



UERN

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC**

ZENAIDE MARIA DA SILVA SANTIAGO

**MEDIAÇÃO DA AFETIVIDADE NA CONSTITUIÇÃO DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS**

**MOSSORÓ/RN
2022**

ZENAIDE MARIA DA SILVA SANTIAGO

MEDIAÇÃO DA AFETIVIDADE NA CONSTITUIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA
DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Júlio Ribeiro Soares

MOSSORÓ/RN
2022

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

S235m Santiago, Zenaide Maria da Silva

MEDIAÇÃO DA AFETIVIDADE NA CONSTITUIÇÃO
DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE
CIÊNCIAS. / Zenaide Maria da Silva Santiago. -
Mossoró/RN, 2022.

218p.

Orientador(a): Prof. Dr. Júlio Ribeiro Soares.
Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-
Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio
Grande do Norte.

1. prática pedagógica. 2. mediação da afetividade. 3.
relação professor e aluno. I. Soares, Júlio Ribeiro. II.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

ZENAIDE MARIA DA SILVA SANTIAGO

MEDIAÇÃO DA AFETIVIDADE NA CONSTITUIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA
DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 05/10/2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Júlio Ribeiro Soares (Orientador)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Profa. Dra. Cynara Teixeira Ribeiro (Titular Externa)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Profa. Dra. Débora Maria do Nascimento (Titular Interna)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Profa. Dra. Sílvia Maria Costa Barbosa (Suplente Interna)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Prof. Dr. Fábio Alves Gomes (Suplente Externo)
Universidade do Estado do Amazonas (UEA)

AGRADECIMENTOS

Através dos outros, nos tornamos nós mesmos.
Lev Vigotski

Agradecer nesse momento o resultado alcançado representa compreender que não se consegue nada sozinho. Necessitamos estar conectados com o outro, nas relações sociais, e nesse movimento constitutivo mediado por afetos em que me conduziu nesse processo de produção da dissertação, constitui significações que permeiam meu ser e permaneceram intrínsecos as minhas ações como sujeito e principalmente como professora que sou.

Gratidão a Deus Pai, Deus Filho e Deus Espírito Santo, por me guiar, dando-me discernimento e sabedoria para seguir em frente e não desistir diante das dificuldades vivenciadas. Sem Deus, presente em nossa vida, com sua Misericórdia e amor, nada realizamos!

Ao eterno e infinito amor da minha vida, meu filho Vitor Manuel, pelo apoio, companheirismo e compreensão diante dos percalços impostos pela vida, agradeço as alegrias que me proporciona. Obrigada pela atenção, carinho e zelo.

À minha mãe (em memória), que sempre me apoiou no meu processo de formação educacional. Estamos realizando esse sonho juntas, pois a senhora está sempre presente em minha vida. Em ti, encontrei o apoio para nunca desistir.

Ao meu pai, que sempre esteve ao meu lado e do seu modo nos ensinou a ter determinação para enfrentar as situações difíceis que por ventura nos deparássemos ao longo da vida. Obrigada por ser minha referência, pelo amor e pelos primeiros ensinamentos.

Às minhas irmãs, pelo respeito demonstrado, incentivo e apoio que sempre me deram, me ajudando a seguir em frente; pelas nossas vivências mediadas por afetos que nos aproximam e nos impulsionam a caminhar juntas.

Aos familiares, que confiaram na minha capacidade e me contagiaram com força e confiança para concluir esse percurso de formação.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Júlio Ribeiro Soares, por acreditar que seria possível caminharmos juntos e, durante este processo de estudo e escrita, se doou em prol de uma construção e aprendizado. Em nossas vivências constituí significações, ocorreram apreensões e afetações que passaram a fazer parte do meu ser. Agradeço as inúmeras contribuições!

Aos demais professores do programa (POSEDUC/UERN), em especial às Profas. Dra. Antônia Batista Marques, Dra. Elza Helena da Silva Costa Barbosa e Dra. Sílvia Maria Costa Barbosa, que endossaram meu pensamento de que essa caminhada seria possível, me fazendo acreditar cada vez mais e me incentivando a seguir o percurso. A cada aula, a cada discussão, vários ensinamentos que me conduziram a apreender significações no estudo e na pesquisa.

Aos professores Profa. Dra. Cynara Teixeira Ribeiro, Prof. Dr. Fábio Alves Gomes e Dra. Sílvia Maria Costa Barbosa, por terem aceitado participar da qualificação e defesa e dividir seus conhecimentos comigo. Suas colaborações foram significativas e imprescindíveis para a consolidação deste estudo.

À minha turma do Mestrado em Educação/UERN, a cada colega, por partilhar conhecimentos, apoiar nas horas de estudo e pesquisa. O companheirismo foi fundamental para superar os obstáculos, principalmente no período de ensino remoto. Vocês fizeram a diferença e ficaram marcados na minha história.

À direção da escola, que aceitou participar da pesquisa, e às professoras que confiaram, se disponibilizando para os momentos de investigação, compartilhando os desafios que enfrentam no exercício docente.

A todos os educadores, colegas e amigos que participaram do meu processo formativo profissional e humano, contribuindo para execução desta pesquisa.

Gratidão a todos!

