

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DE UM PROFESSOR DE
GEOGRAFIA**

GIOVANA ROCHA MURILO

ORIENTADOR: PROF. DR. SÉRGIO ANTÔNIO DA SILVA LEITE

CAMPINAS

2013

Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação

Giovana Rocha Murilo

O processo de constituição de um professor de geografia

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Faculdade de Educação na Universidade Estadual de
Campinas sob a orientação do Prof. Dr. Sérgio
Antônio da Silva Leite como exigência para a
conclusão da graduação em Pedagogia

Campinas

2013

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

M945p

Murilo, Giovana Rocha, 1992-

O processo de constituição de um professor de geografia / Giovana Rocha Murilo. – Campinas, SP: [s.n.], 2013.

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. Práticas pedagógicas. 4. Afetividade. I. Leite, Sérgio Antônio da Silva, 1946- II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

13-107-BFE

Agradecimentos

Primeiramente, agradeço aos meus pais, Mário e Adriana, pelo amor incondicional e por estarem sempre presentes em minha vida.

Agradeço à minha família e amigos, pelo apoio, pela torcida e pela força.

Agradeço à Janaína e Franciele, amigas que conheci na universidade, mas, que levarei para toda vida. Agradeço pelo apoio, paciência e amizade.

Agradeço ao Professor Dr. Sérgio Leite por ter orientado meu trabalho com tanta dedicação, disposição, atenção, carinho e humildade. Agradeço pelo aprendizado e pela oportunidade que tive.

Agradeço ao sujeito de minha pesquisa por sua participação tão solícita e por ter contribuído para minha formação profissional e pessoal.

Agradeço a todos os meus professores e professoras que se constituíram como exemplos para minha escolha profissional.

Agradeço a Deus, por ter colocado pessoas tão especiais e importantes em minha vida.

A todos, muito obrigada!

RESUMO

O objetivo deste estudo é identificar os mediadores que possibilitaram ao sujeito constituir-se como um professor de geografia, que tem suas práticas pedagógicas reconhecidas como de sucesso, e descrever tais práticas. Através de uma abordagem qualitativa, os dados descritivos, obtidos a partir do procedimento de entrevistas recorrentes, foram analisados à luz dos pressupostos da teoria Histórico-Cultural. Os resultados demonstram que os mediadores mais relevantes no processo de constituição do sujeito, enquanto professor, situam-se na escola.

Palavras-chave: Formação de professores; Mediação; Práticas Pedagógicas; Afetividade.

Sumário

1. Introdução.....	7
2. Bases Teóricas.....	9
2.1 Abordagem Histórico-Cultural.....	9
2.2 Concepção de homem: dualismo x monismo.....	10
2.3 Princípios Gerais.....	12
2.3.1 Funções elementares e superiores.....	12
2.3.2 Planos genéticos.....	14
2.3.3 Mediação.....	16
2.3.4 Instrumentos e Signos.....	17
2.3.5 Internalização.....	20
2.4 A dimensão Afetiva.....	22
2.4.1 As contribuições de Wallon e Vygotsky sobre o afeto.....	22
2.4.2 A afetividade no processo de constituição do sujeito.....	26
3. Método e procedimentos de análise de dados.....	30
3.1 Sujeito da pesquisa.....	31
3.2 Procedimento de coleta e análise de dados.....	33
4. Resultados.....	38
4.1 Quadro 1.....	38
4.2 Quadro 2.....	59
5. Discussão.....	76
6. Considerações Finais.....	83
7. Bibliografia.....	86
8. Anexo.....	91
8.1 Anexo 1.....	91
8.2 Anexo 2.....	93
8.3 Anexo 3.....	112

1. Introdução

Este trabalho tem como objetivo: a) identificar os mediadores que possibilitaram ao sujeito, participante deste estudo, constituir-se como um professor de geografia que tem suas práticas pedagógicas reconhecidas como de sucesso, b) descrever tais práticas.

O interesse em estudar o processo de constituição de professores surgiu quando a pesquisadora teve contato, através do Prof. Dr. Sérgio Leite, com os trabalhos já realizados pelo Grupo do Afeto¹. Neste grupo, a dimensão afetiva, tanto nos processos de constituição do sujeito, quanto nas práticas pedagógicas desenvolvidas por professores, assume uma importância significativa baseada nos pressupostos da teoria Histórico-Cultural.

Inicialmente, buscava-se identificar os mediadores do sujeito, que tiveram influência em sua constituição como professor. No entanto, no decorrer do trabalho, julgou-se necessário também descrever as práticas pedagógicas deste professor, que o fazem ser reconhecido como um professor de sucesso, pelos membros da instituição onde atua.

A escolha do sujeito para esta pesquisa foi intencional. Os dados descritivos foram obtidos a partir do procedimento de entrevista recorrente e analisados à luz dos pressupostos da teoria Histórico-Cultural.

Nos capítulos seguintes, o leitor entrará em contato com a base teórica deste trabalho, onde se encontram os principais conceitos para este estudo.

¹ O Grupo do Afeto é parte integrante do grupo de pesquisa ALLE – Alfabetização Leitura Escrita, da Faculdade de Educação da UNICAMP.

Posteriormente, será descrita a metodologia utilizada nesta pesquisa e os resultados encontrados pela pesquisadora. Finalizando o trabalho, será feita uma breve discussão, articulando os dados obtidos e os pressupostos da teoria adotada nesta pesquisa.

2. Bases Teóricas

2.1 Abordagem Histórico-Cultural

Esta pesquisa baseia-se nos pressupostos da abordagem histórico-cultural que enfatiza os determinantes culturais, históricos e sociais da condição humana e considera que, no homem, tanto as dimensões cognitivas quanto afetivas são indissociáveis. Dentro desta abordagem, assume-se que a relação que se estabelece entre o sujeito e o objeto de conhecimento não é somente cognitiva, mas também afetiva e que tal relação sempre é mediada por um agente cultural. Assim, a apropriação de conhecimentos culturais construídos pelo homem, ao longo dos anos, se dá a partir das interações sociais que permitem ao indivíduo a internalização desses conhecimentos.

Este referencial teórico concebe o homem a partir de uma interpretação monista em que razão e emoção são vistos como partes de uma mesma unidade. Vygotsky (1993, 1998) e Wallon (2007), importantes autores deste referencial, defendem esta concepção de homem e afirmam que as dimensões afetivas são importantes constituintes do ser humano.

Para Luria (1979), na perspectiva histórico-cultural “a grande maioria dos conhecimentos e habilidades do homem se forma por meio da assimilação da experiência de toda a humanidade, acumulada no processo da história social e transmissível no processo de aprendizagem.” (p.73) Assume-se, assim, que o desenvolvimento do homem é social e mediado por diversos agentes culturais.

A abordagem sociointeracionista de Vygotsky defende que o contexto cultural é palco das principais transformações e evoluções do ser humano. A partir de

relações intra e interpessoais de troca com o meio, o sujeito, que é interativo, adquire conhecimentos.

Ao discutir sobre a apropriação da cultura, Vygotsky (2003) aponta para a natureza social, histórica e cultural dos processos mentais superiores, que se constituem na interação do homem com seu meio cultural. Para o autor, a apropriação da cultura acontece de forma transformadora: o homem transforma atividades vivenciadas na dimensão interpessoal, através do outro, em atividades intrapsicológicas.

Vygotsky (2003) atribui à instrução um papel preponderante na constituição da consciência e com isso, apresenta a cultura e a prática pedagógica de forma interativa e em um plano privilegiado. Partindo dessa concepção, afirma-se que a escola e o espaço da sala de aula, enquanto lugares de trocas e interações sociais, constroem e reconstroem conhecimentos e significados que implicam em aprendizagens de formas de convivência, de comunicação e de papéis sociais. Para Colaço et al (2007), esses espaços se apresentam como lugares de novas construções inter e intrasubjetivas, em que os sujeitos que deles participam compartilham modos de compreender o mundo e atitudes frente a este.

2.2 Concepção de homem: dualismo x monismo

A abordagem histórico-cultural concebe o homem a partir de uma interpretação monista, em que pensamento e sentimento se fundem, não sendo possível uma análise isolada dessas dimensões (Leite e Tassoni 2002). Este modo de interpretação do ser humano se opõe à concepção dualista que entende o homem como um ser cindido entre razão e emoção, e que durante séculos embasou o pensamento filosófico sobre o homem.

A concepção dualista tem suas raízes na Antiguidade. Segundo Leite (2011), ao entender o homem como um ser cindido entre razão e emoção, assume-se que o mesmo é um ser que ora pensa, ora sente, sem que haja vínculos ou determinantes entre essas duas dimensões. Além disso, durante os séculos em que o dualismo permeou a trajetória do pensamento e do conhecimento humano, o predomínio da razão sobre a emoção esteve presente, chegando à emoção a ser concebida como um lado sombrio e nebuloso da natureza humana (Tassoni, 2008).

O predomínio secular da concepção dualista, que traz em sua essência uma visão de homem que deve ser superada, possibilitou a construção de um modelo teórico mais adequado, que permitiu uma visão de homem enquanto ser único. Desde o século XIX, a concepção dualista foi sendo crescentemente contestada, mas apenas no século XX, com o advento das teorias filosóficas, sociológicas e psicológicas centradas nos determinantes culturais, históricos e sociais do processo de constituição humana, foi possível uma nova compreensão sobre o próprio homem e, com isso, também sobre a relação entre razão e emoção (Leite, 2011). Assim, o pensamento humano caminhou para a compreensão de que afetividade e cognição são dimensões indissociáveis, que não mais podem ser analisadas de forma isolada.

O pensamento do filósofo Baruch de Espinosa, que viveu no século XVII, teve um papel fundamental na superação da concepção dualista do homem. Para Espinosa (2009), corpo e mente são atributos de uma substância única, que seguem as mesmas leis. Tal pensamento rompeu com a hierarquia secular que situava a alma como instância superior ao corpo, fortemente assumido pela igreja.

2.3 Princípios Gerais

2.3.1 Funções elementares e superiores

Na perspectiva histórico-cultural, o homem pode ser entendido como um ser biológico, que se constitui como ser social e histórico. Segundo Leite (2011), para Vygotsky, um dos principais autores dessa concepção, o indivíduo nasce como ser biológico, mas por meio de sua inserção na cultura, constitui-se como um ser sócio-histórico. Em seus estudos sobre o desenvolvimento das funções psicológicas do ser humano, considera que o homem é sempre pertencente a uma sociedade, e que os estudos sobre o processo de desenvolvimento humano devem dar ênfase à dimensão sócio-histórico e à interação do homem com o outro no espaço social (Ferreira, 2012).

Assumindo que o sujeito constitui suas formas de ação e sua consciência a partir das relações sociais, Vygotsky aponta alternativas para a superação da dicotomia social/individual. Para Góes (2000), quando Vygotsky afirma que o desenvolvimento é alicerçado sobre o plano das interações, assume-se que o desenvolvimento é socialmente constituído.

Vygotsky dedicou-se ao estudo das chamadas *funções psicológicas superiores* ou *processos mentais superiores*, que em sua teoria se constituem como um dos temas centrais. De acordo com Oliveira (1997), as funções psicológicas superiores correspondem a mecanismos psicológicos mais sofisticados e complexos, típicos dos seres humanos, que envolvem ações intencionais e voluntárias, onde o indivíduo consegue controlar seu comportamento de maneira consciente.

Para Vygotsky (1998), as funções superiores surgem ao longo do curso geral do desenvolvimento psicológico da criança como resultado de um processo dialético, e não como algo que é introduzido de fora ou de dentro. O aparecimento dessas funções não decorre da evolução intrínseca e linear das funções mais elementares, como pontua Cavalcanti (2005), mas sim da interação do indivíduo com o meio físico e social em que vive. Para Oliveira (1997), as funções psicológicas superiores diferenciam-se das ações reflexas, das reações automatizadas ou funções elementares, por envolverem atividades psicológicas consideradas superiores, como por exemplo, a capacidade de pensar em um objeto ausente, imaginar situações que não aconteceram e planejar ações futuras.

Segundo Martins (2005), o indivíduo, desde seu nascimento, vivencia situações que envolvem interações sociais. Neste processo de intermediação dá-se a transformação das funções psicológicas elementares em superiores. Para Vygotsky (1998), as funções elementares são de origem biológica, enquanto as funções superiores são de origem sociocultural.

Na teoria de Vygotsky, o desenvolvimento do pensamento constitui-se em um ambiente histórico e cultural, onde a criança reconstrói totalmente as atividades externas que vivenciou ao longo de sua história. Para explicar este pensamento, Vygotsky (1998) diz que: “Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos” (p.75).

A teoria sociointeracionista de Vygotsky enfatiza que o desenvolvimento mental, a capacidade de conhecer o mundo e nele atuar, é uma construção social e, por isso, depende da relação que o homem estabelece com o seu meio. Nesta perspectiva, as possibilidades que o ambiente proporciona ao indivíduo são fundamentais para que o sujeito constitua-se de forma consciente. A origem das funções psicológicas superiores encontra-se nas relações sociais estabelecidas entre os sujeitos, e implica dizer que, para Vygotsky (1998), o fundamento do funcionamento psicológico humano é social e, portanto, historicamente constituído.

2.3.2 Planos genéticos

Em seus estudos sobre o desenvolvimento, Vygotsky (1998) utiliza o conceito de planos genéticos de desenvolvimento, por acreditar que o mundo psíquico e o funcionamento psicológico do ser humano não estão previamente prontos. Para o autor, existem quatro planos de desenvolvimento que, juntos, caracterizam o funcionamento psicológico do homem.

Segundo Oliveira (1997), é através da análise genética, que podemos compreender as origens e as transformações por que passaram as funções psicológicas e os vários fatores constitutivos de seu desenvolvimento. Nesta perspectiva, o desenvolvimento e o funcionamento humano devem ser estudados a partir de quatro planos genéticos: a filogênese (que se refere à história da espécie humana), a ontogênese (que diz respeito à história do organismo individual da espécie), a sociogênese (que se refere à história do grupo cultural) e, por fim, a microgênese (aspecto mais microscópico e idiossincrático do desenvolvimento, que se refere aos processos e experiências vividos pelo sujeito individualmente).

A filogênese, primeiro plano genético, refere-se à história da espécie e define os limites e possibilidades de seu funcionamento psicológico. Os estudos de Vygotsky, segundo Oliveira (1997) sobre esta dimensão tinham como objetivo identificar os primórdios do desenvolvimento humano e as principais diferenças entre o homem e os animais. Quanto ao segundo plano genético, a ontogênese, refere-se ao desenvolvimento do ser de cada espécie, com seus ritmos e estágios de desenvolvimento. Tanto a filogênese quanto a ontogênese possuem estreita ligação e são marcadas pelo determinismo biológico, referentes à espécie.

A sociogênese, terceiro plano genético, diz respeito às formas culturais ao qual o sujeito pertence e como elas o influenciam em seu desenvolvimento psicológico. Quanto a esta dimensão, Oliveira (1997) destaca que é importante ressaltar que a cultura alarga as potencialidades humanas e organiza seu funcionamento de maneiras diferentes, ou seja, cada cultura interpreta, a seu modo, a passagem do sujeito pelas etapas de desenvolvimento. Já o último plano genético, a microgênese, refere-se à história de cada fenômeno psicológico em específico. Segundo Oliveira (1997), neste plano cada fenômeno psicológico tem sua história, o que possibilita o aparecimento das singularidades de cada sujeito e a heterogeneidade entre os seres, tendo estas características pontos importantes para se compreender o processo de multideterminação do desenvolvimento.

A exposição dos quatro planos genéticos ilustra a concepção de homem e de desenvolvimento que Vygotsky (1993, 1998) assumiu em suas obras. Para o autor, o homem nasce como ser biológico, fruto de sua história filogenética e, ao ser inserido na cultura, constitui-se como ser histórico-social, desenvolvendo suas funções psicológicas superiores, características do ser humano.

2.3.3 Mediação

Para a perspectiva histórico-cultural, é através das relações sociais que os indivíduos apropriam-se dos elementos culturais, construídos ao longo da história humana, e com isso se desenvolvem. Destacando a importância das relações sociais no desenvolvimento do indivíduo, Vygotsky (1998) propõe o conceito de mediação que, num sentido amplo, segundo Sirgado (2000), “é toda a intervenção de um terceiro ‘elemento’ que possibilite a interação entre os ‘termos’ de uma relação” (p.38).

O entendimento do conceito de mediação postulado por Vygotsky é central para que se possam compreender as concepções deste autor sobre o funcionamento psicológico do homem. Para Vygotsky (1998), o funcionamento psicológico, típico da espécie humana, é resultado de um processo de desenvolvimento que envolve a interação do homem com seu meio físico e social, interação essa que é sempre mediada por outro elemento. Acerca desse assunto, Vygotsky (1998) afirma que: “O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social” (p.40).

O sujeito se constitui a partir de diferentes formas de mediação que são desenvolvidas através da família, da escola, das amizades e que são, ao mesmo tempo, utilizados, construídos e transformados pelo grupo cultural. Para Oliveira (1997), os processos de mediação transformam-se de acordo com o desenvolvimento do indivíduo.

O aparecimento da mediação semiótica, neste modelo psicológico, permitiu, segundo Sirgado (1990), a superação de antigos dualismos e a explicação de certos paradoxos que marcaram a história da psicologia, como por exemplo, as relações corpo/mente, natureza/cultura, indivíduo/sociedade. Através da mediação semiótica, que para Cavalcanti (2005) é uma mediação social, uma vez que seus meios técnicos e semióticos (a palavra, por exemplo) são sociais, tornou-se possível à compreensão da natureza social da vida psíquica, o caráter produtivo da atividade humana e o processo de produção social do conhecimento e da consciência. Partindo dessa compreensão, pode-se dizer que o conhecimento é um processo social e histórico, e não um fenômeno individual e natural, já que o objeto conhecido pelo sujeito só é internalizado por ele depois ter sido objeto para o outro.

Como já exposto anteriormente, para a perspectiva histórico-cultural, o psiquismo é uma construção social e encontra na mediação semiótica um conceito chave. Para Sirgado (2000), a mediação semiótica constituiu-se como um bom instrumento para que o psiquismo humano fosse compreendido como um processo dinâmico, em constante produção, envolvendo o indivíduo e o meio sociocultural ao qual ele pertence.

2.3.4 Instrumentos e Signos

Ao afirmar que o desenvolvimento do homem acontece a partir das interações que este tem com o meio sociocultural ao qual pertence, e que essas interações são sempre mediadas, Vygotsky (1998) destaca dois importantes elementos mediadores: os instrumentos e os signos.

Os instrumentos são elementos mediadores externos ao sujeito, que tem como principal função ampliar e/ou transformar a natureza. Quanto ao signo – outro elemento mediador – refere-se a um instrumento da atividade psicológica, que implica no controle das ações do sujeito. Araujo (2009) destaca, a atividade mediadora como a propriedade comum entre o instrumento e o signo. A movimentação entre eles dá-se pelo processo de internalização, onde o processo interpessoal transforma-se em um processo intrapessoal, tendo como contexto as relações estabelecidas pelo sujeito historicamente constituído, a partir da mediação.

Ao enfatizar as interações sociais, a perspectiva histórico-cultural as define como um espaço simbólico gerador de conhecimentos, de apropriação de significados e de construção da subjetividade. No entanto, é necessário esclarecer, como pontuam Colaço et. al. (2007) ao tratar da temática das interações, que estas não acontecem apenas pelas relações sociais face a face (ou diretas), mas também por meio de ferramentas culturais (técnicas ou simbólicas) que integram a atividade humana através da medição social.

Para a teoria histórico-cultural, o conceito de mediação passa, necessariamente, pela compreensão do uso dos signos e instrumentos na formação das funções psicológicas superiores. A ênfase dada à função social dos signos e instrumentos revela o aporte teórico marxista de Vygotsky (Araujo, 2009).

Segundo Oliveira (1997), o instrumento é um objeto social e mediador da relação entre o indivíduo e o mundo, enquanto o signo, de maneira análoga ao instrumento de trabalho, age sobre a atividade psicológica. Os instrumentos são elementos externos ao indivíduo, com a função de provocar mudanças nos objetos e controlar processos da natureza, enquanto os signos, também chamados por

Vygotsky de “instrumentos psicológicos”, são orientados para o próprio sujeito, com a função de controlar suas ações.

Quanto a isso, Vygotsky (1998) explica que “o uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividade em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica superior, ou comportamento superior, como referência à combinação entre instrumento e o signo na atividade psicológica” (p.73).

Para Oliveira (1997), ao longo da evolução da espécie humana e do desenvolvimento de cada indivíduo, o uso dos signos sofre mudanças qualitativas fundamentais. Uma delas refere-se ao fato de que, posteriormente, os signos aparecem num plano simbólico, de forma internalizada, funcionando como mediadores semióticos. Outra mudança, apontada pela autora, diz respeito ao fato de que são desenvolvidos sistemas simbólicos, que organizam os símbolos em estruturas complexas e articuladas.

Quanto à definição de signo, encontrada em Vygotsky (1998), o autor, considera-o como “um meio da atividade interna, dirigido para o controle do próprio indivíduo” (p. 73). Referindo-se a esse processo, Vygotsky (1998) esclarece que “o uso dos signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica do comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura” (p.54). É pela mediação dos signos que a criança incorpora-se progressivamente à comunidade humana, internalizando sua cultura e constituindo-se como indivíduo cultural.

Com isso, compreende-se que a mediação ocorre no campo da significação. O conceito de *significação* aparece nos estudos de Vygotsky (1995) a partir de sua compreensão de que os instrumentos psicológicos constituem-se como signos. A significação compreende, assim, a criação e o emprego dos signos existentes na/pela atividade prática.

O sistema de signos do indivíduo forma-se a partir da experiência do mesmo, com o mundo e a cultura. É através dessas experiências que o indivíduo constrói para si a representação da realidade. Para isso, o confronto das concepções iniciais do indivíduo, ainda na infância, com aquelas apresentadas pelos membros de seu ambiente cultural, torna-se fundamental para que o sujeito aproprie-se de significados diferenciados que, dialogicamente, constituirão sentidos a serem negociados.

Destaca-se que os termos *significado* e *sentido* não se constituem como sinônimos. Para Vygotsky (1998), o sentido é a soma dos eventos psicológicos que a palavra evoca na consciência. É um todo fluido e dinâmico, com zonas de estabilidade variável, uma das quais, a mais estável e precisa, é o significado. Este é uma construção social, de origem sócio-histórica e de natureza relativamente estável (Pino, 2000).

2.3.5 Internalização

Segundo Cavalcanti (2005), a internalização é uma operação fundamental para o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que são características do homem. Para a autora, a internalização é um processo de reconstrução interna, intrassubjetiva, de uma operação externa com objetos que o

homem entra em interação; a atividade externa transforma-se em atividade interna e processos interpessoais tornam-se processos intrapessoais.

Oliveira (1997) afirma que, para Vygotsky, o processo de internalização é essencial para o desenvolvimento dos processos mentais superiores e evidencia a importância das relações sociais entre os indivíduos para isso. É através de interações sociais estabelecidas entre o sujeito e os outros membros da cultura, e entre o sujeito e os diferentes elementos do ambiente cultural estruturado, que o indivíduo interioriza as formas culturalmente estabelecidas do funcionamento psicológico.

A internalização de atividades externas não é para o sujeito um processo passivo, mas sim um processo de transformação, de síntese. De acordo com Oliveira (1997), inicialmente o indivíduo realiza ações externas que serão interpretadas pelas pessoas ao seu redor, com base nos significados culturalmente estabelecidos. Então, é pela interpretação do grupo social que será possível ao sujeito atribuir significados às suas próprias ações e desenvolver processos psicológicos internos, que podem ser interpretados por ele próprio e por seu grupo cultural.

