ainda sobre os instrumentos de avaliação, o sujeito frisa que tenta realizar uma avaliação contínua, e que tenta avaliar considerando também o aspecto afetivo dos alunos, pois muitos mostram-se ansiosos quando percebem que estão sendo avaliados.

E.: (...). Eles ficam nervosos, você precisa ver, quando a gente pede leitura de diário de bordo, alguns ficam até trêmulos assim, porque vão ficar na frente, vão falar... (...). Então, na medida do possível, a gente tenta avaliar por todos esses ângulos. Para ser mais justo até. (E3).

E.: Aham. Então é assim, é uma avaliação contínua, que a gente vai tentando fazer. (...). Às vezes tem um aluno que está super contribuindo bem e você não consegue, por questão de tempo, nem deixar, ali uma coisa diferente que ele falou, que é interessante, que

na hora você falou: “olha, que sacada boa”, depois você deixa passar. É complicado assim, sistematizar toda essa observação... Se a gente conseguisse, tivesse uma maneira de fazer... (E3). (Práticas pedagógicas - Matriz geral dos dados das entrevistas p. 120-121).

5. DISCUSSÃO DOS DADOS

O objetivo desta pesquisa foi elucidar o processo de constituição de uma professora que é considerada, por ex-alunos e demais profissionais da escola onde trabalha, como uma excelente profissional. Além disso, buscou-se descrever algumas práticas pedagógicas que esta professora tem desenvolvido ao longo de sua carreira na área da educação, com o intuito de compreender o seu processo de constituição e identificar as práticas que a tornaram conhecida na escola como uma excelente profissional.

Para que o objetivo exposto pudesse ser alcançado, foi utilizada a abordagem metodológica qualitativa, descrita por Lüdke & André (1986) e Bodgan & Biklen (1997) e o procedimento de entrevistas recorrentes, apresentado por Zanelli (1992) e Leite & Colombo (2006). Os resultados obtidos foram expostos anteriormente. No presente capítulo, serão discutidos os resultados considerados mais relevantes, baseando-se no referencial teórico assumido, nos elementos analisados a partir das entrevistas e serão elaboradas algumas reflexões sobre a gestão escolar e a construção de políticas públicas.

A Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (1996, 1998a, 1998b, 1999, 2001, 2005), e a Teoria Psicogenética de Wallon (1968, 1979, 1995) enfatizam o desenvolvimento humano enquanto um processo determinado por aspectos sociais e culturais, aspectos estes que, ao serem internalizados pelo sujeito, alteram a forma como o mesmo se relaciona tanto com seus pares, quanto com o ambiente do qual

faz parte. Além disso, as condições e características das mediações vivenciadas, durante a história de vida, são determinantes para o processo de síntese das relações sociais vividas pelo sujeito.

Nesta pesquisa, as experiências vivenciadas pelo sujeito foram analisadas com o intuito de trazer à luz os principais mediadores determinantes do seu processo de constituição docente, visto que, para ambos os autores acima citados, o processo de desenvolvimento dos sujeitos ocorre a partir da relação dialética que se estabelece, de forma mediada, entre o sujeito e a cultura, principalmente através das relações interpessoais.

Na história de constituição da professora E., a partir dos dados coletados, foi possível identificar que o seu processo esteve sempre marcado pelas experiências de formação – Magistério, Pedagogia, duas Especializações e Licenciatura em Ciências, as quais lhe possibilitaram reconhecer as atividades acadêmicas como propiciadoras de experiências muito importantes para a elaboração dos conhecimentos. A partir dos resultados e das análises efetivadas a partir da base teórica aqui assumida, percebe-se a importância dada pela professora a esses momentos de formação inicial e formação continuada. Além disso, as experiências profissionais e o encontro com profissionais da educação, considerados como referências significativas, são interpretados pelo sujeito como fundamentais para seu desenvolvimento como docente, o que evidencia a materialização da subjetividade como um processo socialmente construído, determinado pelas situações vividas pelos sujeitos.

Sobre as práticas pedagógicas da professora E., é preciso frisar que as mesmas caracterizam-se por aspectos não convencionais, como a orientação de pesquisas científicas no Ensino Fundamental II, as atividades práticas para ensinar Ciências, os estudos do meio orientados e a verificação do processos de ensino e

aprendizagem através de diversos instrumentos. A professora demonstra uma compreensão do educando como um sujeito interativo, em que, através de situações concretas favoráveis, poderá aprender e se desenvolver plenamente. As atividades e projetos desenvolvidos autonomamente por E., bem como suas escolhas metodológicas nas aulas e a organização de seu trabalho pedagógico, indicam que existe um processo de reflexão sobre a forma de abordar os conteúdos, de organizar o espaço físico da sala de aula, de trabalhar com recursos tecnológicos, como a lousa digital e as redes sociais, e, também, sobre a forma de avaliar o processo de ensino e aprendizagem dos educandos, evidenciando a consistência da elaboração das suas escolhas político-pedagógicas. Trata-se, portanto, de uma professora com uma trajetória acadêmica e profissional que desenvolveu, através das diversas situações de mediação, um compromisso político com a educação e com os seus alunos.

No mesmo sentido, os aspectos dos relatos coletados e analisados demonstram os significados e sentidos que o sujeito atribuiu às experiências relacionadas à sua história profissional. Esses dados são importantes, pois de acordo com as bases teóricas aqui assumidas, o desenvolvimento das funções psicológicas humanas é compreendido enquanto um processo intelectual e afetivo, além de ser inseparável dos contextos em que se materializa.

Além disso, pesquisas realizadas no Grupo do Afeto, tais como Guimarães (2008), Tassoni (2008), Leite & Tassoni (2002), e Leite (2006), permitem afirmar que, considerar os impactos subjetivos no processo de desenvolvimento humano, bem como na construção de práticas pedagógicas, é privilegiar uma concepção de ser humano que pensa e sente, simultaneamente, em sua constituição. Essa abordagem monista, com relação à díade razão/emoção, no campo da educação, pode levar a uma reflexão sobre a organização do trabalho pedagógico, promovendo novas

estratégias que considerem fortemente os impactos afetivos, nas relações que se estabelecem entre o sujeito e os conteúdos abordados, além dos impactos cognitivos.

Paulo Freire (1996) também ressalta como importante a visão monista na elaboração das práticas pedagógicas, incluindo a “afetividade na capacidade científica”. Nas palavras do autor: “A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou lamentavelmente, da permanência do hoje”. (FREIRE, 1996, p. 143).

Leite & Tagliaferro (2005) identificam que a relação que se estabelece entre o educando e os objetos de ensino é marcadamente afetiva, e para que seja construída uma relação positiva do educando com o que foi aprendido, é preciso que o suporte oferecido pelo professor seja interpretado como significativo. Portanto, trata-se de uma concepção de desenvolvimento humano, bem como de ensino e aprendizagem, que compreende que o movimento de aproximação afetiva positiva entre os alunos e os conteúdos deve ser previsto como consequência do processo de ensino e aprendizagem. Com isto, o tema da afetividade deve passar a fazer parte das atribuições da escola, devido às implicações que essas relações possuem na complexidade do cotidiano escolar.

Segundo os autores:

(...). a futura relação que se estabelece entre o aluno e o objeto do conhecimento (no caso, os conteúdos escolares) não é somente cognitiva, mas também afetiva. Isso mostra a importância das práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor, pois as mesmas estarão mediando a relação que se estabelece entre o aluno e os diversos objetos do conhecimento envolvidos. Pode-se assumir, portanto, que o sucesso da aprendizagem dependerá, em grande parte, da qualidade dessa mediação. (LEITE & TAGLIAFERRO, 2005, p. 248).

Charlot (2002) ressalta que não basta apenas acessar a escola; é preciso apropriar-se, de fato, dos saberes presentes nela, assim, como pressuposto deste trabalho, entende-se que essa apropriação precisa ser efetiva, no sentido de

compreender que todas as vivências experienciadas na escola impactam os sujeitos tanto na dimensão cognitiva, quanto na dimensão afetiva. Para o autor: “O direito fundamental da educação não passa apenas pelo direito de acesso à escola, mas por aprender nela, apropriar-se dos saberes que ela transmite”. (CHARLOT, 2002, p. 03).

Desta forma, os dados desta pesquisa, e as análises propiciadas pelos estudos na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (1996, 1998a, 1998b, 1999, 2001, 2005) bem como na Teoria Psicogenética de Wallon (1968, 1979, 1995), permitem afirmar que, se existe, de fato, uma preocupação com a formação docente e sua atuação, esta preocupação precisa ser demonstrada através de ações que visem garantir aos profissionais da educação condições plenas de constituição e de trabalho. Compreende-se que essas ações precisam ocorrer através da gestão escolar e de políticas públicas que, além de terem como objetivo propiciar condições de aprendizagem e desenvolvimento efetivas aos educandos, também assinalem os(as) docentes e as escolas como fundamentais para o sucesso deste processo.

Entretanto, o que se tem percebido nos dias atuais, é um processo de desvalorização da profissão docente nas diversas instâncias (FREITAS, 2012). Tanto no nível micro, como nas escolas e cursos de formação inicial e continuada, quanto macro, envolvendo as esferas públicas, as políticas desenvolvidas, ao invés de cumprirem sua função educacional, assegurando esse direito a todos os cidadãos, têm menosprezado aspectos relacionados ao direito à educação, principalmente aos setores sociais mais empobrecidos.

Como exemplos desses ataques atuais aos direitos da população, presentes na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, podem ser citados: a Proposta de Emenda Constitucional 241/55 2016, por ter como intuito congelar investimentos na educação, na saúde e no salário mínimo por 20 anos, o Projeto

Escola Sem Partido - Projeto de Lei do Senado nº 193, por evidenciar o controle ideológico que se busca da área educacional no Brasil, e a Medida Provisória do Ensino Médio, 746/2016, que elucida a cruel existência de investimentos desiguais nas escolas que são frequentadas por filhos de trabalhadores e filhos de pessoas com maior poder aquisitivo. Essa situação pode comprometer muito a educação – que passa a ser compreendida como um espaço de resistência aos processos de exclusão social, no qual se envolvem educandos e profissionais da área.

Refletir, profundamente, sobre as formas de enfrentamento dessas e outras ameaças, fugiria aos objetivos deste trabalho. Entretanto, é preciso considerá-las, pois permeiam o trabalho docente e as relações que se estabelecem entre as esferas superiores e a sociedade como um todo. Foi pensando neste contexto que este trabalho foi construído, visando ilustrar como a constituição e o trabalho do(a) professor(a) podem afetar positivamente os educandos e sua relação com os saberes sistematizados ao longo da história das sociedades.

Desta forma, compreende-se esta pesquisa como uma forma de apresentar às pessoas interessadas na área da educação reflexões referentes ao processo de constituição docente, bem como algumas práticas consideradas como de sucesso - em que o “sucesso” representa a mediação, que visa a apropriação dos saberes e, simultaneamente, a aproximação afetiva dos alunos com os objetos de estudo. Nesse sentido, cita-se o trabalho elaborado por Leite (2012), a partir de estudos realizados no Grupo do Afeto, que permitem identificar algumas diretrizes que possibilitam escolhas didáticas e metodológicas que podem contribuir com a construção de relações de ensino e aprendizagem mais efetivas na sala de aula.

O referido autor, com o intuito de apontar caminhos que podem ser propostos visando a elaboração de práticas pedagógicas, que tenham como finalidade o

planejamento de condições favoráveis ao ensino e à aprendizagem, evidencia que, para o ensino ser caracterizado como de sucesso, além de propiciar condições de aprendizado real aos estudantes, também é preciso aproximá-los, afetivamente, dos objetos de ensino, através da qualidade das mediações vivenciadas.

O autor identifica cinco decisões que podem contribuir para uma organização do trabalho pedagógico que possibilite aos alunos a apropriação dos saberes desenvolvidos nas aulas, além do estabelecimento de uma relação afetiva positiva com os mesmos: a escolha dos objetivos de ensino; a decisão sobre o início do processo de ensino; a organização dos conteúdos de ensino; a escolha dos procedimentos e atividades de ensino; e a escolha dos procedimentos de avaliação do ensino (LEITE, 2012, p. 363-365). Em todas essas decisões, a mediação do(a) docente é considerada fundamental, já que são as ações concretas do suporte que possibilitam aos educandos apropriarem-se dos objetos culturais e construir significados e sentidos a partir das experiências vivenciadas.

Após destacar o cenário atual relacionado às políticas públicas, bem como o texto de Leite (2012), que traz algumas decisões relacionadas ao trabalho docente efetivo na sala de aula, deve-se ressaltar a questão da gestão escolar como uma instância que pode auxiliar, ou não, na promoção de condições favoráveis ao trabalho do(a) professor(a). Sander (2007) discorre sobre a existência de quatro modelos de administração, oferecendo uma análise desses modelos de gestão escolar. É relevante assinalar esses modelos, na presente pesquisa, com o objetivo de compreendê-los no cotidiano das escolas, considerando também os ideais administrativos neoliberais, presentes em alguns deles, e seus impactos educacionais.

Os quatro modelos pontuados por Sander (2007) são: administração para eficiência econômica, administração para a eficácia pedagógica, administração para a efetividade política e administração para a relevância cultural. A seguir, será realizada uma breve descrição de cada modelo.

No modelo de gestão da educação “administração para eficiência econômica” existe um objetivo exposto que visa produzir o máximo de resultados possíveis, com o mínimo de recursos empregados. Vale ressaltar que a denominação “resultados” nessa visão de administração escolar nem sempre está relacionada a relações adequadas de ensino e aprendizagem. No modelo “administração para a eficácia pedagógica”, há a preocupação em alcançar metas e resultados anteriormente propostos. O terceiro modelo “administração para efetividade política” é caracterizado pelo anseio em satisfazer as demandas realizadas pelo grupo; assim, dentro a unidade escolar, os ideais desse modelo tendem a gerar um envolvimento da escola com a comunidade, resultando em um trabalho participativo. Já o modelo “administração para a relevância cultural” é destacado por Sander (2007) por envolver preocupações com significados culturais e com a qualidade de vida na escola e na sociedade. Para o autor, quando presente no âmbito escolar, este modelo de administração parte da significância das ações para o desenvolvimento humano.

Após apresentar brevemente os modelos de administração escolar, segundo Sander (2007), pontuam-se alguns pensamentos do autor Walter Garcia (1981), que defende a existência de políticas educacionais explícitas e implícitas. Desta forma, para Garcia (1981), as políticas educacionais explícitas seriam aquelas que são propostas pelos programas e projetos e que visam representar a sociedade; já as políticas educacionais implícitas estariam relacionadas aos ideais de formação humana, presentes nos projetos das escolas.

Segundo Garcia (1981), é válido ressaltar a “vida” que o ambiente escolar adquire, com ênfase na gestão, quando as estruturas explícita e implícita estão integradas. Ao realizar a leitura de um Projeto Político Pedagógico, podem-se identificar suas crenças subjacentes, bem como valores, visão de mundo e intenções com relação às práticas de ensino. Entretanto, apenas quando há uma inserção no cotidiano escolar é que a leitura daquele material parece ser enriquecida, contando com a leitura de algumas “entrelinhas” no cotidiano, interpretação esta que pode expor uma significação do currículo formal e do currículo oculto da instituição, acerca de sua visão administrativa, pedagógica e social.

Neste sentido, os dados das entrevistas destacam que as dificuldades relatadas pelo sujeito estavam relacionadas à percepção de que desenvolve seu trabalho de forma isolada na escola; o mesmo não era conhecido e valorizado pela comunidade escolar. Ressalte-se, então, a importância de planejamento coletivo em uma instituição de ensino, pois é preciso destacar as decisões políticas que o trabalho pedagógico na unidade escolar pode engendrar, e uma dessas decisões está relacionada ao viés pelo qual o planejamento está presente na escola.