RESUMO

Este trabalho, de caráter qualitativo, tem como objetivo investigar as mediações da afetividade que constituem a prática pedagógica dos professores de ciências dos anos finais do ensino fundamental. O *lócus* da investigação foi uma escola da rede pública municipal, localizada na cidade de Limoeiro do Norte, no interior do Ceará. A pesquisa está ancorada nos pressupostos teórico-metodológicos da psicologia sócio-histórica. A investigação utilizou como parâmetro algumas categorias teórico-metodológicas de análise, como: historicidade, atividade, sentidos, significados e afetividade. Para produção das informações, adotou-se como procedimento a entrevista reflexiva porque possibilita maior aproximação às zonas de sentidos e, por conseguinte, apreensão das mediações da afetividade constituídas pelas professoras em sua prática pedagógica. Para análise e interpretação das informações, foi utilizado o procedimento dos núcleos de significação, porque se compreender que este é um instrumento que possibilita ao pesquisador apreender as significações constituídas pelo sujeito, considerando a realidade e os movimentos dialéticos que o afetam. Foram levantados cento e quarenta e nove (149) pré-indicadores, que, aglutinados, resultaram em dezesseis (16) indicadores. Por sua vez, a articulação dos indicadores resultou em quatro (04) núcleos de significação, a saber: 1) os sentimentos que constituem as professoras; 2) as vivências das professoras e os afetos constituídos na relação com os alunos; 3) fazer pedagógico: o movimento do desenvolvimento profissional; e 4) A mediação dos afetos na constituição do processo de ensino e aprendizagem na escola. Os núcleos revelam que as professoras são mediadas por afetos positivos, como a satisfação por contribuir para o desenvolvimento do aluno, o compromisso com o fazer pedagógico e o sentimento de realização profissional, porém há afetos negativos que as constituem na prática pedagógica, tais como: a angústia que sentem porque nem sempre conseguem melhorar os resultados de aprendizagem; o sentimento de incapacidade para lidar com as questões emocionais dos alunos; e a impotência para resolver problemas que interferem no interesse dos alunos pela aprendizagem dos conteúdos. A realização de formação continuada e apoio aos professores é um recurso necessário para que se sintam mais confiantes, reflitam sobre o fazer pedagógico e, assim, mantenham ativa a potência de ação. É no movimento dialético vivenciado por professores e alunos, mediados por afetos, no ambiente escolar, que ocorrem muitas das transformações significativas nos sujeitos, sobretudo no campo intelectual. Assim, é pertinente considerar os impactos afetivos que ocorrem no espaço escolar e atravessam o processo de ensino-aprendizagem, presentes como elemento constitutivo do sujeito, reverberando em suas ações.

Palavras-chave: prática pedagógica; mediação da afetividade; relação professor e aluno.

ABSTRACT

This qualitative work aims to investigate the mediations of affectivity that constitute the pedagogical practice of science teachers in the final years of elementary school. The locus of the investigation was a municipal public school, located in the city of Limoeiro do Norte, in the interior of Ceará. The research is anchored in the theoretical-methodological assumptions of Sociohistorical Psychology. The investigation used as a parameter some theoretical-methodological categories of analysis, such as: historicity, activity, senses, meanings and affectivity. For the production of information, the reflective interview was adopted as a procedure because it allows for greater approximation to the areas of meaning and, therefore, apprehension of the affectivity mediations constituted by the teachers in their pedagogical practice. For the analysis and interpretation of the information, the procedure of meaning cores was used, because it is understood that this is an instrument that allows the researcher to apprehend the meanings constituted by the subject, considering the reality and the dialectical movements that affect him. One hundred and forty-nine (149) pre-indicators were listed, which, combined, resulted in sixteen (16) indicators. In turn, the articulation of the indicators resulted in four (04) meaning cores, namely: 1) the feelings that constitute the teachers; 2) the teachers' experiences and the affections constituted in the relationship with the students; 3) pedagogical practice: the professional development movement; and 4) The mediation of affections in the constitution of the teaching and learning process at school. The cores reveal that the teachers are mediated by positive affects, such as the satisfaction for contributing to the student's development, the commitment to pedagogical work and the feeling of professional accomplishment, but there are negative affects that constitute them in the pedagogical practice, such as: the anguish they feel because they are not always able to improve learning outcomes; the feeling of inability to deal with students' emotional issues; and the impotence to solve problems that interfere with students' interest in learning the contents. Continuing education and support for teachers is a necessary resource for them to feel more confident, to reflect on the pedagogical practice and, thus, to keep the power of action active. It is in the dialectical movement experienced by teachers and students, mediated by affections, in the school environment, that many of the significant transformations in the subjects occur, especially in the intellectual field. Thus, it is pertinent to consider the affective impacts that occur in the school space and cross the teaching-learning process, present as a constitutive element of the subject, reverberating in their actions.

Keywords: pedagogical practice; mediation of affectivity; teacher and student relationship.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Critérios utilizados para o levantamento de dados.....	18
Figura 2: Fluxograma dos pontos de discussão do capítulo	31
Figura 3: Categorias teórico-metodológicas.....	32
Figura 4: Percurso metodológico.....	68
Figura 5: Princípios do Método de Vigotski	70
Figura 6: Etapas de formação dos núcleos de significação	76
Figura 7: Critérios para sistematização dos indicadores	78
Figura 8: Critérios para a seleção do <i>locus</i> da pesquisa	79
Figura 9: Critérios para seleção dos participantes da pesquisa	80
Figura 10: Percurso de constituição dos Núcleos de significação e a análise internúcleos.....	90

LISTA DE TABELAS

Tabela 1– Levantamento de artigos no portal de periódicos da Capes – 2014/2019	19
Tabela 2– Levantamento de artigos no portal de periódicos da SciELO – 2014/2019	Erro!
Indicador não definido.	
Tabela 3 –Levantamento de artigos no Portal de Periódicos Capes e na Biblioteca Eletrônica SciELO – 2014/2019	20