Martins (2005) afirma que o processo de internalização, com todas as suas particularidades, caracteriza-se como uma aquisição social onde, partindo do socialmente dado, processam-se opções que são feitas de acordo com as vivências e possibilidades dos indivíduos. Quanto a essa questão, Vygotsky (1998) diz que “todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, *entre* pessoas (interpsicológica) e, depois, *no interior* da criança (intrapsicológica)” (p.75).

Vygotsky (1998) pontua que a internalização das formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica. Para o autor, a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui um aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto quantitativo da psicologia animal para a psicologia humana. Com isso, entende-se que o processo de internalização é essencial para que se confirme a máxima da teoria histórico-cultural, que concebe o homem inicialmente como um ser biológico que, a partir de sua inserção cultural, constitui-se como um ser sócio-histórico.

2.4 A dimensão afetiva

As abordagens teóricas que têm considerado o homem em sua totalidade, rompendo com a concepção dualista, permitem olhar de forma mais direcionada a dimensão afetiva do sujeito. A teoria Histórico-Social que enfatiza a determinação cultural, social e histórica no desenvolvimento humano, tem possibilitado uma nova leitura das dimensões afetivas e cognitivas no sujeito. Pesquisas embasadas nessas discussões têm em Wallon e Vygotsky seus principais teóricos.

2.4.1 As contribuições de Wallon e Vygotsky sobre o afeto

Adotando uma abordagem fundamentalmente biossocial do desenvolvimento humano, Henri Wallon (1978, 2007) dedicou grande parte de seus trabalhos ao estudo da afetividade. Afirma, em sua teoria da Psicogênese da Pessoa Completa, que, ao longo de todo o desenvolvimento do sujeito, a dimensão afetiva tem um papel fundamental na constituição da pessoa e na construção do conhecimento.

Wallon (1971, 1978, 2007) desenvolveu sua teoria sobre o processo de desenvolvimento humano, centrado no processo de relação entre quatro grandes

núcleos funcionais: a afetividade, a cognição, o movimento e a pessoa. Para o autor, o desenvolvimento acontece a partir da contínua interação entre esses núcleos e pode ser explicado pela relação dialética entre os processos biológicos e o ambiente social, considerando que o biológico e o social são indissociáveis. Em cada fase do desenvolvimento, os aspectos afetivos e cognitivos estão em constante entrelaçamento.

Leite e Tagliaferro (2005) pontuam que Wallon diferenciou os termos afetividade e emoção, muitas vezes usados como sinônimos, atribuindo às emoções um papel de primeira grandeza na formação da vida psíquica. Para Wallon (2007) as emoções são reações organizadas, controladas pelo sistema nervoso central; são manifestações de estado subjetivo, mas que apresentam componentes orgânicos. Ao se manifestarem, provocam alterações biológicas no sujeito, tais como: aceleração dos batimentos cardíacos, secura na boca, mudança no ritmo da respiração, entre outras. Para o autor, a emoção é a exteriorização da afetividade e, assim como as demais manifestações, evoluem a partir das condições sociais. É o primeiro recurso de ligação entre o orgânico e o social que o ser humano utiliza.

Por sua vez, a afetividade tem uma concepção mais ampla e complexa. Segundo Wallon (1978), envolve uma gama maior de manifestações, abarcando sentimentos (que tem origem psicológica) e emoções (origem biológica). Para Leite e Tassoni (2002) “a afetividade corresponde a um período mais tardio na evolução da criança, quando surgem os elementos simbólicos”.

Wallon (1986, 2007) afirma que as emoções possibilitam a formação dos sentimentos, com o surgimento dos elementos simbólicos. A possibilidade de representação confere aos sentimentos durabilidade e moderação. Para o autor,

durante todo o desenvolvimento do sujeito, a emoção e a afetividade têm um papel determinante. Nos primeiros meses de vida, a emoção tem a função de comunicação, manifestando-se basicamente pelos impulsos emocionais. Os sentimentos são, para o autor, manifestações mais evoluídas que aparecem na criança quando se iniciam as representações.

Segundo Wallon (2007), quando se desenvolve, a afetividade passa a ser fortemente influenciada pela ação do meio social. De acordo com o autor, a afetividade evolui de forma progressiva, distanciando-se de suas bases orgânicas, e tornando-se cada vez mais relacionada ao social.

Segundo Leite e Tassoni (2002), para Wallon, o conhecimento do mundo objetivo acontece de modo sensível e reflexivo, envolvendo o sentir, o pensar, o sonhar e o imaginar. Para Wallon (1978, 2007), são os desejos, as intenções e os motivos que vão mobilizar a criança na seleção de atividades e objetivos.

Na psicogenética walloniana (Wallon 2007), a dimensão afetiva não é considerada separada da inteligência. Para esta perspectiva teórica, os avanços da dimensão afetiva dependem das construções realizadas no plano da inteligência, assim como os avanços da inteligência dependem das construções afetivas. Com isso, pode-se dizer que a dimensão afetiva está sempre presente no processo de ensino e aprendizagem, influenciando-o e sendo influenciada por ele.

Ao dividir o desenvolvimento humano em etapas sucessivas, nas quais a criança estabelece diferentes formas de interação com o meio social e físico, Wallon (1986, 2007) postula que, em cada fase do desenvolvimento, os aspectos cognitivos e afetivos estão em constante entrelaçamento. Segundo Leite e Tassoni (2013), o autor destaca os conceitos de alternância e preponderância funcionais, referindo-se

à predominância alternada da afetividade e da cognição nas diferentes fases do desenvolvimento.

Ao longo do desenvolvimento não há uma redução ou desaparecimento das emoções, o que ocorre é um deslocamento para o plano simbólico, da significação e do sentido. Acerca disso, Wallon (1978) afirma que a criança apropria-se do mundo simbólico por meio das manifestações afetivas que permeiam a relação de mediação entre ela e os que estão em seu contexto social. Com isso, assume-se que a afetividade é a fonte do conhecimento.

Vygotsky (1993) dedica-se ao tema da afetividade, quando denuncia que a divisão entre os afetos e a cognição, é um grande problema das teorias psicológicas da época. Para o autor, o desenvolvimento das emoções humanas é um processo muito complexo e está em harmonia com a própria distinção que se faz dos processos psicológicos superiores e inferiores.

Quanto às emoções, Vygotsky (1993) afirma que se deslocam de um plano biológico inicial, para um plano simbólico de significações e possibilidades de constituição de sentido, que são atribuídos pela cultura. Para o autor, o sujeito se constitui a partir de suas relações sociais, que são permeadas pela dimensão afetiva; a qualidade afetiva dessas relações influenciará no processo de internalização do sujeito. Assim, assume-se que o papel do outro é fundamental como agente mediador entre o sujeito e sua cultura.

Comparando as considerações de Wallon e Vygotsky sobre a afetividade, Leite (2011) aponta que ambos possuem pontos em comum sobre o tema. Por pertencerem à corrente histórico-cultural, os autores assumem o caráter social da afetividade e que estas, inicialmente orgânicas, desenvolvem-se para formas mais

complexas, conforme o indivíduo desenvolve-se na cultura. Além disso, ambos assumem que a relação entre afetividade e cognição é fundamental no processo de desenvolvimento humano.

Leite e Tassoni (2002) também encontram aspectos similares no pensamento dos autores. Segundo eles, os autores assumem o caráter social da afetividade e têm uma abordagem desenvolvimentista sobre ela, demonstrando, cada um à sua maneira, que as manifestações emocionais, portanto de caráter orgânico, vão ganhando complexidade, passando a atuar no universo simbólico. Da mesma forma, defendem a íntima relação que há entre o ambiente cultural/social e os processos afetivos e cognitivos, além de afirmarem que ambos se inter-relacionam e influenciam-se mutuamente.

2.4.2 A afetividade no processo de constituição do sujeito

Para Vygotsky (1998), o processo de desenvolvimento do sujeito está associado às interações sociais que este estabelece ao longo de sua vida. Para o autor, o sujeito passa a internalizar valores, práticas, ideias, sensações e sentimentos compartilhados pela cultura, através de suas interações, que envolvem sempre conteúdos afetivos. Desta forma, o acesso ao mundo simbólico, segundo o autor, acontece a partir de manifestações afetivas, as quais dependem da relação mediada entre o sujeito e o outro, e da qualidade desta mediação, que irá influenciar no processo de desenvolvimento do sujeito e na construção de seu conhecimento.

Segundo o autor, a construção do conhecimento pelo sujeito também acontece a partir dos processos de interações, que são mediados por diversas

relações. Neste sentido, Tassoni (2001) afirma que o conhecimento não é visto apenas como uma ação do sujeito sobre a realidade, mas também pela mediação realizada por outros sujeitos. A partir dessas considerações, Vygotsky (1993, 1998) destaca a importância da participação do outro, não só na construção do conhecimento do sujeito, mas também na constituição de seus modos de agir.

Nesta perspectiva, Malon (1995) aponta que o sujeito é uma unidade múltipla que se realiza na relação eu-outro. O sujeito se constitui pela mediação semiótica e por meio do processo de significação, no entanto, essa constituição acontece no confronto das relações sociais. Assim, a subjetividade e o sujeito são compreendidos na realidade e na vida social, que são entendidas como históricas.

Para Leite (2008), falar sobre as dimensões afetivas na constituição do sujeito implica discutir a questão da relação sujeito-objeto. Para o autor, essa relação é central na constituição do indivíduo e em seu processo de produção de conhecimento. Assume, que a relação sujeito-objeto-mediação é marcada pelas dimensões afetivas; com isso, a qualidade da relação que se estabelece entre o sujeito e o objeto é, em grande parte, determinada pela qualidade da história de mediação vivenciada pelo sujeito em relação ao objeto.

Leite e Tagliaferro (2005) entendem que, através das interações com o ambiente social, a criança passa de um estado de total sincretismo para um progressivo processo de diferenciação, como entende Wallon, onde a afetividade está presente, permeando a construção da identidade (p.249). A afetividade ainda permite ao indivíduo o acesso ao mundo simbólico e que inicialize e desenvolva sua atividade cognitiva.

Portanto, para Leite (2008), a afetividade é um fator importante na determinação da natureza das relações que se estabelecem entre os sujeitos e os diversos objetos. Com isso, julga necessário analisar os efeitos afetivos dessas experiências.

Leite e Tassoni (2002) também defendem que a natureza afetiva das experiências, depende da qualidade da mediação vivenciada pelo sujeito. Deste modo, a mediação não provoca apenas efeitos cognitivos, mas também afetivos. São os efeitos subjetivos que influenciarão as futuras relações entre o sujeito e o objeto de cultura. Entende-se que as relações afetivas são experiências subjetivas, já que revelam como cada indivíduo é afetado pelos acontecimentos da vida.

Sobre isso, Pino (mimeo) destaca que os fenômenos afetivos dizem respeito às experiências subjetivas, que mostram a maneira como cada sujeito “é afetado pelos acontecimentos da vida, ou, melhor, pelo sentido que tais acontecimentos têm para ele” (p.128). Para o autor, esses fenômenos repercutem de maneiras diferenciadas em cada sujeito, e por isso assume a importância de compreender tais reações.

Tanto Góes (1993) quanto Smolka (2000) apontam que a constituição do sujeito acontece no campo da subjetividade, já que os indivíduos são afetados de diversos modos, pelas formas de produção a qual participam. As autoras ainda sinalizam a complexidade da constituição do sujeito e da constituição da subjetividade, e evidenciam a importância da participação do outro neste processo.

Destaca-se que a participação do outro, acontece em um cenário de produção permanente, de agitação, diferenças, semelhanças e tensões, um cenário constituinte e constituído de significações.

Por meio do referencial teórico exposto neste trabalho, assume-se que é possível identificar na história de vida das pessoas os processos de mediação que vivenciaram e identificar seus impactos na construção de relações com os objetos de conhecimento. Para este estudo, procurou-se identificar os processos de mediação que possibilitaram ao sujeito da pesquisa se constituir como um professor de geografia, que tem suas práticas pedagógicas reconhecidas como de sucesso por seus pares e alunos.

3. Método e procedimentos de análise de dados

Esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa (Lüdke e André, 1986), uma vez que pretende compreender o processo de constituição de um professor. Os dados aqui apresentados são predominantemente descritivos, Lüdke e André (1986) pontuam que a coleta desses dados “obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.” (p.13). Em pesquisas de abordagem qualitativa é comum que o estudo se especifique: no início da pesquisa tem-se um amplo interesse em questões e focos de determinado assunto/tema, que, com o desenvolvimento do estudo, tornam-se mais diretos e pontuais (Lüdke e André, 1986).

Para a coleta de dados, optou-se por realizar entrevistas recorrentes (Leite e Colombo, 2006), um processo interativo entre pesquisador e sujeito que pretendem a construção compartilhada e planejada do conhecimento. Ambos são autores do conhecimento sobre o objeto ou tema em questão, no entanto com papéis diferenciados: o sujeito detém o conhecimento ao qual o pesquisador pretende ter acesso, mas é pela relação dialógica/partilhada que tal processo acontecerá. Para Grotta (2000), o sujeito é quem possui a experiência e seleciona da mesma os eventos que julga relevantes, enquanto o pesquisador assume o papel de orientador da pesquisa, incentivando e organizando o que foi narrado.

Neste processo, as experiências do sujeito começam a ser verbalizadas a partir de uma questão ampla e, no processo de análise desses dados, o sujeito tem participação ativa, manifestando-se sobre os relatos, atestando sua veracidade ou

ampliando, total ou parcialmente, a análise realizada pelo pesquisador (Falcin, 2003).

Optou-se em organizar os dados em núcleos de significação, que, para Aguiar (2009), são formados por “temas/conteúdos/questões centrais apresentadas pelo sujeito, entendidos assim menos pela frequência e mais por ser aqueles que motivam, geram emoções e envolvimento” (p.135). De modo geral, cada núcleo deve expressar questões relevantes para a compreensão dos aspectos pesquisados. Nesta pesquisa, os núcleos buscaram expressar o processo de constituição de um professor e também suas práticas pedagógicas.

Tanto a construção dos núcleos quanto o título dado a cada um deles já revela um primeiro momento de análise e interpretação do pesquisador frente aos dados obtidos.

3.1 Sujeito da pesquisa

O sujeito desta pesquisa é do sexo feminino e foi escolhida de forma intencional. Inicialmente, buscava-se um(a) professor(a), independente da área de conhecimento que leciona, com uma história docente considerada como de sucesso. Entende-se por professor de sucesso, aquele que possibilita ao aluno apropriar-se do conhecimento e, simultaneamente, promove um movimento de aproximação afetiva entre o sujeito e o respectivo objeto.

A professora Vera² lecionava Geografia no ensino médio, em uma escola privada no interior do estado de São Paulo. Em suas aulas, a pesquisadora e os demais alunos da turma observavam que a professora apresentava um grande domínio sobre o objeto de estudo e que não media esforços para que todos

² Nome fictício

compreendessem o que estava sendo estudado. Em suas explicações, a professora Vera sempre procurou adaptar sua linguagem, para que cada um compreendesse da melhor forma possível. Embora fosse caracterizada como rígida e exigente por seus alunos, a professora sempre teve seu trabalho reconhecido por eles e pela equipe da escola: era considerada uma excelente professora de Geografia.

Para justificar a escolha deste sujeito, optou-se em realizar entrevistas iniciais informais com alunos, ex-alunos e com a equipe pedagógica da escola, uma vez que se procurou identificar um professor considerado de sucesso em suas práticas pedagógicas. Nessas entrevistas a pesquisadora questionava os entrevistados sobre qual professor ou professora da escola, era considerado(a) por eles como um bom professor, de acordo com os critérios acima apresentados. Todos os que foram entrevistados, referiram-se a esta profissional como uma ótima professora, que em suas aulas procura sempre envolver a todos com a geografia. Os ex-alunos lembraram com carinho não só de suas aulas, mas também das conversas informais que tinham com ela sobre vida pessoal e profissional. A diretora da escola definiu-a como uma pessoa muito dedicada, apaixonada pelo que faz e competente, que sempre busca ampliar seus conhecimentos com muita inteligência.

A professora Vera tem 63 anos e nasceu na cidade de São Joaquim Barra. Viúva e mãe de três filhos, foi aluna da Escola Normal e em 1972 formou-se em geografia pela Faculdade Moura Lacerda, em Ribeirão Preto. No ano de 1985, mudou-se para a cidade de Mogi Guaçu onde passou a lecionar geografia na rede pública estadual, permanecendo como professora estadual até o ano de 2000, quando se aposentou. Atualmente, a professora dá aulas de geografia em uma escola particular, onde é professora há vinte e dois anos, na mesma cidade.

3.2 Procedimento de coleta e análise de dados

Após afirmar interesse em participar da pesquisa, foi exposto à professora Vera o objetivo do trabalho, que é o de identificar os mediadores que, ao longo de sua vida, possibilitaram-lhe se constituir como uma professora que tem suas práticas pedagógicas reconhecidas como de sucesso e descrever tais práticas. Feito isso, combinou-se um dia em um horário para a realização da primeira entrevista.

A primeira entrevista teve horário e local sugeridos pela própria professora. Esta aconteceu no período da tarde, na casa da entrevistada, uma casa tranquila e silenciosa onde Vera e a pesquisadora puderem conversar de uma maneira informal, sem interrupções. Reafirmado o interesse em participar do trabalho, o objetivo foi posto novamente e a professora assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando a gravação das entrevistas e o uso dos dados para esta pesquisa. O modelo do termo está apresentado no anexo 1.

As verbalizações da primeira entrevista aconteceram a partir da pergunta: *“Quais foram as situações, processos e vivências que influenciaram a senhora a se tornar a professora que é hoje?”*. A entrevista durou aproximadamente 1 hora e 15 minutos, durante a qual, a pesquisadora fez poucas intervenções, deixando que o sujeito falasse calmamente sobre as memórias que foram surgindo ao longo da conversa.

Após a gravação da primeira entrevista, esta foi transcrita e posteriormente analisada pela pesquisadora. Na análise, a pesquisadora buscou identificar os primeiros mediadores na fala da professora, a fim de formar a primeira versão de núcleos de significação, recortando e agrupando todas as falas em que estes possíveis mediadores eram citados. Após essa primeira análise, a organização dos

núcleos de significação foi enviada à professora Vera para que avaliasse e comentasse sobre o que tinha sido feito.

A segunda entrevista também foi marcada de acordo com a disponibilidade da professora. Novamente, aconteceu no período da tarde, na sua casa, sem qualquer interrupção, com duração de 1 hora e 40 minutos. Com base nos dados da primeira entrevista, buscou-se de maneira mais direcionada, aprofundar temas que surgiram na primeira entrevista com o intuito de identificar a importância de cada processo de mediação na constituição do sujeito enquanto professora. Além de aprofundar tais temas, novas informações surgiram durante essa segunda entrevista.

Após a realização da segunda entrevista, fez-se novamente a transcrição da gravação e a complementação de análise dos dados. Nesta análise, a pesquisadora ampliou os núcleos de significação da primeira entrevista e também criou novos núcleos e subnúcleos, com base nos elementos que surgiram na segunda entrevista. Em seguida, o novo conjunto de núcleos e subnúcleos foi enviado para a professora Vera para que o avaliasse.

Na terceira entrevista, realizada no período da tarde, no mesmo local das entrevistas anteriores e com duração de 1 hora e 45 minutos, buscou-se detalhes sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora, tanto no início de sua carreira, quanto atualmente. Entende-se por práticas pedagógicas toda situação de ensino planejada pelo professor, que ao assumir algumas decisões, no seu desenvolvimento prático, terão inevitáveis consequências afetivas na relação que se estabelecerá entre o aluno e os conteúdos específicos de ensino (LEITE, 2012). Tal ênfase foi dada com o objetivo de compreender o trabalho realizado por Vera e

entender quais são as ações que a tornam uma professora de sucesso, reconhecida por seus alunos e pela escola em que trabalha.

Mais uma vez, após a entrevista, foram realizadas a transcrição e a análise das falas. Alguns núcleos de significação foram ampliados e outros foram criados a partir desta última entrevista.

Com a realização das três entrevistas, os núcleos de significação foram mantidos, ampliados ou modificados. A professora Vera participou da constituição de todos os núcleos e subnúcleos, e esteve de acordo com o processo de desenvolvimento, bem como os títulos e conteúdos de cada um.

O Quadro 1 apresenta os núcleos e subnúcleos referentes às práticas pedagógicas da professora, enquanto o Quadro 2, apresenta núcleos e subnúcleos referentes aos processos de mediação vivenciados pela professora.

Quadro 1 - Relação final dos núcleos e subnúcleos referentes às práticas pedagógicas da professora Vera.

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">1. Práticas pedagógicas<ul style="list-style-type: none">1.1 Os objetivos de ensino1.2 Cuidados no início do trabalho1.3 Cuidados durante o processo de ensino1.4 A organização dos conteúdos1.5 Os procedimentos e atividades de ensino<ul style="list-style-type: none">1.5.1 A leitura prévia dos textos1.5.2 Atividades de resumo1.5.3 O planejamento das aulas1.5.4 Trabalho em grupo |
|---|

1.5.5 Debates 1.5.6 As aulas de geopolítica 1.6 Dificuldades encontradas no trabalho 1.7 Atividades que deixou de fazer 1.8 O processo de avaliação 1.8.1 As avaliações escritas 1.8.2 Correção das avaliações escritas 1.8.3 Outras formas de avaliação
2. A satisfação em ser professora 2.1 A evolução dos alunos
3. O reconhecimento da equipe de trabalho
4. A relação com os pais
5. O trabalho com o sexto ano

Quadro 2 - Relação de núcleos e subnúcleos referentes aos processos de mediação vivenciados pela professora.

1. A família 1.1 A mãe 1.2 O avô 1.3 O pai
2. A escola: do primário ao ginásio 2.1 A professora da primeira série 2.2 A professora da segunda série 2.3 A professora da terceira série 2.4 O professor da quarta série 2.5 O professor de história do ginásio

2.6 A professora de geografia
3. A faculdade 3.1 A escolha entre o curso de direito e a geografia 3.2 O professor de geografia física 3.3 O professor de cartografia 3.4 A especialização em geografia urbana
4. A experiência profissional 4.1 As aulas como substituta 4.2 O trabalho na escola pública 4.3 O trabalho na escola particular

Os núcleos e subnúcleos apresentados no Quadro 1 e no Quadro 2 foram produzidos no processo de análise de dados e serão apresentados de uma maneira mais detalhada no próximo capítulo deste trabalho. Julgou-se necessário uma apresentação mais minuciosa desses resultados, para que o leitor compreenda, de forma mais clara, o processo de constituição de Vera como professora e suas práticas pedagógicas, que a caracterizam como uma professora de sucesso.

4. Resultados

A partir da análise dos dados obtidos nas entrevistas realizadas com a professora Vera, optou-se por dividir os resultados e apresentá-los em dois conjuntos: o Quadro 1 e o Quadro 2.

4.1 Quadro 1

Os dados deste quadro apresentam de forma mais detalhada, núcleos e subnúcleos referentes à descrição das práticas pedagógicas da professora. Os itens numerados de 1 a 5 mostram ao leitor aspectos sobre o trabalho realizado por Vera com as turmas em que leciona, sua relação com a equipe de trabalho, com os pais e sua satisfação em ser professora.

1. Práticas Pedagógicas

Entendendo que as práticas pedagógicas referem-se às ações de ensino planejadas pelo professor e que certamente influenciarão a qualidade da relação que se estabelece entre o aluno com o objeto de estudo (Leite 2012), este núcleo expõe as práticas pedagógicas do sujeito desta pesquisa.