Por fim, compreende-se que é importante considerar tanto a gestão escolar, quanto as políticas públicas como objetos de reflexão por parte dos educadores, para ampliar o processo de constituição de professores, bem como suas práticas pedagógicas. Tal processo de reflexão pode contribuir para uma tomada de consciência sobre as consequências futuras do fazer pedagógico dos educadores da escola. Freire (1997), ressalta que:

A capacidade de decisão da educadora ou do educador é absolutamente necessária a seu trabalho formador. É testemunhando sua habilitação para decidir que a educadora ensina a difícil virtude da decisão. Difícil na medida em que decidir é romper para optar. Ninguém decide a não ser por uma coisa contra a outra, por um ponto contra outro, por uma pessoa contra outra. Por isso é que toda opção

que se segue à decisão exige uma criteriosa avaliação no ato de comparar para optar por um dos possíveis pólos ou pessoas ou posições. (FREIRE, p. 40, 1997).

Para concluir, considera-se que o processo de constituição docente precisa estar permeado por condições favoráveis para que possa ser concretizada uma prática pedagógica capaz de gerar frutos efetivos e positivos na aprendizagem dos educandos. Trata-se de um processo que pode ser construído, visando a qualidade das relações presentes na escola, não se tratando de uma visão ingênua de educação, em que o papel do(a) docente é assinalado como redentor(a) da sociedade.

Sobre essa ingenuidade, Fontana (2010) destaca:

Não somos as missionárias – às vezes conseguimos nos lembrar disso – não somos lindas e chiques, não somos boazinhas, não demos e não daremos conta de salvar a Humanidade (“Sem educação não há salvação”), sequer a humanidade dos alunos e de nós mesmas. Não somos o que o discurso religioso ou o discurso moderno nos ensinou que deveríamos ser. E se não somos isso e se não temos nenhum reconhecimento social (para não falar em salário) disso que somos dia-a-dia, concretamente, quem somos afinal? Todo mundo ajuda a construir uma certa imagem... mas quem mora nela somos nós. (Eliane Marta Teixeira Lopes, apud FONTANA, 2010, p. 17).

Neste trabalho, assume-se, portanto, a perspectiva teórica vislumbrada por Pacievitch (2007), uma vez que compreende o processo de aprendizagem enquanto algo a ser construído e pensado pelo(a) professor(a) juntamente com os alunos, a partir de objetivos que visem uma educação emancipatória. A autora destaca que:

Entender o professor como *intellectual* (nos sentidos dados por GIROUX, 1997 e por ZAVALA & SCOTTI, 2005), agente e paciente das transformações acontecidas nas políticas educacionais e nas teorias de ensino-aprendizagem é premissa teórica e política deste trabalho. (PACIEVITCH, 2007, p. 14).

A seguir, alguns aspectos teóricos do Ensino de Ciências no Brasil também serão vislumbrados, com o intuito de pontuar a relevância que esta professora demonstra ter com relação ao trabalho que desenvolve nessa área em suas aulas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Vais encontrar o mundo, disse meu pai, à porta do Ateneu. Coragem para a luta”.

(POMPÉIA, 2005, p. 39).

Para concluir o presente trabalho, serão apresentadas algumas reflexões sobre a importância da pesquisa que a formação acadêmica propiciou ao sujeito, bem como um aspecto marcante observado nos resultados: o destaque que a professora confere ao Ensino de Ciências em suas práticas pedagógicas. Na sequência, serão expostas algumas contribuições deste trabalho.

Sobre as decisões tomadas pela professora, sujeito desta pesquisa, um dos resultados analisados em sua constituição, é que a professora demonstrou uma profunda relação com a pesquisa. Nas entrevistas, o sujeito recuperou de suas memórias seu primeiro contato com uma pesquisa, ressaltando uma investigação que fez para uma disciplina de História do Brasil, durante o curso de Magistério, considerada por ela como significativa. Além disso, a prática de orientar pesquisas científicas no Ensino Fundamental II e algumas atividades e experimentos que desenvolve com sua turma do quinto ano do Ensino Fundamental I, para explicar conteúdos relacionados às Ciências, também foram citadas. Tais práticas chamam a atenção, por serem consideradas avançadas com relação aos estudos relacionados ao Ensino de Ciências.

Nesse sentido, deve-se salientar o quão essencial são as atividades de elaboração na escola: tais atividades que requerem pesquisa e investigação, podem significar um afastamento das interpretações cotidianas para a aproximação de pensamentos científicos e mais elaborados, ou seja, podem resultar em uma

apropriação de conceitos não apenas através de percepções ingênuas. Para Paulo Freire (1992a),

(...). a posição normal do homem no mundo, como um ser da ação e da reflexão, e a de 'ad-mirador' do mundo. Como um ser da atividade que é capaz de refletir sobre si e sobre a própria atividade que dele se desliga, o homem é capaz de 'afastar-se' do mundo para ficar nele e com ele. Somente o homem é capaz de realizar esta operação, de que resulta sua inserção crítica na realidade. 'Ad-mirar' a realidade significa objetivá-la, apreendê-la como campo de sua ação a reflexão. Significa penetrá-la, cada vez mais lucidamente, para descobrir as inter-relações verdadeiras dos fatos percebidos. (FREIRE, 1992a, p. 31).

Isso posto, será realizada, a seguir, uma breve exposição sobre o Ensino de Ciências no Brasil, visando contextualizar as reflexões presentes neste trabalho acerca dessa temática. Para Fernandes (2014), de acordo com estudos realizados na área da história do Ensino de Ciências, seis modelos pedagógicos podem ser vislumbrados, sendo eles: *modelo tradicional*, *modelo da redescoberta*, *modelo tecnicista*, *modelo construtivista*, *modelo ciência-tecnologia e sociedade (CTS)* e *modelo sociocultural*.

Dentre o modelo tradicional do Ensino de Ciências, os objetivos estão relacionados à transmissão de conteúdos, com destaque para a quantidade e para a memorização; no modelo da redescoberta, a ciência é assinalada enquanto uma atividade neutra, com foco nos métodos; a ciência e suas interlocuções são vistas como atividades neutras também no modelo tecnicista, dando ênfase ao saber fazer e às técnicas; para o modelo construtivista, há uma junção da ciência com relação aos contextos econômicos, políticos e sociais; no modelo ciência-tecnologia e sociedade (CTS), a ciência é denominada enquanto resultante dos contextos econômicos, políticos e sociais; e, para o modelo sociocultural, a ciência é assinalada juntamente com implicações sociais, processo resultante dos contextos históricos, econômicos e políticos.

Neste contexto, destaca-se também o contato com estudos na área do Ensino de Ciências que utilizam o conceito de Alfabetização Científica. Attico Chassot é um autor que possui inúmeros trabalhos relacionados com essa temática e em uma de suas obras (CHASSOT, 2003), o autor ressalta que é importante que a Alfabetização Científica atue enquanto propiciadora de interpretações que auxiliem os sujeitos a entenderem algumas problemáticas, visando à busca por melhores condições de vida.

Nas palavras do autor:

Assim como se exige que os alfabetizados em língua materna sejam cidadãos e cidadãos críticos, em oposição, por exemplo, àqueles que Bertolt Brecht classifica como analfabetos políticos, seria desejável que os alfabetizados cientificamente não apenas tivessem facilitada a leitura do mundo em que vivem, mas entendessem as necessidades de transformá-lo – e, preferencialmente, transformá-lo em algo melhor. (CHASSOT, 2003, p. 91).

Assim, embora o sujeito atue como professora polivalente do Ensino Fundamental I do município de Americana - SP, ou seja, é responsável por ministrar as aulas de Português, Matemática, Geografia, História e Ciências, percebe-se que os dados desta pesquisa mostram a relevância que ela tem na formação científica dos alunos, mediante à formação construída por ela anteriormente. Em vista disso, entende-se que condições semelhantes podem ser pensadas para disciplinas de outras áreas, pois professores que encontram, em sua história de vida, condições favoráveis a uma formação crítica e compromissada, bem como condições de trabalho adequadas, podem fazer a diferença na mediação que se estabelece entre os educandos e os objetos de conhecimento.

Em síntese, os dados desta pesquisa salientam a importância do papel da escola, enquanto mediadora nas interlocuções entre os sujeitos e os objetos de conhecimento. Além disso, a análise dos dados das entrevistas sinaliza que uma

formação consistente pode favorecer a construção de práticas pedagógicas mais avançadas e reflexivas.

Assim, conclui-se que a presente pesquisa contribui no sentido de permitir maiores elaborações no que concerne à importância dos estudos relacionados a constituição de professores; à interlocução da afetividade nas relações de ensino, e à descrição e análise das características das mediações realizadas pela professora, tendo como objetivo elucidar práticas pedagógicas consideradas de sucesso. A relevância desta pesquisa constitui-se na fundamental busca por novas maneiras de ensinar, considerando as dimensões cognitiva e afetiva no processo de elaboração dos conhecimentos, que são internalizados pelos sujeitos.

Almeja-se que os dados desta pesquisa, sobre o processo de constituição de uma docente e suas práticas pedagógicas, em específico, auxiliem pesquisas que visem compreender o universo de significações da formação dos professores, e que também estejam disponíveis às comunidades acadêmicas e escolares, comprometidas com o processo de aprimoramento das relações de ensino e aprendizagem.

7. REFERÊNCIAS

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. K. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1997.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988 (versão atualizada na área educacional). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 09/11/2016.

BRASIL. *Medida Provisória nº 746*, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 09/11/2016.

BRASIL. *Projeto de Lei do Senado nº 193*, 2016 (Escola Sem Partido). Disponível em: <<http://www.senado.leg.br/atividade/rotinas/materia/getPDF.asp?t=192259&tp=1>>. Acesso em: 09/11/2016.

BRASIL. *Proposta de Emenda à Constituição nº 55*, 2016. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1468431&filename=PEC241/2016>. Acesso em: 09/11/2016.

CHARLOT, B. *Entrevista ao Jornal a Página da Educação*. Jornal a Página da Educação, Ano 11, Número 115, set., p. 35, 2002. Disponível em: <<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=115&doc=9016&mid=2>>. Acesso em: 17/11/2016.

CHASSOT, A. *Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social*. Revista Brasileira de Educação, jan./fev./mar./abr., Número 22, p. 89-100, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a09>>. Acesso em: 28/10/2016.

FERNANDES, R. C. A. *Extrato do texto de Qualificação-Doutorado de Rebeca Chiacchio Azevedo Fernandes*. 2014. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

FERREIRA, S. I. *Afetividade e mediação pedagógica: o processo de constituição de um professor bem sucedido*. Trabalho de Conclusão de Curso. Campinas: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2008.

FONTANA, R. A. C. *Como nos tornamos professoras?* 3ª ed. São Paulo: Autêntica, 2010.

FREIRE, P. (1969). *Extensão ou Comunicação*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992a.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água, 1997.

FREITAS, L. C. *Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação*. Educ. Soc., Campinas, Volume 33, Número 119, p. 379-404, abr.-jun., 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>>. Acesso em: 28/10/2016.

GALVÃO, I. *Henry Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes, 1996.

GARCIA, W. Os agentes da educação. In: ____ *Educação: visão teórica e prática pedagógica*. São Paulo: McGraw-Hill, 1981, p. 85-118.

GUIMARÃES, D. C. F. *A afetividade na sala de aula: as atividades de ensino e suas implicações na relação sujeito-objeto*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2008.

KONDER, L. *O que é dialética*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

LEITE, S. A. S. (Org). *Afetividade e Práticas Pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

LEITE, S. A. S. *Afetividade nas práticas pedagógicas*. Temas em Psicologia, Volume 20, Número 2, p. 355-368, 2012.

LEITE, S. A. S. *A afetividade no processo de constituição do leitor*. Atos de pesquisa em educação - PPGE/ME FURB. Volume 6, Número 1, jan./abr., p. 25-52, 2011.

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, Selma Garrido; GHEDIN, E.; FRANCO M. A. S. (Orgs.). *Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos*. SP: Edições Loyola, 2006.

LEITE, S. A. S. & FRACETTO, P. *Ensinando a pesquisar: os impactos afetivos de um Projeto de Ciências em alunos do Ensino Fundamental II*. Iniciação Científica - FAPESP, 2016.

LEITE, S. A. S. (Org.); GAZOLI, D. G. D.; BARROS, F. R. & BARELLA, L. M. S. *Afetividade e letramento na educação de jovens e adultos – EJA*. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

LEITE, S. A. S. & NOGUEIRA, B. M. *A afetividade no processo de orientação de pesquisa científica*. Rev. educ. PUC - Camp, Campinas, Volume 19, Número 3, set./dez., p. 249-259, 2014.

LEITE, S. A. S. & TAGLIAFERRO, A. R. *A Afetividade em sala de aula: um professor inesquecível*. Psicologia Escolar e Educacional, Volume 9, Número 2, p. 247-260, 2005.

LEITE, S. A. S. & TASSONI, E. C. M. *A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor*. In: ____ Azzi, R. & Sadalla, A. M. (Orgs.), *Psicologia e Formação Docente*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p. 113-141.

LIMA, V. A. *Afetividade e o ensino de Matemática*. Trabalho de Conclusão de Curso. Campinas - SP, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2014.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAHONEY, A. A. & ALMEIDA, L. R. (Orgs.) *A constituição da pessoa na proposta de Henry Wallon*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MURILO, G. R. *O processo de constituição de um professor de geografia*. Trabalho de Conclusão de Curso. Campinas: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2013.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997. – (Pensamento e ação no magistério).

PACIEVITCH, C. *Nem sacerdotes, nem guerrilheiros: professores de história e os processos de consciência histórica na construção de identidades*. Dissertação de Mestrado. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2007.

POMPÉIA, R. *O Ateneu*. 2ª ed., Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2005.

PORTAL SANTA BÁRBARA D'OESTE SP. *Professores da E. P. F. organizam a Prof. Tour Cultural* (Grifos dos autores - o nome da escola foi retirado). 02/06/2016. Disponível em: <http://santabarbaradoestesp.com.br/index.php/americana/item/1676-professores-da-e-p-f-organizam-a-proftour-cultural>. Acesso em: 01/11/2016.

ROSA, J. G. *Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

SANDER, B. Construindo quatro modelos de administração da educação. In: ____ *Administração da educação no Brasil: genealogia do conhecimento*. Brasília: Liber Livro, 2007, p. 73-85.

SOUZA, A. N. *Sou professor, sim senhor!* Campinas: Papyrus Editora, 1996.

SPINOSA. *Ética*. São Paulo: Autêntica, 2009.

TASSONI, E. C. M. *A dinâmica interativa na sala de aula: as manifestações afetivas no processo de escolarização*. Tese de Doutorado. Campinas: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2008.

VEER, R. V. D. e VALSINER, J. Lev Vygotsky. In: ____ *Vygotsky: uma síntese*. 6ª. ed. São Paulo, SP: Unimarco/Loyola, 2009, p. 17-30.

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

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

VYGOTSKY, L. S. *Obras Escogidas IV*. Madrid: Visor, 1996.

VYGOTSKY, L. S. *O Desenvolvimento Psicológico na Infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1968.

WALLON, H. *As origens do caráter na criança*. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

WALLON, H. *Do acto ao pensamento*. Lisboa: Moraes Editores, 1979.

ZANELLI, J. C. *Formação Profissional e Atividades de Trabalho: análise das necessidades identificadas por psicólogos organizacionais*. Tese de Doutorado. Campinas: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1992.

8. ANEXOS

8.1. ANEXO 1 – TCLE – SUJEITO DA PESQUISA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O processo de constituição de uma professora considerada inesquecível

Sérgio Antônio da Silva Leite - Pesquisador Responsável - Orientador

Patrícia Fracetto - Estudante - Iniciação Científica

Número do CAAE: 56794116.2.0000.5404

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em três vias, uma que deverá ficar com você, outra com a estudante de Iniciação Científica e outra com o pesquisador responsável.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas, antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa:

Com o objetivo de identificar os mediadores do seu processo de constituição como professor(a) e descrever suas práticas, a presente pesquisa visa identificar alguns indícios dentre a mediação pedagógica que você desenvolve, bem como de sua história de vida, que podem ser considerados como possíveis determinantes para seu processo de constituição enquanto docente. Assim, estaremos não apenas apresentando dados que poderão contribuir para o aprimoramento das relações de ensino e aprendizagem, mas também, encaminhar questões relacionadas com o processo de formação de professores.