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Obras selecionadas para análise, mediante os critérios indicados.....	21
Quadro 2: Princípios da Teoria de Vigotski	71
Quadro 3: Recurso da entrevista reflexiva	73
Quadro 4: Recorte do quadro dos Pré-indicadores produzidos a partir das entrevistas reflexivas.	86
Quadro 5: Recorte do quadro dos indicadores.....	87
Quadro 6: Recorte do quadro dos Núcleos de significação.....	88
Quadro 7: Núcleo de significação (1).....	92
Quadro 8: Núcleo de significação (2).....	104
Quadro 9: Núcleo de significação (3).....	118
Quadro 10: Núcleo de significação (4).....	132

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 PRÁTICA PEDAGÓGICA E AFETIVIDADE: UM MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA	17
2.1 Afetividade e prática pedagógica: dados quantitativos (2014-2019).....	19
2.2 Afetividade e prática pedagógica: dados qualitativos (breve descrição)	21
3 PRÁTICA PEDAGÓGICA E AFETIVIDADE NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA	28
3.1 Dimensão afetiva na perspectiva sócio-histórica	32
3.2 Afeto e cognição: dimensões dialéticas constitutivas do sujeito	38
3.3 Vivência e Afetividade na Constituição do humano	41
3.4 Historicidade e afetividade	47
3.5 Mediação, afetividade e prática pedagógica	51
3.6 A constituição dos sentidos e significados	56
3.7 Atividade/trabalho e afetividade na prática pedagógica	62
4 PERCURSO METODOLÓGICO.....	68
4.1 Considerações sobre o método como procedimento de pesquisa na psicologia sócio-histórica	69
4.2 Procedimento de produção das informações	71
4.3 Procedimentos de análise e interpretação das informações	75
4.4 O <i>locus</i> da pesquisa	79
4.5 Sujeitos participantes da pesquisa	80
5 PROCESSO DE LEVANTAMENTO DOS PRÉ-INDICADORES, FORMAÇÃO DOS INDICADORES E A CONSTITUIÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO.....	85
5.1 O levantamento dos pré-indicadores das entrevistas reflexivas.....	85
5.2 Sistematização dos indicadores	87
5.3 Constituição dos Núcleos de Significação	87
6 O MOVIMENTO DE ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES: MEDIAÇÃO DA AFETIVIDADE NA CONSTITUIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	90
6.1 Núcleo 1: Os sentimentos que constituem as professoras	91
6.2 Núcleo 2: As vivências das professoras e os afetos constituídos na relação com os alunos.....	104
6.3 Núcleo 3: Fazer pedagógico: o movimento do desenvolvimento profissional.....	117
6.4 Núcleo 4: A mediação dos afetos na constituição do processo de ensino e aprendizagem na escola	132

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS – O QUE NOS REVELAM AS FALAS DAS PROFESSORAS SOBRE MEDIAÇÕES DA AFATIVIDADE NA CONSTITUIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	151
REFERÊNCIAS.....	159
APÊNDICE A – MAPEAMENTO DOS PRÉ-INDICADORES.....	166
APÊNDICE B – AGLUTINAÇÃO DOS PRÉ-INDICADORES: FORMAÇÃO DOS INDICADORES.....	175
ANEXO C – NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	186
ANEXO D – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS.....	187

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho discute sobre afetividade na constituição da prática pedagógica dos professores de ciências dos anos finais do ensino fundamental, buscando apreender as mediações afetivas que compõem o processo de ensino e aprendizagem, tomando como referências os fundamentos da psicologia sócio-histórica¹.

Compreende-se que a prática pedagógica na escola é inerente ao fazer docente e pode ser apreendida ao se analisar as relações que ocorrem em sala de aula, isto é, entre professor, aluno e conhecimento. O professor, por sua vez, tem importância fundamental para a formação de alunos com consciência crítica e participativa, por meio de um trabalho significativo para os estudantes.

É necessário o professor ter conhecimento amplo, tanto de forma técnica, relacionada aos conhecimentos científicos, quanto metodológica, além de prática pedagógica que proporcione ao aluno amplas oportunidades de aprendizagem, fazendo uso de estratégias metodológicas para o desenvolvimento do conhecimento não somente técnico, mas que vise à totalidade na formação do sujeito.

A educação, por meio da prática pedagógica escolar, deve possibilitar ao aluno oportunidades de aprendizagem que favoreça o amplo desenvolvimento das capacidades humanas. Segundo Vigotski (2007), é a aprendizagem que promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores nos indivíduos. As funções psicológicas se constituem mediante a internalização de aspectos vividos nas relações sociais, ou seja, “ao internalizar aspectos peculiares vividos na atividade social, o indivíduo converte esses aspectos em funções psicológicas que irão, enfim, fazer parte da sua dimensão subjetiva” (SOARES, 2011, p. 52). Estando a criança num mundo repleto de relações humanas, no qual ela participa intensamente, desenvolverá as funções psicológicas superiores, que contribuem cada vez mais com o seu processo de humanização, apropriação da cultura por meio das mediações sociais.

Desse modo, entendendo que o professor é um importante agente do processo de ensino e aprendizagem, faz-se necessária uma investigação em torno da sua prática pedagógica, tentando apreender as questões afetivas por ele constituídas em suas vivências, no exercício do magistério. Suas vivências na docência são marcadas por ações em que ocorre participação dos

¹ A opção pelo uso do termo “Psicologia Sócio-histórica” tem como referência, de forma mais ampla, os estudos de Vigotski, e de forma mais específica, a equipe de Psicologia Sócio-Histórica da PUC/SP e o Grupo de Pesquisa Educação e Subjetividade, do qual faço parte na UERN.

alunos, apresentando resultados satisfatórios de aprendizagem, consolidando seus objetivos de trabalho. Vigotski (2007, p. 61) explica que “O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”, mas há também nesse processo vivenciado pelo professor inúmeras dificuldades e longos registros de baixos índices de aprendizagem dos alunos, associados a vários fatores socioeconômicos e culturais, não somente à educação, já que a escola é considerada uma esfera da sociedade, com todas as mazelas registradas historicamente. Como ressalta Saviani (2011, p. 218) em *Escola e Democracia*, “a educação é uma prática social mediadora no interior da prática social global”, destacando ainda que

Historicamente a educação se põe como atividade inerente ao próprio processo de hominização, isto é, o processo pelo qual o homem cria a si mesmo ao produzir os meios que lhe garantem a existência. Por isso a origem da educação coincide com a origem do próprio homem. Ou seja, o homem não nasce homem. [...] Por isso que no livro *Pedagogia Histórico-Crítica* defini a educação como o ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2011, p. 217).