1.1 Os objetivos de ensino

Ao ser questionada sobre quais eram seus objetivos ao ensinar geografia, Vera responde que a geografia, a todo o momento, está presente na vida das pessoas.

O objetivo da geografia é que cada um deles (*os alunos*) perceba que, em todo momento da vida dele, ele tem a geografia. Quando ele sai à rua e ele tem que ir a um determinado local, o conhecimento dele da geografia local é muito importante. (Anexo 2)

A professora também aponta que na escola, ao se ensinar geografia, a preparação para o vestibular não é o único objetivo de um professor.

Não, não é só isso (*ensinar o aluno para o vestibular*). Tem aluno que depois, pode estar em qualquer lugar e ele vai ser capaz de se orientar pelos astros, ele não precisa de uma bússola, ele não precisa conhecer é o local... Ele pega um mapa, ele vai fazer turismo... Olha a importância (...). Por exemplo, ele lê uma notícia, ele sabe exatamente onde está acontecendo aquilo ali, porque esta acontecendo aquilo ali, se esta acontecendo aquilo por interesses econômicos se são interesses políticos, se são divergências étnicas, religiosas... Porque até então, ele ouve aquele acontecimento e não analisa o porquê, qual o interesse, quem está interessado que aconteça isso (?). Então, ele é capaz de entender tudo o que acontece envolta dele, perto e longe. (Anexo 2)

Ela também pontua que seu objetivo, ao ensinar geografia, é o de formar cidadãos críticos, capazes de compreender informações sobre aspectos sociais, políticos e econômicos. Afirma que a geografia é um importante meio de formação capaz de conscientizar pessoas para a melhoria da sociedade.

(...) o meu objetivo ao ensinar geografia é formar cidadãos politizados, pessoas que poderão governar, com ideias mais voltadas... A minha preocupação é formar pessoas que estão voltadas para o bem da sociedade. (*Pessoas críticas*) Críticas! Muito críticas. (...) analisar qualquer assunto econômico, político, social, que é o objetivo da geografia, nosso objetivo. Não é só ministrar o conteúdo, porque quando a gente trabalha, por exemplo, distribuição de renda, expectativa de vida, saúde, educação a gente está formando, ajudando a formar na verdade, uma formação moral, cívica, social... Porque quando você discute, principalmente distribuição de renda, saúde e educação, você está formando um cidadão. (Anexo 2)

Os objetivos apontados por Vera, para o ensino de geografia, demonstram que a professora preocupa-se com que o ensino dos conteúdos seja relevante para

seus alunos e que esses conhecimentos os auxiliem não só quando vão prestar vestibular, mas também na vida cotidiana de cada um. Quando os alunos reconhecem a relevância dos conteúdos, aumenta a possibilidade que se estabeleçam vínculos afetivos positivos.

1.2 Cuidados no início do trabalho

Ao iniciar os trabalhos com uma nova turma, uma das preocupações iniciais de Vera é que seus alunos consigam se expressar a respeito do que sabem, pois isso é uma das maneiras de se identificar o nível de conhecimento sobre a geografia que seus alunos têm.

(...) desde que meus alunos são pequeninhos, eu procuro fazer com que eles se expressem, que eles falem, que eles não tenham medo e geralmente eles chegam com medo... Então, até eu tirar aquele medo, falar assim “não importa você pode falar, se pode falar, até ser errado o que você falar, a gente vai chegar no que é certo, nós vamos chegar no que é certo; não importa, mas fale, fale como você entendeu”... Então desde que eles chegam nas minhas mãos eu procuro, é... ir fazendo com que eles se soltem, não tenham medo de falar, de se expressar sobre aquilo que a gente está vendo. (Anexo 2)

Ela também afirma que no início das aulas consegue perceber as dificuldades de cada turma.

As dificuldades (...) pelas aulas eu vou percebendo. Ao longo das aulas, porque você acredita que eles tenham uma bagagem para entender o que você está falando, e aí você vê até que ponto eles estão entendendo o que você está lá falando. (Anexo 2)

Quando se depara com uma sala que apresenta dificuldades, a professora afirma que retoma conteúdos para de fato iniciar o trabalho a partir do que os alunos sabem.

Quando eu encontro uma sala assim (*com dificuldades*), eu tenho que voltar ao bem simples mesmo, e chegar até onde de fato para a idade dele, para o ano que eles estão, eles precisem saber para ir para o ano seguinte. (Anexo 2)

As falas da professora indicam que ela se preocupa em iniciar o ensino de novos conteúdos a partir do conhecimento prévio de seus alunos. Essa preocupação, aponta que Vera tem consciência da importância desta prática, pois, iniciar o ensino a partir do que o aluno já sabe, aumenta as possibilidades de sucesso do processo de aprendizagem do mesmo.

1.3 Cuidados durante o processo

Embora a professora ministre conteúdos pré-estabelecidos pelo material didático da escola, Vera coloca que o modo como ela planeja a exposição desses conteúdos, varia de acordo com as turmas com que trabalha. A mesma coloca que suas explicações são minuciosas e que retoma conteúdos anteriores para que os alunos de fato compreendam o que está sendo estudado.

(*Eu*) fico muito minuciosa e às vezes eu gasto... enquanto um professor dá uma frente por aula, eu não consigo dar uma frente por aula (...) eu quero que eles entendam, mas entendam mesmo". (*quanto a retornar a conteúdos já ministrados*) volto lá pra pegar, pra eles lembrarem e pra chegarem ali no que eu estou ministrando hoje. Porque não adianta eu jogar pra ele a matéria de agora, se ele não lembrar o que é que está ligado a isso. (Anexo 2)

Ao falar sobre sua forma de explicar os conteúdos trabalhados, a professora diz que os textos que estão no material didático adotado pela escola são apenas uma introdução aos assuntos e que ela procura fazer conexões com outras questões. A professora também afirma que procura modificar sua forma de explicar a partir de cada aluno, pois reconhece que cada um tem sua individualidade para se apropriar dos conhecimentos novos.

(...) nós como professores, assim que nós entramos numa sala de aula, depois de alguns dias trabalhando com aqueles alunos, a gente já percebe como eu tenho que falar com você, pra você entender melhor. Tem um grupo que aprende se eu usar essa forma, e tem outro grupo que aprende se eu falar de outra tal forma... E no fim, você usa as duas, as três formas para que você acabe chegando a todos, porque senão você vai acabar chegando apenas em um grupo. (Anexo 2)

Mesmo adaptando suas explicações ao perceber a forma como os alunos entendem o que está sendo trabalhado, a professora revela que fica preocupada se, de fato, o aluno compreende o conteúdo transmitido.

Não adianta eu tentar te explicar com as mesmas palavras porque você vai continuar não entendendo. E eu fico muito preocupada, por que as vezes eu mudo a forma de explicar, e o aluno continua não entendendo, eu mudo de novo e aí ele fala que entendeu, mas eu fico preocupada se de fato ele aprendeu, ou se ele está falando que entendeu pra eu parar por ali e ir para a frente... Porque se ele não entendeu e parou por ali e eu for pra frente, aquele assunto para ele vai ficar sempre vago, vai ser uma pedra no sapato dele pra sempre, ele não consegue avançar dali, pelo menos naquele assunto dali pra frente. (Anexo 2)

Por meio dos dados, Vera indica que, uma de suas principais preocupações é que os alunos entendam os novos conteúdos que são ministrados. Frente a essa

preocupação, ela procura adaptar seu trabalho para todos consigam se apropriar dos novos conteúdos. A adaptação de suas explicações, aponta que Vera percebe a importância de que o conteúdo seja apropriado por todos.

1.4 A organização dos conteúdos

Vera leciona os conteúdos da geografia a partir de um material didático específico, adotado pela equipe pedagógica do colégio. O material, que é apostilado, não se constitui para ela como a única forma de transmissão dos conteúdos, mas quando está sendo usado, a organização dos conteúdos e a ordem ao qual serão transmitidos para os alunos é de responsabilidade dela.

Eu faço o meu arranjo! Eu não consigo... A ideia principal tá lá, agora essa ideia como nós vamos ver ela? O que está relacionado com tudo aquilo ali? Porque tem mil coisas interligadas nessa ideia, e nós em conjunto, temos que explorar tudo, porque há uma interligação enorme (...). (Anexo 2)

Os dados apontam que Vera não se restringe à organização dos conteúdos que é apresentada pelo material didático usado na escola. A professora, ao organizar esses conteúdos de maneira autônoma, amplia as possibilidades para a explicação e também tem a possibilidade de relacionar conteúdos que já foram trabalhados anteriormente.

1.5 Os procedimentos e atividades de ensino

Neste subnúcleo a pesquisadora optou por agrupar todas as formas de ensino que o sujeito utiliza para a transmissão dos conteúdos de geografia

1.5.1 A leitura prévia dos textos

Ao perceber que, em momentos de explicação, alguns alunos não estavam dando a devida atenção ao momento e poderiam se prejudicar por isso, a professora optou por pedir que os alunos fizessem a leitura dos textos da apostila antes da aula e da explicação daquele conteúdo.

(...) eu precisava fazer com que mesmo que ele estivesse ausente na hora da explicação, ele já tivesse tomado ciência do conteúdo que iria ser discutido naquela aula... Visando ele pelo menos, saber o conteúdo que seria dialogado, discutido, explicado através de cartografia, é que eu desenvolvi a técnica de pedir para que os alunos lessem o texto, porque em seguida eu iria perguntar para alguns, o que ele achava de mais importante naquele texto que ele tinha lido, e que eles seriam avaliados com nota. (Anexo 2)

A professora reconhece que em alguns momentos os alunos têm seus motivos para não prestarem atenção ao que está sendo ministrado, mas afirma que a leitura prévia dos textos, para uma possível avaliação oral, foi necessária, já que uma das grandes preocupações dos alunos são as notas.

(...) uma das coisas que mais preocupa o aluno é a nota. Então ele sabendo que, ele pode a qualquer momento ser questionado, ele vai pelo menos ler o texto, mesmo depois, que ele não preste atenção na explicação por algum motivo, e nós sabemos que vários são os motivos que podem levar um adolescente, um jovem, naquele momento não estar presente conscientemente, ele está fisicamente presente, mas não conscientemente, e o professor percebe. O que a gente quer é que ele de alguma forma participe, e ele (o aluno) sabendo, ele lendo e sabendo que ele vai ser questionado... E não tem como ele ler um texto e não pegar o que de principal está naquele texto, à ideia principal... Então mesmo que ele esteja ausente ali, a ideia principal do que está sendo discutido, ele sabe. (Anexo 2)

O uso de atividades como a descrita anteriormente, se constitui como uma alternativa encontrada pela professora para que todos tenham contato com o conteúdo que irá ser ministrado.

1.5.2 Atividades de resumo

Após ter percebido que os alunos precisavam ter contato com o conteúdo antes da aula, a professora percebeu também que era preciso que os alunos retornassem ao conteúdo em outro momento, não só na véspera das avaliações. Com isso, ela passou a solicitar que aos alunos fizessem o resumo do conteúdo estudado em sala de aula como tarefa.

Depois que eu percebi que eu precisava fazer com que eles tivessem o conhecimento do assunto antes da aula, eu descobri que eu precisava fazer com que os alunos voltassem ao assunto depois que a aula acabasse sem ser na véspera da prova, foi aí que eu comecei a levar pra eles o resumo como uma tarefa. (Anexo 2)

A professora afirma que seu objetivo ao, pedir esse tipo de tarefa é, que o aluno resignifique, por meio de suas próprias palavras, o conteúdo exposto nas aulas. O resumo seria uma síntese de todas as explicações que surgiram durante a aula: a explicação dos colegas, da professora e a interpretação que o próprio aluno fez ao ler o texto.

A forma didática pra fazer com que o aluno pelo menos volte a rever o assunto, então: primeiro ele leu, depois ele comentou durante a aula, (...) aí tem a explicação dos colegas, a minha, aí ele vai pra casa e vai ter que fazer o resumo, tem que ser um resumo bem feito porque ele vai juntar o que ele leu na apostila, o que o colega explicou, o que ele entendeu e o que a professora falou, porque o resumo seria isso, o que ele entendeu de tudo, ele vai então transcrever. E tem alunos que fazem resumos maravilhosos, melhores que os textos que estão na apostila. (Anexo 2)

Para Vera é importante que os alunos estejam em constante contato com os conteúdos ministrados por ela, para que de fato eles consigam se apropriar da melhor forma possível. A atividade de resumo constitui-se para ela como mais um mecanismo para essa constante interação.

1.5.3 O planejamento das aulas

Ao ser questionada pela pesquisadora sobre o planejamento de suas aulas expositivas, Vera afirma que ela prepara um roteiro mental para a suas aulas; no entanto, o objetivo deste roteiro é ser apenas uma orientação para que outros assuntos não extrapolem a explicação.

(para as aulas expositivas) eu tenho um roteiro na cabeça, mas ele só me serve pra eu não sair muito fora daquele assunto. Agora surgiu um assunto, você não pode passar por cima porque você está com aquele roteiro e você quer cumprir aquilo ali... (Anexo 2)

A professora reconhece a importância do planejamento para as aulas expositivas, contudo pontua que é importante que o professor perceba e valorize os questionamentos que surgem durante a aula e que nem sempre eram esperados para aquele momento.

Você tem que ter uma coisa em mente sempre, se o aluno perguntou, ele tá pronto para aprender aquilo que ele perguntou, naquela hora, se você deixar pra depois, ele não vai ter mais o interesse e não vai mais aprender, então você planeja uma coisa, mas você sabe que podem surgir outras coisas. (Anexo 2)

Estes dados indicam que Vera reconhece a importância em planejar suas aulas, assim como, reconhece que os questionamentos dos alunos, que surgem ao longo das discussões, também são formas de se construir o conhecimento.

1.5.4 Trabalho em grupo

Ao falar sobre outras formas de se trabalhar os conteúdos da geografia, a professora se recorda dos trabalhos em grupo e coloca que atualmente segue as orientações da equipe pedagógica para realizá-los.

(...) a escola atualmente, pede pra gente que, se quiser trabalhar em grupo, trabalhe só na sala de aula, devido aos problemas acarretados por alunos se reunirem para fazer trabalhos em grupo, problemas que vieram a acontecer. (Anexo 2)

A professora relata que organiza trabalhos em grupo apenas com seus alunos mais velhos, e mesmo assim com algumas salas onde ela identifica que a proposta será bem aceita.

Eles se agrupam, não dependem de pai e mãe, são responsáveis, na verdade algumas turmas, porque tem algumas que nem no colegial (ensino médio) você não, não deve dar nada em grupo porque eles vão fazer bagunça, e os pais vão reclamar. Mas, a turma que você percebe que são amadurecidos, que são interessados, você pode pedir trabalhos em grupo, trabalhos práticos, por exemplo, uma mini usina hidrelétrica ou termoelétrica, nossa eles criam cada coisa maravilhosa. (Anexo 2)

O fato de Vera identificar em quais salas, os trabalhos em grupo podem ser propostos, revela que a professora adequa suas práticas pedagógicas, de acordo com cada turma em que leciona. Esta percepção, também revela que a professora avalia as atividades que realiza com os alunos.

1.5.5 Debates

Segundo a professora Vera, os alunos em alguns momentos pedem que ela apresente aulas diferentes. Procurando atender ao pedido dos alunos, a professora conta que de um dia para o outro, ela e a turma do terceiro ano do ensino médio organizaram um debate sobre a teoria da terra oca.

Para ela, o debate foi de tanta qualidade que na aula seguinte continuaram a falar sobre o mesmo assunto. O empenho dos alunos observado pela professora, e a curiosidade despertada neles, foi para ela a resposta positiva da atividade realizada.

(...) você vê aluno divagando sabe, você vê que ele está pensando naquilo que ele nunca havia pensado, questionado antes. Ele pensa na possibilidade daquilo existir, e aí se interessam até por alguns livros, em ler mais sobre aquilo, então vai despertando e isso é interessante, é muito interessante.
(Anexo 2)

A realização do debate indica que, a pedido dos alunos, Vera adequou sua forma de apresentar o conteúdo, para que eles se aproximassem mais do tema. A realização de debates não se mostra como uma prática constante nas aulas da professora, mas sim como uma alternativa encontrada por ela, para atender ao pedido de seus alunos. A postura da professora revela que a mesma, não entende que as aulas e as explicações dos conteúdos, devem acontecer da mesma maneira sempre.

1.5.6 As aulas de geopolítica

As aulas de geopolítica são uma proposta da professora, com o objetivo de atualizar os estudantes sobre acontecimentos relevantes da cidade em que moram,

do país e do mundo. Na visão da professora, a apostila usada como material didático trata de diversos assuntos, no entanto, não trata de fatos que acontecem na atualidade.

Esta proposta já acontece há alguns anos com os alunos do ensino médio. Em uma aula da semana, a professora reserva o horário para debaterem notícias escolhidas pelos estudantes.

Eles têm autonomia para escolher (*as notícias*), mas é lógico que tem que ser sobre economia, política, sociedade (...) são assuntos polêmicos, interessantes, relevantes. Por que esse assunto afeta um número grande de pessoas dentro do país, do estado, no mundo? Quais são as consequências sobre aquilo ali que está acontecendo, entende? (Anexo 2)

As discussões dessas notícias acontecem a partir de um comentário feito pelo próprio aluno que levou a notícia para a sala. Depois, este mesmo aluno caracteriza a região em que a notícia aconteceu, levantando aspectos políticos, sociais e econômicos e ainda a relaciona com a geografia física.

Primeiro, o aluno lê a notícia e a interpreta, depois ele comenta com a turma, localiza a situação, aí ele vai comentar as repercussões futuras, o possível motivo para tal fato ter acontecido, então: o que veio do passado que acabou culminando em tal fato, e o que poderá vir mais pra frente como consequência... Aí depois ele faz aquele apanhado geral da parte física, lembrando um pouquinho à parte da geografia física que precisa estar presente. A situação e a localização política também são importantes. (Anexo 2)

Para a professora, estas aulas são um importante meio de conscientização dos alunos enquanto cidadãos. Por elas, os alunos são capazes de desenvolver seu senso crítico e buscarem transformações para a sociedade.

1.6 Dificuldades encontradas no trabalho

Vera reconhece que o trabalho que desenvolve em cada turma é diferente e que tem se modificado ao longo do tempo. Afirmar que, para cada turma, há uma forma de se trabalhar, mas nos últimos anos tem encontrado dificuldades durante o ano letivo.

Para ela, a principal dificuldade é o desinteresse dos alunos tanto pela leitura quanto pela escrita. Acreditando que um bom leitor torna-se um bom escritor, a professora afirma que os alunos leem cada vez menos e que isso acarreta grandes dificuldades para a interpretação de textos e para a escrita de modo geral.

A dificuldade esta cada vez maior. Cada vez maior. Não querem ler, nem escrever. Com esse sistema apostilado, eles acham que não precisa de caderno. Eles acham que as duas linhas que tem na apostila, dá pra escrever, que ele pode responder ali mesmo. E aquelas duas linhas ali, estão na verdade, representando que é uma resposta dissertativa, não necessariamente vai caber ali. (Anexo 2)

As dificuldades apontadas por Vera se constituem como um desafio para que ela desenvolva sua prática docente. Diante dessas dificuldades, a professora tem modificado sua forma de trabalhar: isso se evidenciou no subnúcleo intitulado “Trabalho em grupo”, onde a professora afirma que realiza atividades deste tipo apenas com algumas turmas e também no subnúcleo a ser apresentado a seguir, onde Vera expõe atividades que deixou de fazer.

1.7 Atividades que deixou de fazer

Perante as dificuldades encontradas, Vera afirma que deixou de realizar algumas atividades e aponta a reclamação dos alunos como a principal responsável por isso. Ela lamenta que tenha deixado de fazer essas atividades, pois afirma que os alunos demonstravam grande criatividade e aprendiam muito com essas práticas.

Durante um tempo, como eu disse pra você, meus alunos fizeram até revistinhas, criando personagens e dialogando com pensamentos, sobre determinado assunto, então se nós tivéssemos estudado clima, relevo, vegetação e hidrografia, então eles faziam um gibizinho, criavam personagem, desenhavam os quadrinhos, faziam uma revista em quadrinho, mas eles faziam cada revistinha tão linda... Com os quadrinhos desenhados, paisagens, mas de tanto alguns reclamarem, eu acabei deixando de fazer, a gente de tanto ouvir reclamações acaba deixando de fazer coisas muito legais, porque os alunos não se interessam (...), mas olha, eles não imaginam o quanto eles aprendiam nessas atividades. (Anexo 2)

A prática dos resumos, descrita anteriormente também foi uma das atividades que Vera deixou de fazer com as turmas do ensino médio devido à reclamação de alguns alunos. No entanto, ela fica feliz ao dizer que muitos alunos, mesmo não tendo mais o resumo como obrigação, continuam com esse hábito, como uma forma de estudar.

Há alguns anos, eu continuei trabalhando no ensino médio com os resumos do mesmo jeito, daí os jovens reclamam muito sabe, 'aí porque não precisa', 'a gente já está amadurecido e não precisa disso' (...). Alguns continuaram com o hábito de resumir, e eu tenho ex-alunos, que fizeram faculdade e levaram consigo o hábito de fazer resumos para estudar (...) toda vez que eles comentam da faculdade eles falam pra mim 'bendito hábito que a senhora pôs de fazer resumo, me ajudou muito na faculdade'. (Anexo 2)

Os dados deste subnúcleo indicam que, ao perceber a mudança que aconteceu com seus alunos, a professora Vera também modificou suas práticas. Embora lamente as atividades que deixou de realizar com os alunos, considera que essa adequação foi necessária.

1.8 O processo de avaliação

Para a professora, a avaliação dos alunos acontece de forma contínua, ao longo do bimestre. Ela coloca que não avalia os alunos apenas pelas avaliações bimestrais, mas sim pelo empenho de cada um em fazer algo além do obrigatório.

Eu avalio os alunos que fazem pesquisa, todas as pesquisas que tem na apostila como sugestão, os que analisam gráficos, que leem os mapas. Tudo que tem na apostila além das atividades dos finais de unidade (...) cada coisinha que eles vão fazendo... Ou assim, nós vimos um assunto e daí ele foi à internet, pesquisou sobre o assunto, achou uma coisa interessante e ele trouxe, 'Professora, eu fui ver isso e olha o que eu encontrei e tal'. Gente, eu tenho que valorizar isso, eu vou lá e marco bonitinho no nome dele lá na minha caderneta, certo (?) e depois no final do bimestre, tudo o que ele fez é analisado, tudo eu levo em consideração. Participação, as tarefas que ele trouxe ou não, eu tenho que estimulá-los de alguma forma. (Anexo 2)

A fala de Vera aponta que ela valoriza o envolvimento de seus alunos com a geografia e que considera justo que isso também seja avaliado, para que os alunos sintam-se recompensados por seu desempenho.

1.8.1 As avaliações escritas

Quanto às avaliações escritas, a professora afirma que estas precisam acontecer por orientação da escola, no entanto sua elaboração e correção são de responsabilidade dela.

As datas são todas agendadas pela coordenação da escola, antes os professores marcavam as datas das suas avaliações, mas agora não mais (...). Quanto ao conteúdo sou eu quem escolhe, marco os assuntos, as páginas, os conceitos e as notícias que a gente discutiu em tal data. (Anexo 2)

A liberdade em poder preparar as próprias avaliações para seus alunos permite que Vera, faça uso dessas avaliações para avaliar e repensar suas práticas pedagógicas. A professora se utiliza dos resultados das avaliações para modificar suas aulas e também suas formas de explicação.

1.8.2 Correção das avaliações escritas

Para a correção das avaliações escritas, Vera afirma que prefere que elas sejam feitas de maneira conjunta com a turma. Para ela esta é uma forma de ajudar o aluno a perceber e a compreender seus erros. Este processo de avaliação também é feito com os exercícios da apostila.