Objetivos:

Identificar e analisar os principais mediadores no processo de formação de um(a) professor(a), considerado(a) por alunos e pares como um(a) docente que desenvolve práticas pedagógicas de sucesso, e também descrever suas decisões e ações enquanto profissional da educação.

Procedimentos:

Participando do estudo, você será convidado(a) a conversar com a pesquisadora, através de Entrevistas onde tentaremos identificar os principais agentes responsáveis pela sua formação profissional. Além disso, você será convidado(a) a opinar sobre os núcleos e subnúcleos, construídos pelos pesquisadores a partir das referidas entrevistas: suas opiniões e sugestões serão fundamentais na construção desses núcleos.

Observações:

Sobre a frequência das entrevistas, é preciso ressaltar que dependerá do tempo da transcrição e da organização das mesmas em núcleos e subnúcleos. A pesquisadora sempre entrará em contato com você para marcação das entrevistas, de acordo com as suas disponibilidades. Portanto, a frequência será acordada com você, visando atender aos objetivos propostos para esta pesquisa.

Não há estimativa do tempo necessário para as respostas que você dará à pesquisadora nas entrevistas, pois dependerá da forma como você vai interpretar cada pergunta; mas nesse processo, a pesquisadora poderá dialogar com você, solicitando, por exemplo, esclarecimentos sobre uma dada questão. As respostas dadas nas entrevistas serão organizadas e discutidas a partir da base teórica assumida. Espera-se que os resultados permitam identificar e analisar os mediadores no processo de sua formação profissional.

Desconfortos e riscos:

Você **não** deve participar deste estudo se não puder realizar as Entrevistas e se não concordar com a gravação em áudio das mesmas.

Não haverá nenhum risco previsível relacionado à sua participação.

Benefícios:

Vale destacar que não existem benefícios diretos para a sua atuação como sujeito participante da pesquisa. Entretanto, sua participação contribuirá para o aumento do conhecimento científico na área da formação de professores e da base teórica a partir da qual esta pesquisa foi planejada: a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky e a Teoria Psicogenética de Wallon.

Acompanhamento e assistência:

Os dados coletados nas entrevistas serão utilizados apenas nesta pesquisa. As gravações serão armazenadas em computador de acesso apenas da pesquisadora e descartadas dois anos após o término da pesquisa.

Após a finalização da pesquisa, você receberá os resultados finais juntamente com as análises realizadas no decorrer do processo.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

Ressarcimento e Indenização:

Você terá a garantia do direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores:

Estudante - Patrícia Fracetto - Faculdade de Educação da UNICAMP – Endereço: Rua Bertrand Russell, 801, Cidade Universitária Zeferino Vaz, Campinas – SP, CEP: 13083-865. Telefone: (19) 3521-6715. E-mail: patricia_fracetto@yahoo.com.br. Horários: Segunda-Feira à Sexta-Feira das 09:00 às 17:00 horas.

Pesquisador Responsável - Orientador - Sérgio Antônio da Silva Leite - Faculdade de Educação da UNICAMP – Endereço: Rua Bertrand Russell, 801, Cidade Universitária Zeferino Vaz, Campinas – SP, CEP: 13083-865. Telefone: (19) 3521-6715. E-mail: sasleite@uol.com.br. Horários: Segunda-Feira à Sexta-Feira das 09:00 às 17:00 horas.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNICAMP das 08:30hs às 11:30hs e das 13:00hs as 17:00hs na Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936 ou (19) 3521-7187; e-mail: cep@fcm.unicamp.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e incômodo que esta possa acarretar, aceito participar desta pesquisa:

Eu _____, RG: _____ declaro que estou ciente do completo teor das informações constantes no presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que tive oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas para participar voluntariamente da pesquisa, concedendo a autorização de entrevistas e estou ciente que a não autorização da gravação do áudio das entrevistas será um critério de exclusão de participantes.

Sobre a gravação do áudio das entrevistas, declaro que:

Estou de acordo e consinto com o registro da gravação do áudio das entrevistas.

Não estou de acordo e não consinto com o registro da gravação do áudio das entrevistas.

Local: _____ Data: ____/____/____.

(Assinatura da participante)

(Assinatura da estudante Patrícia Fracetto)

(Assinatura do pesquisador Prof. Dr. Sérgio A. S. Leite)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Data: ____/____/____.

(Assinatura do pesquisador)

8.2. ANEXO 2 – PROCESSOS DE MEDIAÇÃO

NÚCLEO 1 – ATIVIDADES DE FORMAÇÃO INICIAL

Neste núcleo, E. menciona alguns mediadores de seu processo de constituição enquanto professora, ressaltando sua formação inicial em Magistério e em Pedagogia. Este núcleo está composto por dois subnúcleos: A formação no Magistério e A formação em Pedagogia.

1.1. A formação no Magistério

Aqui, E. destaca sua formação inicial enquanto professora: o Magistério.

E.: Então, então vamos começar a falar. Então, a sua primeira pergunta aqui dos “processos, experiências e mediações que vivenciou, que contribuíram para que você se tornasse a professora que você é hoje”. Aí eu fiquei pensando nessa pergunta, aí eu pensei o seguinte: que a gente não pode descartar a base de tudo. (E2).

E.: (...). Então, eu acho que esse processo é contínuo, não posso, assim, identificar foi isso, foi aquilo, eu, eu considero a base então. (E2).

E.: Então, eu fiz Magistério e fiz Pedagogia. Então, isso foi essencial para a minha base “o ser professora”. (E2).

E.: Então, o Magistério de quatro anos numa escola tradicional de Americana, que formou quase que todos os professores da cidade. (Risos). Que agora não existe mais. (E2).

E.: Magistério e Pedagogia, em escolas, assim, excelentes que eu fiz. (E2).

E.: E aí ser mais específica também... Por exemplo, na formação do Magistério, eu tive um professor de História que eu me identifiquei muito mesmo. A postura dele, de, de educador, a forma como ele abordava os conteúdos... (E3).

1.2. A formação em Pedagogia

Neste subnúcleo, E. relata algumas experiências vividas na formação em Pedagogia, após o Magistério. O sujeito evidencia a Pedagogia como fundamental para sua constituição, e também destaca seu envolvimento afetivo neste processo.

E.: E Pedagogia na UNICAMP, quatro anos, mudança de currículo também que deu a oportunidade de você vivenciar lá... (E2).

E.: É... E até, assim, o que era antes e pegar também a mudança, então foi bem rico! Apesar de ter estendido a nossa formação, mas foi importante. Ninguém, poucas pessoas abriram mão de, de ter esse currículo antigo e o novo junto. Poderia ter essa opção de só fazer as disciplinas. Que saíam e só fazer as novas, e a maioria quis fazer tudo. Então, essa base foi muito importante, então, ela que me apresentou autores, toda teoria, todo pensar, a “ação, reflexão, ação”, veio de toda essa formação. E, e acho que justamente por causa dessa formação ser bem consolidada, é que a formação continuada nunca cessou, pelo menos para mim enquanto professora, eu sempre procurei participar de, de cursos, palestras, sempre estou envolvida, interessada Tipo, não é uma coisa que me desagrada fazer. (E2).

E.: Universidade maravilhosa que é a UNICAMP e que apresentou, então abre o mundo. (E2).

E.: (...). Então já, para mim, é bem gratificante participar disso. (E2).

E.: Agora, a Pedagogia foi fabulosa. (Risos). Até porque é na UNICAMP. Mas todos os professores tiveram uma participação importante. Que não dá nem para a gente... Eu seria injusta se eu falasse só de um, até porque foram. Muitas disciplinas, eu fiz transição de currículo, então peguei tudo, de tudo um pouco então, não tem como eleger... Foi uma maravilha assim, foi uma ampliação... Nossa! Não é, não chega nem a ser ampliação quando eu fiz. Depois que eu fiz Magistério, fui fazer Pedagogia falei: “uau!”, o que que eu perderia se eu não tivesse feito Pedagogia. Não ficar assim só com Magistério. Aí eu penso em quantos professores estão em sala de aula só com o Magistério. Por mais que se queria dizer, quem, é... Tem gente que fala, se reporta a uma escola de formação que tinha antigamente, que agora eu não me lembro o nome... Não, em Campinas, principalmente mas eu acho que era... Era a rede estadual, era um tipo de formação em nível estadual que agora não me lembro o

nome. Mas quem fez essa escola, gostava de falar “ai, eu fiz tal escola no Magistério”... Mas olha, eu acho que **nada** consegue comparar a Pedagogia. Principalmente Pedagogia em universidades estaduais que a gente conhece os autores, eles se comunicam, existe uma... (E3).

E.: Uma interlocução, é, exatamente, então se você está na UNICAMP, está na UNESP, está na USP, eu acho que é tudo um mesmo círculo científico, assim, De grande importância. Eu não tenho o que dizer de onde eu... Mas claro que foi muito significativo, até digo, assim, de você ter uma fundamentação teórica forte, ..

E.: Naquele momento, é, e num nível interessante. Então, isso também acho que me impactou, assim influenciou, na minha formação. É, depois veio essa formação meio que generalizada que todo mundo é pedagogo. (E3).

E.: Fez Pedagogia... Mas eu tive esse momento assim meio que exclusivo, diferenciado. Além da Pedagogia, Pedagogia **na** UNICAMP que era outro, outro... Então, quando eu ingressei, o fato de eu falar: “ai, eu faço Pedagogia na UNICAMP”, nossa isso me dava uma credibilidade enorme na rede, sabe... E eu, lógico, me sentia orgulhosa, também. (E3).

E.: É, desse fato, porque você tendo credibilidade, você tem... Parece que mais audácia também, sabe? Você começa a querer: “bom, já que...”, já que então, já que tem uma expectativa em cima de você, você quer meio que corresponder com aquilo. Então você não consegue ficar desmotivada, ficar é... Paralisada, você quer mostrar coisas diferentes, até porque você realmente tem capacidade para aquilo porque você está se formando, num nível... (E3).

E.: Referencial importante, é... Então, isso é, logicamente me deu, assim, liberdade para fazer e para propor coisas, e a fundamentação espetacular, então eu entrei junto. É, eu ingressei em 95 na rede. E comecei a Pedagogia em 96. (E3).

E.: No ano seguinte, então foram assim, os anos iniciais de carreira com a formação junto e discutindo a LDB, que estava sendo aprovada em 96, então tudo isso... Foi muito importante, mesmo, então eu considero sim, muito importante. (E3).

NÚCLEO 2 – ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Neste núcleo, E. menciona algumas atividades concretas que já realizou, ou realiza, na formação continuada. O sujeito cita uma graduação, duas especializações,

outras atividades consideradas constitutivas de sua formação, e também evidencia a importância da formação continuada para ela.

Este núcleo é formado por estes subnúcleos: A Licenciatura em Ciências; A especialização para o PROESF na UNICAMP; A especialização em Ética, Valores e Cidadania na USP; A experiência como organizadora do Prof. Tour e A importância da formação continuada.

2.1. A Licenciatura em Ciências

Neste subnúcleo, E. relata sua formação em uma Licenciatura em Ciências, e para ela, esta formação propiciou muitas descobertas e fez com que ela reavaliasse sua prática em sala de aula com relação a diversos conteúdos. Esta Licenciatura foi considerada como formação continuada, pois foi concluída recentemente pelo sujeito, no ano de 2015.

E.: Então, da formatura, da Licenciatura em Ciências, eu acho que me auxilia muito hoje em dia, principalmente na área de Ciências. Ciências, Geografia, porque é uma licenciatura, assim, bem ampla. Ciências foi Ciências no geral, assim, então a gente teve formação na área de Geologia, Geografia, Astronomia, Ciências... (E2).

E.: Foi! Bem interessante. Então, isso dá uma certa segurança na hora que você vai passar os conteúdos, na hora que você está passando da forma mais correta possível, então, eu considero importante isso. Considero importante, também, porque você consegue, ou pelo menos eu tento despertar curiosidade nos alunos para a área de Ciências mesmo, que na licenciatura a gente viu o quanto ela está sendo negligenciada na escola, ou porque professores não são formados, atribui-se a outras especialidades, ou porque só segue lá o que o livro traz, não tem nada diferente. (E2).

E.: Para acrescentar. Então, pelos estudos, pesquisas que eles apresentaram, é uma área que está bem problemática, e que é justamente a área que vai trazer progressos para o país como um todo nos diversos setores, porque as Ciências que impulsionam tudo isso. Então, é... Seria o olhar que a gente deveria ter. Mais atento com os alunos! Justamente para instigar, para fazer com que eles percebam que podem... (E2).

E.: É... Exatamente! Descobrir mais, estudar mais, pesquisar por conta própria... Ter uma autonomia, sair daquilo que só a escola... Propõe, isso! E procurar coisas fora,

acrescentar, complementar... Então, nesse ponto também, gostei muito da, da licenciatura por conta disso, deu esse, esse embasamento, assim, para a gente, para eu poder, tentar pelo menos. (E2).

E.: É! Ir além... Do que simplesmente o que o livro apresenta, mostrar que fora isso, tem essas outras situações que, que fazem parte desse assunto, que o livro não apresenta. Restringe muito o livro, e é tão ampla essa área, tem tanta coisa para ser trabalhada que eles acabam só dando uma pincelada, aqui, ali... Não se aprofunda em nada, então... (E2).

E.: Você tendo um pouquinho desse conhecimento, você consegue fazer as relações dos assuntos, eu acho interessante. (E2).

E.: Exatamente! Não fique assim: “ai, isso aqui agora acabou!”. É! Acabou esse, agora eu vou lá para o outro, para o outro sistema do corpo humano sendo que está tudo integrado... Não é?! Então, essa parte eu acho fundamental trabalhar com eles. (E2).

2.2. A especialização para o PROESF na UNICAMP

O sujeito menciona uma especialização que cursou, para poder exercer a função de Auxiliar Pedagógica do PROESF - Programa especial para formação de professores em exercício na rede de educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental da rede municipal dos municípios da Região Metropolitana de Campinas, desenvolvido pela FE - UNICAMP, que visava formar, em Licenciatura Plena, profissionais já atuantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

E.: Eu não sei, não me lembro se eu tinha já comentado... Que além essa Licenciatura que eu fiz depois da Pedagogia, Licenciatura em Ciências, eu também fiz duas especializações. Uma na UNICAMP, que foi justamente para poder participar desse projeto do PROESF, então eles ofereceram uma especialização para um grupo de professores das redes municipais de Americana, Campinas, Hortolândia, Sumaré, Amparo, Itatiba. Jundiaí também, acho que teve... (E3).

E.: Aí nós passamos por uma seleção na nossa rede e quem tinha os critérios necessários foi selecionado para participar dessa especialização. Aí também teve a felicidade de estar nesse grupo. E aí foi já mais específico, foram núcleos, assim, que nem você falou... Tem o geral daí entrou no específico, e foi bem importante, aí eu

fiquei mais na questão da Educação Infantil que foi onde atuei depois como AP, auxiliar pedagógico, que também me é, assim, tenho até hoje muito... Ah, como dizer, me identifico bastante com a Educação Infantil. Porque eu acho que a base de tudo é lá na infância. (E3).

2.3. A especialização em Ética, Valores e Cidadania na USP

E. relata sua participação em uma especialização em Ética, Valores e Cidadania na USP, em que pôde se aproximar desses conteúdos, bem como da ferramenta semipresencial oferecida por este curso, na mediação entre o sujeito e os objetos de conhecimento.

E.: Essa referência, essa valorização da Infância e tal... E daí também eu fiz uma outra especialização mais recente pela USP, que se chama “Ética, valores e cidadania na educação”, que também foi muito bacana, eu gostei demais dessa especialização, por conta de refletir, esses temas, de fazer uma proposta de trabalho diferenciada também, que essa foi uma das propostas do curso, a gente pensar numa prática para trabalhar essas questões com alunos. E aí o meu grupo fez, pensou usando a informática, usando redes sociais. (E3).

E.: É, é onde os alunos estão hoje em dia. Os jovens, e a gente já entrou nisso, então a gente já saiu daquele convencional, um grupo que pensou em trabalhar com uma proposta que fosse interessante. (E3).