A articulação com a educação escolar se faz necessária para humanização do sujeito, no sentido de contribuir com a aquisição das produções historicamente constituídas nas relações sociais, considerando a individualidade e subjetividade de cada indivíduo, e ainda com importância relevante na formação sistemática dos alunos.

Desse modo, uma vez que muitas das possibilidades de aprendizagem dos alunos estão articuladas à prática pedagógica do professor, o impacto dos resultados das avaliações externas é uma questão que não pode ser negligenciada dessa discussão, pois são muitos os professores que se sentem afetados por eles, sobretudo quando ao menos uma parte de seus alunos alcança um desempenho aquém do esperado. Vale ressaltar que o professor faz parte desse processo de ensino e aprendizagem como mediador, mas há outros elementos partícipes desse processo que são mediadores. Vigotski (2007) define como mediadores os instrumentos e signos presentes nas relações entre o ser humano e o ambiente, proporcionando aprendizado. Assim, juntamente com o professor há vários elementos de mediação presentes no fazer pedagógico e nos resultados registrados.

A partir de dados divulgados oficialmente por meio de resultado do SAEB² e do PISA³,

² Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), de competência do governo Federal, que realiza avaliações externas em larga escala, com foco no diagnóstico da educação básica brasileira.

³ Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tradução de *Programme for International Student Assessment*, é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>.

é possível conhecer os baixos índices de aprendizagem em ciências, tomando como base a referência de avaliação externa à qual o Brasil se submete, como o PISA/2018, cujo resultado do Brasil é 64ª colocação no ranking de 79 países participantes. Em relação ao SAEB/2019, cuja avaliação foi realizada por uma amostragem das turmas de 9ª ano, tem-se o seguinte:

Quando se trata de ciências da natureza, cerca de 31,49% dos alunos do 9º ano encontram-se entre os níveis 4 a 9 de proficiência. Apesar de a maior parte dos alunos (17,98%) concentrar-se no nível 2, os quatro primeiros níveis apresentam, aproximadamente, o mesmo percentual em cada um, a exemplo do que é notado em ciências humanas. Em relação às ciências da natureza, 0,5% dos participantes estão no nível 8 ou acima e 17,73% encontram-se abaixo do nível 1 (BRASIL, MEC⁴, 2021).

Ainda sobre os resultados, destacamos os dados das disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, em que os dados do Saeb 2019 referente aos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) mostram que 36% dos estudantes apresentavam proficiência em Língua Portuguesa, ao passo que apenas 18% foram considerados proficientes em Matemática. Embora os resultados dessas avaliações só possam ser compreendidos a partir de uma análise de sua totalidade, a experiência como docente permite dizer que são muitos os colegas professores que se sentem incomodados e até frustrados com o desfecho dessas avaliações, razão pela qual almejam desenvolver uma prática pedagógica que, por meio de novas metodologias e estratégias, possa contribuir de forma mais eficaz com o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Os professores que vivenciam esses resultados, imbuídos de compromisso e responsabilidade em garantir uma educação de qualidade para todos, se desdobram para realizar ações pedagógicas com o intuito de aumentar os indicadores de aprendizagem, obtendo resultados satisfatórios.

No processo formativo, em que o professor é um mediador no processo de aprendizagem, numa relação mediada por afetos, ele tanto pode afetar quanto ser afetado em cada relação vivenciada. Faz-se necessário então focar a atenção também nos afetos constituídos nessas relações, visto que, como afecções do corpo, os afetos constituem nossas ações, potencializando ou diminuindo nossa capacidade de agir (ESPINOSA, 2008).

Portanto, é importante, ao estudar prática pedagógica, considerar os afetos que medeiam as relações e ações do professor na condição de docente. Essa compreensão e a minha vivência no ambiente escolar, na rede pública municipal de Limoeiro do Norte/CE – tanto como

⁴ Informações retiradas do site do Ministério da Educação/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (MEC/INEP). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/divulgados-resultados-amostrais-do-saeb-2019>.

professora da educação básica quanto como técnica pedagógica da Secretaria de Educação, em uma atuação como responsável por todos os trabalhos de orientação ligados ao componente curricular Ciências da Natureza, como planejamento, formação continuada de professores, olimpíadas, feiras de ciências, etc. – me permitem estar em trabalho diário com professores e constatar as especificidades presentes na prática pedagógica por eles desenvolvidas, fazendo surgir meu interesse por essa pesquisa. Outro ponto importante, que me despertou para essa pesquisa, foi a constatação de angústias relatadas pelos professores que lecionam ciências, por não conseguirem envolver efetivamente os alunos nas aulas, não verificarem interesse em buscar conhecimento específico da disciplina e a constatação do registro de baixos índices de aprendizagens, gerando, desse modo, muitas inquietações.