A gente faz (*juntos*) a correção da prova porque às vezes, mesmo com a resposta ali, ele quer saber por que não pode ser tal resposta. Então, eu tenho que mostrar pra ele, onde é que aquela resposta está errada em relação à outra, porque aquela está errada... Ai eles falam assim “nossa, eu não tinha entendido assim”. Às vezes a interpretação dele, ai entra vocabulário, que a gente só adquire com leitura, ou mesmo na forma de interpretar o que foi perguntado, ele achou que seria aquela resposta, ai eu preciso mostrar pra ele e fazer com que ele entenda porque não é aquela resposta, então a gente vai comentando a correção. Mesmo na correção dos exercícios da apostila, quando nós temos tempo, a gente vai comentando as respostas, o que está certo ou errado naquela resposta. (Anexo 2)

Os dados apontam que Vera não tem uma concepção tradicional de avaliações. Todos os processos descritos até aqui, referentes à avaliação, indicam

que a professora, entende o processo como um aliado para seu trabalho com as turmas.

1.8.3 Outras formas de avaliação

A professora reconhece que a avaliação escrita é apenas uma, dentre várias formas de se avaliar cada turma. Ela afirma que as avaliações escritas, que são exigências da escola, são cumpridas; contudo elas não são seus únicos instrumentos de avaliação.

A regra da escola é cumprida (*quanto a aplicar avaliações escritas*), mas isso não implica que eu tenha que fazer só isso. Então eu peço pesquisas, exercícios valendo de zero a dez, têm as avaliações orais e primeiro eu pergunto “quem quer explicar por livre e espontânea vontade?”, agora se não tem ninguém aí eu chamo alguém, e eu tenho uma sala, “a sala” que mais reclama de mim, que dificilmente tem alguém que se manifeste para responder por vontade própria, e os que fazem isso, estão se inibindo porque os outros estão fazendo pressão. Mas na maior parte das turmas, nossa eles já deixam marcado pra próxima aula, e eu fico muito feliz com isso, porque tem vários que querem, e desses vários eu preciso escolher um, mas mesmo assim eles pedem para serem escolhidos na próxima vez. (Anexo 2)

Reconhecer outros instrumentos de avaliação permite a avaliação contínua, que Vera afirmou realizar em sua prática pedagógica.

2. A satisfação em ser professora

Embora reconheça que na docência há sempre desafios e dificuldades a ser superados, Vera relata à pesquisadora que sua paixão pela profissão é maior. Afirma que alcançou seu ideal, projetado ainda na infância, quanto à sua profissão, e não se vê de outra forma.

Ela acredita que, por gostar daquilo que faz, não vê seu trabalho como algo maçante e difícil de ser feito, e coloca ainda que quando está na sala de aula, só dá atenção ao trabalho que está sendo realizado naquele momento.

Quando eu estou na sala de aula, eu só penso naquilo que eu estou fazendo, eu não consigo pensar, por exemplo, 'nossa, eu tenho aquela conta pra pagar e eu não tenho dinheiro, ou nossa eu tenho um problema familiar, alguma coisa assim', eu me desligo completamente, e me dedico completamente... A hora que eu chego e falo bom dia, pronto... Desliga tudo, até se eu tive algum problema lá na sala dos professores, se houve uma reunião, se foi tratado um assunto, sabe (?). Entrei na sala, tudo apagou. (Anexo 2)

A professora ainda declara sobre o sucesso de seus alunos e diz que não há satisfação maior para ela enquanto professor.

(...) pro professor, a maior alegria de um professor, é ver o sucesso que os seus pupilos vão fazer aproveitando aquilo que ele conseguiu passar. Essa é a maior, sabe? É a realização. A gente fica muito mais feliz que o pai, que a mãe, que vocês... porque a gente se sente parte de cada um que consegue, você entendeu? Isso daí é gratificante. E eu não me vejo fora ainda, longe dos adolescentes, das crianças, eu não me vejo ainda... eu quero continuar ainda sabe, eu ainda tenho esse entusiasmo de assim... e eu sempre falo, eu sei pouco, esse pouco que eu sei, eu quero passar bem; eu quero orientar, dar as diretrizes para que meus alunos acabem, procurando sozinhos mais, mais, mais... e tem muitos que são assim. A gente dá a direção e a gente percebe que eles trazem muito mais do que aquilo que você esperava, sabe... Então, nossa! É muito bom, é muito bom. (Anexo 2)

Vera demonstra a partir de suas falas, que a satisfação em ser professora, é a razão que a motiva a querer permanecer dando aulas para crianças e adolescentes. Observar o sucesso de seus alunos também é para ela um indicador de que, suas práticas, de alguma forma, contribuíram para o crescimento deles.

2.1 A evolução dos alunos

Ao falar sobre seus alunos, Vera afirma que é gratificante ver o avanço de seus alunos ao longo dos anos. Ela pontua que esse desenvolvimento é observado não apenas nos aspectos físicos e pessoais, mas também quanto ao conhecimento.

Eles (*os alunos*) evoluem tanto, crescem tanto no conhecimento, que são capazes de analisar uma futura crise que pode acontecer em determinado país, tal, tal, no nosso. Então, começa entendendo muito pouca coisa, começa analisando o caminho da casa a escola, o que ele encontra e tal, então localização, o que ele tem... Aprende a analisar o espaço mais próximo, analisar depois a economia local, e daí ele vai ampliando, ampliando, até ser capaz de analisar qualquer assunto econômico, político, social (...). (Anexo 2)

Os dados demonstram que para a professora, o desenvolvimento cognitivo de seus alunos, acontece de maneira gradual e vai se evidenciando ao longo dos anos.

3. O reconhecimento da equipe de trabalho

A professora afirma que seu trabalho sempre foi reconhecido nas escolas em que lecionou geografia. Tanto na escola pública, quanto na escola particular, ainda hoje, seu trabalho é valorizado e, por isso, ela afirma ter autonomia para a realização de suas práticas pedagógicas.

A professora coloca que na escola particular é submetida a avaliações realizadas pelos alunos e que em algumas delas o resultado a faz repensar em suas práticas pedagógicas. Ela conta que, pensando na avaliação feita por alguns alunos, que em algumas vezes já trouxeram críticas negativas quanto a sua exigência em atividades e avaliações, chegou a conversar com a direção da escola onde trabalha, para se desligar do cargo; no entanto, a própria diretora da escola não aceitou a proposta.

Com essas avaliações, a gente sempre fica feliz com uma, infeliz com a outra, e mexe com a gente, mexe, não adianta porque mexe com o emocional. Eu já falei, diretora se for pra eu não fazer do jeito que eu acho que eu tenho que fazer, e que dessa forma eles aprendem, eu tenho resultado quando chega lá no fim, quando eles chegam lá no final, no terceiro colegial, que eu vejo o resultado do meu trabalho, então eu prefiro parar. Já falei isso pra ela, porque de vez em quando a gente tem problema com alguma sala. Então, bom eu prefiro parar, então você arruma outro professor, porque pra eu não me sentir satisfeita, realizada do meu trabalho, porque aí eu vou ficar frustrada... Então eu prefiro parar. E ela 'de jeito nenhum, você vai continuar e do seu jeito, porque com o seu jeito a gente sempre viu resultado'. (Anexo 2)

Os dados apontam que o reconhecimento da equipe de trabalho, para Vera, é um importante aspecto na realização de seu trabalho.

4. A relação com os pais

Vera afirma que nos últimos anos tem encontrado dificuldades na relação com os pais. A principal dificuldade apontada por ela é a de que os pais acreditam que ela deve realizar seu trabalho e avaliar os alunos apenas com o material que está na apostila adotada pelo colégio.

Eu canso de falar nas reuniões de pais, eu falo para os pais que eles me ajudem, mas é difícil. Eu digo pra eles 'a apostila é apenas a direção. É o norte', mas o assunto não é o que está escrito lá, aquilo lá é o mínimo. É o resumo do resumo, você não pode ficar só naquilo (...). Eles acham que eu só posso exigir aquilo que está ali. Até ele entender que eu não vou ficar presa só ao que está escrito na apostila, é difícil. (Anexo 2)

Para a professora o reconhecimento dos pais perante seu trabalho é muito importante. Ela acredita que os pais são seus parceiros na educação de seus filhos e que essa parceria, quando positiva, só traz benefícios aos alunos.

5. O trabalho com o sexto ano

Vera afirma que o sexto ano a surpreendeu, pois, notou que a turma não tinha o conhecimento sobre o sistema métrico, conhecimento básico para aprenderem sobre as escalas dos mapas. Frente a esse problema, a professora pediu ajuda à professora de matemática para que os alunos, primeiro, compreendessem o sistema métrico, para então ela começar a trabalhar escalas com a turma.

(...) sexto ano, acredita-se que chegue a suas mãos sabendo, por exemplo, sistema decimal porque você vai trabalhar escala, então se tem no seu conteúdo escala, compreende-se que o sistema métrico já foi trabalhado... tive uma surpresa esse ano. (...) qual a minha surpresa? Não sabem! Eu tive que deixar escala pra trás, pedi pra professora de matemática trabalhar o sistema métrico, e agora no segundo semestre vou voltar ao conteúdo. (Anexo 2)

A professora também exemplifica outro momento, em que foi preciso retomar conteúdos básicos para que os alunos do sexto ano compreendessem o conteúdo que seria trabalhado.

(...) para que eles conseguissem entender, confeccionar, como confecciona e analisar um climograma, eu tive que ir bem lá ao básico, no básico, primeiro explicar o que é um gráfico, o que nós iríamos colocar no gráfico, o que a barra significa no gráfico, a linha... ai depois confeccionamos vários climograma, e a cada um que a gente terminava tinha um grupo que me falava “eu não entendi”, eu poderia passar pra frente visando o tempo que eu tenho pra terminar conteúdo (...) mas eu não me importo. Eu não consigo passar por cima (...). (Anexo 2)

Os dados apresentados neste núcleo foram agrupados com a intenção de exemplificar ao leitor, como Vera realiza seu trabalho, quando se depara com uma

turma que apresenta dificuldades. Nota-se que a professora, usa meios já descritos anteriormente.

4.2 Quadro 2

Os núcleos e subnúcleos a seguir, referem-se aos processos de mediação vivenciados por Vera, que a influenciaram a se constituir como professora de geografia. Neste quadro, os itens numerados de 1 a 4 evidenciam a importância da família, da escola, da faculdade e de sua experiência profissional, para que Vera optasse pela carreira docente.

1. A Família

Ao ser indagado sobre as pessoas, situações e vivências que a possibilitaram constituir-se como a professora que é hoje, o papel da família foi o primeiro aspecto lembrado por Vera. Segundo ela, sua família sempre incentivou e valorizou a educação.

Três personagens importantes são lembrados pela professora: sua mãe, seu avô e seu pai. Esses três personagens, constituíram três subnúcleos que revelaram o importante papel da mediação familiar.

1.1 A mãe

Segundo Vera, sua mãe estudou até a quarta série, pois na época era comum que as mulheres interrompessem os estudos para se casarem.

(...) minha mãe estudou só até a quarta série, porque na época dela as meninas, as mulheres, estudavam no máximo, no máximo até a quarta série porque deveria ser treinadas para serem donas de casa. (Anexo 3)

No entanto, mesmo não tendo terminado seus estudos, sua mãe era uma pessoa que tinha o hábito da leitura, que desde muito cedo, Vera presenciou.

Na verdade, a minha mãe assim... O hábito de ler, (ela) lia muito, muitos romances(...) (Anexo 3)

Ela também se recorda que a mãe era uma pessoa que sempre valorizou a educação de seus filhos, e não media esforços para proporcionar lhes uma boa formação.

(...) a minha mãe sempre incentivou a gente a estudar, ela dizia assim: 'eu não estudei, eu não pude estudar, não me deixaram estudar, mas você vai ter todas as oportunidades', isso a minha mãe, que sempre foi muito firme 'se você quer você vai fazer o que você quer. Se você quer estudar, você está tendo oportunidade, se você quiser você vai chegar até onde você quiser diferente de mim que não pude'. (Anexo 3)

Para Vera, a mãe foi uma das responsáveis pelo seu gosto em estudar e afirma que ela foi uma das pessoas que a despertaram para a sua profissão.

(...) meus pais nunca precisaram mandar a gente estudar ou fazer tarefa, ou... Nunca receberam um bilhete da professora no caderno por a gente não ter feito alguma coisa, então acho que, né... E eu acho que despertar mesmo para a... Igual a minha profissão, o exemplo da parte da minha mãe (...) (Anexo 3)

Nota-se que para a entrevistada, a mãe foi uma importante mediadora, que, ao incentivar e valorizar a educação, a fez compreender o quão importante era a educação na vida de uma pessoa.

1.2 O avô

Quanto a seu avô, Vera destaca que era um homem que lia muito e contava histórias, e que isso despertou nela ainda criança, o gosto pela leitura e por histórias.

(as) histórias que meu avô contava e lia pra gente sentada em volta dele, e ele lia as histórias quando a gente ainda não sabia ler e já despertava o interesse de: 'eu vou ler essas histórias', 'nossa quando eu vou conseguir ler as histórias, devem ter muitas'. (Anexo 3)

Para a professora, o fato de estar em um ambiente onde a leitura era uma prática muito presente, a fez valorizá-la desde muito cedo e atribuir ao ato de ler uma importância significativa que tenta transmitir a seus alunos.

1.3 O pai

De acordo com o sujeito, seu pai sempre apoiou as decisões assumidas pela mãe quanto à educação dos filhos e proveu os recursos financeiros para que todos tivessem acesso à educação.

Ele (o pai) apoiava tudo o que minha mãe decidia quanto à educação. Ele era o provedor (...). Ele estava completamente de acordo com que a gente tivesse a educação que eles não tiveram oportunidade. (Anexo 3)

O pai, segundo a professora sempre valorizou a educação e proporcionou que ela desse continuidade a seus estudos até a faculdade.

“Quando eu me formei professora primária, meu pai também chegou pra mim e disse: ‘se você quiser fazer uma universidade...’, e quando ele chegou pra mim e disse isso, os vestibulares das escolas federais e estaduais já haviam acontecido, aí ele chegou pra mim e disse ‘mas se você quiser fazer uma faculdade particular, você pode fazer o vestibular, que eu pago a sua faculdade’. E meu pai, pagou desde o começo até o final. (...) Então por aí você vê a importância que ele dava, porque não foi a minha mãe que chegou pra mim e conversou, foi ele. ‘Você gosta de estudar? Se você quiser eu pago até você terminar a faculdade’”. (Anexo 3)

Vera considera que seu pai foi uma importante figura em sua constituição como professora, pois, além de prover os recursos financeiros para sua formação, sempre incentivou que a filha alcançasse seus objetivos.

2. A escola: do primário ao ginásio

Ao recordar-se sobre seus anos na escola, Vera citou pessoas que, segundo ela, constituíram-se como exemplos sobre o que se fazer e o que não fazer, enquanto professor. Neste núcleo de significação, foram apresentados os professores que marcaram afetivamente seu processo de constituição e que de alguma forma foram modelos para ela no início de sua profissão.

2.1 A professora da primeira série

Sobre seu primeiro ano na escola primária, Vera afirma que tem lembranças muito ruins. Segundo ela, foi no primeiro ano que desenvolveu certo “bloqueio” em se expressar, já que sua professora reprimia a espontaneidade das crianças da turma.

Não tive assim... felicidade com a minha professora de primeira série, porque a criança ela é espontânea... e como você sabe, tem gente que tem mais facilidade em memorizar, em aprender, e outros tem mais dificuldades... Então a professora chamava os alunos pra ler, ler o que estava escrito na lousa, e eu lembro, e até foi um trauma que só foi desvendado já quando eu fazia o penúltimo ano da faculdade de geografia. (Anexo 3)

“O trauma” ao qual Vera se refere, foram agressões físicas da professora, como forma de punição àqueles que se expressavam quando algum colega da turma estava com dificuldades para responder o que a professora havia perguntado.

(na primeira série) a gente é espontânea e o coleguinha que a professora chamou pra ler, demorava, o que aquele que sabe faz? Fala! E na época tinha aquela vara de... de bambu e ela, “pof” na cabeça.

- Na cabeça da senhora?

- Na cabeça de todos aqueles que não aguentavam e falavam. (Anexo 3)

Para Vera, a professora da primeira série constituiu-se como uma modelo a não ser seguido, no entanto, por ter vivenciado este “trauma” a professora trouxe para sua prática pedagógica o exercício de fazer com que seus alunos se expressem em sua aula, assunto que será comentado mais adiante.

2.2 A professora da segunda série

Ao recordar-se de seus professores, a do segundo ano foi, sem dúvidas, uma importante mediadora na constituição de Vera enquanto professora. Em suas falas, Vera referia-se a ela com carinho e admiração e reconhece que a mesma teve uma importância significativa em sua vida.

(...) diziam que era a mais brava da escola... e no ensino primário foi a minha melhor professora, sabe (?). Gente, assim... aí tudo aquilo que eu gostava antes de entrar na escola, que eu deixei, que eu tinha medo de ir à escola quando eu estava na primeira série, voltou todo aquele gosto novamente por causa da professora. (Anexo 3)

A professora da segunda série foi o modelo de Vera quando, na infância, começou a brincar de escolinha. De acordo com os dados, ela foi uma das responsáveis por despertar, em Vera nele, a paixão pela escola.

(...) na segunda série, eu já comecei a brincar de escolinha, e imitando quem?! A minha professora da segunda série. Até a forma de falar, os gestos, porque quando a gente gosta, a gente acaba pegando algumas coisas, não adianta... fala igual, tudo, tudo (...) da segunda série já me despertou o gosto né (?). Quando você começa a imitar, você começa a gostar muito, você quer fazer igual, tal... Então foi assim marcante, marcante. (Anexo 3)

Nota-se que a professora da segunda série foi tão marcante, que até Vera ele se recorda dela com carinho e admiração.

Olha, eu não preciso nem fechar os olhos pra eu ver a imagem dela até hoje. Deste tamanho assim (faz o gesto do tamanho pequeno da professora com a mão), brava... Mas maravilhosa. (Anexo 3)

A partir das lembranças trazidas por Vera, pode-se afirmar que a professora da segunda série, se constituiu para ela, como um importante exemplo em sua profissão e que a mesma proporcionou à entrevistada, uma relação afetiva positiva.

2.3 A professora da terceira série

A professora da terceira série também teve, para Vera, um impacto muito grande. Ela se recorda que esta professora era uma das mais conceituadas da cidade, sendo que, em sua sala estava presente a elite da cidade, filhos de fazendeiros, banqueiros e juízes.

Vera pertencia a uma família de classe média e conta que, quando entrou para a turma desta professora, sentiu-se discriminado por ela.

Era uma professora que fazia discriminação (...) eu senti o tratamento diferenciado da parte da professora. Então como eu não tinha como me destacar pelo capital, eu passei a me esforçar para me destacar pelas notas, para que eu tivesse a atenção dela... Porque criança quer atenção, ela não quer ser ignorada, e eu me sentia ignorada na sala, desde a onde ela me colocou pra sentar. (Anexo 3)

Afirma que, mesmo com pouca idade, conseguia perceber a forma diferenciada que a professora tratava seus alunos, e que isto a instigou a querer se

destacar perante a turma, para ter a atenção da professora. A alternativa encontrada por Vera foi a de se destacar por suas notas.

Então me instigou a competição, e eu consegui me destacar, eu consegui ter atenção através da minha capacidade, mas ela me mostrou uma coisa que eu não queria fazer, nunca você entende? (...) (Anexo 3)

Para Vera, sua vivência na terceira série lhe ensinou valores que ela procurou transmitir a seus filhos e alunos: o de que todas as pessoas devem ser respeitadas pelo que elas são e não pelos bens que possuem.

(...) foi uma coisa que me marcou na infância, que eu carrego comigo e procurei ensinar meus filhos a fazer o contrário. E não sei se você se lembra, quando a gente falava alguns assuntos na parte de geografia, eu dizia que as pessoas dão muito valor para o “ter” e não para o “ser”. (Anexo 3)

Os dados apontam que a discriminação sofrida por Vera foi uma experiência afetiva negativa, que, no entanto, se constituiu para ela como um exemplo que não deveria ser seguido, em quaisquer circunstâncias.

2.4 O professor da quarta série

Quanto ao seu professor da quarta série, Vera revela que, no início, houve estranhamento dela e de toda turma, pelo fato de o professor ser do sexo masculino: afirma que não era comum haver professores no ensino primário.

Foi diferente, muito diferente! Até na quarta série, eu não tinha visto um professor do sexo masculino, só feminino na minha escola. No ginásio tinha, mas no primário não, e era um professor que, ele tinha (...) além da escola normal, ele tinha feito a aeronáutica, (...) ele fez a Escola de Cadetes, e na época, para entrar na escola de cadetes, exigia certa postura, altura, e ele tinha então todo o perfil de um piloto da aeronáutica. (Anexo 3)

No entanto, foi um professor considerado por Vera como maravilhoso. Segundo ela, o professor despertava nos alunos a vontade de querer saber mais, sempre mais, incentivando os alunos a pesquisarem e a fazer leituras. Vera pontua que as explicações desse professor eram instigantes e desafiadoras.

Ele lançava o assunto, ele abordava o assunto de tal forma... E deixava aquela interrogação. Ele instigava você a descobrir... E até na matemática ele fazia de um jeito, ele colocava o exercício na lousa, e falava de um jeito assim, que despertava você a querer chegar ao resultado correto, mais rápido que os outros e acertar. E tudo, todos os assuntos, fosse conhecimentos gerais, que eram história e geografia, fosse ciências, matemática, língua portuguesa, redação, descrição. (Anexo 3)

Vera também se recorda da forma de como este professor corrigia os trabalhos feitos pela turma, esclarecendo que o professor nunca menosprezou nenhum de seus alunos.

Era um professor que ensinava, e por pior que você tivesse escrito, e que, ou tinha saído de como confeccionar aquilo ali, ele não criticava, não menosprezava, ele comentava de uma forma que “o seu trabalho está maravilhoso”, mas você entendia que você tinha trocado o lugar, a sequência, e que no próximo trabalho, você precisava ficar mais atento. Você entendia qual era a sequência certa pra colocar. Então ele despertava você sempre a fazer melhor. (Anexo 3)

O professor da quarta série foi uma importante figura para Vera, tanto em sua formação escolar, quanto em sua formação pessoal, já que a conduta do professor representava para ela um exemplo a ser seguido.

2.5 O professor de história no ginásio

Estando no primeiro grau, Vera afirma que, dentre os vários professores que teve, o professor de história também se constituiu como um importante mediador em sua constituição como professora, pois ele foi um dos exemplos que a ajudaram a se decidir pela docência.

(...) o escolher qual professor que eu quero ser, quer dizer, qual a matéria que eu quero ensinar e tal, aí já foi o professor de história e a de geografia. (Anexo 3)

Segundo os dados, as explicações do professor de história eram ricas em detalhes e permitia aos alunos um sentimento de proximidade com a história.

E o meu professor de história (...) ele contava história que eu assim viajava junto... a história da Grécia, Roma, Egito e daí tudo que tinha sobre história da humanidade, nossa (!), eu li tudo... sobre, sobre os deuses gregos, tudo, tudo, mais tudo. Na época que eu estava no ginásio, tinha uma coleção chamada “Trópico” e nessa coleção em todos, em todos os livros vinha muita coisa sobre história da humanidade, então aquilo ali me despertou. (Anexo 3)

A partir dos dados, o professor de história se mostra como um importante mediador na constituição de Vera como professora de geografia. A relação afetiva, considerada positiva, estabelecida entre Vera e o professor e também entre ela e a disciplina de história, podem ser considerados como fatores que influenciaram em sua escolha pela docência em geografia.