E.: É, para os alunos. Então ficou bem bacana, através da rede social promover essas discussões. Então, eu também acho que é importante lembrar dessa formação continuada que eu acho que eu não tinha comentado ainda... (E3).

E.: Então tudo isso, é um repertório maravilhoso. Outra coisa que eu acho interessante nessa formação específica: que ela foi feita semipresencial, assim como foi a Licenciatura em Ciências. E aí outro fator que me interessou, sabe... Enquanto alguns fazem pela facilidade: “vai ser fácil”, mas grande engano, eu não conheço todos, não conheço todas as formações que são oferecidas por outras instituições, mas as que eu conheci que foi a da USP, tanto da licenciatura quanto da especialização, de fácil não tem nada, absolutamente nada! E o meu interesse foi mais assim: para conhecer os recursos que eles estariam utilizando... (E3).

E.: Para fazer essa mediação, exatamente. Eu falei “não, eu quero fazer”... Eu não fiquei assim tão preocupada com o conteúdo em si. (...). Mas com o mecanismo, exatamente. Porque eu acho que o futuro, é... Por aí que ele vai caminhar, de você trabalhar à distância, uma educação à distância, mesmo. Então eu fiquei muito curiosa, conheci ferramentas interessantes... (E3).

E.: Isso tudo me atrai bastante. É lógico que conteúdo foi muito bom, também, coisas que a gente usa, reflexões que a gente faz sobre ética que são importantes. O que mais que eu posso lidar agora... (E3).

2.4. A experiência como organizadora do Prof. Tour

A professora comenta também, brevemente, sobre sua experiência como organizadora de um grupo de professores e amigos que ficou conhecido como Prof. Tour, que tem como objetivo propiciar a aquisição de bens culturais, bem como ampliar o repertório estético dos envolvidos. Para o grupo, é frequente a ida à Museus, Formações, Palestras, Apresentações Culturais, dentre outras atividades.

E.: Mas para mim vai ser importante ter essa reflexão, assim como foi também importante, que eu achei, esse, vou chamar de projeto, mas não é projeto... Esse projeto de a gente estar saindo com as professoras viajar. (E3).

E.: Então teve, lá, um repórter da Prefeitura que quis que eu contasse como surgiu esse grupo, esse interesse, e tal. E aí eu tive que detalhar tudo. Eu acho muito importante, porque depois você fala: “olha, é assim que começou, é assim que funciona”. O motivo, a justificativa. E se a gente não faz, é, e se a gente não registra... A gente não recupera mais. (E3).

A entrevista dada pela professora, para o repórter que a entrevistou, foi publicada no dia 02/06/2016, e encontra-se abaixo. O conteúdo da mesma foi retirado do site da Prefeitura de Santa Bárbara D'Oeste - SP, com a autorização da docente, para fazer parte deste subnúcleo.

Apesar de termos nos organizado, a princípio, com objetivo apenas de diversão junto de pessoas do nosso círculo de amizade, sabemos o quanto é importante para o ser humano o acesso aos bens culturais e nós, professores, sentimos essa necessidade ainda mais forte devido ao perfil de nossa formação profissional que busca a formação e o

desenvolvimento pleno do indivíduo, assim quanto mais somos, quanto mais nos completamos, quanto mais convivemos, mais poderemos oferecer com nosso transbordamento intelectual e cognitivo. Acredito que não seja exclusivo dos professores o desejo de participar de eventos culturais como os que foram citados dentre tantos outros. Certamente toda a população aprecia programações culturais, uma que é uma oportunidade de fruição do ser, além de representar momentos de encontro e lazer que possibilitam a ampliação do nosso repertório ético, estético, poético, sensível, criativo, reflexivo entre outros. Temos um grupo fechado no Facebook, e outros no WhatsApp, onde as propostas são sugeridas, divulgadas e as viagens organizadas. A princípio o objetivo era proporcionar momentos de encontro entre os professores da *E. P. F. (Grifos dos autores - o nome da escola foi retirado)* e seus familiares, mas através da divulgação de quem foi e curtiu, abrangemos professores de outras unidades o que contribui ainda mais para ampliarmos nosso círculo de amigos e nossos conhecimentos. Disponível em: <<http://santabarbaradoestesp.com.br/index.php/americana/item/1676-professores-da-e-p-f-organizam-a-proftour-cultural>>. Acesso em: 01/11/2016.

2.5. A participação em eventos e cursos diversificados na formação continuada

E. também considera como importante a participação em eventos e cursos diversificados em sua formação continuada, pois percebe que há a possibilidade de relacionar esses conteúdos com a educação, através de propostas de atividades que podem ser construídas.

E.: Por que? Eu percebo que nessas ocasiões, então nessas, nessas vivências aí, a gente consegue é... Ter um suporte teórico para práticas que você faz, então você percebe: “não, eu estou no caminho certo!”, ou “preciso corrigir isso!”, “estou errando ali”. (E2).

E.: Então eu acho que todo esse processo de formação contínua dá esse ser professora e eu acho que, por exemplo, que daqui há alguns anos, e não tantos anos assim, eu já posso avaliar que... Eu fiz bastante coisa que eu não deveria ter feito, que eu poderia ter feito diferente, que para o momento ali, está servindo... (E2).

E.: Então eu acredito que isso se deva sim, de fato, a essas formações que eu faço muito diversificadas, então eu faço formação em, sei lá, Museu de Arte, faço em Instituição, faço lá no ETE, de tratamento de esgoto lá de Paulínia... (E3).

E.: É, então, são... É bem amplo, então são vários, sei lá, às vezes nem tudo diretamente é educação, e isso eu acredito que é o meu diferencial, sabe, de saber um pouquinho de cada, não é nada assim tão aprofundado, mas aquilo te converte em experiências, em propostas às vezes diferenciadas. (E3).

E.: E eu acho mesmo que é por isso. E aí as ideias eu coloco. Algumas, quando é em grupo assim... Às vezes são aceitas, às vezes a gente faz umas multiplicações porque as pessoas também dão sugestões, a gente revê algumas coisas e tal... Aí quando não é assim em grupo que eu sei que eu posso fazer por minha conta eu faço, e geralmente tem dado certo. Não tem nenhuma assim que eu falo: “ai, nunca, não vou fazer mais” e tal... (E3).

2.6. A importância da formação continuada para a professora E.

Neste subnúcleo, foram organizados os relatos de E. referentes à importância dada pela professora à formação continuada. Algo compreendido como essencial por ela é a possibilidade de continuar se atualizando na área através da formação continuada.

E.: (Risos). Então eu acho até, é uma coisa bem complexa... Se a gente for pensar nela, que a partir do momento que você escolheu Magistério, então eu entrei, fiz o curso do Magistério, foi em 1990, então já 26 anos, e 26 anos de formação contínua... Então, é, eu acho que essa profissão ela é muito dinâmica, ela é influenciada por tudo que acontece no seu tempo, então não tem como assim, a gente dizer “eu estou formada”. Se a gente tivesse só ficado com o Magistério, eu penso que eu estaria infeliz na minha profissão, porque a partir do momento que daí eu me formei, e fui para a Pedagogia, quase que em seguida, assim, em 1996 eu entrei na Pedagogia e depois fiz Licenciatura, fiz, aliás, como que fala, Especialização... (E1).

E.: É... Eu, felizmente, nunca tive esse problema, então eu sempre, tudo que eu fiz foi realmente de... Que me deu muito prazer, assim, então, eu sou feliz na minha profissão por causa disso. Eu acho que ela é prazerosa sim, é uma profissão bem gostosa que te traz bastante compensações, assim. Pelo menos eu, a minha prática, na minha vivência... (E1).

E.: Que aquela roupa já não te serve mais, então você precisa, é, se vestir sempre de ser professora, senão você fica fora de moda. (Risos). Que para o momento está adequado, é o que eu consigo agora, mas pode ser que lá para frente eu já... Avalie de forma diferente! Então eu achei isso muito interessante, até nuns textos que eu andei lendo ultimamente falando dessa reflexão do passado, da ressignificação que a gente tem que dar ao passado, então, o que é, era adequado, por conta do contexto que estava acontecendo, pode ser que não seja mais. E a gente precisa estar preparado para isso. (E2).

E.: É... Mas, até lá, é sempre procurando completar alguma coisa que a gente sente falta. Por sorte eu sempre consegui ir atrás das coisas que eu gosto, então hoje em dia eu tenho uma autonomia para poder, por exemplo, oferecerem um curso na rede e alguma coisa e eu falar: “não, esse não me interessa!”, “esse eu não quero, não é da, não é o que eu estou precisando”. Ao contrário de algumas pessoas que eu conheço, algumas amigas minhas que precisam fazer tudo o que é oferecido, por conta de pontuação, aquela coisa louca, que ainda... A linha, assim, de pesquisa que te interessa, então você não perde tanto tempo. (Risos). (E2).

E.: Então foi, assim. Foi um processo contínuo... E eu continuo buscando novas, novos conhecimentos para agregar aquilo que eu já tenho então, foram sempre experiências boas porque eu acho que eu sempre estava em busca, assim, de... De respostas, para conseguir dar conta da demanda daquele momento, então isso sempre é... É, ficou assim como um desafio, que eu de certa maneira estava tentando contemplar, assim, conseguir satisfazer as problemáticas. (E2).

E.: (...). Então sobre formação continuada, eu acho muito importante continuar, mesmo, eu participo e acho que está dentro daquela minha inquietude, então... Às vezes eu falo: “ai, acho que eu vou conseguir, agora eu faço esse...”. (Risos). “E por um período... Nada acontecerá!”. Engano. Antes daquele ser concluído já tem outra coisa... Provocando ali, porque aí a gente pode até citar, nessa questão recente, agora essa tal da PEC... Estava tudo bem! Não, teve que surgir uma PEC, no meio do caminho surgiu uma PEC. (Risos). Interferir, de que maneira a gente pode tentar reverter, quais são aí as coisas que a gente aprende, lá, de que maneiras a gente vai poder... Que é uma palavra ótima que eu adoro usar quando eu lembro... Subverter. De que maneira vai ser essa nossa subversão... Que é atrás disso que a gente tem que correr agora. Porque do jeito que está parece que já é consumado. Mas aí

estamos nós. Então vamos quinta-feira... UNICAMP, evento, debate, vamos lá, quem sabe ser porta-voz da nossa escola, já que a gente tem essa facilidade.... Exatamente. Então já que a gente tem essa facilidade, tem essa vontade, tem essa liberdade de ir atrás... Então, não é só para mim. A gente vai está tentando levar um grupo, e esse grupo vai ser porta-voz, quem sabe a gente consegue trazer uma informação mais correta do que está acontecendo e tal... Mas é assim. Então a hora que você supera alguma coisa que você estava desejando, um projeto, tal, já está surgindo outras coisas e assim a gente vai... (E3).

E.: E eu considero tudo isso formação continuada, participar de uma discussão, de um debate... Não são só cursos que vão me dar diplomas de horas, de participação. Eu acho que essa formação continuada vem por várias maneiras. (E3).

E.: Das atividades de formação continuada é aquilo que eu falei... Agora a pouco, sou muito inquieta, então eu estou sempre buscando novidade, porque eu gosto, é um querer assim que não tem não tem... Limite. (Risos). E eu sinto que agrega muito, eu gosto, acho que tem tudo a ver, a educação é uma coisa tão ampla, que não dá para você restringir, “vai só até aqui”, não, não tem limite mesmo .. Então tudo que você puder aprender, conhecer, só vai agregar ainda mais para o seu trabalho, então, não tem como. (E3).

NÚCLEO 3 – EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS

Neste núcleo, E. ressalta algumas experiências profissionais, destacando que todas foram importantes em sua constituição como professora.

Esse núcleo é formado pelos seguintes subnúcleos: A Educação Infantil; O Ensino Fundamental; A EJA - Educação de Jovens e Adultos; A monitoria no PROESF; A orientação de pesquisas no Ensino Fundamental II e Expectativas futuras para o exercício profissional.

3.1. A Educação Infantil

E. relata, neste subnúcleo, que iniciou sua carreira na Educação Infantil, através de um concurso público da Prefeitura Municipal de Americana - SP.

E.: É. Então sempre foi marcante tudo sabe, não tem o mais marcante... Então, eu já dei aula para a Educação Infantil, desde a creche, que praticamente foi onde eu iniciei na Educação Infantil, depois que fui para o Fundamental, depois tive experiência de EJA... (E1).

E.: Aham... É, então, eu acho que cada momento foi no momento. Então eu comecei pela Educação Infantil, talvez mais pela oportunidade, mesmo. Fiz o concurso passei... Não, na verdade foi assim: eu comecei pelo infantil porque eu tinha terminado Magistério... E aí eu entrei por contrato, por um ano na prefeitura... E foi para a Educação Infantil que eles me enviaram, assim: “você vai trabalhar”... (E3).

E.: Pela demanda, é, pela necessidade, então não foi específico, eu fui na Educação Infantil... Eu fui mandada para a Educação Infantil porque era lá que tinha. Eu trabalhava como professora auxiliar, PA. Então quando faltava professora, eu substituía. Durante esse ano eu trabalhei assim: quando não faltava eu ajudava na coordenação. Então eu comecei pela Educação Infantil, conhecendo a Educação Infantil assim. Aí, quando surgiu o concurso, como eu já tinha essa prática... (E3).

E.: Essa experiência, eu falei “ah, vou fazer para a Educação Infantil”, já que eu já estava na minha praia, já. E aí passei em concurso... Comecei a atuar logo em seguida. Fiquei acho que durante 5 anos na Educação Infantil. Ah... Eu não sei porque eu falei, eu não sei se eu falei porque eu saí da Educação Infantil, acho que eu falei. (E3).

3.2. O Ensino Fundamental

E. destaca também, algumas experiências no Ensino Fundamental, da rede municipal de Americana - SP, onde trabalha até os dias atuais (2016).

E.: Então por que que eu entrei no Infantil, por que que eu fui para o Fundamental... (E3).

E.: Aí no Fundamental eu comecei numa escola de periferia, período integral, então tudo novo. Práticas novas, experiências novas... Ah, muito interessante também, não tem o que dizer, aí a gente tem coisas positivas e críticas a fazer, mas... Foi, eu passei por isso, eu sei como que é eu acho que todos, pelo menos na nossa rede, que tem

escola integral deveria fazer esse percurso, sabe? Passar por escola integral, depois ir para o parcial, que você... (E3).

E.: Aham... É, exatamente. Eu fui para a periferia, fiquei integral, fiquei vários anos lá, mas desde o primeiro ano já querendo mudar para o parcial porque é, realmente, a coisa... (E3).

E.: É pesado, é complicado, porque daí você analisa tudo. A estrutura física não colabora, é... A questão dos horários, a gente tinha muitas atividades diversificadas misturadas com as atividades no núcleo comum. Aí não sei como é que está hoje mas era difícil da gente atuar nesse contexto. Aí procurei o parcial, até que eu consegui a remoção. (E3).

E.: Aí já não estava mais no período integral, já estava no parcial, parcial e EJA, mas o... (E3).

3.3. A EJA - Educação de Jovens e Adultos

O sujeito também teve experiência como docente na Educação de Jovens e Adultos - EJA, de outra Prefeitura. E. ressalta que esta vivência foi marcante para ela como professora, por ter características distintas das outras etapas da educação.

E.: Antes de conseguir, até para aumentar a renda, essa foi uma necessidade que eu tive, eu fiz um concurso numa outra Prefeitura. E daí fui para o EJA, Educação de jovens e Adultos, porque daí eu poderia trabalhar à noite. E a minha necessidade... Como eu já trabalhava no integral não tinha como. (E3).

E.: Procurar outra escola, então eu fui para o EJA, que também uma experiência fascinante, você trabalhar com adultos é outro contexto, é outra... São histórias de vida, você se aproxima mais das pessoas. A relação professor-aluno é completamente diferente. De quando você trata com adultos e com jovens, então isso também me faz parte. (E3).

E.: É, me marcou, que faz parte do meu ser professor. Até que tem um período que eu precisei, aí eu saí da EJA quando eu fui atuar no PROESF, porque daí já não dava para conciliar. É, é... O PROESF também era à noite, então eu tive que fazer a opção, e eu também saí lá da outra rede. Depois disso, de experiências profissionais eu me quietei. (Risos). (E3).