Diante de tantos relatos expostos pelos professores sobre suas experiências docentes, fui elaborando e interpretando algumas ideias sobre o que e como esses profissionais vivenciam os processos educacionais na escola em que lecionam. Por isso, apresenta-se uma questão como problemática para investigação: Que mediações afetivas constituem a prática pedagógica do professor de ciências dos anos finais do ensino fundamental? Essa questão norteadora permite uma aproximação dos afetos constituídos pelo professor, além de conhecer sua influência na relação professor/aluno e a prática pedagógica dos professores investigados, sendo possível apreender como esta foi afetada no exercício contínuo na sala de aula.

Considerando a problemática apresentada, a pesquisa tem por objetivo investigar as mediações da afetividade que constituem a prática pedagógica de professores de ciências dos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública do estado do Ceará, tendo como fundamentação teórica e metodológica a Psicologia Sócio-histórica.

A fim de responder os questionamentos e alcançar os objetivos da investigação, a apresentação da pesquisa está estruturada em capítulos que possibilitam compreender o desenvolvimento da investigação.

O capítulo 1 é a INTRODUÇÃO, com relatos sobre o objeto de estudo, o interesse que motivou a investigação, a justificativa e o percurso traçado para alcançar os objetivos almejados para a pesquisa.

O capítulo 2, PRÁTICA PEDAGÓGICA E AFETIVIDADE: UM MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA, apresenta uma discussão partindo de um estudo de fundamentação teórica, que possibilitou conhecer produções científicas abordando o objeto da pesquisa, especificamente artigos. Foi dividido o capítulo em dois tópicos, um sobre os dados quantitativos levantados na pesquisa e o outro sobre os dados qualitativos, uma breve descrição dos artigos selecionados.

O capítulo 3, OS PROCESSOS CONSTITUTIVOS DAS SIGNIFICAÇÕES DO SUJEITO NA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA, refere-se à fundamentação teórica que embasa a pesquisa, cuja abordagem é a psicologia sócio-histórica. O referencial teórico escolhido considera o homem um ser em transformação, num movimento dialético que ocorre nas relações sociais. A discussão faz uma abordagem sobre a Dimensão afetiva na perspectiva sócio-histórica; afetos e cognição como elementos constitutivos do sujeito; vivência e afetividade na Constituição do humano; e sobre as categorias da psicologia sócio-histórica, que são construtos teóricos metodológicos, relacionando com afetividade. As categorias discutidas são importantes para a compreensão das informações, processo de análise.

O capítulo 4, PERCURSO METODOLÓGICO, apresenta a metodologia utilizada na pesquisa, relatando os caminhos percorridos e os instrumentos utilizados para produção das informações, análise e interpretação. Divididos em tópicos estão: Considerações sobre o método como procedimento de pesquisa na psicologia sócio-histórica; procedimento de produção das informações; Procedimentos de análise e interpretação das informações; o *locus* da pesquisa; sujeitos participantes da pesquisa.

O capítulo 5, PROCESSO DE LEVANTAMENTO DOS PRÉ-INDICADORES, FORMAÇÃO DOS INDICADORES E A CONSTITUIÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO, apresenta o processo de levantamento dos pré-indicadores a partir da entrevista reflexiva, bem como a sistematização dos indicadores e o processo de construção dos núcleos de significação.

O capítulo 6, O MOVIMENTO DE ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES: MEDIAÇÃO DA AFETIVIDADE NA CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA, mostra os núcleos de significação constituídos no desenvolvimento da pesquisa, os resultados das análises e as interpretações dos núcleos de significação.

Nas considerações finais, são apresentados os entendimentos acerca das constituições apreendidas sobre o tema estudado, mediação da afetividade na constituição da prática pedagógica, sujeita a mudanças no decorrer do exercício cotidiano no ambiente escolar.

Desse modo, no próximo capítulo será apresentado um levantamento de produções bibliográficas sobre a prática pedagógica e afetividade, situando o leitor em relação aos conhecimentos científicos que abordam essa temática.

2 PRÁTICA PEDAGÓGICA E AFETIVIDADE: UM MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA

O fazer pedagógico do professor exerce papel fundamental na formação do aluno, pois é no espaço da sala de aula que as relações entre alunos e professores acontecem efetivamente, constituindo suas histórias de vida, marcadas por diversas situações de afetos.

Entende-se que a prática pedagógica é constantemente afetada pela vivência do professor no ambiente escolar, interferindo no processo de aprendizagem. Desse modo, Leite (2006) aponta que

A afetividade constitui-se como um fator de grande importância na determinação da natureza das relações que se estabelecem entre os sujeitos (alunos) e os demais objetos de conhecimento (áreas e conteúdos escolares), bem como na disposição dos alunos diante das atividades propostas e desenvolvidas (LEITE, 2006, p.24).

Assim, o envolvimento dos alunos com as questões escolares relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem pode ser implicado pelos afetos que constituem a relação professor/aluno.

Considera-se, assim, essencial que a relação entre professor e aluno seja constituída de afetos que proporcionem o envolvimento dos alunos nas ações pedagógicas propostas pelo professor, contribuindo para a aprendizagem e para a formação do sujeito.

Este capítulo trata de um mapeamento de produções bibliográficas existentes sobre Mediação afetiva na constituição da prática pedagógica de professores da educação básica. Os dados foram levantados, analisados e organizados a partir de leitura e destaques de informações dos artigos selecionados para compor o *corpus* de estudo da questão investigada, apresentando dados qualitativos e quantitativos.