2.6 A professora de geografia

Para Vera, a professora de geografia e o professor de história, exposto anteriormente, foram importantes figuras em sua constituição como professora. A

entrevistada pontua que as explicações da professora de geografia complementavam as explicações do professor de história, e que isso enriquecia o seu processo de aprendizagem.

A minha professora de geografia, juntando com o meu professor de história, complementava todas aquelas histórias que ele contava... ai vinha localização... apesar de que a geografia na época era muito decorativa. Mas mesmo assim eu já gostava. (Anexo 3)

Sobre as aulas desta professora, Vera afirma que ela realizava um trabalho com mapas que sempre lhe despertou interesse.

(...) ela trabalhava a geografia, por exemplo, com mapas, desde a primeira serie com mapas; depois quando a gente avançou mais alguns anos, além da gente fazer os mapas em cartolina, em caderno de cartografia, ela passou a fazer com que a gente ampliasse os mapas, fizesse os mapas em tecido, então a gente fazia em tecido o mapa que quer que seja, e depois a gente apresentava o mapa na lousa explicando tudo direitinho. (Anexo 3)

Além do modo de ministrar suas aulas, a professora de geografia foi lembrada por Vera por sua paixão pela docência. Esse aspecto, em sua opinião, é um diferencial para o processo de aprendizagem.

Então, é diferente você estudar, ter aulas, com uma pessoa que vai ministrar as suas aulas só porque necessita ou quer no final do mês receber o salário e aquele que trabalha, tudo bem ele sabe que ele vai ser remunerado, mas ele esquece que ele é remunerado, sabe? Ele se empolga com aquilo que faz, ele gosta daquilo que ele faz. (Anexo 3)

Nota-se que além das práticas pedagógicas da professora de geografia, o domínio e a afeição que a mesma tinha com a matéria, foram aspectos lembrados por Vera e considerados importantes. Esses dados demonstram que o domínio que

o professor tem sobre os conteúdos que leciona, é um determinante significativo para que o sujeito/aluno estabeleça vínculos de qualidade com os objetos/conteúdos escolares.

3. A faculdade

Enquanto cursou a graduação em geografia Vera afirma que sua opção pela docência foi se acentuando cada vez mais. Neste núcleo, a professora esclarece sua opção pelo curso de geografia, e se recorda de dois professores que foram significativos em sua graduação.

3.1 A escolha entre o curso de direito e a geografia

A área das ciências humanas sempre despertou mais o interesse de Vera. Segundo ela, ao terminar seus estudos regulares, pensava em graduar-se em direito ou geografia.

A opção pelo direito justifica-se porque, segundo ela, sua família tinha relações próximas com juízes, delegados e promotores, sendo este um meio a que ela estava habituada. No entanto, a opção pela geografia prevaleceu, pois, Vera tinha uma preocupação grande em entrar para o mercado de trabalho.

Já formada pela Escola Normal, Vera então optou pelo curso de geografia por dois motivos: por ser um curso de quatro anos e por seu gosto pela docência.

Então eu tinha duas opções, eu poderia fazer o curso de direito, que na época eram seis anos, ou fazer outra coisa que eu gostava muito também, que era continuar um curso para ministrar aula, para ser professora, só que eram só quatro anos. Mais rápido" (Anexo 3)

A opção feita por Vera em cursar geografia esteve atrelada a sua preocupação em ingressar no mercado de trabalho. No entanto, as experiências que já havia tido com a docência e suas vivências com professores que para ela, foram bons exemplos, a influenciaram em sua escolha.

3.2 O professor de geografia física

Em sua graduação, Vera também teve professores importantes que se constituíram como exemplos para ela em sua prática docente. O professor de geografia física foi um deles, um professor marcante e cativante, segundo suas palavras.

Ao falar sobre o professor Ivan, Vera se recorda que, na época de sua faculdade, o professor de geografia física cursava o doutorado pela Universidade de São Paulo e se lembra até do tema de sua tese – as usinas hidrelétricas do Rio Paraná. Afirma que este professor tinha um amplo conhecimento sobre sua área de estudo, área que, segundo ela, tornou-se uma de suas preferidas.

Ele (*o professor*) tinha assim, um conhecimento na parte de geografia física, então relevo, clima, vegetação, hidrografia, tanto é que é a parte que eu mais gosto... Tudo bem que a humana, a econômica, e muito dos meus alunos preferem a geografia humana e econômica, mas assim... o que mais me envolve mesmo é a parte da geografia física. (Anexo 3)

Os dados apontam que em toda sua formação Vera esteve em contato com agentes mediadores que a influenciaram em sua constituição como professora. O professor Ivan, mostra-se como um desses agentes que até hoje é lembrado pela professora.

3.3 O professor de cartografia

O professor de cartografia foi lembrado por Vera por sua competência. Este professor foi um dos responsáveis pelo mapeamento da Amazônia, no período ditatorial do Brasil.

(...) ele foi assim, o principal autor do mapeamento da Amazônia. E ele deu aula pra gente até o término do curso, (...) só a minha turma que teve aula com ele até o final do curso, porque o governo federal, já havia contratado ele pra fazer mapeamento de áreas do Brasil, de tanto que ele era bom. Ele era muito bom. (Anexo 3)

Nota-se que Vera atribui à competência do professor de cartografia, uma importância muito grande. Outros dados apresentados anteriormente, já demonstraram que, para a professora, a competência de seus agentes mediadores é um aspecto muito valorizado por ela.

3.4 A especialização em geografia urbana

Na época em que terminou sua graduação, Vera percebeu a necessidade de se especializar em alguma área de geografia, para acrescentar tal formação a seu currículo. Vera relata que, se tivesse tido opções, escolheria uma especialização na área de climatologia; no entanto, a única opção oferecida pela faculdade era a de geografia urbana. Pensando em seu desenvolvimento profissional Vera optou por esta.

Eu queria fazer uma especialização, mas em Ribeirão Preto na época, o que foi fornecido, eu não tinha escolha e eu queria continuar fazendo alguma coisa de geografia, eu queria acrescentar mais... Então a faculdade ofereceu o curso de especialização em geografia urbana, eu teria preferido climatologia, mas era a geografia urbana, então eu fiz geografia urbana. (Anexo 3)

Os dados apontam que, para Vera, a formação contínua do professor é importante para a prática docente do mesmo. Nota-se que desde o início de sua formação, a professora procura atualizar seus conhecimentos, prática que até hoje realiza.

4. A experiência profissional

Neste núcleo foram agrupadas falas em que Vera recordou-se de suas experiências profissionais ao longo dos anos. A professora expôs à pesquisadora, três momentos que julgou relevantes em sua carreira profissional: as aulas como professora substituta, o trabalho na escola pública e na escola privada.

4.1 As aulas como substituta

Logo após formar-se como professora primária, a professora Vera recorda-se que começou a trabalhar como professora substituta.

Assim que eu me formei professora primária, no ano seguinte eu já comecei como substituta; Consegui de primeira, por causa de nota, naquela época quem tinha melhores notas já conseguia entrar como substituta. Eu entrei como substituta efetiva, só que nessa época, a gente tinha que cumprir o horário na escola, ajudar os professores quando não faltava professor (...)
(Anexo 3)

Em conversa informal com a pesquisadora, Vera afirmou que a experiência como professora substituta foi muito importante no início de sua carreira como docente, pois foi através desse período que adquiriu mais confiança em ministrar aulas.

4.2 O trabalho na escola pública

Vera iniciou sua carreira docente na rede pública como professora alfabetizadora. Durante o tempo em que estava trabalhando com a alfabetização de crianças menores, o governo do Estado de São Paulo abriu vagas por concurso público para professor de geografia para o ensino fundamental II e ensino médio. Ela conta que, ao prestar o concurso e ingressar na rede pública, seu cargo era longe de sua cidade São Joaquim da Barra, e por isso afastou-se sem remuneração, esperando que seu cargo fosse remanejado para sua cidade. Neste período, Vera mudou-se para a cidade de Mogi Guaçu e com isso transferiu seu cargo para a cidade que tinha carência no número de professores de geografia.

(...) eu ingressei como professora primária, por isso eu fui professora alfabetizadora durante quatro anos, nesses quatro anos teve o concurso para P3, que era o professor de ensino fundamental II e ensino médio, aí eu passei, ingressei, mas ingressei muito longe da minha cidade (...) foi aqui em Itupeva, e eu morava em São Joaquim da Barra. (...) Eu me afastei sem remuneração e fiquei dando aula lá (*em São Joaquim da Barra*). Me afastei sem remuneração por dois anos (...) mas nesses dois anos, eu mudei pra cá (*Mogi Guaçu*), meu marido veio pra cá e eu me mudei. Aí o que eu fiz (...) removi meu cargo de Itupeva pra cá (*Mogi Guaçu*). (Anexo 3)

Ao recordar-se dos anos em que trabalhou na rede pública, Vera afirma ter trabalhado em uma época boa do ensino público, época em o respeito ao professor era presente e os pais apoiavam as atitudes da direção e também dos professores.

Eu peguei uma época maravilhosa. Olha, quando eu me aposentei da escola pública, que foi em 2000, comecinho de 2000, eu sai na época certa porque até então, o diretor tinha autoridade, o professor tinha autoridade e os pais reconheciam e compactuavam com a atitude tomada pelo professor e pela direção da escola (...). (Anexo 3)

Quando questionada sobre o trabalho que realizava na escola pública Vera pontua que sempre buscou desenvolver um trabalho igual ao que desenvolvia na escola privada, por acreditar que todos merecem as mesmas oportunidades.

(...) eu nunca consegui ser uma professora na escola pública de um jeito e na escola particular de outra. Não! Eu sempre trabalhei com o mesmo empenho, do mesmo jeito. (Anexo 3)

Vera evidência, por suas falas, que sua experiência profissional na escola pública foi positiva.

4.3 O trabalho na escola particular

Após afirmar que as escolas da rede pública sofreram mudanças nos últimos anos, Vera afirma que tem percebido mudanças também na escola particular. Lecionando há vinte e dois anos na mesma escola privada, afirma que modificou seu modo de trabalho devido às mudanças que observou com relação ao comprometimento dos alunos com as atividades propostas, frente a isso, a professora aponta que passou a exigir menos de seus alunos.

A escola particular também (sofreu mudanças)! Nossa, muito, muito! (...) a diferença do que eu exigia da sua sala, para o primeiro ano do ensino médio hoje, nossa é uma diferença. E da sua sala para a sala de três anos antes que a sua, também as exigências já tinha mudado. (Anexo 3)

O fato de Vera perceber as mudanças que ocorreram ao longo dos anos, demonstra que a professora está atenta ao modo como seus alunos se relacionam

com os conteúdos ensinados e que busca, da melhor forma possível, adequar-se a essas mudanças.

5. Discussão

O objetivo desta pesquisa é: a) identificar e descrever os processos de mediação vivenciados pelo sujeito, visando compreender as condições que possibilitaram ao mesmo constituir-se como um professor de geografia, que tem suas práticas pedagógicas consideradas como de sucesso, b) descrever tais práticas. A partir da metodologia descrita, os resultados obtidos foram apresentados no capítulo anterior.

A abordagem Histórico-Cultural, referencial teórico adotado neste estudo, enfatiza a determinação cultural, social e histórica no desenvolvimento do sujeito e reconhece que não é possível a análise isolada das dimensões afetivas e cognitivas do ser humano.

Para Vygotsky (1998), o sujeito constitui suas formas de ação e sua consciência a partir de suas relações sociais. Segundo o autor, o funcionamento psicológico, típico da espécie humana, é resultado de um processo de desenvolvimento que envolve a interação do homem com seu meio físico e social, interação essa que é sempre mediada pelo outro. Os mediadores de um sujeito constituem-se de diferentes formas e são, ao mesmo tempo, utilizados, construídos e transformados pelo grupo cultural.

Em sua história, Vera vivenciou experiências de mediação significativas que, direta ou indiretamente, contribuíram para sua constituição como professora de geografia. Esse processo foi socialmente construído a partir das mediações e do peso afetivo que estas tiveram para ela. Quanto a este aspecto, vale destacar que, para Vygotsky (1993, 1998), a relação homem-mundo é uma relação mediada por

sistemas simbólicos e a natureza eminentemente afetiva e intersubjetiva dessas relações marca e configura as relações dos sujeitos com os objetos.

O período em que Vera foi aluna do primário e do ginásio pode ser destacado como um importante momento em sua constituição como professora. Foram nos primeiros anos de sua vida escolar que a professora vivenciou processos significativos de mediações com professores que se tornaram referências em sua profissão.

A professora da segunda série, lembrada por Vera com carinho e admiração, pode ser apontada como uma importante mediadora em sua constituição como professora. Nas entrevistas, a professora da segunda série foi lembrada por seus gestos, falas e postura, que despertaram em Vera a paixão pela escola e a fizeram reconhecer, naquela professora do segundo ano, um marcante modelo docente.

Outro professor que também marcou, de maneira positiva, a constituição de Vera, como professora, foi o professor da quarta série. Segundo a entrevistada, o professor despertava em seus alunos a vontade de aprender sempre mais, e incentivava a pesquisa e a leitura, práticas valorizadas por Vera até hoje. Outra característica do professor lembrada por Vera, e que demonstra ter um impacto afetivo positivo para ela, refere-se ao modo como esse professor corrigia os trabalhos feitos por seus alunos: ele nunca menosprezou nenhuma produção feita por eles; pelo contrário, sempre incentivou que melhorassem.

Já no ginásio, o professor de história e a professora de geografia podem ser apresentados como mediadores decisivos no processo de constituição de Vera como docente. O professor de história, lembrado por suas explicações ricas em detalhes e que permitiu à Vera uma relação afetiva positiva com o objeto de estudo,

e a professora de geografia, lembrada por sua paixão pela docência e por suas explicações também relevantes, foram, segundo ela, dois importantes sujeitos que a fizeram optar pela docência. A decisão pela geografia, segundo a entrevistada, foi influenciada pela relação afetiva positiva que estabeleceu com a disciplina no ginásio’.

Embora Vera também tenha tido experiências afetivas negativas com duas professoras no ensino primário - a professora da primeira série que reprimia a espontaneidade de seus alunos, e a professora da terceira série que discriminava seus alunos menos abastados - a entrevistada as aponta como importantes em seu processo de constituição. Segundo Vera, as duas professoras foram exemplos de docentes com atitudes que não deveriam ser seguidas.

Nos anos em que cursou sua graduação, Vera também se recorda de professores que reforçaram seu vínculo afetivo positivo com a geografia. Os professores de geografia física e de cartografia foram os principais sujeitos apontados pela entrevistada, que se recordou da competência desses professores.

A família de Vera também deve ser destacada em seu processo de constituição como professora, embora com uma participação mais discreta. A valorização atribuída por seus pais à educação e as oportunidades que lhe proporcionaram, fizeram com que Vera se sentisse segura ao optar pela docência em geografia.

Ao longo de sua vida, Vera esteve em contato com a cultura, através de diferentes objetos de conhecimento e com pessoas de forma intermediada. Todas essas relações, estabelecidas entre ela e seu meio social, fizeram com que se desenvolvesse e se constituísse enquanto sujeito social e histórico. As relações

sociais que estabeleceu e as pessoas com quem conviveu foram fundamentais para sua constituição como a professora de geografia que é hoje. O significado afetivo que atribuiu a essas experiências fez com que se aproximasse de atividades e objetos culturais que foram importantes em seu processo de constituição.

Wallon (2007) afirma que a afetividade tem um papel fundamental no decorrer de todo o desenvolvimento do indivíduo, e que ao se desenvolver, ela passa a ser fortemente influenciada pela ação do meio social. Quanto às experiências afetivas, Pino (mimeo) defende que esses fenômenos referem-se às experiências e repercussões subjetivas que revelam como cada indivíduo é afetado pelos acontecimentos da vida. Segundo o autor, as relações sociais que marcam a vida humana conferem um sentido afetivo à realidade.

Quanto às práticas pedagógicas desenvolvidas por Vera, nota-se, pelos dados apresentados que, a professora tem consciência de que elas terão impacto afetivo na vida de seus alunos e na relação que eles estabelecem com a geografia, por isso, devem ser planejadas, avaliadas e reelaboradas constantemente.

Leite (2008) afirma que as interações que ocorrem em todo o contexto escolar são marcadas pela afetividade em todos os seus aspectos. A afetividade, segundo o autor, constitui-se como um fator de grande importância na determinação da natureza das relações que se estabelecem entre os sujeitos (alunos) e os diversos objetos de conhecimento (áreas e conteúdos escolares). A afetividade em sala de aula não se restringe apenas às relações *tête-à-tête* entre professor e aluno. As decisões sobre as condições de ensino assumidas pelo professor, que caracterizam as práticas pedagógicas, também apresentam inúmeras situações com implicações afetivas para o aluno.

Ao descrever suas práticas pedagógicas à pesquisadora, Vera demonstrou-se consciente da importância de planejar as situações de ensino. A professora compreende o aluno como sujeito ativo em seu processo de ensino-aprendizagem e busca fazer com que o mesmo esteja sempre envolvido neste processo.

Ao assumir, como objetivo de ensino, a formação de cidadãos críticos, Vera demonstra que busca relacionar seus objetivos à vida de seus alunos, tornando o ensino relevante para seus educandos. Segundo Leite e Tassoni (2002), a escolha de conteúdos relevantes aumenta as chances de se estabelecerem vínculos afetivos positivos entre o sujeito e os objetos.

Outro aspecto importante sobre as práticas pedagógicas da professora refere-se aos cuidados que a mesma tem no início e durante o processo de ensino e aprendizagem. Ao procurar, inicialmente, identificar os conteúdos que seus alunos já têm conhecimento e a partir daí apresentar novos conteúdos, aumenta as possibilidades de se desenvolver uma aprendizagem significativa, marcada pelo sucesso do aluno em apropriar-se daquele conhecimento. Durante as aulas, a atenção de Vera para perceber se, de fato, seus alunos estão se apropriando do conhecimento, demonstram a preocupação da professora com a real aprendizagem de seus alunos.

Os diversos procedimentos e atividades de ensino, que foram descritos por Vera, constituem-se como instrumentos que a professora utiliza para alcançar seus objetivos ao ensinar geografia. Quanto à escolha dos procedimentos e atividades de ensino, Leite e Tassoni (2002) ressaltam que é importante que as atividades escolhidas no processo de ensino e aprendizagem adequem-se em função dos

objetivos assumidos. A inadequação pode causar um movimento de afastamento afetivo entre o aluno e o referido objeto.

Ainda sobre as práticas pedagógicas da professora Vera, um aspecto importante deve ser ressaltado: o processo de avaliação. Para Falcin (2008), o modelo tradicional de avaliação que desvincula o ensino da aprendizagem – a tarefa do professor é ensinar e avaliar, cabendo ao aluno a obrigação de aprender – gera, notavelmente efeitos aversivos no educando, dificultando que se estabeleça um movimento de aproximação afetiva entre o aluno e o objeto de conhecimento.

No processo avaliativo descrito por Vera, a professora afirma que o mesmo acontece de forma contínua e que se utiliza de diversos instrumentos de avaliação durante a aprendizagem. Com isso, pode-se dizer que a professora concebe a avaliação na perspectiva da *função diagnóstica*, proposta por Luckesi (1984), pois procura utilizar os resultados das avaliações sempre a favor do aluno. Os resultados obtidos, nesta concepção de avaliação, são usados para rever e alterar as condições de ensino, visando ao aprimoramento do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno.

O professor constitui-se como o principal, porém não único, agente mediador entre o sujeito (aluno) e o objeto de conhecimento (conteúdos escolares). Falcin (2008) aponta que “o trabalho pedagógico que o professor realiza concretamente pode facilitar a apropriação dos conteúdos escolares pelos sujeitos, aumentando a chance de obterem sucesso no processo de ensino-aprendizagem” (p.78-79).

O trabalho realizado por Vera demonstra características que autores, como Falcin (2008), Leite (2008) e Leite e Tagliaferro (2002), consideram facilitadoras para que o aluno estabeleça vínculos afetivos positivos com o objeto de

conhecimento. Nesta perspectiva pode-se afirmar, como pontua Falcin (2008), que a qualidade da mediação vivenciada pelo sujeito determinará, em grande parte, a natureza dos vínculos que o mesmo estabelecerá com determinado objeto de conhecimento.

6. Considerações Finais

Os resultados obtidos por esta pesquisa, analisados à luz dos pressupostos da abordagem histórico-cultural, permitem afirmar que o processo de constituição do sujeito é determinado pelas histórias de mediação que o mesmo vivencia ao longo de sua vida. Assim, através do procedimento metodológico descrito, foi possível identificar experiências de mediação, que possibilitaram à professora Vera constituir-se como professora, que tem suas práticas pedagógicas reconhecidas como de sucesso por seus alunos e colegas de trabalho.

A constituição de Vera, enquanto professora de geografia, pode ser considerada como um processo socialmente construído, ao longo dos anos, através de experiências de mediação que vivenciou e que a aproximaram da carreira docente e da geografia.

De acordo com Leite e Higa (2011), as relações que se estabelecem entre o sujeito e o objeto incluem necessariamente a dimensão afetiva. Para os autores, toda relação sujeito-objeto produz impactos afetivos, que podem ser positivos ou negativos e, assim, produzirem movimentos de aproximação ou afastamento entre o sujeito e o objeto.

O aporte teórico desta pesquisa tem como pressuposto que as pessoas não nascem pré-determinadas, mas se constituem a partir da inserção na cultura, através das relações sociais que são estabelecidas ao longo da vida.

Para Vygotsky (1998), o mundo psíquico e o funcionamento psicológico do indivíduo não estão prontos previamente. A partir do conceito dos planos genéticos de desenvolvimento, o autor defende que o indivíduo nasce como ser biológico, fruto

da história filogenética da espécie, mas, por sua inserção na cultura, se constitui como ser sócio histórico, desenvolvendo sua subjetividade a partir do plano microgenético.

Esta pesquisa reforça a concepção de que não há uma história natural, mas sim, um processo de constituição construído a partir das relações sociais, com pessoas e situações de seu ambiente. A professora Vera não nasceu pré-determinada para ser professora: ela vivenciou, durante sua história de vida, experiências de impacto afetivo positivo, que a possibilitaram a se tornar a professora de geografia que é hoje.

As principais experiências positivas narradas por Vera ocorreram nos anos em que ela cursou o ensino primário e o ginásial. Seus professores, lembrados até hoje com respeito e admiração, foram para ela, exemplos pessoais e profissionais que a influenciaram em seu processo de constituição como docente e também como pessoa. Este fato aponta para a importância de um professor na vida de seus alunos. Embora este seja um assunto muito amplo e que merece uma atenção maior, pode-se dizer que os professores, quando têm uma postura pessoal e profissional comprometida com o desenvolvimento efetivo de seus alunos, afetam de maneira positiva esses sujeitos. Sobre isso as pesquisas desenvolvidas pelo Grupo do Afeto sugerem que essas características são identificadas nos chamados professores inesquecíveis, estudados por várias pesquisas (Leite, 2008).

Assim, acredita-se que um professor deve sempre estar atento quanto à sua postura e suas práticas desenvolvidas no espaço escolar, pois elas, certamente, afetarão seus alunos que estão se desenvolvendo e se constituindo como sujeitos sociais. A professora Vera, que teve bons exemplos que a ajudaram a se tornar a

professora de sucesso que é hoje, através de sua postura e de suas práticas pedagógicas, tenta ser para seus alunos o que um dia seus professores foram para ela.