3.4. A monitoria no PROESF

Aqui, o sujeito ressalta que foi muito gratificante ser Auxiliar Pedagógica do convênio feito entre o PROESF - Faculdade de Educação - UNCAMP e demais Prefeituras.

E.: É, então! Depois eu trabalhei também naquele projeto do PROESF da UNICAMP, então eu tive um contato com ensino universitário, como tutora lá, como PA, AP. Que era o nome dado. Então, são várias experiências, não tem como desqualificar uma para eleger a outra, sabe... (E1).

E.: E quando eu comecei a trabalhar em Americana algumas pessoas só, tinham... Pedagogia... Era na sua grande maioria Magistério. Tanto que a Prefeitura fez um convênio depois com UNICAMP para oferecer... O Magistério, Para os seus professores, que foi aquela, aquele conteúdo... PROESF, que inclusive eu trabalhei nele como... (E3).

E.: É, monitora, acho que chamava... É, orientadora pedagógica... OP, acho que é OP. Não lembro mais a sigla lá, mas a gente não poderia ser chamado de professor por que professor era o professor Doutor da UNICAMP. Porque ele era o responsável pela disciplina. Nós éramos auxiliares pedagógicos, acho que era AP, não era nem OP, AP. (E3).

E.: E eu tive a grata satisfação, o maior orgulho, de ser uma dessas colaboradoras desse convênio. (E3).

3.5. A orientação de pesquisas científicas no Ensino Fundamental II

A professora também expõe sua satisfação com novas experiências profissionais, relacionadas ao seu papel como orientadora de pesquisas de alunos do Ensino Fundamental II.

E.: No Fundamental e no parcial que eu estou até hoje. E com essas experiências novas de fazer. Não... E agora com essas experiências novas de estar orientando que surgiu, eu estou gostando dessa proposta. (E3).

E.: É, o que também já está me ocupando todo o tempo, felizmente. Como eu já falei, é projeto da escola então as coisas acontecem nos momentos que a gente consegue. (E3).

E.: Encaixar, exatamente. Então fica um pouco pesado, mas a gente vai levando porque são coisas que me dão prazer, eu percebo que de alguma maneira esses alunos, do mesmo modo como eu fui afetada em várias situações, eu acredito que eles também estão sendo afetados por isso daí. Não importa, não é quantidade que interessa. É o quanto eles são... Nem que seja pequeno, isso. (E3).

3.6. Expectativas futuras para o exercício profissional

Neste subnúcleo, E. menciona algumas expectativas para o exercício profissional em um tempo futuro.

E.: Eu não sei em que momento isso vai acabar, parece que nunca! Risos. (E1).

E.: Eu acho que mesmo que a gente se aposente depois, de alguma maneira, a gente vai manter esse laço, se ou informalmente, ou de uma maneira mais formal... (E1)

NÚCLEO 4 – O ENCONTRO COM REFERÊNCIAS SIGNIFICATIVAS PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Este núcleo é composto por relatos em que E. evidencia o encontro com pessoas que se tornaram referências significativas para sua formação profissional. O sujeito pontua que foram, e são muitas as pessoas mediadoras importantes para sua constituição enquanto docente, e frisa o encontro com algumas referências em específico.

Este núcleo é formado por quatro subnúcleos, sendo eles: As professoras do primário; O professor de História do Brasil do Magistério; Os professores do curso de Pedagogia e As direções de duas escolas.

4.1. As professoras do primário

Aqui, E. menciona lembranças relacionadas às suas professoras do primário, que marcaram sua vida enquanto aluna e profissional da educação.

E.: É, exatamente! Então eu me lembro das minhas professoras do primário, para mim foram todas modelos, não que eu acho... Eu nunca achei que eu ia ser professora, naquela época, assim, mas eu gostava do jeito, da postura delas, sabe?! (E2).

E.: Então, todas elas me marcaram muito, no primeiro, primeiro, segundo, terceiro e quarto ano, depois quando passou para o quinto ano, que os professores são de disciplinas, aí é um ou outro que você se identifica mais (E2).

E.: Mas acho que é a marca mesmo, talvez, desses primeiros professores... Tenha ficado forte, para eu lembrar deles até hoje. (E2).

E.: Então tenho essas, essas... Lembranças e essas influências, com certeza. (E2).

E.: Apesar de ter sido um ensino super tradicional que eu tive, talvez até por isso, que era... A educação era vista, assim, como algo tão requintado, os professores vinham todos assim, é... De salto alto, como se estivessem indo para uma festa! Bem arrumados, cabelo com laquê. (Risos). E, talvez, não conscientemente, mas talvez no inconsciente, eu desejasse também, em um futuro, ser igual a elas. (E2).

E.: Hoje em dia é spray, mas era laquê naquela época. Cabelo bem penteado, colar de pérolas, eu lembro tudo isso hoje, perfeitamente! (E2).

4.2. O professor de História do Brasil do Magistério

Neste subnúcleo, foram organizados os relatos de E. que se referem a um professor de História do Brasil, do Magistério. Este professor foi lembrado pelo sujeito como uma referência positiva, através de sua postura receptiva e também por ter uma grande bagagem de conhecimentos.

E. também menciona uma pesquisa que fez para a disciplina deste professor, com a qual fez contato com uma pesquisadora do Piauí, o que foi considerado pela professora como muito significativo.

E.: E aí ser mais específica também... Por exemplo, na formação do Magistério, eu tive um professor de História que eu me identifiquei muito mesmo. A postura dele de, de educador, a forma como ele abordava os conteúdos.... (E3).

E.: Então essa parte aqui do Magistério eu acho importante destacar esse professor de história... (...). Que me influenciou bastante... Pela postura dele, que eu já falei, pelo conhecimento que ele tinha bastante... Eu me lembro que eu fiz, assim, pesquisas na área sem ele ter pedido. (E3).

E.: Ele dava aula de História acho que do Brasil, mesmo, é, não era História da Educação não. (..). Não, acho que no Magistério a gente fazia Didática de História, Didática de Geografia, didáticas, assim, não tinha... Não me lembro de um específico, assim de História da Educação. E aí eu me lembro disso, que fui influenciada por ele, pelo conteúdo. Eu fui atrás de outras coisas e quando eu trouxe a ele assim ele ficou muito surpreso... (E3).

E.: É, autonomia, disposição de ter ido atrás, tal, naquela época não tinha internet como a gente tem hoje, então eu fiz contato com uma pesquisadora que havia estado no curso, lá do Piauí, eu fiz contato por carta. Ela me respondeu... (E3).

E.: Mandou material, é... Então foi muito significativo, tanto para mim quanto para ele... E talvez isso tenha me mostrado assim: hoje a gente tem toda a facilidade da internet. Então hoje qualquer ideia que você tenha, qualquer pessoa que você queira fazer contato, é muito fácil, você consegue acessar essas pessoas. Então isso para mim no Magistério ficou bem claro que eu consegui falar com uma pesquisadora lá, do Piauí, que é a Mileide Bridon que fala sobre o homem pré-histórico brasileiro. (E3).

E.: De certa maneira a receptividade dela, a receptividade dele, tudo isso é um estímulo, para você fazer isso e também você provocar isso no aluno. Então o aluno, enquanto aluno, que eu era naquele momento, também é capaz de fazer essas coisas, ele vai ter retorno, não é? Então você tem que incentivar, você tem que colocar isso... Até na sua prática, não é, para você pedir lá: "faça uma pesquisa...". Tudo é possível hoje em dia, para você conseguir naquela época, com os recursos menores que a gente tinha... (E3).

E.: Era mais difícil e acabou acontecendo, então imagina agora, (E3).

E.: Com a internet aí, à disposição. Então eu acho importante destacar, aqui no Magistério, isso. (E3).

4.3. Os professores do curso de Pedagogia

Este subnúcleo é composto por relatos de E., nos quais ela menciona sobre algumas referências profissionais que pôde encontrar durante a graduação em Pedagogia.

E.: Tive vários no curso de Pedagogia. Que me inspiraram! (E2).

E.: Então, dos professores eu tive vários no curso, mas eu não falei nenhum. Então eu já até falei que era difícil de eleger... Mas eu até comentei da professora A. L. G.. Por conta da oportunidade que eu tive com ela de viajar para o exterior, conhecer uma experiência fora do Brasil na Educação Infantil, foi interessante. (E3).

E.: Mas além disso, a minha orientadora de TCC, talvez ela tenha sido a minha inspiração porque eu faço hoje como a minha orientação. É, se for pensar nisso, sim. Então várias dicas, várias coisas assim que ela pontuava que a gente escrevendo achava normal e o quanto isso é importante, uma pessoa que lê o seu trabalho e consegue... (E3).

E.: Isso, exatamente. E mostrar “olha, aqui não é bem assim, está faltando isso, isso aqui não é necessário”, te ajuda a fazer releituras, do que você escreve, e hoje eu acho que me ajuda na parte de orientação também, e aí você vê, por exemplo nessa última aluna que a gente está orientando. Que você daí passar para a orientadora acadêmica e ela volta com coisas que você ainda não consegue perceber, então eu acho interessante a gente ainda fazer esse exercício e perceber “nossa, realmente aqui poderia ter sido melhor”. Às vezes você acha que você está indo além do que um orientador faz, mas depois você percebe que não, realmente aquele é o caminho, aquela é a função e é assim mesmo que pudesse ser. Então é interessante. Aí eu tive essa orientadora, que foi importante, um trabalho que foi reconhecido, poderia ser publicado... Como um material importante, só não aconteceu por essas questões aí burocráticas, legais e chatas. (Risos). E então ela realmente marcou. (E3).

E.: O professor S. também, não querendo falar dele porque é ele que está te orientando, mas ele também trouxe bastante... Na época, acho q eu foi em 97, porque eu já tinha tido aula com ele então foi há dez anos atrás, eu já estava... Mas trouxe toda uma reflexão em cima de alfabetização, que a gente levou para essa experiência prática, então eu estava na Educação Infantil, refletindo a alfabetização, refletindo

sobre o brincar, porque eu estou falando da A. L. e do professor S., então enquanto um defende a infância, a brincadeira, o professor S. ajudando a gente a analisar... Exatamente, fazer essa leitura do que eram as fases e tal, então foi superimportante, saber assim, usar desses dois conhecimentos. (E3).

E.: Ah, tá. Então aí para ser mais pontual a professora H. F. foi minha professora, e quem me orientou no estágio, sim, então também foi uma outra que ajudou a deixar... Talvez eu ainda não estivesse, mas eu estava me formando... A pensar nessa coisa do consumo de atividades. (Risos). (E3).

E.: Porque os alunos hoje se você pensar, não sei, eles são consumistas de atividades, você dá uma folhinha de atividade, eles às vezes fazem aqui em cinco minutos, que você levou às vezes um domingo inteiro, uma tarde de domingo toda para planejar, fazendo, pesquisando, procurando uma imagem boa, para conjugar com aquele texto, com aquela questão, tal... Em cinco minutos eles fazem! Então assim... (Risos). E aí a professora H. foi quem me ajudou, e ela, essa reflexão dela, você tem que aproveitar o quanto for possível, justamente por isso, porque você entregou muita energia, muito trabalho, muito pensamento em cima daquilo, então para quem faz por exemplo eu me sinto uma produtora das propostas que eu coloco para os alunos, algumas vezes a gente também pega coisas prontas, mas mesmo assim você faz uma escolha, analisa, o que é melhor, eu faço algumas alterações às vezes... Mas a maioria das coisas é eu que produzo, então realmente o consumo seu de tempo de energia, de pensamentos, para os alunos em cinco minutos já aprontarem e acabou. Então, assim, ela foi bem... Que eu não esqueço dessa dica dela jamais. (Risos). (E3).

E.: Levo para a vida e levo para as minhas colegas que trabalham comigo, “ah gente, não pode ser assim, então... Vamos lá, essa atividade fomos nós que fizemos, é boa, está no contexto, a gente sabe que é necessário, então vamos utilizá-las ao máximo”. Então ela foi assim, bem lembrado, da, da professora H. F., agora, e daí várias, eu tive aula com a C., foi ela que apresentou Paulo Freire, porque ela era apaixonada por Paulo Freire. Então é gostoso você se interessar por um educador que você conhecia pouco, pelo brilho do olhar de um educador outro assim, que é apaixonado por aquele... Então você fala nossa, então realmente te traz um valor assim, a mais, um interesse, você diz “ah não, eu vou ler alguém que”... (E3).

E.: ... Pela outra pessoa, então é coisa que eu não esqueço disso... Aí, citando, um por um, vai ter alguma coisa de um, de outro, que inspiram, que ajudam tanto para o positivo, como para o negativo também... Tipo “ai desse jeito acho que eu não faria”. (Risos). Estou percebendo, que não é interessante, então também tem esses dois lados. Depois eu posso até tentar lembrar de outras situações e te trazer também... (E3).

4.4. As direções de duas escolas

Neste subnúcleo, E. relata que teve algumas experiências positivas ao trabalhar com a direção de duas escolas. O sujeito expõe que sentiu um acolhimento dessas direções em algumas situações específicas do cotidiano escolar.

E.: A própria, os próprios companheiros da gente... Na direção, já tive pessoas que eu gostei de trabalhar, que é... Me fizeram pensar na maneira de conduzir as coisas, a pessoa fazia de uma maneira... Correta, no meu julgamento. (E2).

E.: Então, eu tive várias experiências com direção, que nem eu falei agora também de professores, tem aqueles que você quer se espelhar e aqueles que você já vai descartar a postura. Direção também, então eu lembro que eu comentei com você, de uma em especial, mas agora eu estou lembrando, eu tive outra, na Educação Infantil. (E3).

E.: Posturas bacanas, eram profissionais que você percebia que elas... Questionadoras sabe, então que nem eu disse, quando eu não tinha aula para substituir eu ficava na coordenação ajudando elas ali a organizar a papelada, a fazer coisas da gestão. Então ali elas me passavam isso... Algumas vezes por alguma, de comentários mesmo, alguma situação que a prefeitura estivesse passando, ou querendo das escolas... É que nem eu passei para você, que a LDB estava sendo aprovada naquele período, sendo em 95 ainda estava em vias de ser aprovada, mas eram coisas que já estavam mexendo ali, com as expectativas, é... Então de alguma forma assim, pessoas que questionavam às vezes algumas orientações que vinham... Mesmo a parte de organizar, então eu lembro que estive por um período ajudando a diretora a organizar os textos que ela queria trabalhar com os professores então estava assim tudo misturado pelos... Os temas misturados, então a gente selecionou

o que eram Prática, o que que era Reflexões assim teóricas, então isso tudo ajuda, parece que não mas você começa a perceber que existe esse lado teórico que é... Eu consegui ter acesso ao que a prefeitura, naquela ocasião, orientava, quais eram os pilares que ela seguia. Porque os textos estavam todos ali na minha mão. E assim, mas a liberdade de manusear, ter acesso, sabe, uma coisa que parece realmente que o público é público, então aquilo te dá uma noção... Eu estou numa rede em que as coisas realmente são das pessoas, não tem nada escondido, nada, nenhum conhecimento é único... Exatamente, então, pelo menos foi o que me passou. (E3).

E.: Essa imagem positiva, é, de querer organizar as coisas para ficar mais fácil de trabalhar com o grupo, que aquilo tudo seria usado, e tal. Então essa foi uma das. Então tudo isso foi na educação infantil. Uma outra da educação é porque ela tinha assim uma parceria com as famílias, sabe? Que também... (E3).

E.: Me inspirou bastante, deu como exemplo. Então eu me lembro que eu fiz uma pesquisa, por conta da Pedagogia. Tenho que lembrar agora, qual foi o assunto... Mas eu fiz com a minha turminha assim, mandei para os pais uma enquetezinha... Ah, acho que foi por causa do professor S.. (Risos). (E3).

E.: Uma pesquisa que acho que eu procurava saber assim, se eles liam jornal, se eles assinavam jornal, se a família era um modelo de leitor para os filhos, mas tudo assim para os pais... Lógico que eles não liam, não compreendiam exatamente o porquê. Aí essa coordenadora quando ela soube que eu fiz isso ela expandiu para a escola inteira! (E3).