A figura abaixo representa os critérios utilizados na pesquisa:

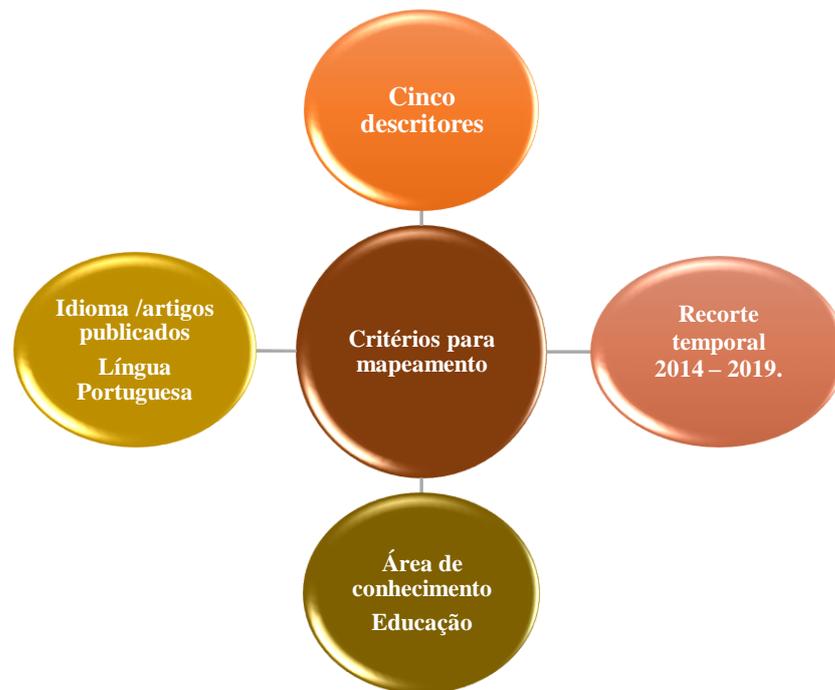


Figura 1: Critérios utilizados para o levantamento de dados.
Fonte: organizada pela autora.

O levantamento bibliográfico dos artigos foi realizado em duas bases de dados, o Portal de Periódicos CAPES⁵ e a Biblioteca Eletrônica SciELO⁶. A opção por essas bases está relacionada ao fato de ambas serem academicamente muito relevantes para a área da pesquisa, isto é, a educação. Na realização da pesquisa, foram utilizados os descritores “afeto e prática pedagógica”, “afetividade do professor”, “emoção na sala de aula”, “atividade e emoção”, “afetividade e professor de ciências”, considerando o recorte temporal entre 2014 e 2019, por abranger publicações mais recentes; e somente produções que tenham sido publicadas na área da educação e em língua portuguesa.

O mapeamento bibliográfico nas duas bases ficou delimitado a artigos, por configurarem material de estudo altamente confiável, uma vez que, antes de se tornarem publicados, passam pelo crivo da avaliação entre pares, além de serem de amplo acesso por meio da rede mundial de computadores, o que os torna ainda mais confiáveis, razão pela qual o foco em artigos teve o interesse em conhecer amplamente as discussões existentes.

Além dos quatro critérios empregados logo no começo da pesquisa (descritores, recorte temporal, área de conhecimento e idioma em que os artigos foram publicados), outros dois critérios ainda foram utilizados com o intuito de refinar o levantamento das informações iniciais

⁵ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

⁶ Scientific Electronic Library Online, Biblioteca Eletrônica Científica Online, é uma biblioteca digital de livre acesso e modelo cooperativo de publicação digital de periódicos científicos brasileiros.

sobre os artigos. Estamos nos referindo a análise dos títulos e dos resumos dos trabalhos. Nesse caso, selecionamos os artigos cujos títulos e resumos continham alguma palavra que fosse correspondente a pelo menos um descritor que tenha sido utilizado na pesquisa.

Os resultados deste levantamento bibliográfico foram organizados e analisados em dois tópicos: o primeiro, intitulado “afetividade e prática pedagógica: dados quantitativos (2014-2019)”, é formado por dados quantitativos; o segundo, denominado “afetividade e prática pedagógica: dados qualitativos (breve descrição)”, é onde se desenvolve, como o próprio título enuncia, uma explicação dos dados.

2.1 Afetividade e prática pedagógica: dados quantitativos (2014-2019)

O levantamento dos artigos que tratam da temática sobre afetividade na constituição da prática pedagógica escolar começou com uma pesquisa no portal de periódicos da CAPES, fazendo-se uso, nessa etapa, de quatro critérios: descritores, recorte temporal, área de conhecimento e idioma em que os artigos foram publicados. Nessa etapa, foi encontrado um número de trabalhos para cada descritor, como pode ser observado na tabela abaixo:

Tabela 1– Levantamento de artigos no portal de periódicos da Capes – 2014/2019.

Descritor	Quantidade
Afeto e prática pedagógica	7
Afetividade do professor	12
Emoção na sala de aula	9
Atividade e emoção	7
Afetividade e professor de ciências	5

Fonte: Elaborada pela autora, 2021.

Nota-se a presença de vários trabalhos nessa base, com localização de artigos para todos os descritores pesquisados; alguns com uma incidência maior de trabalhos, como ocorreu com o do descritor “atividade do professor”; com uma menor quantidade ficou o descritor “atividade e professor de ciências”.

Na base de dados da SciELO, os resultados encontrados foram os seguintes, organizados na tabela abaixo:

Tabela 2 – Levantamento de artigos no portal de periódicos da SciELO – 2014/2019.

Descritor	Quantidade
Afeto e prática pedagógica	0
Afetividade do professor	7
Emoção na sala de aula	8
Atividade e emoção	6
Afetividade e professor de ciências	10

Fonte: Elaborada pela autora, 2021.