7. Bibliografia

AGUIAR, W. M. J. A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para um debate metodológico. In: BOCK, A. M. B., GONÇALVES, M. G. M., FURTADO, O. (orgs.). Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. São Paulo: Cortez, 2009.

ARAUJO, E. S. Mediação e Aprendizagem Docente. In: Anais do IX Congresso Nacional de Psicologia Escolar Educacional – ABRAPEE. Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2009.

CAVALCANTI, L. S. Cotidiano, mediação pesagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. In: Caderno CEDES, Campinas, v. 25, n.66, Ago. 2005.

COLAÇO, V. F. R. et al. Estratégia de mediação em situação de interação entre crianças em sala de aula. Estudos de Psicologia, Natal, v. 12, n. 1, Abril 2007.

FALCIN, D. C. Afetividade e condições de ensino: a mediação docente e suas implicações na relação sujeito-objeto. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2003.

FALCIN, D. C. Afetividade e condições de ensino: histórias de professores inesquecíveis. In: LEITE, S. A. S. (Org.). Afetividade e práticas pedagógicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

FERREIRA, S. I. Afetividade e mediação pedagógica: o processo de constituição de um professor bem sucedido. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2012

GALVÃO, I. Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.

GOES, M. C. R. A natureza social do desenvolvimento psicológico. In: Cadernos CEDES 24 – Pensamento e Linguagem, 2ed. Campinas, 1991

GOES, M. C. R. Os modos de participação do outro nos processos de significação do sujeito. Temas em Psicologia, 1993.

GROTTA, E. C. B. Processo de formação do leitor: relato e análise de quatro histórias de vida. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação – Unicamp. Campinas, 2000.

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

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. G., SADALLA, A. M. F. de A. (orgs.). Psicologia e formação docente: desafios e conversas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LEITE, S. A. S. & TASSONI, E. C. M. Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana. Educação, v. 36, n.2, p. 262-271, maio/agosto, 2013.

LEITE, S. A. S. & TAGLIAFERRO, A. R. Afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. Psicologia Escolar e Educacional. Campinas, v.9, n.2, dezembro 2005.

LEITE, S. A. S. (org.) Afetividade e Práticas Pedagógicas. São Paulo: casa do Psicólogo, 2011, 1ª reimpressão da 2ed, 2008.

LEITE, S. A. S. Afetividade nas práticas pedagógicas. Temas em Psicologia. Campinas, v.20, n.2, dezembro 2012.

LEITE, S. A. S. & HIGA, S. E. L. Aproximação e afastamento na relação entre crianças e as práticas de leitura: o papel da mediação pedagógica do professor. In: LEME, M. I. S., OLIVEIRA, P. S. (orgs.) Proximidade e Distanciamento. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

LEITE, S. A. S. Afetividade no processo de constituição do leitor. Atos de Pesquisa em Educação, v.6, maio 2011. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2346>. Último acesso em: 07 de novembro de 2013.

LUCKESI, C. C. Avaliação Educacional Escolar para além do autoritarismo. Tecnologia Educacional, n.61, novembro-dezembro 1984.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. B. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: LURIA, A. B. (org.) Curso de psicologia geral VI. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

MARTINS, J. C. Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo. Tese de doutorado disponível no site: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p111-122_c.pdf. Último acesso em: 16 de outubro de 2013.

MALON, S. I. A questão da subjetividade e da constituição do sujeito nas reflexões de Vygotsky. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1995.

MALON, S. I. Notas sobre constituição do sujeito, subjetividade e linguagem. Psicologia em Estudo, v.16, n.4, Maringá 2011.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo histórico. São Paulo: Scipione, 1997

PINO, A. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. In: Caderno CEDES, Campinas, n.24, 2000

PINO, A. Afetividade e vida de relação. Campinas: Faculdade de Educação – Unicamp, mimeo.

SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. In: Caderno CEDES, n. 50, 2000.

SPINOZA. Ética. São Paulo: Autêntica, 2009.

SIRGADO, A. P. A corrente sócio-histórica de psicologia: fundamentos epistemológicos e perspectivas educacionais. In: Em Aberto 48, outubro-dezembro 1990.

SIRGADO, A. P. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. In: Caderno CEDES, Campinas, n.24, 2000.

TASSONI, E.C.M. A dinâmica interativa em sala de aula: as manifestações afetivas no processo de escolarização – Tese de Doutorado – Campinas, 2008.

TASSONI, E. C. M. A afetividade e o processo de apropriação da linguagem escrita. In: LEITE, S. A. S. (org.) Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas, SP: Komedi: Arte Escrita, 2011.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, L. S. Obras escogidas. Tomo III. Madrid: Aprendizaje/Visor, 1995.

VYGOTSKY, L. S. A formação Social da Mente. 6ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. Psicologia Pedagógica. São Paulo: Martins fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. Psicologia Pedagógica. Edição Comentada. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WALLON, H. As origens do caráter na criança. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.

WALLON, H. Do acto ao pensamento. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

WALLON, H. As origens do pensamento na criança. São Paulo: Manole, 1986.

WALLON, H. A evolução psicológica na criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZANOLLA, S. R. S. O conceito de mediação em Vigotski e Adorno. Psicologia & Sociedade, 2012.

8. Anexo

8.1 Anexo 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado participante:

O Sr. está sendo convidado a participar da pesquisa: "O processo de constituição de um professor de Geografia" que tem como objetivo: a) descrever e analisar o processo de mediação vivenciado, de forma a identificar e compreender as condições que possibilitaram constituir-se como um professor que desenvolve sua prática com sucesso b) descrever tais práticas.

Sua contribuição implica em conceder entrevistas. As entrevistas serão gravadas e posteriormente transcritas. A pesquisa e as entrevistas serão realizadas pela pesquisadora Giovana Rocha Murilo, estudante de graduação na Faculdade de Educação da UNICAMP, sob orientação do professor Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite.

A participação nesse estudo é voluntária e se decidir não participar ou quiser desistir em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Sua recusa ou desistência não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição em que estuda.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo (a). Os dados coletados serão utilizados apenas nesta pesquisa. As gravações serão armazenadas em computador de acesso apenas da pesquisadora e descartadas após dois anos do fim da pesquisa.

O Sr. não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. Não haverá riscos de qualquer natureza relacionada à sua participação. O benefício relacionado à sua participação será o de contribuir para o aumento do conhecimento científico na área de Educação.

Se tiver qualquer dúvida a respeito dos objetivos da pesquisa, poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone (19) 96486669 ou pelo e-mail: giovana.rmurilo@gmail.com. Se desejar obter mais informações a respeito dos aspectos éticos da pesquisa poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNICAMP:

Comitê de Ética em Pesquisa. - Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126 – Caixa Postal: 6111 13083-887 Campinas – SP. Fone: (19)3521-8936. E-mail: cep@fcm.unicamp.br

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Se o Sr estiver de acordo em participar, deverá preencher e assinar a Declaração de Consentimento que se segue, e receberá uma cópia do presente Termo.

Eu _____, RG: _____
declaro que estou ciente do completo teor das informações constantes no presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e que tive oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas e optei por participar voluntariamente da pesquisa.

Local: _____ Data: ____/____/____

Assinatura do participante: _____

Pesquisadora Responsável: _____

8.2 Anexo 2

Divisão de núcleos e subnúcleos referentes às práticas pedagógicas da professora Vera

1. Práticas Pedagógicas

1.1 Os objetivos de ensino

“(…) não é exigência, é senso de responsabilidade que eu sempre me preocupei em desenvolver nos alunos. Responsabilidade, ter objetivo, fazer as coisas na hora certa, do jeito certo, então a preocupação era na formação mesmo, na formação geral.”

³³ “O objetivo da geografia é que cada um deles perceba que, em todo momento da vida dele, ele tem a geografia. Quando ele sai à rua e ele tem que ir a um determinado local, o conhecimento dele da geografia local é muito importante.”

³ “(…) ele vai saber, saindo daquele ponto, qual é o caminho mais rápido, qual o caminho mais perto... Então a orientação no espaço física, quando... Ele tem que se conscientizar que não tem como ele separar a vida dele da geografia, não tem como.”

³ “ Não, não é só isso (*ensinar o aluno para o vestibular*). Tem aluno que depois, pode estar em qualquer lugar e ele vai ser capaz de se orientar pelos astros, ele não precisa de uma bússola, ele não precisa conhecer o local... Ele pega um mapa, ele vai fazer turismo... Olha a importância (?), ele tem a planta da cidade e têm as linhas de metrô, as direções... Então ele pega o mapa, se localiza onde ele está e aonde ele quer ir. Olha a importância em se saber localização?

Por exemplo, ele lê uma notícia, ele sabe exatamente onde está acontecendo aquilo ali, porque esta acontecendo aquilo ali, se esta acontecendo aquilo por interesses econômicos, se são interesses políticos, se são divergências

³ Dados da Terceira Entrevista.

étnicas, religiosas... porque até então, ele ouve aquele acontecimento e não analisa o porque, qual o interesse, quem está interessado que aconteça isso (?). Então, ele é capaz de entender tudo o que acontece envolta dele, perto e longe.”

³ “Então, o meu objetivo ao ensinar geografia é formar cidadãos politizados, pessoas que poderão governar, com ideias mais voltadas... A minha preocupação é formar pessoas que estão voltadas para o bem da sociedade. (*Pessoas críticas*) Críticas! Muito críticas.

³ “(...) analisar qualquer assunto econômico, político, social, que é o objetivo da geografia, nosso objetivo. Não é só ministrar o conteúdo, porque quando a gente trabalha, por exemplo, distribuição de renda, expectativa de vida, saúde, educação a gente está formando, ajudando a formar na verdade, uma formação moral, cívica, social... Porque quando você discute, principalmente distribuição de renda, saúde e educação, você está formando um cidadão.”

1.2 Cuidados no início do trabalho

“(...) desde que meus alunos são pequeninhos, eu procuro fazer com que eles se expressem, que eles falem, que eles não tenham medo e geralmente eles chegam com medo... Então, até eu tirar aquele medo, falar assim “não importa você pode falar, se pode falar, até ser errado o que você falar, a gente vai chegar no que é certo, nós vamos chegar no que é certo; não importa, mas fale, fale como você entendeu”... Então desde que eles chegam nas minhas mãos eu procuro, é... ir fazendo com que eles se soltem, não tenham medo de falar, de se expressar sobre aquilo que a gente está vendo.”

³ (*perceber as dificuldades do alunos*) “As dificuldades, ao longo... pelas aulas eu vou percebendo. Ao longo das aulas, porque você acredita que eles tenham uma bagagem para entender o que você está falando, e aí você vê até que ponto eles estão entendendo o que você está lá falando.”

³ “Quando eu encontro uma sala assim (*com dificuldades*), eu tenho que voltar ao bem simples mesmo, e chegar até onde de fato para a idade dele, para o ano que eles estão, eles precisam saber para ir para o ano seguinte.

1.3 Cuidados durante o processo de ensino

(quanto às explicações) “Eu acho que é por isso que eu, assim fico muito minuciosa e às vezes eu gasto... enquanto um professor dá uma frente por aula, eu não consigo dar uma frente por aula (...) eu quero que eles entendam, mas entendam mesmo”.

(quanto a retornar a conteúdos já ministrados) “Volto lá pra pegar, pra eles lembrarem e pra chegarem ali no que eu estou ministrando hoje. Porque não adianta eu jogar pra ele a matéria de agora, se ele não lembrar o que é que está ligado a isso, pra ele ver isso. E infelizmente, uma parte dos alunos, é como se apagasse o que ele aprendeu há dois anos”.

“(...) não tem como você interromper e você, por exemplo, dar uma questão sobre clima... e ele vai ter que falar sobre os elementos daquele clima; Por que o clima é tropical úmido? Então, ele vai ter que comentar sobre os elementos que fizeram com que aquele clima seja tropical úmido. Você não pode só falar assim, o clima é tropical úmido porque a quantidade de chuvas é de 1500 a 2000 milímetros anuais, as temperaturas no verão, as médias são em torno de tanto, são invernos amenos, no inverno as temperaturas... você deu a classificação, mas porque ele é assim? Quais são os elementos que influenciam? Latitude, altitude, tal, tal, tal... só que isso lá ele aprendeu há dois anos, e se você faz uma pergunta sobre, ele vai falar assim “não, mas isso não estava na apostila”, sabe (?)... apagou. Ele acha que aquilo lá nunca mais, passou aquele ano ele não vai usar mais aquilo, e não é assim; ele tem que aprender que ele precisa usar todo o conhecimento dele. Então por isso que eu apanho lá atrás, e venho, para ele entender que ele precisa usar esses elementos”.

²⁴ “Eu posso até diferenciar o método, o método, mas o conteúdo a ser ensinado, de forma alguma. E nós como professores, assim que nós entramos numa sala de aula, depois de alguns dias trabalhando com aqueles alunos, a gente já percebe como eu tenho que falar com você, pra você entender melhor. Tem um grupo que aprende se eu usar essa forma, e tem

⁴ Dados da Segunda Entrevista.

outro grupo que aprende se eu falar de outra tal forma... E no fim, você usa as duas, as três formas para que você acabe chegando a todos, porque senão você vai acabar chegando apenas em um grupo.”

³ “Não adianta eu tentar te explicar com as mesmas palavras porque você vai continuar não entendendo. E eu fico muito preocupada, por que às vezes eu mudo a forma de explicar, e o aluno continua não entendendo, eu mudo de novo e aí ele fala que entendeu, mas eu fico preocupada se de fato ele aprendeu, ou se ele está falando que entendeu pra eu parar por ali e ir para a frente... Porque se ele não entendeu e parou por ali e eu for pra frente, aquele assunto para ele vai ficar sempre vago, vai ser uma pedra no sapato dele pra sempre, ele não consegue avançar dali, pelo menos naquele assunto dali pra frente.”

³ “Aquele quadradinho que está na apostila, daquele tamanho ali... nem pode, porque isso é muito... bom eu acho, eu acho que é muito chato, e então a gente não precisaria dialogar, não precisaria, muitas vezes, cada um dar sua opinião, eu colocar a minha opinião, seria uma leitura, uma explicação do vocabulário, no máximo uma localização cartográfica, e só (?). Apesar de que eu acho que eu falo muito, eu explico muito, eu interligo muito as coisas, mas eu acho que é o que está certo, que é assim que eles começam a fazer as próprias conexões.

³ (*planejamento das práticas pedagógicas*) “Tem que ser de acordo com a turma, porque nenhuma turma é igual à outra. “O que eu posso pedir?” “se eu pedir isso pra essa turma eu vou conseguir os resultados que eu quero? Eles vão retornar com o esperado? Ou eles não vão fazer?”. Você depois de um tempo, sabe que você pode até pedir, mas você vai se decepcionar, mas você pede quem sabe.

1.4 A organização dos conteúdos

³ “Eu faço o meu arranjo! Eu não consigo... A ideia principal tá lá, agora essa ideia como nós vamos ver ela (?), o que está relacionado com tudo aquilo ali (?), porque tem mil coisas interligadas nessa ideia, e nós em conjunto, temos

que explorar tudo, porque a é uma interligação enorme, tanto é que quando os alunos trazem uma notícia, eles precisam ligar tudo àquela notícia ali, de onde ela é, a que continente pertence, o que tem lá, quais os acontecimentos importantes, a natureza como é, então todos os aspectos naturais (...)"

³ "Eles vão aprender isso, isso e isso, mas antes nós vamos relacionar tudo o que tem ligação àquele tema, que pode ser relacionado aquilo ali."

1.5 Os procedimentos e atividades de ensino

1.5.1 A leitura prévia dos textos

³ "muitas vezes, alguns alunos estavam presentes na sala de aula, mas ausente daquilo que estava sendo visto dentro da sala. Então, eu precisava fazer com que mesmo que ele estivesse ausente na hora da explicação, ele já tivesse tomado ciência do conteúdo que iria ser discutido naquela aula... Visando ele pelo menos, saber o conteúdo que seria dialogado, discutido, explicado através de cartografia, é que eu desenvolvi a técnica de pedir para que os alunos lessem o texto, porque em seguida eu iria perguntar para alguns, o que ele achava de mais importante naquele texto que ele tinha lido, e que eles seriam avaliados com nota."

³ "uma das coisas que mais preocupa o aluno é a nota. Então ele sabendo que, ele pode a qualquer momento ser questionado, ele vai pelo menos ler o texto, mesmo depois, que ele não preste atenção na explicação por algum motivo, e nós sabemos que vários são os motivos que podem levar um adolescente, um jovem, naquele momento não estar presente conscientemente, ele está fisicamente presente, mas não conscientemente, e o professor percebe. O que a gente quer é que ele de alguma forma participe, e ele (o aluno) sabendo, ele lendo e sabendo que ele vai ser questionado... E não tem como ele ler um texto e não pegar o que de principal está naquele texto, à ideia principal... Então mesmo que ele esteja ausente ali, a ideia principal do que está sendo discutido, ele sabe."

1.5.2 Atividades de resumo

³ “depois que eu percebi que eu precisava fazer com que eles tivessem o conhecimento do assunto antes da aula, eu descobri que eu precisava fazer com que os alunos voltassem ao assunto depois que a aula acabasse sem ser na véspera da prova, foi aí que eu comecei a levar pra eles o resumo como uma tarefa. Trabalhando com uma colega professora de língua portuguesa na escola pública quando eu vim pra Mogi Guaçu, ela me sugeriu ensinar também os alunos a fazerem acróstico, campo semântico, que é uma forma de, além deles fazerem o resumo eles vão ter que usar conhecimentos da geografia, para fazer o acróstico ele vai procurar uma palavra chave no texto, ele vai procurar uma palavra no texto para fazer o campo semântico e ele vai interligar todos os assuntos de geografia ao campo semântico: político, econômico, social, étnico, religioso, porque quando a gente coloca uma palavra chave do texto, e pede pra ele escrever em volta tudo o que aquela palavra lembra, ele começa a pensar no contexto geral daquele assunto. Então, por exemplo, cidade, ele vai colocar prefeito, ruas, avenidas, indústrias, comércio, lazer, shopping, cinema, cidadão, pobreza, favela.”

³ (*o objetivo da atividade*) “É pra ele retornar ao assunto, para ele voltar àquilo e tentar resignificar o assunto para ele da melhor forma possível.”

³ “O que eu quero é saber como você entendeu aquilo, se você entendeu mesmo, aí você vai escrever como você entendeu, mas com as suas palavras, o seu colega vai escrever a mesma coisa só que com outras palavras, mas é a mesma coisa que ele está respondendo, não é um conceito pronto que eu quero. Então, a forma didática pra fazer com que o aluno pelo menos volte a rever o assunto, então primeiro ele leu, depois ele comentou durante a aula, e antes mesmo ele comenta para ele mesmo para saber o que é que ele vai falar caso ele seja chamado na aula, aí tem a explicação dos colegas, a minha aí ele vai pra casa e vai ter que fazer o resumo, tem que ser um resumo bem feito porque ele vai juntar o que ele leu na apostila, o que o colega explicou, o que ele entendeu e o que a professora falou, porque o resumo seria isso, o que ele entendeu de tudo, ele vai então transcrever. E tem alunos que fazem resumos maravilhosos, melhores que os textos que estão na apostila.”

³ “Não é o resumo da apostila, é o resumo de tudo o que foi discutido, porque é o que eu vou perguntar mais pra frente.”

1.5.3 O planejamento das aulas

³ “ *(para as aulas expositivas)* eu tenho um roteiro na cabeça, mas ele só me serve pra eu não sair muito fora daquele assunto. Agora surgiu um assunto, você não pode passar por cima porque você está com aquele roteiro e você quer cumprir aquilo ali... você tem que ter uma coisa em mente sempre, se o aluno perguntou ele tá pronto para aprender aquilo que ele perguntou, naquela hora, se você deixar pra depois, ele não vai ter mais o interesse e não vai mais aprender, então você planeja uma coisa, mas você sabe que pode surgir outras coisas. Você pode cumprir o seu planejamento certinho, ou você pode fazer nada daquilo que você planejou para aquele dia, e com isso você não perdeu, você pode ter certeza que todo mundo ganhou. Mas que você tem que ter o planejado, o que você precisa trabalhar, você precisa ter, mas não pode ficar preso só nele.”

1.5.4 Trabalho em grupo

³ *(sobre a realização de trabalhos em grupo)* “No passado sim, mas atualmente não.”

³ “Só com os mais velhos, no colegial (ensino médio) sim porque eles são mais independentes. Eles se agrupam, não dependem de pai e mãe, são responsáveis, na verdade algumas turmas né, porque tem algumas que nem no colegial (ensino médio) você não, não deve dar nada em grupo porque eles vão fazer bagunça, e os pais vão reclamar. Mas, a turma que você percebe que são amadurecidos, que são interessados, você pode pedir trabalhos em grupo, trabalhos práticos, por exemplo, uma mini usina hidrelétrica ou termoeletrica, nossa eles criam cada coisa maravilhosa.”

³ “E inclusive a escola atualmente, pede pra gente que se quiser trabalhar em grupo, trabalhar só na sala de aula, devido aos problemas acarretados por

alunos se reunirem para fazer trabalhos em grupo, problemas que vieram a acontecer.”

1.5.5 Debates

³ “Ontem nós fizemos um debate, um debate muito, muito bom no terceiro ano, sobre as teorias da terra oca, sobre as varias teorias que tem sobre o nosso planeta, foi a aula toda e nós ainda vamos ter que discutir em outra aula, porque nós não esgotamos o assunto.”

³ “E ai você observa e eles estão lá pensando, pensando, ‘mas será que é isso mesmo?’, se entendeu (?). Eu falei pra eles inicialmente, todos aceitam sem discussão a hipótese que o interior do nosso planeta é litosfera, manto, manto superior, manto inferior, núcleo, núcleo externo e interno, mas como que eu aceito isso? Porque que se aceita isso? É uma hipótese. (...) E as outras teorias da terra? Então eu fui colocando pra eles, como que a gente aceita uma coisa assim?

³ “E como vão surgindo coisas. E ai você vê aluno divagando sabe, você vê que ele está pensando naquilo que ele nunca havia pensado, questionado antes. Ele pensa na possibilidade daquilo existir, e ai se interessam até por alguns livros, em ler mais sobre aquilo, então vai despertando e isso é interessante, é muito interessante.”

³ “Algumas vezes os alunos me pedem assim “aí vamos fazer uma aula diferente”, ai eu fico assim “diferente como?”, porque com alguns assuntos é difícil você adequar em alguma coisa que vá chamar a atenção deles.”

³ *(o debate como uma “aula diferente”)* “Pois é! E assim isso surgiu de um dia pro outro e teve alunos que passaram a noite pesquisando, mas teve um, só um que esqueceu.”

1.5.6 As aulas de geopolítica

³ “É uma proposta minha. É uma forma de fazer com que os alunos se atualizem com o que está acontecendo em volta deles, no país dele e no

mundo, porque muitos ficam no facebook, tem escola de futebol, natação, tênis e balé, uma porção de coisas e não sabe o que está acontecendo no mundo, na própria cidade. A apostila trata de assuntos diversos, mas não trata do que está acontecendo na atualidade, o que está acontecendo, um exemplo foram as manifestações que nós vimos e ainda estamos vendo desde junho.”

³ “(a *finalidade*) ajudar a se conscientizar, a compreender, criticar, tomar uma atitude mesmo... E faz anos que a gente vem trabalhando isso e até que nós vimos essa atitude dos jovens, que se manifestaram não só por causa do aumento da tarifa de ônibus, mas por todas as irregularidades que nós temos visto.”

³ “As aulas de geopolítica ajudam dar essa formação, essa visão crítica, ampla (...).”