E.: Para poder assim... De certa maneira, por que daí ela, como era feito com os alunos, de vez em quando, aquelas avaliações para saber em que nível da escrita eles estavam. E foi uma foram até de a gente entender, alguns grupos... Por que que tinham tantos alunos de uma mesma idade, numa fase anterior, outros já avançando. Eu achei muito interessante que ela quis expandir isso e, e quis, assim, fazer essa análise, sabe, ela não era tão, na verdade, ela nunca demonstrou interesse por esse tipo de relação assim. E ela ficou muito interessada, então eu achei interessante que ela, assim... A disposição dela, exatamente, de pegar aquele trabalho, de expandir para a escola inteira. E depois, acho que até com os resultados, se eu não em engano, ela chamou alguém que numa reunião de pais, sabe, fez umas explicações mais detalhadas para os pais dos níveis de aprendizagem, de alfabetização, tal... (E3).

E.: Foi muito interessante, é... Então achei essa receptividade dela quanto à minha pessoa, quanto à minha proposta de trabalho, também me ajudou, me deu algumas coisas de eu falar “nossa, estou fazendo e estou acertando, ou “eu estou fazendo e as pessoas realmente gostam do que eu faço, estou fazendo e de certa maneira está correto”, é... Então isso ajuda você a tomar iniciativas, porque naquele momento foi uma atividade que eu fiz, era coisa autônoma, era coisa para a Universidade, inclusive.... Eu não me lembro que tipo de trabalho que era, mas foi para isso, e aí você ser bem recebida e tal você fala “acho que eu estou mesmo no caminho certo”. (Risos). Então tudo aquilo te, tudo isso te fortalece, te dá forças para... Impulsionar, para propor, é, para criar, para ousar, para tentar. O máximo que pode acontecer é ser rejeitado, e no meu caso foi sempre bem acolhido então isso para mim só me fortalecia. (E3).

8.3. ANEXO 3 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

NÚCLEO 1 – ATIVIDADES DESENVOLVIDAS COM AUTONOMIA PELA DOCENTE

Neste núcleo, E. faz referência a algumas práticas que consegue desenvolver com autonomia na escola em que trabalha. A professora cita que sua organização pedagógica segue o planejamento da escola e da Secretaria de Educação do município de Americana - SP, e destaca que, a partir disso, na sala de aula, consegue desenvolver práticas com mais autonomia, porém, também com dificuldades.

Este núcleo está composto pelos seguintes subnúcleos: O projeto de orientação de pesquisas no Ensino Fundamental II; A atividade de alimentação saudável; A atividade de Masterchefinhos em uma Mostra Cultural; O projeto dos sistemas reprodutores; A atividade de construção de uma macrocélula; Alguns Estudos do Meio - a “Fazenda Ibicaba” e a ida a um jornal de Americana - SP e Algumas dificuldades na realização de atividades.

1.1. O projeto de orientação de pesquisas no Ensino Fundamental II

Aqui, E. cita a realização de um Projeto de Ciências, desenvolvido por ela, que teve como objetivo introduzir alunos do Ensino Fundamental II em práticas de pesquisa científicas. Ela relata que ocorreram dificuldades nesse processo, e que é necessário ter o apoio de mais pessoas, ou que iniciativas como essa tornem-se práticas coletivas da escola.

E.: Por isso que, nesse caso, esse projeto de pesquisa que a gente desenvolveu, não foi... Ele funcionou no extraclasse, não funcionou no horário normal... Nem eram alunas que eu trabalhava, assim, cotidianamente, então eu, assim, não vejo... Se eu for professora de Ciências de algum grupo, com certeza, vou introduzir, assim, pelo menos o início das ideias... (E2).

E.: É... Sim! Agora, você poder, por exemplo, orientar, já é difícil, você não consegue, não vai conseguir orientar trinta e cinco alunos. (E2).

E.: Mesmo que você divida eles em grupos, serão muitos grupos, muitos assuntos. (E2).

E.: Exatamente. Então, eu vejo dificuldade, não é um trabalho... Na verdade, eu acredito que esse tipo de proposta, que ela deva ser feita é... De forma conjunta, com grupos de professores, até para dividir e tal, então seria uma autonomia partilhada, assim... (E2).

E.: E aí você precisa ter pessoas que... Se simpatizem com aquilo. Que você está propondo... Que é difícil, porque as pessoas têm horários, todas as limitações, assim, que tem muita gente que não se... Não participa, não entra na proposta por conta disso. Então, vejo essa parte de autonomia para projetos, assim, difícil de, de evoluir assim. (E2).

E.: De conseguir sabe, só no extraclasse, mesmo! Ou um projeto da escola, mas também com alunos trabalhando em horário... Fora do horário normal, porque dentro, pessoal quer cumprir mesmo os conteúdos... (E2).

E.: Para ninguém depois ficar defasado... Sendo avaliado depois... Ah, você não deu isso aqui, era, era da tua série: “por que que não trabalhou?”, porque vem essas cobranças... Então, eu acho essa parte complicada. (E2).

1.2. A atividade de alimentação saudável

O sujeito também menciona uma atividade que realizou com uma turma do segundo ano do Ensino Fundamental I, que tinha como objetivo ampliar o contato das crianças com a alimentação de produtos mais naturais e saudáveis. Para isso, E. realizou algumas atividades durante o tempo que trabalhou com esses conteúdos, concluindo com o contato estabelecido com uma indústria de potes plásticos, que presenteou seus alunos com potes com o formato de frutas.

E.: Ah! Tá... Lembro. Daí foi assim, essa atividade, também... Não, eu acho que ali foi com uma turma de segundo ano. (E3).

E.: Não sei se é esse o exemplo que eu comentei, mas é... A gente percebe na escola, que a merenda que eles trazem de casa têm muitos produtos industrializados. Então eu fiz tipo um projeto assim para incentivar o consumo de frutas. Então eles traziam as frutas que eles quisessem e a gente fazia todo dia um levantamento de quais frutas tinham vindo, fazia um gráfico dessas frutas... Daí na reunião de pais eu tive muitos pais que falavam que depois disso os filhos tinham passado a dar preferência para

fruta. E aí eu entrei em contato com uma indústria que fazia umas embalagens que imitam frutas, assim de plástico, era um porta-frutas, então tinha um porta maçã no formato de maçã, um porta pera no formato de pera, banana no formato de banana, e tal. E aí eu entrei em contato com eles, acho que já foi por e-mail, não foi mais por carta! (Risos). (E3).

E.: É, e aí falando desse projeto de alimentação saudável, se eles não poderiam fornecer para aquela turma esses potes que seriam uma forma de estimular eles também a... E eles foram super rapidinhos, realmente eu recebi na escola as caixas com essas embalagens, nossa, foi a festa. (E3).

E.: Então todos receberam o seu porta-fruta! Então foi um estímulo a mais, depois teve um ano que uma professora soube, do meu trabalho, também entrou em contato com a empresa, desenvolveu um trabalho parecido, a professora P. e eles também deram um retorno positivo para ela... (E3).

E.: Também recebeu essas embalagens... Porque é bem específica, essa coisa de alimentação, a gente trabalha o conteúdo em si, se eu não me engano com o segundo ano. Lógico que ele deveria ser trabalhado com todos os anos porque ainda continua sendo assim. Uma alimentação muito industrializada, com poucos nutrientes, então o que a escola oferece, a merenda... Ok, de qualidade, é supervisionada por nutricionista e tal, mas o que eles trazem de casa, é um horror! E aquilo demonstra a alimentação que eles têm, também... Exatamente. Então foi um outro projeto que eu fiz assim, foi acontecendo... (E3).

E.: Exatamente, então por exemplo, essa coisa de pedir esse pote para a indústria surgiu depois. Então primeiro vamos incentivar, vamos fazer gráfico, vamos fazer a contagem. Eles iam lá na frente apresentar as frutas diferentes que vinham... Beleza, aí, "ah então, existe um suporte... E se eu trazer...". Daí eu vou agregando. (E3).

E.: Porque aí você consegue até ver algumas coisas que você pretendia fazer e não está sendo bem aceito, os alunos não estão curtindo, você tem que readequar. Então não é fechado mesmo. Então, assim, tem várias atividades. Essa foi uma que você lembrou eu nem ia citar ela mas... Você me fez... Eu acho que eu citei antes mas foi bem por cima. (E3).

E.: É, então tem várias coisas que às vezes a gente faz. E hoje em dia, para minha felicidade, eu acho que é... Eu já considero normal, entendeu? Então alguém poderia

achar: “que trabalho diferente que essa professora faz” e eu acho que já é rotina, e eu gosto de pensar que para mim já é uma rotina, entendeu? (E3).

1.3. A atividade de Masterchefinhos em uma Mostra Cultural

Em uma Mostra Cultural da escola onde trabalha, a professora E. e suas parceiras, realizaram uma atividade que foi nomeada por E. como Masterchefinhos, na qual pôde trabalhar alguns conteúdos: a escrita de receitas, a importância da alimentação saudável, as formas de preparo dos alimentos e a apresentação do trabalho realizado aos visitantes da Mostra.

E.: É... Então, agora das práticas, o que dizer das práticas. Eu não sei, tipo... Eu pessoalmente acho que eu tenho uma certa facilidade para criar assim atividades, propostas, eu me sinto assim... Com uma certa facilidade. Talvez essa facilidade seja em decorrência do repertório que a gente vai adquirindo, e um repertório bem amplo. Então você consegue. Por exemplo, o ano passado, na nossa Mostra Cultural lá na escola, estava lá: “ai, o que nós vamos fazer? O que nós vamos fazer?”. O quinto ano também, eu e mais duas professoras. E agora, ainda está esse ano, essa questão da gastronomia, dos chefes de cozinha e tal: “então porque que a gente não trabalha com os nossos alunos essa questão de Masterchefinhos?”. (E3).

E.: E na verdade acho nem tinha o programa para crianças. E aí “ah, vamos fazer Masterchefinhos”. Ou então acho que eu já tinha sim o programa. Vamos fazer Masterchefinhos, a gente trabalha a receita, trabalha a questão de alimentação saudável, então, várias questões, a gente conseguiu colocar... E os alunos super que se envolveram. Então uma proposta assim, atual, diferente, que conseguiu trabalhar várias questões e tal. (E3).

1.4. O projeto dos sistemas reprodutores

Neste subnúcleo, o sujeito descreve o projeto dos sistemas reprodutores, realizado em uma sala do quinto ano do Ensino Fundamental I, enquanto um trabalho interessante, pois pôde favorecer aos alunos a construção desses conteúdos. Ressalte-se que, neste subnúcleo, a professora menciona que quando aluna, sentiu

falta desses conteúdos na escola, e que esta experiência a impulsionou não só a abordá-los, mas também aprofundá-los.

E.: Então, deixa eu ver... Quando eu comecei no Ensino Fundamental parcial foi quando eu vim para o quinto ano, e depois não saí mais do quinto ano. E lá no integral eu ficava com a alfabetização, primeiro e segundo anos. Aí vir para o quinto ano me deu certo, assim, (E3).

E.: É... Uma preocupação assim, “nossa” os conteúdos são mais aprofundados e tal. Aí nesse primeiro ano na escola que eu fui, que nem eu falei para você: em ciências trabalha o corpo humano e dentro do corpo humano trabalha a questão da reprodução. E esse tema, eu sempre me achei pouco informada na questão, assim, escola e família, assim, os que menos me ensinaram foram escola e família. E eu achava assim, “não...”, que eu gostaria de ter sido. Exatamente, na minha formação essa questão. Eu falei “nossa, não tenho nada para falar sobre isso”. Não sei, eu aprendi de uma forma assim, sozinha, procurando eu mesma, livros para me informar... (E3).

E.: É, então foi bem deficitário. Então acho que isso pegou assim em mim eu falei: “não, eu quero fazer de uma forma que contemple bem, que aprofunde, que aborde a questão de reprodução, assim, bem bacana, usando os termos científicos, tudo bonitinho”. E foi como eu falei para você: os livros eram melhores. Então o que se trabalhava lá em reprodução agora passa longe! Então a gente tinha imagens... Assim, imagens não reais mas, ilustrações, assim... (E3).

E.: Exatamente, que hoje não aparecem no livro. Não tem, gente estou horrorizada com o livro esse ano aqui. Então eu falei, “não, então eu quando chegar lá na área de, nessa parte da reprodução e vou propor umas atividades, trazer imagem”... Enfim, tentei fazer meu melhor possível. Aí o que é que a gente, que eu, que eu me lembro. Na verdade, até registrei, tenho vídeo, tudo, porque eu achei que valia a pena ter. (E3).

E.: É inédito. (Risos). Então o que aconteceu, eu propus um trabalho em grupo, cada grupo ia pesquisar uma determinada questão do sistema reprodutor, tanto masculino como feminino. Então por exemplo, no feminino lá tinha um grupinho que ia falar sobre a ovulação, então a primeira fase da ovulação. Um outro grupo ia falar da segunda, então se o óvulo chegou a tal ponto e ia a tal ponto... E eles fizeram de uma forma, gente eu acho que caixa de sapato... (E3).

E.: E a caixa de sapato era o interior do abdômen masculino e feminino. Então ali na caixa de sapato é que ia acontecer... É o abdômen, então tinha o útero, o ovário, um material reciclável, é, alternativo, não era nem reciclado. Então, tinha trompa feminina era um conduíte, de construção... (E3).

E.: Porque era flexível, tal... Tanto que usou vários materiais que assim, eu que fui sugerindo, eu me lembro, "ah nós vamos fazer assim, assim"... E aí teve o dia da apresentação, cada grupo apresentou a sua caixinha de sapato com uma fase e uma das mães, era uma fotógrafa profissional, fazia esses trabalhos de filmagem e tal, aí eu chamei, pedi se ela poderia filmar, ela veio... Então foi muito interessante porque os alunos falaram, assim, de uma maneira bem... Científica do conhecimento, usando os termos, certinhos... (E3).

E.: É... E usando assim... Uma representação do sistema reprodutor, lúdica, assim... Então eles que construíram, tinha inclusive do parto natural. Usou uma cabecinha de boneca, como se tivesse nascendo, tal, então não foi um assunto que foi apresentado para eles e por eles de uma maneira assim... Não agressiva, foi na minha concepção super natural. (E3).

E.: Tranquilo. De uma maneira assim sem as piadinhas que costumam aparecer, até, talvez no começo sim, mas depois quando eles viram "não, é uma coisa...". É, aquilo também passou, e eles se envolveram mais e tal. Só que foi um projeto que me deu muito trabalho, muito demorado, que eu só fiz esse ano... Eu gostaria de fazer outras vezes, ainda hoje se fosse possível, mas demanda muito tempo e precisaria ser assim com parcerias. (E3).

E.: Exatamente. Antes não era tanto assim, a gente conseguia ficar, quase que eu fiquei um bimestre inteiro com esse sistema reprodutor, mas valeu a pena. Pelo menos na minha concepção. (E3).

1.5. A atividade de construção de uma macrocélula

E. também menciona a atividade de construção de uma macrocélula realizada com os alunos, e ressalta que é uma atividade que sempre é lembrada como significativa por seus ex-alunos.

E.: Aí você mesma lembrou, essa questão da célula que eu também fazia com meus alunos, também não tenho feito mais, que era eles fazerem uma macrocélula usando gel, bolinha de isopor... (E3).

E.: Para poder entender essa partícula mínima do corpo humano... E na verdade eu procurava, nessas atividades trabalhar conceitos, conhecimentos que eu senti dificuldade lá acho, na minha aprendizagem, sabe, ficou uma coisa assim tão longe... Praticamente eu fui entender melhor lá no Ensino Médio, depois, que eu consegui fazer a relação do que eu estavam falando, e de certas coisas que eu acho que eu nem aprendi, Que eu fui conhecer na formação mesmo, de Magistério e Pedagogia... E que na minha concepção eram, assim... (E3).