Nessa base de dados, verifica-se que há uma variação acentuada em relação a quantidade de artigos, conforme o descritor aplicado. A busca sobre “Afeto e prática pedagógica” não apresentou nenhum trabalho, enquanto foram localizados dez para a pesquisa com o descritor “afeto e professor de ciências”

Feito o levantamento inicial, seguimos então com a segunda etapa do trabalho, com a finalidade de desenvolver um refinamento dos trabalhos levantados, já que os trabalhos inicialmente encontrados apresentavam uma variação grande de temas, o que nos fez prosseguir fazendo um refinamento da busca, a partir do uso de dois critérios: a análise de títulos e resumos, considerando os que fizessem referência a relação entre prática pedagógica e afetividade.

O resultado da busca, após aplicação desses dois critérios nos levou a um conjunto de cinco (05) trabalhos que serão apresentados mais adiante, na tabela 4. Uma síntese do resultado quantitativo, por base de pesquisa, pode ser observada na tabela 3, a seguir:

Tabela 2 – Levantamento de artigos no Portal de Periódicos Capes e na Biblioteca Eletrônica SciELO – 2014/2019.

Descritor	Filtragem	
	Base Capes	Base SciELO
Afeto e prática pedagógica	1	0
Afetividade do professor	2	1
Emoção na sala de aula	0	0
Atividade e emoção	0	0
Afetividade e professor de ciências	0	1

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Concluída a segunda etapa, com o refinamento da pesquisa, chegamos ao resultado de 05 (cinco) artigos, que serão qualitativamente analisados com a finalidade de apreendermos o que a área de educação tem produzido, em termos de conhecimento, sobre a relação entre afetividade e prática pedagógica.

Os cinco (05) artigos mapeados a partir da busca estão registrados na tabela 4, com o demonstrativo das informações referentes aos títulos, palavras-chave e resumos (objetivos e resultados), apresentando uma visão geral das obras selecionadas.

Quadro 1: Obras selecionadas para análise, mediante os critérios indicados.

Título	Autor/Ano	Palavra Chave	Objetivo
Afetividade e relação professor-aluno: Contribuições destas nos processos de ensino e aprendizagem em ciências no ensino médio.	CARMINATTI, Bruna; DEL PINO, José Cláudio (2019)	Relação professor-aluno; Afetividade; Ensino de Ciências.	Apresentar um recorte de uma pesquisa de doutorado, discutindo a percepção dos professores sobre a influência da afetividade e da relação professor-aluno nos processos de ensino e de aprendizagem na área de Ciências da Natureza no ensino secundário
Prática educativa bem-sucedida na escola: reflexões com base em L. S. Vigotski ⁷ e Baruch de Espinosa	MARQUES, Eliana de Sousa Alencar; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de (2017)	Prática educativa; mediações; significados e sentidos; afetação; vivência.	Investigar mediações constitutivas de professores e alunos que desenvolvem com sucesso práticas educativas.
O papel da afetividade na relação professor e aluno e suas implicações na aprendizagem	MEDEIROS, Maria Fabrícia de (2017)	Ensino e aprendizagem. Afetividade. Relação professor e aluno.	Verificar se as relações entre professor e aluno no cotidiano da sala de aula influenciam no processo de ensino e aprendizagem
Afetividade entre professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem	SCHAEFER, Jéssica Simone Galdino (2015)	Psicologia Educacional. Afetividade. Professores e alunos	Analisar as relações de afetividade entre professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem.
A relação da afetividade professor/aluno no processo de ensino-aprendizagem	VELOSO, Laura Helena Osório; SOARES, Renata Godinho; COPETTI, Jaqueline (2019)	Afeto; Ensino-aprendizagem; Relacionamento-interpessoal.	Verificar a compreensão de professores e alunos sobre a afetividade e a relação desta com o processo de ensino-aprendizagem, efetuou-se um estudo de natureza qualitativa

Fonte: Elaborada pela autora, 2021.

Os artigos mapeados apresentam questões relacionadas à afetividade; relação professor aluno; processo de ensino e aprendizagem, relações de afetividade nas ações pedagógicas; enfim, todos os artigos estão relacionados ao objeto de estudo da pesquisa.

2.2 Afetividade e prática pedagógica: dados qualitativos (breve descrição)

Neste item, o objetivo é discutir rapidamente as produções bibliográficas resultantes do mapeamento realizado nas duas bases de dados (SciELO e Capes), tendo sido selecionados para

⁷ Nesta pesquisa será mantida a grafia Vigotski, exceto em citações diretas em que apareça a grafia Vygotsky.

a pesquisa os artigos abordando o tema mediação da afetividade na constituição da prática pedagógica do professor na educação básica.

Assim sendo, apresentam-se as discussões dos textos:

- 1) Afetividade entre professor e aluno no processo ensino-aprendizagem (SCHAEFER, 2015);
- 2) O papel da afetividade na relação professor e aluno (MEDEIROS, 2017);
- 3) A relação da afetividade professor/aluno no processo de ensino-aprendizagem (VELOSO; SOARES; COPETTI, 2019);
- 4) Afetividade e relação professor-aluno: Contribuições destas nos processos de ensino e de aprendizagem em ciências no ensino médio (CARMINATTI; DEL PINTO, 2019);
- 5) Prática educativa bem-sucedida na escola: reflexões com base em L. S. Vigotski e Baruch de Espinosa (MARQUES; CARVALHO, 2017).

Com as obras mapeadas, foi possível passear entre as ideias dos autores, evidenciando o que abordam sobre afetividade e prática pedagógica na educação básica.

No artigo Afetividade entre professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem, Schaefer (2015, p. 149) deixa claro que “uma relação de afetividade pode em boa medida conduzir de forma mais tranquila e significativa a vivência e principalmente a aprendizagem”.