³ “Eles têm autonomia para escolher (as *notícias*), mas é lógico que tem que ser sobre economia, política, sociedade (...) são assuntos polêmicos, interessantes, relevantes. Por que esse assunto afeta um número grande de pessoas dentro do país, do estado, no mundo... Quais são as consequências sobre aquilo ali que está acontecendo, entende (?)”.

³ “Primeiro, o aluno lê a notícia e a interpreta, depois ele comenta com a turma, localiza a situação, aí ele vai comentar as repercussões futuras, o possível motivo para tal fato ter acontecido, então: o que veio do passado que acabou culminando em tal fato, e o que poderá vir mais pra frente como consequência... Aí depois ele faz aquele apanhado geral da parte física, lembrando um pouquinho à parte da geografia física que precisa estar presente. A situação e a localização política também são importantes.”

1.6 Dificuldades encontradas no trabalho

² “(...) a maior parte dos alunos, tira nota mais alta no explicar um texto que eu pedi pra ler, do que numa avaliação escrita. Muitas vezes ele tem até, atualmente principalmente, dificuldade de como ele vai escrever... ele sabe... (mas não sabe como escrever)”.

² “(...) cada vez mais os alunos leem menos, eles têm dificuldade de interpretar a questão. Quando você interpreta a questão pra ele, ele diz assim “mas era isso?”

² “A dificuldade esta cada vez maior. Cada vez maior. Não querem ler, nem escrever. Com esse sistema apostilado, eles acham que não precisa de caderno. Eles acham que as duas linhas que tem na apostila, dá pra escrever, que ele pode responder ali mesmo. E aquelas duas linhas ali, estão na verdade, representando que é uma resposta dissertativa, não necessariamente vai caber ali.”

² “Da sua classe, quantos anos (?), em seis anos... a diferença do que eu exigia da sua sala, para o primeiro ano do ensino médio hoje, nossa, Giovana é uma diferença. E da sua sala para a sala de três anos antes que a sua também, as exigências já tinham mudado.”

² “ (...) a gente pergunta “por que você não quer fazer?”, “você tem muita coisa, fala pra mim, o que você faz depois que você sai aqui da escola (?)”, “que horas você chega em casa? Ah tal hora, e depois?”, tal, tal, tal, e aí ele vai falando. Muitas vezes, ele não faz mais nada que assim, possa não ter o tempo de fazer o que você pediu. Ele não tem outra atividade pra fazer com horário, por exemplo, não faz inglês, não faz atividade física, não tem outra atividade depois. (...) E ele não quer, ele não pode, ele não faz o que você pede pra fazer, que já é tão pouco, tão pouco.

1.7 Atividades que deixou de fazer

² “Meus alunos faziam até gibis, criavam personagens, e faziam livrinhos sobre determinados assuntos de geografia (...) Hoje eu não posso pedir mais nada! Faziam cada história, criavam personagens assim... que a gente ficava boquiaberto. A criatividade... é uma pena que os alunos hoje reclamem de tudo, porque a criatividade que eles mostram... os diálogos que eles criavam entre os personagens sobre o tema, nossa você acabava até aprendendo.”

³ “Há alguns anos, eu continuei trabalhando no ensino médio com os resumos do mesmo jeito, daí os jovens reclamam muito sabe, “aí porque não precisa”, “a gente já está amadurecido e não precisa disso”, têm alguns que continuaram fazendo, e você lembra que na sua sala tinha gente que, mesmo eu não pedindo mais, faziam o resumo para estudar. Alguns continuaram com o hábito de resumir, e eu tenho ex-alunos, que fizeram faculdade e levaram consigo o hábito de fazer resumos para estudar, terminaram a faculdade, fizeram pós-graduação, já estão no mercado de trabalho, mas toda vez que eles comentam da faculdade eles falam pra mim “bendito hábito que a senhora pôs de fazer resumo, me ajudou muito na faculdade.”

³ “Durante um tempo, como eu disse pra você, meus alunos fizeram até revistinhas, criando personagens e dialogando com pensamentos, sobre determinado assunto, então se nós tivéssemos estudado clima, relevo, vegetação e hidrografia, então eles faziam um gibizinho, criavam personagem, desenhavam os quadrinhos, faziam uma revista em quadrinho, mas eles faziam cada revistinha tão linda... com os quadrinhos desenhados, paisagens, mas de tanto alguns reclamarem, eu acabei deixando de fazer, a gente de tanto ouvir reclamações acaba deixando de fazer coisas muito legais, porque os alunos não se interessam, mas o pior é que os pais compactuam com os filhos, com as crianças, então a gente foi tendo que diminuir, diminuir tanto, tanto, e mesmo assim ainda tem pais que reclamam do que você pede pra um filho fazer de tarefa, agora imagine se ainda adotasse o material trabalhando com mapas, por que nós tínhamos esse livro, cada ano tinha o seu, e ali era interpretação de mapas mesmo, então tinha o mapa pronto, mas você deveria fazer o que era pedido: para colocar a vegetação, bacias hidrográficas, então na prática você fazia cartografia, também tinham as revistinhas... mas imagine, fazer o resumo, acróstico, campo semântico, a interpretação, uma ilustração, e ainda o trabalhando com mapas, que parte a gente fazia na sala e a outra como tarefa de casa, e fazer a revistinha sobre o assunto, é muito pra fazer! Mas olha, eles não imaginam o quando eles aprendiam nessas atividades.”

1.8 O processo de avaliação

³ “Eu avalio os alunos que fazem pesquisa, todas as pesquisas que tem na apostila como sugestão, os que analisam gráficos, que leem os mapas. Tudo que tem na apostila além das atividades dos finais de unidade, que eles têm que fazer mesmo, pelo menos isso... Agora as pesquisas, o lendo mapas, interpretação de gráficos, se eu obrigar valendo nota, muitos vão se prejudicar ou alguns vão perder, então o que eu faço, eu falo pra eles assim ‘vocês não são obrigados a fazer, mas aqueles que fizerem é lógico que vão ter algo a mais’, eu vou valorizar aquele que se dispôs a pesquisar a ir além do obrigatório.”

³ “E cada coisinha que eles vão fazendo... ou assim, nós vimos um assunto e daí ele foi na internet, pesquisou sobre o assunto, achou uma coisa interessante e ele trouxe, ‘Professora, eu fui ver isso e olha o que eu encontrei e tal’. Gente, eu tenho que valorizar isso, eu vou lá e marco bonitinho no nome dele lá na minha caderneta, certo (?) e depois no final do bimestre, tudo o que ele fez é analisado, tudo eu levo em consideração. Participação, as tarefas que ele trouxe ou não, eu tenho que estimulá-los de alguma forma.”

³ *(sobre a realização de uma avaliação contínua)* “Isso! Durante o bimestre, a gente, professor, consegue ver o que o aluno está fazendo ou o que ele não está fazendo, mas precisaria fazer.”

1.8.1 As avaliações escritas

³ “As datas são todas agendadas pela coordenação da escola, antes os professores marcavam as datas das suas avaliações, mas agora não mais, desde o sexto ano as avaliações são em datas determinadas.”

³ “Quanto ao conteúdo sou eu quem escolho, marco os assuntos, as páginas, os conceitos e as notícias que a gente discutiu em tal data.”

1.8.2 Correção das avaliações escritas

³ “A gente faz (*juntos*) a correção da prova porque às vezes, mesmo com a resposta ali, ele quer saber por que não pode ser tal resposta. Então, eu tenho que mostrar pra ele, onde é que aquela resposta está errada em relação à outra, porque aquela está errada... Ai eles falam assim “nossa, eu não tinha entendido assim”. Às vezes a interpretação dele, ai entra vocabulário, que a gente só adquire com leitura, ou mesmo na forma de interpretar o que foi perguntado, ele achou que seria aquela resposta, ai eu preciso mostrar pra ele e fazer com que ele entenda porque não é aquela resposta, então a gente vai comentando a correção. Mesmo na correção dos exercícios da apostila, quando nós temos tempo, a gente vai comentando as respostas, o que está certo ou errado naquela resposta.

1.8.3 Outras formas de avaliação

³ “a regra da escola é cumprida (*quanto a aplicar avaliações escritas*), mas isso não implica que eu tenha que fazer só isso, então eu peço pesquisas, exercícios valendo de zero a dez, têm as avaliações orais, e primeiro eu pergunto “quem quer explicar por livre e espontânea vontade?”, agora se não tem ninguém ai eu chamo alguém, e eu tenho uma sala, a sala que mais reclama de mim, que dificilmente tem alguém que se manifeste para responder por vontade própria, e os que fazem isso, estão se inibindo porque os outros estão fazendo pressão. Mas na maior parte das turmas, nossa eles já deixam marcado pra próxima aula, e eu fico muito feliz com isso, porque tem vários que querem, e desses vários eu preciso escolher um, mas mesmo assim eles pedem para serem escolhidos na próxima vez.

2. A satisfação em ser professora

“(...) a satisfação de você ver o sucesso dos seus alunos depois, porque a gente sempre acha: será que eles sabem? Mas será que eu consegui passar mesmo? Será que eu... Sabe (?), a gente sempre está na expectativa do sucesso de vocês, daquilo que a gente conseguiu passar, se aquilo de fato foi aprendido, foi absorvido e que na hora que exigir de vocês aquilo ali, vocês vão... Opa! Eu aprendi mesmo, não é que eu sei (?!), que eu acertei, não é que... Quer dizer, pro professor, a maior alegria de um professor, é ver o

sucesso que os seus pupilos vão fazer aproveitando aquilo que ele conseguiu passar. Essa é a maior, sabe (?), é a realização. A gente fica muito mais feliz que o pai, que a mãe, que vocês... porque a gente se sente parte de cada um que consegue, você entendeu? Isso daí é gratificante. E eu não me vejo fora, ainda, longe ainda, dos adolescentes, das crianças, eu não me vejo ainda... eu quero continuar ainda sabe, eu ainda tenho esse entusiasmo de assim... e eu sempre falo, eu sei pouco, esse pouco que eu sei, eu quero passar bem; eu quero orientar, dar as diretrizes para que meus alunos acabem, procurando sozinhos mais, mais, mais... e tem muitos que são assim. A gente dá a direção e a gente percebe que eles trazem muito mais do que aquilo que você esperava, sabe... então, nossa (!) é muito bom, é muito bom”.

“Fazer o que você gosta, porque se você gosta daquilo que faz você gosta e vai ser bom, não tem como não ser bom numa coisa que, na hora você entra na sala e você começa o assunto e você esquece de todo o resto. E a gente esquece de todo o resto. Já teve diretora, já teve colega de trabalho, secretária, professoras e tal que chegaram pra mim e falaram assim: ‘você não tem problema? Você não tem problema de jeito nenhum’, e eu falei assim ‘lógico que eu tenho problemas, todo mundo tem problemas, de todos os tipos’, e elas voltavam a falar ‘Como? Imagina, você não tem problema nenhum, porque você tá sempre de bom humor, você trata a todos igual, você está sempre igual’, aí eu falei assim pra essa pessoa: ‘sabe, eu não sei como, mas parece que quando eu saio pra trabalhar, pra vir pra escola, eu venho pra escola... quando eu saio da minha casa e fecho a porta, fica tudo lá, não vem nada comigo’. E de fato, eu me esqueço de tudo Giovana, eu esqueço. Quando eu estou na sala de aula, eu só penso naquilo que eu estou fazendo, eu não consigo pensar, por exemplo, ‘nossa, eu tenho aquela conta pra pagar e eu não tenho dinheiro, ou nossa eu tenho um problema familiar, alguma coisa assim’, eu me desligo completamente, e me dedico completamente... a hora que eu chego e falo bom dia, pronto... desliga tudo, até se eu tive algum problema lá na sala dos professores, se houve uma reunião, se foi tratado um assunto, sabe (?). Entrei na sala, tudo apagou”.

“Gosto de mais” (*do que eu faço*)

(fazer algo por obrigação) “Fica doído, aquilo se arrasta. Você sofre, e quando você sofre fazendo uma coisa, você faz o resto... todo mundo que está em volta de você sofrer também, você acaba fazendo. Mas não porque você quer, é a sua forma sabe? Você passa insegurança, você passa uma porção de coisas ruins.”

“Eu consegui o meu ideal, aquilo que eu projetei na minha infância eu consegui. E não me vejo fazendo de outra forma, não me vejo”.

2.1 A evolução dos alunos

³ “(...) E inclusive, eles são capazes até de “prever” uma futura crise, em um país. Eles evoluem tanto, crescem tanto no conhecimento, que eles são capazes de analisar uma futura crise que pode acontecer em determinado país, tal, tal, no nosso. Então, começa entendendo muito pouca coisa, começa analisando o caminho da casa a escola, o que ele encontra e tal, então localização, o que ele tem... aprende a analisar o espaço mais próximo, analisar depois a economia local, e daí ele vai ampliando, ampliando, até ser capaz de analisar qualquer assunto econômico, político, social (...)”

está dessa forma?’ ou ‘porque a educação pública, está dessa forma’, e vocês são capazes de buscar o ano que começou essa defasagem, as medidas que foram tomadas para que isso aconteça, os interesses por trás da educação, porque há uma intenção de a escola pública estar dessa forma(...)”

3. O reconhecimento da equipe de trabalho

“E todas as críticas que eu recebo que sempre escrevem e geralmente o que eles reclamam é que pelo menos, os alunos iniciantes comigo reclamam por tudo o que eles têm que fazer, até eles acostumarem e aí eles não reclamam mais... então tem aquelas avaliações e eles escrevem ‘ah a professora explica muito bem, nós adoramos o jeito que ela explica, mas, ela exige muito porque ela pede pra fazer resumo, isso e aquilo, tal, tal, tal’. Então ainda bem que a diretora sempre me diz assim, ‘Professora está dando certo? Deu certo desde o começo? Assim eles aprendem? A gente está vendo resultado? Sempre viu resultado? Então não ligue para essa parte, apaga’. Eu já cheguei

pra ela e falei pra ela, porque a gente é avaliada, recebe notas... então aquela classe que não quer nada com nada, você tem aquela nota baixa, aquela classe que é uma classe de alunos que estão empenhados mesmo, então... e a gente percebe aqueles que estão ali pra aprender mesmo, eles querem, eles estão afim e aqueles que estão ali porque os pais querem que eles estejam ali; eles não tão afim de aprender, eles estão ali afim de passar de ano, só. Com essas avaliações, a gente sempre fica feliz com uma, infeliz com a outra, e mexe com a gente, mexe, não adianta porque mexe com o emocional. Eu já falei, olha diretora se for pra eu não fazer do jeito que eu acho que eu tenho que fazer, e que dessa forma ele aprendem, eu tenho resultado quando chega lá no fim, quando eles chegam lá no final, no terceiro colegial, que eu vejo o resultado do meu trabalho, então eu prefiro parar. Já falei isso pra ela, porque de vez em quando a gente tem problema com alguma sala. Então, bom eu prefiro parar, então você arruma outro professor, porque pra eu não me sentir satisfeita, realizada do meu trabalho, porque aí eu vou ficar frustrada... então eu prefiro parar. E ela 'de jeito nenhum, você vai continuar e do seu jeito, porque com o seu jeito a gente sempre viu resultado'".

"(...) o respaldo que a escola dá... e mesmo na escola pública... Mesmo na escola pública, não é mesmo na escola pública, eu nunca consegui ser um professor na escola pública de um jeito e na escola particular de outro jeito."

"(...) quando eu comecei no colégio, o mesmo livro didático, que era eu que escolhia na minha escola, porque a diretora tinha tanta confiança em mim que ela dava os livros que chegavam para serem escolhidos e me perguntava "qual livro didático você quer", o mesmo livro didático que eu escolhia pra escola pública eu escolhi pra escola particular".

³ "Sim, com certeza (*reconhecimento da direção do colégio em que trabalha*)! Mas mesmo quando eu trabalhei na rede pública, eu sempre tive o apoio da direção, sempre."

4. A relação com os pais

² “Eu canso de falar nas reuniões de pais, eu falo para os pais que eles me ajudem, mas é difícil. Eu digo pra eles ‘a apostila é apenas a direção. É o norte’, mas o assunto não é o que está escrito lá, aquilo lá é o mínimo. É o resumo do resumo, você não pode ficar só naquilo, mas é difícil aquilo que sai fora daquilo ali. Eles acham que eu só posso exigir aquilo que está ali. Até ele entender que eu não vou ficar presa só ao que está escrito na apostila, é difícil.”

² *(sobre reclamações)* “Até de pais! Tem pais que acham que eu tenho que perguntar e a resposta tem que estar ali com vírgulas e pontos, igualzinho ao que está na apostila, se saiu da apostila ‘não, mas não tem isso escrito, não tá escrito!’”

³ *(a postura dos pais concordando com os filhos sobre o conteúdo das avaliações)* “Se não estiver na apostila, tá fora do contexto e eu não tenho que cobrar.”

³ “Eu deixo claro *(para os pais)* que não é ele decorar o que está escrito ali, porque decorar, e você sabe muito bem... Porque às vezes o aluno devolve a resposta pra você e você pergunta pra ele ‘o que quer dizer ciclo hidrológico?’, ‘o que quer dizer hidrológico?’, ele respondeu, tá lá bonitinho na resposta, mas aí você pergunta, ou diz assim ‘você falou sobre recursos hídricos, o que quer dizer hídrico?’... ele não sabe, então adianta ele me devolver uma resposta sendo que, se ele tiver que me explicar o que ele respondeu, ele não sabe? Não é isso... ele tem que saber explicar qualquer assunto, ele só mostra que ele sabe, se ele souber explicar com as palavras dele o que é... que atitude ele tomaria se ele encontrasse uma situação x (...)”

³ “(...) mas o pior é que os pais compactuam com os filhos, com as crianças, então a gente foi tendo que diminuir, diminuir tanto, tanto, e mesmo assim ainda tem pais que reclamam do que você pede pra um filho fazer de tarefa (...)”

³ “Alguns pais dão razão para os filhos, escutam o que os filhos falam, ligam ou vão até a escola para reclamar.”

³ “Eles (os pais) valorizavam o trabalho do professor, estão bem diferentes hoje. Aquela charge que sempre está no facebook, dos pais que em uma década questionam o filho do porque daquela nota, e na década atual questionam o professor, aquela charge é muito boa, muito real e atual. Infelizmente, algumas escolas particulares, não é o caso da nossa graças a Deus, de fato veem a escola como uma empresa lucrativa, os professores estão lá para preparar os alunos para o vestibular, sem se preocupar com o ser humano e os alunos tem que estar lá na escola porque eles pagam, a empresa tem que dar lucro, então o importante é ter alunos pagantes e visando o vestibular.”

5. O trabalho com o sexto ano

² “(...) sexto ano, acredita-se que chegue a suas mãos sabendo, por exemplo, sistema decimal porque você vai trabalhar escala, então se tem no seu conteúdo escala, compreende-se que o sistema métrico já foi trabalhado... tive uma surpresa esse ano. (...) qual a minha surpresa? Não sabem! Eu tive que deixar escala pra trás, pedi pra professora de matemática trabalhar o sistema métrico, e agora no segundo semestre vou voltar ao conteúdo. E tem fusos horários também, como eles vão transformar graus em minutos? Mas foi a primeira vez, nem na escola pública, eu tinha visto isso.

² “Eu dei as primeiras noções do sistema métrico, eu comecei o assunto de escala, mas quando foi pra transformar escala numérica em escala gráfica, e fazer os exercícios, não deu certo. Não sabiam! Eu dei uma noção, mas eu não posso me prender no sistema métrico, então eu parei em escala e pedi ajuda para a professora de matemática, agora em agosto nós vamos voltar e vamos ver se eles aprenderam.”

³ “Por exemplo, para que eles conseguissem entender, confeccionar, como confecciona e analisar um climograma, eu tive que ir bem lá ao básico, no básico, primeiro explicar o que é um gráfico, o que nós iríamos colocar no gráfico, o que a barra significa no gráfico, a linha... ai depois confeccionamos vários climograma, e a cada um que a gente terminava tinha um grupo que me falava “eu não entendi”, eu poderia passar pra frente visando o tempo que

eu tenho pra terminar conteúdo (...) mas eu não me importo. Eu não consigo passar por cima, eu não consigo, então enquanto eu tive aluno falando que não tinha entendido... Eu tive que voltar em estações do ano, precisei voltar porque eu expliquei dois gráficos e eles não entendiam o porque, como eles iam saber que era hemisférios norte ou hemisfério sul, eles viram estações do ano no primeiro bimestre comigo, olha como eles estão sem amadurecimento, nós vimos movimento de rotação, translação, dia e noite, então hemisfério norte e sul, todos aqueles desenhinhos que aparece o movimento de rotação no hemisfério norte, no hemisfério sul, o trajeto que eu faço na lousa, levei eles no multimídia e eles viram movimentando, sabiam na hora que em junho é inverno no hemisfério sul, verão no hemisfério norte, sabiam bonitinho, bonitinho, na hora de analisar um climograma eles não conseguiram enxergar porque que a linha que mostrava temperatura mais elevadas em junho, julho e agosto, indicava que era hemisfério norte me perguntaram como que eu sabia que era hemisfério norte... Eles só foram entender a partir do quarto climograma. Pra chegar nesse assunto, então eu precisei voltar nas estações do ano, repetir varias vezes com eles 'se a temperatura estiver alta em junho, que hemisfério é?', 'a temperatura está baixa em dezembro, que hemisfério é?', você entendeu (?), fazia assim um joguinho com eles, 'vamos lá, rápido, rápido, quem me responde', sabe eu tive que despertar eles para perceberem as estações do ano nos hemisférios, para depois eles poderem analisar a linha e saberem de qual hemisfério é aquele climograma."

³ "Você percebe a carinha de não estou entendendo. Mas o que mais me preocupa nessa turma (o sétimo ano), é que eles não têm o habito de estudar, eles não estudam, porque até aquilo que você coloca na lousa, você explica e vai colocando na lousa, fazendo desenhos, e depois cai aquele desenho pra ele analisar na avaliação, ele não sabe, mas se você pedir pra ele falar o texto decorado da apostila, muitos sabem os pontos e as vírgulas."

8.3 Anexo 3

Divisão de núcleos e subnúcleos referentes aos processos de mediação vivenciados pela professora Vera

1. A Família

1.1 A mãe

“Tem bastante coisa. Começando da infância né?! É, por exemplo, minha mãe lia muito, o pai da minha mãe lia muito, contava histórias... Então eu tive já, da parte da minha mãe, que estudou só até a quarta série, porque na época dela as meninas, as mulheres estudavam no máximo, no máximo, até a quarta série porque deveriam ser, é... Treinadas para serem donas de casa, então ela aprendeu a bordar, aprendiam a costurar, aprendiam todos os afazeres domésticos, mesmo que quisessem estudar, que gostassem.”

“Na verdade, a minha mãe assim... O habito, o habito de ler, (ela) lia muito, muito, muitos romances.”

“Voltando a falar da minha família, minha família era de classe média, bem média mesmo, e a minha mãe sempre incentivou a gente a estudar, ela dizia assim: “eu não estudei, eu não pude estudar, não me deixaram estudar, mas você vai ter todas as oportunidades”, isso a minha mãe, que sempre foi muito firme se você quer você vai fazer o que você quer. Se você quer estudar, você esta tendo oportunidade, se você quiser você vai chegar até onde você quiser, diferente de mim que não pude.”

“(...) mas a minha mãe sempre bateu o pé firme: “não eles vão estudar, e vão trabalhar quando eles tiverem uma profissão, uma profissão através do estudo; só se não quiserem estudar”. Nós somos em quatro, o meu irmão mais velho não gostava muito de estudar, mas ele se formou por imposição da minha mãe, ele teve que ter aulas particulares e tal, agora os dois do meio, eu e meu outro irmão do meio, sempre gostamos muito de estudar, muito; e a gente se via lá na frente, já formado e já trabalhando, você entendeu(?)”