E.: Conteúdos importantes, é, então, a questão da célula, é ela que faz entender depois todo o resto do sistema, um órgão, e tal. E é tão abstrato, por mais que você um microscópio você vai olhar o quê, uma célula vegetal, e vai olhar o contorno só dela, e a gente também faz isso com os alunos: “mas o que tem lá dentro?”. A gente, com os nossos instrumentos de escola, a gente não consegue mostrar... (E3).

E.: E é assim um mundo tão encantador, pelo menos na minha concepção que eu acho que isso também, do mesmo modo que me encanta eu acho que também encanta os alunos, o fato de eles poderem constatar a vida que tem ali dentro de uma coisa que você nem enxerga. Então foram propostas que algumas eu repeti, essa da célula eu fiz por vários e vários anos... (E3).

E.: E na verdade quando chegava conteúdo, ali no livro ela remetia, “ah, agora é hora de fazer a célula”. Agora, no livro que eu estou trabalhando atualmente não chegou essa... Eu já estou dando lá, chegando no sistema reprodutor. (Risos). E não teve esse momento da célula, sabe? Eu teria que entrar... (E3).

E.: Exatamente, eu tenho que entrar por minha... Por eu querer ensinar aquilo. Aumentar o meu conteúdo, ampliar o conteúdo e vir com isso daí. Mas é como eu falei, tudo demanda tempo, eu estou meio assim. Eu estou meio que frustrada por não ter, por que eles adoram mesmo, marcam, tem gente que vem falar: “ah! A experiência da célula...”. (E3).

E.: Eu acho que eu tive uma aluna que eu encontrei muitos anos depois pelo Facebook, ela se identificou para mim: “ah, você não é a E.?”, tal, e vem com esse... É... “Ah! Eu lembro disso...”. É bacana, coisa que você nem espera. (E3).

E.: Aparece. Mas então são práticas que assim: eu acho que às vezes as pessoas, os professores deixam de fazer por conta disso; ou porque não acham o apoio necessário, ou porque dá trabalho mesmo, então é melhor não inventar. Fica naquele básico ali. Como eu já falei para você que eu sou um pouco inquieta, quero mais e mais, então eu vou fazendo o que dá, o que é possível eu faço, por isso que algumas coisas diferenciadas acontecem. Mas se eu pudesse eu faria mais, mas é humanamente impossível. (E3).

1.6. Alguns Estudos do Meio - a “Fazenda Ibicaba” e a ida a um jornal de Americana - SP

Comentários sobre Estudos do Meio também fizeram parte dos relatos do sujeito. A professora seleciona dois Estudos, especialmente: a visita à “Fazenda Ibicaba”, em Cordeirópolis - SP, e a ida a um jornal de Americana - SP.

E.: Exatamente, então agora esse ano, deixa eu apresentar uma coisa mais atual, A gente está sem recursos para sair com os alunos da escola, não têm ônibus, a prefeitura sempre ofereceu o transporte, esse ano acho que desde ano passado a gente não tem mais o transporte, mas como eu falei eu estou num grupo, numa clientela que tem um recurso, assim, não é tão carente, então quando a gente propôs sair com os alunos, aceitaram que pagasse o ônibus, cada um pagasse seu ônibus. Então o que se propôs a esse grupo que de alguma maneira partiu da minha pessoa, porque até então estava todo mundo assim, passando o tempo, está chegando o final do ano e não fizemos nada. Então a gente vai lá para a “Fazenda Ibicaba”, que é uma fazenda histórica e vai poder fazer esse link com os conteúdos de fatos que aconteceram... (E3).

E.: Muitos anos atrás. E também em Português eles estão vendo o conteúdo Notícia e Reportagem, esse tipo de texto. Aí também a gente fez, eu... (Risos). Outra coisa que eu não consigo fazer também, é me falar na primeira pessoa, falo “nós”, sempre pensando no grupo, mas também partiu da minha pessoa, de entrar em contato com o jornal O. L., para a gente levar os alunos para eles conhecerem o processo de produção do jornal, já que o tema está bem dentro disso... De Português, então iremos depois de Ibicaba, dia 25 acho que está programado. (E3).

E.: E assim, é que nem eu te falei, eu incorporo o “nós” mas foram coisas que, agora falando para você, eu que, é... Eu que entrei em contato, eu que agendei, eu que organizei... E as colegas vêm junto. Eu tenho um grupo bacana que aceita, mas que às vezes também poderia... Na ideia de elas às vezes falarem, como é? (E3).

E.: Só que às vezes eu invento... (...). Já faço a coisa acontecer e vamos que vamos. É bem isso, então agora, por exemplo, nessa questão do jornal, essa semana eu fiquei sabendo que eles vão fazer um concurso de redação. (E3).

E.: Do O. L.. Já saiu já, no L. de domingo, a proposta... E aí olha: “nós vamos no O. L.”, a gente, “não, vamos participar do concurso”. Que inclusive é um tema bem interessante, assim: “minha invenção para revolucionar o mundo”. Tem a ver com a área de Ciências. Bom, o que aconteceu, eu falei com as minhas amigas... E elas ficaram quietas! Não falaram nem “não inventa”, mas também não falaram... “Ah!”, “uau!”. (Risos). Mas tipo, eu vou, entendeu? “Venham comigo!”. (E3).

E.: Então é assim que vai acontecendo. Na medida do possível, o que vai surgindo de interessante eu vou incorporando. Do mesmo jeito que eu falei para você, que eu sou inquieta, e as coisas vão acontecendo eu vou tentando participar de tudo que é possível. Também na parte prática, o que vai surgindo e eu acho interessante eu também vou dando um jeito de incorporar. Eu estou sempre assim aberta para coisas novas, para propostas novas. E as minhas companheiras de trabalho já, mais ou menos, sabem que é esse o meu jeito. (Risos). (E3).

E.: Elas me acompanham, assim, se uma classe faz, a outra tem que fazer também. De certa maneira eu provoco que elas façam também. Mas se elas não fizessem eu faria também. É, então é assim que a gente vai levando, sabe? Eu gosto disso em mim. É, não sei eu influencio as minhas colegas, talvez sim, mas a gente não sabe... É, não faço pensando nisso, mas pode ser que sim... (E3).

1.7. Algumas dificuldades na realização de atividades

E. comenta também sobre dificuldades que encontra durante a realização de algumas atividades na escola, pois percebe que realiza as mesmas de forma solitária.

E.: Eu sempre sinto que as coisas que eu faço, por serem, assim, apresentarem uma certa dificuldade, pouca gente abraça, “ah, eu vou fazer junto”. (E3).

E.: É, então se torna um trabalho solitário, cansativo, recompensador, mas ele é difícil. É, porque nossa, você fala alguma coisa, hoje em dia, as tuas companheiras falam assim: “ai, não inventa!” Essa é a palavra... Que vem na frente! (E3).

NÚCLEO 2 – ESCOLHAS METODOLÓGICAS DAS AULAS DA PROFESSORA E.

Este núcleo é composto por relatos de E., referentes às escolhas metodológicas de suas aulas, organizados mediante a realização das entrevistas.

Foram construídos cinco subnúcleos: A forma de abordar os conteúdos nas aulas; O diário de bordo nas aulas do quinto ano; A lousa digital como um recurso pedagógico; A organização física da sala de aula e As redes sociais como uma ferramenta pedagógica.

2.1. A forma de abordar os conteúdos nas aulas

E. menciona que quando expõe os conteúdos nas aulas, consegue realizar relações com os mesmos a partir das diversas áreas de conhecimento, e que gosta de perceber que atingiu o máximo de seu conhecimento nas explicações. O sujeito também destaca que usa vários exemplos para ilustrar determinados conceitos, e que tenta adequar a forma como expõe os conteúdos à linguagem de seus alunos.

E.: É! De Artes! Talvez, é, se você está expondo algum conteúdo, você está fazendo relações com aquilo que você está trabalhando. Principalmente da área de humanas eu vejo, História, Geografia, não tanto a Matemática em si, mas até a Matemática também, por que não está dentro das Artes? Mas a gente consegue. Não sei até em que ponto os alunos aproveitam isso, mas me satisfaz saber que eu cheguei no meu limite de expor alguma coisa entendeu?! De não ficar presa no conteúdo do livro didático, ir até aonde eu posso ir, até aonde eu sei, para trazer mais informações... (E3).

E.: É... Então, é o que eu falei, eu tento, assim, trazer para a linguagem deles... Eu gosto de usar bastante exemplos, às vezes eu saio até do assunto e trago um exemplo do dia-a-dia e faço uma relação para ver se eles entendem o que a gente está falando. (E3).

E.: Principalmente o conteúdo de História, porque eu acho difícil eles compreenderem bem. Coisas, assim, tão remotas e tal... Por isso mesmo que a gente fez a opção de Estudo do Meio em Ibicaba, que é uma forma de ter, vivenciar um pouco melhor aquilo que aconteceu há séculos atrás que dá a impressão que fica longe do interesse deles. Se bem que quando eu estou fazendo exposição, assim, falando para eles sobre aquele tema, eu sinto que tem alguns alunos que ficam super... Sei lá, a palavra seria, sei lá, antenado, fica super junto comigo, sabe?! (E3).

E.: Que faz isso, mas aí eu percebo que eu estou, não estou tão distante, se está despertando em alguns alunos uma reflexão a mais, um comentário diferente, uma pergunta, assim, que cabe mas que você acha, achava que não ia sair deles... Então eu também fico feliz, assim, eu estou me fazendo entender! (E3).

E.: É! Aí eu estava, assim, olha, agrega à prática da gente, eu gosto de pensar que eu estou usando todos os meus conhecimentos para esse fim. Entendeu? Porque senão você fica só com aquele conteúdo, então há alguns dias atrás eu e uma outra professora a gente comentou, que o conteúdo de ciências o quanto ele empobreceu. Até falei para ela: “nossa se eu soubesse que era esse o ritmo eu teria guardado o livro didático de quando eu comecei, para comparar com a atual”. Assim, está faltando muita coisa, sabe? E aí a gente tem prejuízo, você não consegue entender. Pula etapas, não tem... (E3).

2.2. O diário de bordo nas aulas do quinto ano

Como E. é professora polivalente do Ensino Fundamental I, ela ressalta que também procura incorporar algumas práticas de pesquisa que utiliza com os alunos do Ensino Fundamental II, com sua turma, atendo-se aos objetivos para cada etapa da escolarização. Tais relatos compõem este subnúcleo e serão apresentados a seguir.

E.: Então, olha, até para acrescentar, como eu dou aula para o quinto ano, que não é a idade que eles participam dessas Feiras, que a Feira é a partir do oitavo ano... Oitavo, nono, até o terceiro do Ensino Médio. (E1).

E.: E os meus alunos, então, eles não estariam dentro dessa faixa, é... De escolaridade, nem faixa etária. Mas, desde que eu comecei a trabalhar esse projeto,

com os meus alunos de quinto ano, eu introduzi o diário de bordo com eles, como trabalho pedagógico. (E1).

E.: Da rotina da minha sala. Então, é... É um material que se usa no projeto de pesquisa, e, e com essa denominação mesmo, diário de bordo, onde eles registram dia a dia que acontece na escola, com eles. Então, o que ele aprendeu de novidade, o que que ele está com dúvida Ele é, ele é livre para ele se expressar, da maneira que ele quiser, então a gente utiliza isso voltado para produção escrita dele e ele acaba já tendo esse contato com esse material. Então... (E1).

E.: O outro que eu adotei foi o diário de bordo depois que eu comecei a participar desse projeto de orientação. Como eu senti muito que esses alunos não têm esses pré-requisitos necessários, e o diário de bordo a gente também pode introduzir desde já... Porque na minha ideia, esses pré-requisitos podem ir sendo adquiridos ao longo do Fundamental I e II, para quando ele estiver lá no fim do II, começo do Ensino Médio ele já vai estar bem mais preparado. E o diário de bordo é possível a gente já fazer no Fundamental I, eu acho que até no quarto, eu faço com o quinto ano, mas eu acho que até no quarto isso pode acontecer também. Então são práticas que já estão se tornando de rotina: diário de bordo, essa questão da mudança de classe... Eu já estou levando como... É a minha prática, essa, entendeu? (E3).

2.3. A lousa digital como um recurso pedagógico

Nos relatos a seguir, de acordo com o que fora destacado pela professora, expressam as formas como a lousa digital é utilizada como um recurso pedagógico em suas aulas.

E.: Então, a escola tem lousa digital em todas as salas. E aí para minha felicidade, na minha sala, (risos), no final do segundo bimestre... Outra coisa que é importante falar, eles instalaram para a rede, acho que toda sala tem. Mas a manutenção lá não existe. É lógico, material eletrônico, tempo de uso... Tudo precisa de manutenção, de troca de peças... E aí justo a da minha sala, teve um problema com a lâmpada, com o filtro, alguma coisa assim que eu não sei exatamente, e deixou de funcionar adequadamente, estava funcionando muito mal... Retiraram para fazer a limpeza, para troca... Isso demorou um bimestre inteiro! (E3).

E.: Então eu fiquei sem esse recurso lá na sala. Por que eu acho importante: porque além de deter várias coisas que você pode usar da própria lousa, do próprio programa, também tem conexão com a internet, então você está lá explicando células, que nem a gente falou, você consegue. (...). Quase que no mesmo momento... Exatamente, pegar um vídeo, mostrar, então a aula fica muito mais ilustrativa do que somente com os livros didáticos. Porque as imagens que aparecem no livro são as imagens que tem direitos autorais em cima, então as edições reduzem muito isso, trazem às vezes ilustrações já bem mais, escrito embaixo assim: “Ilustração que não é de acordo com a realidade”, não me lembro o termo que eles colocam, mas então praticamente seria desnecessário aquela ilustração. (E3).

E.: Se ela não é o real, por que você vai ter uma coisa. (...). Exatamente, então, eu acho a facilidade imensa, agora faz uma semana que eles recolocaram a Lousa... E outra coisa importante dela é que fica registrado as suas aulas. Por exemplo: você corrigiu um exercício, eu fazia muito isso. Na lousa de giz você vai apagando, aquilo deixou de existir, a não ser no caderno dos alunos, naqueles que copiam. E você tendo o registro na lousa, eu fiz muito isso de voltar depois: “olha, lembra que ontem a gente viu aqui, nesse exercício”? (E3).

E.: Ou até para um aluno que tenha faltado a gente consegue fazer uma revisão. Exatamente, então é um recurso maravilhoso, não tem como negar, muito bom mesmo. A prefeitura quando instalou deu uma formação básica, praticamente de como liga e desliga, de algumas coisas assim muito importantes, tamanho da letra, coisas assim. (E3).

E.: Básicas. Daí outras coisas eu fui aprendendo de mexer, mas eu não sei tudo. Mas na escola eu sou tida como a “quem sabe tudo da lousa digital”. É tipo “Ai, E., qualquer hora você vai precisar. (...). Dar um minicurso, dar umas explicações. Até agora não aconteceu. (E3).

E.: Mas foi de mexer mesmo. Não sei todos os recursos, não, mas o que eu sei eu procuro usar então dá para fazer inúmeras coisas: pegar imagens, colar mapas que você pega da internet e põe ali... Um monte. E os alunos vão lá, também, eles adoram ir na lousa digital, fazer correções de matemática, continhas. Você consegue pôr uma calculadora ali do lado, um relógio. (E3).

E.: É, é maravilhoso. E ela funciona também como tela para o acesso à internet que você faz, então é por isso que eu... então até esse bimestre que eu fiquei na lousa de

giz, eu já estava conformada. Mas é difícil, se eu tivesse que mudar para uma escola que não tivesse esse recurso. (...). Ia dar muito trabalho. (E3).

E.: Exatamente, porque está tudo ali. Até fotos que eu tiro deles, eu também mostro para eles através da lousa... É, o grupo, eu filmo às vezes eles lendo, fazendo leitura... Então eles já se viram lendo o diário de bordo que a gente adotou esse ano, acho que desde o ano passado. De vez em quando eles leem. E às vezes são leituras espontâneas, eles gostam daquilo que eles registraram lá, no dia a dia deles. Então algumas vezes eu filmo e eles assistem. Que é uma maneira também de fazer uma reflexão sobre. (E3).

E.: É, exatamente, às vezes ouvindo eles percebem coisas que eles não percebem lendo o próprio texto, e tal. Então é um recurso. (E3).

2.4. A organização física da sala de aula

E. descreve também a forma como organiza a parte física da sala de aula, visando facilitar a relação com os alunos, e também proporcionar momentos em que os mesmos terão várias perspectivas do mesmo ambiente.

E.: Das carteiras também eu uso um jeito que eu fui desenvolvendo, eu nunca vi esse jeito. (Risos). Eu criei... (E3).

E.: E foi criado até a partir acho que de um conteúdo de geografia de coordenadas geográficas, me surgiu essa ideia. E aí de novo é a questão do repertório: quanto mais você tem... E você consegue às vezes desvencilhá-lo do contexto para levar para outro, te ajuda bastante. Então coordenadas geográficas, fileiras, carteiras. Cada aluno nesse dia da atividade se localizava assim, qual é a sua coordenada? Qual é a sua fileira da sua carteira? (E3).

E.: “Então eu estou na coluna A, na terceira fileira”. Maravilhoso! Aí surgiu essa ideia, eu pensei: “nossa, os alunos poderiam, em cada dia, ficar numa localização da sala, numa posição da sala, que não precisaria ser essa posição fixa”. Aí eu propus para eles que a cada dia eles mudariam para a posição da frente. E o que estava na frente iria lá, para o final da carteira. O que facilitou, assim, quais foram problemas que eu tinha que deixaram de existir, pois que falavam: “ai, meu filho precisa sentar na frente porque ele não enxerga direito”. E mesmo com óculos, as crianças usam óculos

quando não enxergam direito e os pais acham que mesmo assim tem que sentar na frente. Aí são muitos pedidos desse tipo e a gente não pode atender todo mundo. (E3).

E.: Outra coisa, dar oportunidade para aqueles que sentam lá atrás, (...). Irem para a frente porque eles gostam de sentar na frente, gostam de sentar perto da mesa da professora, a gente sabe disso. E aí daquela forma estática, fica restrito sempre ao mesmo grupinho. E aí eu adotei isso e eu acho que funciona super bem, então eu mantenho. Então cada dia o aluno vai estar numa posição diferente, então tem dia que ele não vai ter obstáculo nenhum na frente dele, tem dia que vai ter um aluno mais alto na frente dele. E vai ter que lidar com isso, exatamente, porque vai ser assim sempre. A gente nunca vai ser... (E3).

E.: “Por que o maior fica atrás, o menor fica na frente”? E depois eu ainda introduzi a mudança de fileira, então além de ele mudar de carteira também tem um determinado momento que ele muda de fileira, então o aluno que senta perto da mesa da janela ele vai sentar no meio da sala, até chegar na outra janela... (E3).

E.: Não? Então, foi uma coisa que foi acontecendo, e uma vez eu li um texto que infelizmente eu não peguei a referência. Que falava exatamente isso: o quanto é importante você ter diversas perspectivas, de pontos de vistas daquilo que você está analisando e tal. E eu acho que é um exercício que faz, intuitivamente, assim, (...). Que leva isso, é, então quando eu estou sentada lá no canto, lá no fundo eu tenho uma visão da minha sala, quando eu estou na frente eu tenho outra. Enfim, cada ponto vai te dar uma perspectiva. Então talvez isso não esteja, agora os alunos não percebiam isso, mas pode ser que futuramente eles levem esse exercício como realmente uma... (E3).

E.: Uma referência. Ninguém reclama, eles gostam disso, os pais também deixaram de querer o privilégio de o filho sentar na frente... Ele pode, até. Hoje ter um aluno mais alto na frente dele, mas no dia seguinte ele pode ser o primeiro ali a reter toda a visão. (...). Exclusiva para ele. (Risos). Então faz tempo, e foi assim, aconteceu, que nem você falou que nunca viu, eu também nunca vi. E aconteceu assim por conta desse conteúdo que veio a ideia e ficou, essa eu adoto sempre. (E3).

2.5. As redes sociais como uma ferramenta pedagógica

O sujeito frisa a utilização de redes sociais como uma ferramenta pedagógica. A professora diz que consegue manter o contato com os alunos além das aulas, e que divulga conteúdos relacionados ao que está sendo abordado, além de ter o acompanhamento das famílias.

E.: Também a partir daí, talvez o que eu tenha desenvolvido com os alunos, nos grupos, nas redes sociais, procurado pelo menos fazer, porque os alunos ainda... Apesar de eu trabalhar com uma clientela bem favorecida, se gente pode dizer, assim, não é uma clientela de preferência, que têm mais... (E3).

E.: É, tem mais aquisições e tal. Mesmo assim não é cem por cento que têm acesso à internet, que tem computador em casa, essas coisas todas. Mas aí eu já estou, já entrei um pouco também usando isso como ferramenta no meu dia a dia... Essa questão de tentar manter com o aluno um contato virtual com ele. Divulgar coisas... (E3).

E.: É, então, exatamente, é dele mesmo que eu estou falando. Então já é tipo o terceiro ano o que eu monto grupos da classe, com os alunos e com familiares, mesmo sabendo dos impedimentos legais que isso tem. Por isso que ele é grupo. Eu não tenho alunos como amigos meus porque eu sei da restrição de idade, eles não têm idade para estar na rede social. Mas como o grupo é controlado, é um grupo fechado... Inclusive os alunos e os pais também são convidados a participar, tem os pais também. Então eu já não vejo assim como tanto perigo... E não cria essa restrição, parece que é mais a questão mesmo de ele estarem na rede enquanto usuário, assim, normal. Então isso também é, surgiu e me incentiva a fazer, eu acho que baseado nesses cursos aí que eu fiz dessa maneira... Com ferramentas, nossa, maravilhosas. Até de você poder estar em casa com o seu grupo, trabalhando com o seu grupo de maneira... (E3).

E.: É, exatamente. Então a gente conseguir se falar, então tinha voz, imagem... Nossa, um espetáculo! (E3).

NÚCLEO 3 – A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Este núcleo é composto por relatos da professora E. referentes à sua organização didática e estratégias utilizadas no planejamento de ensino.

É possível perceber a existência dos seguintes subnúcleos: Máximo aproveitamento das atividades planejadas; A autonomia para propor e selecionar atividades; A divulgação de Projetos em eventos acadêmicos; O olhar da professora para o contexto dos educandos; A importância da intencionalidade ao propor atividades; O planejamento de ensino e Os instrumentos de avaliação.

3.1. Máximo aproveitamento das atividades planejadas

Este subnúcleo reúne alguns relatos de E., que se referem à importância de aproveitar ao máximo as atividades que são planejadas.

E.: É... É, há pouco tempo, quando eu estava na minha Pedagogia, eu lembro que, uma vez, a minha orientadora de estágio, foi a H. F., e isso foi uma fala que ficou, para sempre, assim... E ela na, na supervisão de estágio, ela falou isso, assim, que a gente tinha que tirar o máximo que fosse possível daquela atividade que a gente tinha demandado tanto tempo. (E1).

E.: Então é aproveitar ao máximo! Foram dicas que foram dadas que a gente, incorpora, é! Traz para o trabalho diário, se não... (E1).

E.: Não! Tem que aproveitar tudo. Fazer, é, ver aonde é possível e tirar o máximo do proveito, da energia que você dedicou a isso tudo. (E1).

E.: Que as vezes o aluno, você dispende uma energia, e aí não dá certo, você abandona aquilo e passa para outro... Não, você tem que fazer as adaptações necessárias, e continuar com aquela sua ideia, porque ali tem energia... Foi lá mesmo. (E1).

E.: Mas eu peguei para mim isso daí! (E1).

3.2. A autonomia para propor e selecionar atividades

Neste subnúcleo, a professora menciona que é possível propor atividades diferenciadas no planejamento do trabalho pedagógico. Para que isso possa ser efetivado, a professora comenta que é preciso contemplar os conteúdos específicos de cada ano escolar.

E.: Agora, assim, a questão de você propor atividades diferenciadas a autonomia é total, dentro do que você está trabalhando, você pode propor coisas, assim, atividades que não sejam tão tradicionais. Aí, aí tudo bem, desde que você esteja contemplando... O conteúdo! (E2).

E.: Dá, dá para fazer. Mas, fora isso, uma coisa que exija mais atenção, aí eu já vejo complicação. (E2).

3.3. A divulgação de Projetos em eventos acadêmicos

Neste subnúcleo, estão presentes relatos de E. referentes a divulgação do trabalho desenvolvido por ela em simpósios e congressos. A professora mostra sentimentos de recompensa e acolhimento ao apresentar esses trabalhos em eventos acadêmicos.

E.: O que tem oportunizado isso, para mim também, apresentar esse trabalho, em congressos, simpósios, porque eu estava, assim, meio que sem produção acadêmica. (Risos). (E1).

E.: Precisando! Depois desse TCC aí, foi, tem sido até meio que frequente então agora. Aproveitando essa experiência, então eu tenho divulgado em simpósios, em encontros que eu tenho ido, eu tenho levado essa experiência aí, para divulgar entre os professores, até tem sido bem acolhida, tanto que tem sido selecionada. (Risos).

E.: Eu faço a inscrição, ela é aceita, então... Isso me traz uma recompensa, eu me sinto assim gratificada, por ver que o que você fez tem esse reconhecimento, tem esse valor, que não é uma coisa que só eu acredito... (E1).

3.4. O olhar da professora para o contexto dos educandos

Neste subnúcleo, foram agrupados alguns relatos de E. em que ela discorre sobre a importância de adaptar o trabalho pedagógico mediante o contexto dos educandos.

E.: É... Adaptar contextos ao grupo que você está trabalhando. Então, nesse sentido, cada ano você tem que agir de uma maneira diferente, porque são alunos diferentes, e se você pensar também que cada aluno entende, passa por momentos também, durante todo o ano que ele está no seu grupo, que ele também muda, que ele também vai sofrer situações que vão afetá-lo, assim, de alguma maneira, que isso pode ser positivo ou negativo, enfim... Então, a gente tem alunos que é, é a família aumenta, os pais têm outro filho, que os pais se separam, que têm doença grave na família, então, tudo isso são momentos que a gente precisa ter essa percepção, e saber lidar com tudo isso, então essa abertura a transformação, a gente... Tem que ser intencional, tem que ter essa vontade. (E2).

3.5. A importância da intencionalidade ao propor atividades

Neste subnúcleo, estão contidos alguns relatos nos quais E. menciona que o cotidiano proporciona vivências que são importantes para que o profissional da educação construa uma intencionalidade ao propor conteúdos, podendo resultar no planejamento de atividades significativas na organização do trabalho pedagógico.

E.: É que depende dessa intencionalidade educativa, então, você pode propor usando isso aí, diversas atividades para os alunos, se você tem a intencionalidade educativa naquilo que você está propondo, ele vai ter um significado pedagógico, não vai ser um preenchimento só de... (E2).

E.: De tempo, isso. Então, por isso que eu usei a intencionalidade, nesse sentido, de querer aprender, constantemente, com essa intencionalidade, então, você parte para novas experiências, mas sempre aberto ao conhecimento, a refletir sobre aquilo que você vai vivenciar, os pontos positivos, os pontos negativos, o que você não entende,

talvez, pesquisar melhor, aprofundar, perguntar... Enfim, então eu acho que é isso que é o diferencial, o que vai fazendo a gente se posicionar de maneiras diferentes. (E2).

E.: Eu acho que precisa ter essa sintonia para... Não que eu vá para os lugares assim: ai eu estou indo ali, mas é uma percepção diferenciada, você participa com um outro olhar, assim, só te acrescenta. Eu penso que é isso que faz ser esse professor que é hoje. E que provavelmente não será o mesmo daqui a alguns anos, até, sei lá, o mês que vem! (Risos). (E2).

3.6. O planejamento de ensino

Outro ponto destacado por E., tem relação com seu planejamento de ensino. O sujeito evidencia que planejar projetos, ou atividades, demanda estar aberto ao cotidiano e aos acontecimentos presentes em cada turma.

E.: Uma outra coisa também que eu acho importante falar, P., assim... Quando eu faço um planejamento, nem tudo que vai acontecer está no planejamento. Porque algumas coisas... Com o passar, a proposta sendo desenvolvida, é que vão surgindo outras possibilidades e eu vou agregando. (E3).

E.: Os meus projetos nunca são assim, fechados, prontos, “vai ser assim e...”. É, é uma construção, isso mesmo. (Risos), perfeita essa palavra: “construir”. (E3).

3.7. Os instrumentos de avaliação

Aqui, foram agrupados relatos em que o sujeito destaca as formas como avalia o processo de aprendizagem de seus alunos. A professora frisa que a utilização de vários instrumentos avaliativos pode se configurar em uma forma mais justa para verificar a aprendizagem de grupos heterogêneos, compostos por sujeitos singulares.

E.: (...). Então, instrumentos de avaliação é que nem eu te falei: eu sou um pouco autoral de atividades e de avaliação também. Aí a gente vai aprendendo, porque tem alunos, aliás, não é só por conta dos alunos, mas até para poder avaliar essas várias questões. Mas daí a gente usa atividades que os alunos vão fazer dentro da escola que são as dissertativas, outras optativas... A gente também usa algumas vezes

trabalhos que eles façam por conta deles, participação em sala de aula também faz parte das avaliações... Como a criança que tira, participa mesmo... (E3).

E.: Isso, interação. Tem a parte que entra a memória, uma escrita diária e também tem a leitura que eles fazem, então tudo isso faz parte de avaliação, desenhos, sabe? (E3).

E.: É a gente não fica só restrita na prova, “vai ser dia tal” e aquele lá, e acabou. (...).

É. Ou até, eu já escutei várias vezes falar: “ai, ele tinha dois trabalhos, um ele entregou, tirou sete, o outro ele não entregou, ficou com zero, sete dividido por dois dá três e meio”. E eu fico pensando: “e o resto do tempo que esse aluno esteve com você, nada disso conta?” (...). É... Alguma fala que ele trouxe, algum comentário... (E3).

E.: Exatamente. Então, na medida do possível a gente tenta incluir tudo isso, entendeu, como parte da avaliação. Usa também a formal. Mas procura ver todo o envolvimento do aluno nesses diversos momentos... (E3).

E.: É.. Aí eu sempre procuro, na avaliação formal, criar dentro daquilo que eles realmente viram, usando... Se o livro didático foi a base, também utilizando os modelos. Porque ali tem atividades que eles fazem que você também não pode de repente ir com uma proposta que eles nunca viram? Então é mais ou menos os exercícios parecidos com o que o livro propôs, porque é aquilo que eles fizeram. E desafios, também, algumas coisas diferenciadas... Mas são vários instrumentos nesse sentido. Não é só a prova e “é aquilo acabou”, entendeu? (E3).

E.: São outros... Exatamente. E a gente sente que apesar da escola falar que é assim que deve ser, na hora de Conselho, essas coisas, o que conta é o que você tem para mostrar do aluno, entendeu? Não adianta falar que “Ai, ele é bem participativo, ele traz contribuições...”. Não, infelizmente... Então é complicado, também. (E3).

E.: Porque às vezes o aluno... Você tem que, eles ficam nervosos, você precisa ver, quando a gente pede leitura de diário de bordo, alguns ficam até trêmulos assim, porque vão ficar na frente, vão falar... Exatamente. Então, imagino, também, na hora de fazer prova... Tem aqueles que ficam de boa. E tem aqueles que... Exatamente, então não fazer, só usar aquilo que ele apresentou naquele momento como sendo a nota, num bimestre inteiro e tal. Então, na medida do possível, a gente tenta avaliar por todos esses ângulos. Para ser mais justo até. (E3).

E.: Aham. Então é assim, é uma avaliação contínua, que a gente vai tentando fazer. Eu falo sempre tentando porque é questão de tempo, mesmo. Às vezes tem um aluno que está super contribuindo bem e você não consegue, por questão de tempo, nem deixar, ali uma coisa diferente que ele falou, que é interessante, que na hora você falou: “olha, que sacada boa”, depois você deixa passar. É complicado assim, sistematizar toda essa observação... Se a gente conseguisse, tivesse uma maneira de fazer... (E3).