“Então, minha mãe, meus pais, nunca precisaram mandar a gente estudar, e nem eles tinha tempo pra ficar em cima pra ver se a gente estava estudando, se estava fazendo o que tinha que fazer, então... ‘Você gosta? Você vai sozinho, você vai caminhar sozinho, porque nós temos que trabalhar, então você tem essa responsabilidade’, meus pais nunca precisaram mandar a gente estudar ou fazer tarefa, ou... nunca receberam um bilhete da professora no caderno por a gente não ter feito alguma coisa, então acho que, né... e eu acho que despertar mesmo para a... igual a minha profissão, o exemplo da parte da minha mãe do meu avô pela leitura (...).”

“(...) desde que a gente nasce à gente se espelha, a gente se espelha na mãe, no pai, se a gente tem irmão mais velho, nos avós, você vai pegando o que você tem de exemplo.”.

1.2 O avô

“(...) É, por exemplo, minha mãe lia muito, o pai da minha mãe lia muito, contava histórias...”.

“O meu avô, José de Alencar, nossa (!), que eram os autores né (?), bons na época dele... Então ele lia, tanto é que até o “Tronco de ipê” que é um volume grande, eu li mais de uma vez na minha adolescência né (?), então bom...”.

“(...) o exemplo da parte da minha mãe do meu avô pela leitura, já foi um e pelas histórias que meu avô contava e lia pra gente sentada em volta dele, e ele lia as histórias quando a gente ainda não sabia ler e já despertava o interesse de: ‘eu vou ler essas histórias’, ‘nossa quando eu vou conseguir ler as histórias, devem ter muitas’”.

1.3 O pai ²

² “Ele apoiava tudo o que a minha mãe decidia quanto à educação. Ele era o provedor né (?). Então, por exemplo, quando o meu irmão precisou de aulas particulares, ele foi o responsável pelo pagamento dessas aulas particulares.

Então ele estava completamente de acordo com que a gente tivesse a educação que eles não tiveram oportunidade.”

“(…) quando eu me formei professora primária, meu pai também chegou pra mim e disse: “se você quiser fazer uma universidade…”, e quando ele chegou pra mim e disse isso, os vestibulares das escolas federais e estaduais já haviam acontecido, aí ele chegou pra mim e disse “mas se você quiser fazer uma faculdade particular, você pode fazer o vestibular, que eu pago a sua faculdade”. E meu pai, pagou desde o começo até o final. A escola ele pagava e a gente pagava só o transporte, por que era em Ribeirão Preto e eu morava em São Joaquim da Barra, então eu viajava todo dia. Então por aí você vê a importância que ele dava, porque não foi a minha mãe que chegou pra mim e conversou, foi ele. ‘Você gosta de estudar? Se você quiser eu pago até você terminar a faculdade’”.

2. A escola: do primário ao ginásio

2.1 A professora da primeira série

“Não tive assim... felicidade com a minha professora de primeira série, porque a criança ela é espontânea... e como você sabe, tem gente que tem mais facilidade em memorizar, em aprender, e outros tem mais dificuldades... Então a professora chamava os alunos pra ler, ler o que estava escrito na lousa, e eu lembro, e até foi um trauma que só foi desvendado já quando eu fazia o penúltimo ano da faculdade de geografia”.

“(…) a hora que você fala assim “não, então fala, explica, fala o que você entendeu” aí trava, e eu tinha esse problema. Aquilo passava tudo, tudo, tudo, tudo como se fosse assim, uma legenda, só que minha boca ficava travada eu não conseguia... e só aí que a gente chegou que lá na primeira série como a gente é espontânea e o coleguinha que a professora chamou pra ler, demorava, o que aquele que sabe faz? Fala né! E na época tinha aquela vara de... de bambu e ela, “pof” na cabeça.”

“- Na cabeça da senhora?
- É na cabeça de todos aqueles que não aguentavam e falavam se entendeu (?). Então, a minha lembrança de primeira série é muito ruim.”

2.2 A professora da segunda série

“Mas na segunda série, aí eu já peguei uma professora, que diziam que era a mais brava da escola... e no ensino primário foi a minha melhor professora, sabe (?) Gente, assim... aí tudo aquilo que eu gostava antes de entrar na escola, que eu deixei, que eu tinha medo de ir na escola quando eu estava na primeira série, voltou todo aquele gosto novamente por causa da professora. Tanto é que, quando terminou a segunda série eu, já no terceiro mês da segunda série, eu já conseguia tirar as melhores notas e terminei o final do ano assim, como a primeira aluna da sala; então ela me presenteou com um livro, com um broche, se entendeu (?)”

“Bom na segunda série, eu já comecei a brincar de escolinha, e imitando quem?! A minha professora da segunda série. Até a forma de falar, os gestos, porque quando a gente gosta, a gente acaba pegando algumas coisas, não adianta... fala igual, tudo, tudo, tudo...”

“Então! Aí da segunda série já me despertou o gosto né (?). Quando você começa a imitar, você começa a gostar muito, você quer fazer igual, tal... Então foi assim marcante, marcante.”

“(...) e depois como eu disse pra você a minha professora de segunda série, ela foi um... eu posso dizer que 99% do que eu sou, eu devo a ela.”

² “Olha, eu não preciso nem fechar os olhos pra eu ver a imagem dela até hoje. Deste tamanho assim (faz o gesto do tamanho pequeno da professora com a mão), brava... mas maravilhosa.”

2.3 A professora da terceira série ²

² “(...)era uma professora que fazia discriminação.”

² “Talvez pra mim isso tenha sido positivo, um ponto positivo, porque despertou em mim o instinto de competição. Minha terceira série, na terceira série... eu sempre estudei no período da manhã, e não sei porque, eu cai pra estudar a tarde, e minha mãe foi na escol para reclamar, porque eu sempre estudei de manhã e ela também queria que eu fosse de manhã, e queria com tal professora, porque você sabe que em toda cidade pequena (...) têm aqueles professores que são como se diz... que se sobressaem, então eu quero que meu filho estude com tal professora, mas para que eu não ficasse sem aula enquanto houvesse esse remanejamento, eu comecei minhas aulas no período da tarde. E a minha professora do período da tarde, chama-se Ester, iniciou-se as aulas e eu gostei da professora, gostei mesmo, ótima... no meu ponto de vista, o tempo que eu tive aula com ela, eu achei ótimo, que era mesmo uma continuação da minha professora da segunda série. Mas surgiu uma vaga de manhã e eu mudei para o período da manhã. Por que eu não tinha conseguido a vaga (?) Porque essa professora, ficava com os filhos de banqueiros, fazendeiros...

² “eu senti o tratamento diferenciado da parte da professora. Então como eu não tinha como me destacar pelo capital, eu passei a me esforçar para me destacar pelas notas, para que eu tivesse a atenção dela... porque criança quer atenção, ela não quer ser ignorada, e eu me sentia ignorada na sala, desde a onde ela me colocou pra sentar, então quem sentava nas primeiras carteiras e quem ia pro fundo da sala. Então me instigou a competição, e eu consegui me destacar, eu consegui ter atenção através da minha capacidade, mas ela me mostrou uma coisa que eu não queria fazer, nunca você entende (?) não importa religião, cor, situação financeira, isso aí não me interessa. É independente. É horrível você se sentir diferenciado. Então, me marcou negativamente ela como professora, mas positivo porque acentuou, olha numa criança de terceira série, dez anos... é eu fiz dez anos na terceira série, em agosto, então no começo do ano eu tinha nove anos... me marcou o que eu não queria fazer em época nenhuma da minha vida.”

² “Então você viu que foi uma coisa que me marcou na infância, que eu carreguei comigo e que eu procurei ensinar meus filhos a fazer o contrário. E

não sei se você se lembra, quando a gente falava alguns assuntos na parte da geografia, eu dizia que as pessoas dão muito valor para o ter e não para o ser. A gente tem que valorizar o ser, tudo bem você não vive sem ter, mas você não pode colocar em primeiro lugar o ter e não valorizar o ser.”

² “Você não tem que enxergar o que a pessoa tem você precisar ver o que a pessoa é. Então, por isso eu não falei da professora da terceira série.”

2.4 O professor da quarta série

“(…) no quarto ano eu tive novamente um professor, era homem, mas era maravilhoso.”

“E aí no quarto ano, eu tivesse esse professor também, que assim... Que sabe, aquele professor que desperta você pra você querer mais? Você querer mais.”

² “Ele lançava o assunto, ele abordava o assunto de tal forma... E deixava aquela interrogação. Ele instigava você a descobrir... E até na matemática ele fazia de um jeito, ele colocava o exercício na lousa, e falava de um jeito assim, que despertava você a quere chegar ao resultado correto, mais rápido que os outros e acertar. E tudo, todos os assuntos, fosse conhecimentos gerais, que eram história e geografia, fosse ciências, matemática, língua portuguesa, redação, descrição.”

² “Então ele colocava, na época, tanto pra gente fazer narração quanto descrição, tinham uns quadros, uns cavaletes que levava pra sala de aula, e que tinha paisagens no tecido, mas eram assim de um metro por oitenta centímetros, e eram várias e o professor então, quando fazia o planejamento, ele escolhia qual, o que ele ia colocar lá na frente. Aí ele ia, colocava o cavalete e abria no que ele tinha programado, e se era narração, descrição ou estória. Mas no dia anterior, ele já tinha trabalhado uma narração, uma descrição ou uma estória num outro contexto, e daí ele trazia, ou dois ou três dias depois, essa paisagem, esse quadro...”

² “Como ele ia explicando, e ele dava todas as regrinhas de como faria uma descrição, como faria uma narração, como faz uma estória, e daí depois de uns dias ou na semana seguinte... então, ele colocava lá e dizia “agora vocês vão fazer uma descrição... vamos ver quem é capaz de...”, e depois ele... É lógico que corrigia os erros de português, corrigia vocabulário, corrigia todo o contexto, e lia como se fosse assim a coisa mais perfeita que... Era um professor que ensinava, e por pior que você tivesse escrito, e que, ou tinha saído de como confeccionar aquilo ali, ele não criticava, não menosprezava, ele comentava de uma forma que “o seu trabalho está maravilhoso”, mas você entendia que você tinha trocado o lugar, a sequência, e que no próximo trabalho, você precisava ficar mais atento. Você entendia qual era a sequência certa pra colocar. Então ele despertava você sempre a fazer melhor, melhor.”

² “Foi diferente, muito diferente! Até na quarta série, eu não tinha visto um professor do sexo masculino, só feminino na minha escola. No ginásio tinha, mas no primário não, e era um professor que, ele tinha feito à escola... além da escola normal, ele tinha feito a aeronáutica, ele era de Pirassununga e ele fez a Escola de Cadetes, e na época, para entrar na escola de cadetes, exigia uma certa postura, altura, e ele tinha então todo o perfil de um piloto da aeronáutica. Então o cabelo, a postura, e ele usava terno.”

² “Ele não entrava na sala de aula sem paletó, sem estar de terno. Então, era uma postura assim, muito... como se diz, a gente se sentia bem porque o professor estava usando um traje sabe. A postura dele era uma postura de comando, de comando, mas um comando sem ser exagerado, um comando que você aceita, todos aceitam muito bem, por respeito. Só a postura dele, já tinha a atitude de comando...”

² “ele despertava a postura de comando, de liderança, tudo isso. E fazia você procurar, saber, saber, o importante era saber. Ele incentivava pesquisa, incentivava leitura, levava a gente na biblioteca, porque a quarta série eu já fiz numa outra escola que já era anexa a escola normal. Até a terceira série, eu fiz numa escola que tinha biblioteca, mas a gente não tinha acesso à

biblioteca, a professora levava os livros na sala. Então é diferente você escolher só entre os livros que a professora leva na sala, e você ir até a biblioteca e você ter a liberdade de “olha da sua idade tem tudo isso aqui” e você vai lá e escolhe, eu ficava horas procurando, você pega um, pega outro até você achar aquele que... E como a escola já era anexa a escola normal, foi a primeira vez que eu fui a uma biblioteca.”

2.5 O professor de história do ginásio

“E o meu professor de história, desde a quinta série, que era a primeira série do ginásio, gente... ele contava história que eu assim viajava junto... a história da Grécia, Roma, Egito e daí tudo que tinha sobre é... história da humanidade, nossa (!), eu li tudo... sobre, sobre os deuses gregos, tudo, tudo, mais tudo. Na época que eu estava no ginásio, tinha uma coleção chamada “Trópico” e nessa coleção em todos, em todos os livros vinha muita coisa sobre história da humanidade, então aquilo ali me despertou.”

“Então, esse meu professor de história, mais essa minha professora de geografia davam assim aquelas aulas que você viajava, e eu sempre fui uma pessoa que memorizo mais ouvindo, então aquilo que eles contavam e que eles iam explicando minuciosamente, aquilo ficou gravado e fica... ficou gravado pra sempre... sem necessidade de muito assim, aí eu vou precisar estudar dez horas pra... não. Eu pegava depois o meu caderno, o meu livro, na época eram livros didáticos né, e é lógico que o que eu anotava... uma lida que eu... era só eu pegar e começar a dar aquela lida, era como se eu estivesse vendo o professor explicando tudo na minha frente, sabe (?)”

“(...) e o escolher qual professor que eu quero ser, quer dizer, qual a matéria que eu quero ensinar e tal, aí já foi o professor de história e a de geografia.”

2.6 A professora de geografia

“A minha professora de geografia, juntando com o meu professor de história, complementava todas aquelas histórias que ele contava... aí vinha localização... apesar de que a geografia na época era muito decorativa, muito decorativa.”

“Mas mesmo assim, eu já gostava e ela trabalhava a geografia, por exemplo, com mapas, desde a primeira série com mapas; depois quando a gente avançou mais alguns anos, além da gente fazer os mapas em cartolina, em caderno de cartografia, ela passou a fazer com que a gente ampliasse os mapas, fizesse os mapas em tecido, então a gente fazia em tecido o mapa que quer que seja, e depois a gente apresentava o mapa na lousa explicando tudo direitinho e tal. E, nossa (!) ela era, quer dizer, ela está viva ainda. Ela se aposentou da escola pública, mas ela continua dando aula em escola particular; Imagina, se eu fui aluna dela e estou dando aula, e já tenho uma idade... imagina aquela que foi minha professora. Mas... e ela continua ensinando, porque ela gosta, ela sempre gostou e gosta; porque ela é muito rica, é de família muito rica, você entendeu (?). Então se ela até hoje, como o ensino está, tudo bem que ela está em uma escola particular, depois que ela se aposentou... mas ela continua, é porque gosta, não é necessidade econômica, é porque gosta mesmo. Então, é diferente você estudar, ter aulas, com uma pessoa que vai ministrar as suas aulas só porque necessita ou quer no final do mês receber o salário e aquele que trabalha, tudo bem ele sabe que ele vai ser remunerado, mas ele esquece que ele é remunerado, sabe (?). Ele se empolga com aquilo que faz, ele gosta daquilo que ele faz. Então, esse meu professor de história, mais essa minha professora de geografia davam assim aquelas aulas que você viajava, e eu sempre fui uma pessoa que memorizo mais ouvindo, então aquilo que eles contavam e que eles iam explicando minuciosamente, aquilo ficou gravado e fica... ficou gravado pra sempre... sem necessidade de muito assim, aí eu vou precisar estudar dez horas pra... não. Eu pegava depois o meu caderno, o meu livro, na época eram livros didáticos né, e é lógico que o que eu anotava... uma lida que eu... era só eu pegar e começar a dar aquela lida, era como se eu estivesse vendo o professor explicando tudo na minha frente, sabe (?)”

“(...) e o escolher qual professor que eu quero ser, quer dizer, qual a matéria que eu quero ensinar e tal, aí já foi o professor de história e a de geografia. E depois, como eu gosto muito da cartografia, e tal então a professora de geografia. Foram as minhas bases, a alavanca... e depois não adiantava querer tirar da minha cabeça pra eu fazer outra coisa sem ser aquilo, porque

também eu sou muito decidida, se eu quero eu quero, eu não quero aquele, eu quero isto, então é isso que eu vou fazer.”

3. A faculdade

² “Mas a faculdade não te prepara pra sala de aula não viu (?). Você se espelha em como ministrar, agora o ministrar e o que ministrar é você que vai a luta. Por exemplo, na faculdade o que se aprende é um nível tão elevado, que você não vai ensinar aquilo pros seus alunos, você vai ensinar geografia física, mas como você vai ensinar aquele assunto (?), você não vai poder explicar como o seu professor explicava”

3.1 A escolha entre o curso de direito e a geografia ²

² “(...) uma das minhas preocupações era entrar no mercado de trabalho o mais rápido possível. Assim que eu me formei professora primária, no ano seguinte eu já comecei como substituta.”

² “Então eu tinha duas opções, eu poderia fazer o curso de direito, que na época eram seis anos, ou fazer uma outra coisa que eu gostava muito também, que era continuar um curso para ministrar aula, para ser professora, só que eram só quatro anos. Mais rápido.”

² “O direito, porque que eu... ou direito ou geografia... e os dois são humanas. Quer dizer, pessoas! Porque na minha casa a gente tinha muitos amigos, fazia parte do nosso grupo social, delegados, promotores e juízes. (...) Tanto eles frequentavam a minha casa, como a gente frequentava a casa deles. Tinha amizade com os filhos, então, também um meio que eu convivi”

² “Só por esse motivo, econômico.”

3.2 O professor de geografia física

“Na faculdade eu tive um professor de geografia física e um professor de cartografia assim... maravilhosos! Meu professor de geografia física ele era professor na universidade, na época, Franca tinha o curso que era

universidade estadual, então ele era professor de geografia física na universidade de Franca e ele pegou essas aulas na faculdade que eu estudava, então ele dava aula lá e dava aula na nossa faculdade, e na época ele estava fazendo o seu trabalho de doutorado, então no final de semana ele ia pra USP em São Paulo, aonde ele fazia o trabalho de doutorado dele sobre as usinas hidrelétricas no rio Paraná. Ele tinha assim, um conhecimento na parte de geografia física, então relevo, clima, vegetação, hidrografia, tanto é que é a parte que eu mais gosto de, né (?)... Tudo bem que a humana, a econômica e muito dos meus alunos preferem a geografia humana e econômica, mas assim... o que mais me envolve mesmo é a parte da geografia física.”

“O professor Ivan, que era de geografia física, ele dava aula durante o dia na faculdade estadual em Franca, então ele dava aula à noite, e Franca e Ribeirão é perto, então...”

“Mas assim, os mais marcantes, que mais me cativaram, pra mim foram o de geografia física, e o de cartografia.”

3.3 O professor de cartografia

“Na faculdade eu tive um professor de geografia física e um professor de cartografia assim... maravilhosos!”

“Mas assim, os mais marcantes, que mais me cativaram, pra mim foram o de geografia física, e o de cartografia. Esse meu professor de cartografia, ele participou na época da Ditadura Militar, ele foi convidado, não é que ele participava do sistema, ele foi pago... Na época ainda era a aerofotogrametria, ele foi assim, o principal autor do mapeamento da Amazônia, se entendeu (?). E ele deu aula pra gente até o término do curso, e ele já tinha novamente... só a minha turma que teve aula com ele até o final do curso, porque o governo federal, já havia contratado ele pra fazer mapeamento de áreas do Brasil, de tanto que ele era bom. Ele era muito bom.”

3.4 A especialização em geografia urbana

"Olha, eu tive geologia, geomorfologia, a geografia humana, a geografia urbana; eu até fiz especialização em geografia urbana, mas por que que eu fiz? Eu queria fazer uma especialização, mas em Ribeirão Preto na época, o que foi fornecido, eu não tinha escolha e eu queria continuar fazendo alguma coisa de geografia, eu queria acrescentar mais né... então a faculdade ofereceu o curso de especialização em geografia urbana, eu teria preferido climatologia, mas era a geografia urbana, então eu fiz geografia urbana."

4 A experiência profissional

4.1 As aulas como substituta ²

² "Assim que eu me formei professora primária, no ano seguinte eu já comecei como substituta; Consegui de primeira, por causa de nota, e tal, naquela época quem tinha melhores notas já conseguia entrar como substituta. Eu entrei como substituta efetiva, só que nessa época, a gente tinha que cumprir o horário na escola, ajudar os professores quando não faltava professor, só que a gente não tinha remuneração, era só o dia letivo, então contava ponto cada dia, porque no ano seguinte quando tivesse atribuição você teria pontos. A gente só era remunerada o dia que faltava professor e você ia dar aula no lugar desse professor. "

² "(...) então eu passei a ser substituta efetiva já no ano seguinte que eu me formei, e entrei na faculdade. Então, eu era substituta efetiva de manhã, ficava das sete ao meio dia, e depois eu estudava a noite em Ribeirão Preto."

4.2 O trabalho na escola pública²

² "(...) eu nunca consegui ser uma professora na escola pública de um jeito e na escola particular de outra. Não! Eu sempre trabalhei com o mesmo empenho, do mesmo jeito..."

² " Eu me removi pra cá (Mogi Guaçu) pela escola pública."

² "(...) eu ingressei como professora primária, por isso eu fui professora alfabetizadora durante quatro anos, nesses quatro anos teve o concurso pra P3, que era o professor de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, aí eu

passsei, ingressei, mas eu ingressei muito longe da minha cidade, então eu fiquei com os dois cargos, eu fiz acumulação de cargo, que eram vinte horas em um vinte no outro, quarenta horas, então eu pude ficar com os dois. Como eu ingressei como P3 muito longe da minha cidade, foi aqui em Itupeva, e eu morava em São Joaquim da Barra, eu ingressei e como eu já tinha cinco anos de pontos, eu me afastei sem remuneração e fiquei dando aula lá. Me afastei sem remuneração por dois anos pra tentar me remover pra lá. Mas nesses dois anos eu mudei pra cá, meu marido veio pra cá e eu me mudei. Ai o que eu fiz, eu me afastei do primário lá, removi meu cargo de Itupeva pra cá. No primeiro ano aqui em Mogi Guaçu, só tinha uma escola que tinha professor efetivo de geografia, todas as outras escolas não tinham professores efetivos, havia uma carência de professores de geografia nessa região, (...). Então, a primeira escola que eu coloquei pra me remover, sem conhecer a cidade, sem nada, eu vim. Ai eu me afastei lá, e comecei."

² "Eu peguei uma época maravilhosa. Olha, quando eu me aposentei da escola pública, que foi em 2000, comecinho de 2000, eu sai na época certa porque até então, o diretor tinha autoridade, o professor tinha autoridade e os pais reconheciam e compactuavam com a atitude tomada pelo professor e pela direção da escola, e você tinha... é lógico que você precisa ter bom senso, você não vai tomar atitudes erradas com os seus alunos, você precisa ter bom senso, então com o bom senso, lógico, você tinha o completo apoio da direção. Então, eu trabalhei em uma época que todas as medidas tomadas em benefício, lógico, para o aprendizado, porque não é castigo, você não dá castigo, são exigências de postura, de comportamento, moral, você ensina cidadania. Regras são pra ser seguidas, todo mundo segue regras, então você tinha o completo apoio da direção e se os pais eram chamados por determinada atitude do filho, eles apoiavam, conversavam com o filho e tal.

Eu me aposentei na época certa, porque de 2000 pra cá, a escola pública passou só... Quer dizer, não generalizando, mas passou a ter muitos problemas."

4.3 O trabalho na escola particular ²

² "A escola particular também (sofreu mudanças)! Nossa, muito, muito! Da sua classe, quantos anos (?), em seis anos... a diferença do que eu exigia da sua sala, para o primeiro ano do ensino médio hoje, nossa, Giovana é uma diferença. E da sua sala para a sala de três anos antes que a sua também, as exigências já tinham mudado."