Desse modo, no permear das ideias, Schaefer (2015) mostra a importância de visualizar o aluno como um ser singular, destacando a presença da ética na relação professor aluno, quando o autor afirma que “Afetividade, quer dizer de um compromisso com a aprendizagem do aluno, ou seja, perceber cada sujeito como peça única. Nesse sentido, a afetividade enquanto um recurso metodológico está calcado no compromisso ético da profissão de professor, e a aprendizagem dos alunos” (SCHAEFER, 2015, p. 150).

Assim sendo, se faz necessária, então, uma relação afetiva de uma forma singular, respeitando cada aluno, o que poderá possibilitar uma aproximação, de modo a favorecer intervenções que possam auxiliar no processo de aprendizagem.

No artigo “O papel da afetividade na relação professor e aluno” (MEDEIROS, 2017), o autor relata várias questões com relação à afetividade, inclusive a importância do professor saber a forma de tratar os alunos, envolvendo respeito e dosando as expressões que demonstram sentimentos, ou seja, não é porque se tem uma boa relação afetiva com o aluno que se deve fazer tudo que ele quer, tecer elogios demasiadamente:

Quanto ao professor ser “meloso”, não quer dizer que ele está essencialmente sendo afetivo com seus alunos, pois essa não é a forma mais adequada de demonstrar seus sentimentos e respeito. É importante que o professor saiba lidar com a sua sala de aula, respeitando as diferenças, onde cada aluno tem suas particularidades e merece ser tratado com respeito e atenção (MEDEIROS, 2017, p. 1173).

Estando estabelecida a compreensão entre as partes, a relação entre aluno e professor poderá ocorrer, segundo Medeiros (2017), de forma amistosa, com mais equilíbrio entre as partes, já que “os próprios alunos começarão a tratar seu professor com o mesmo respeito, tornando harmoniosa a relação entre ambos e todos terão benefícios e alcançarão os objetivos propostos pela educação, que são a aprendizagem e a transformação individual e coletiva” (MEDEIROS, 2017, p. 1173).

Desse modo, o afeto constituído na relação entre professor e aluno dará liberdade ao docente para orientar o estudante de forma segura, com o intuito de contribuir com a formação do aluno. A afetividade é relevante para a prática pedagógica, enfatizando inclusive que o professor servirá de exemplo para o aluno, visto que

A afetividade torna-se, sem dúvida, um dos fatores relevantes na prática pedagógica do professor, pois facilita e contribui para a aprendizagem dos alunos e deixa o professor mais seguro diante de sua turma, que o respeitará e devolverá em troca absolutamente tudo que receber de seu professor: seja algo bom, seja algo ruim, pois os alunos costumam ter seu professor como exemplo a ser seguido (MEDEIROS, 2017, p. 1174).

Outro fator importante na construção da afetividade entre aluno e professor, como apontado por Medeiros (2017), é o diálogo. Por ser uma das formas mais presentes nas relações interpessoais, explora a fala para compreensão dos interesses, possibilitando o entendimento entre as partes. Desse modo, recorreremos ao pensamento do autor, quando afirma que

A relação professor-aluno deve ser construída primeiramente com base no diálogo. É através deste que podem ser detectadas opiniões e problemas comuns a praticamente todo ser humano e estabelecido o companheirismo entre ambos, traduzindo-se, assim, numa melhor prática educativa e numa sólida aprendizagem (MEDEIROS, 2017, p. 1170).

Concluindo a discussão de Medeiros (2017), destacamos seu pensamento, em que reconhece a ligação direta da afetividade com a aprendizagem, o que evidencia a importância do afeto na relação professor/aluno, com todas as suas nuances envolvidas na situação, com afirmações e/ou negações de modo a alinhar os interesses e valores numa reação de mútuas construções. Assim, o autor ressalta que “A afetividade está diretamente ligada aos processos de ensino e aprendizagem, pois quando há um contexto escolar baseado na afetividade e respeito às diferenças e individualidade de cada um, esta aprendizagem se dá de uma forma mais rápida, simples e concreta” (MEDEIROS, 2017, p. 1177).

Seguindo com o trabalho de discussão dos artigos, apresentando as discussões no artigo “A relação da afetividade professor-aluno no processo ensino-aprendizagem” (VELOSO; SOARES; COPETTI, 2019), observou-se que os autores falam sobre a sensibilidade do professor para com o aluno, fazendo uso do afeto na relação entre eles, afirmando que

O professor que passa a ter uma sensibilidade com seu aluno utilizando da amizade e do afeto para relacionar-se, passa a amenizar problemas de relacionamento, aumentando o vínculo e a confiança com esse aluno, o que acaba auxiliando o aluno a prestar mais atenção na sua aula resultando em uma aprendizagem mais significativa (VELOSO; SOARES; COPETTI, 2019, p. 71).

Segundo os autores, ao questionar os alunos, em sua pesquisa, se a relação professor/aluno interfere na aprendizagem, a resposta aponta “[...] que uma boa relação com o professor resulta em um melhor aprendizado e que aula passa a ser mais produtiva” (id., p. 71). Ainda sobre esse ponto, “Os alunos acreditam que é importante existir afetividade entre professor/aluno, pois a partir deste sentimento se dá uma boa convivência no ambiente escolar” (id., p. 71).

Nota-se também que, assim como Medeiros (2017), esses autores destacam a importância do diálogo numa relação favorável para a aprendizagem, evidenciando que “[...] a afetividade em conjunto com o diálogo, é um dos componentes essenciais para que essa relação seja significativa, refletindo diretamente no processo de ensino-aprendizagem” (VELOSO; SOARES; COPETTI, 2019, p. 73).

Desse modo, os autores não deixam de destacar a importância do diálogo e da afetividade no fazer pedagógico, promovendo a relação entre as partes envolvidas que atuam no processo de ensino-aprendizagem.

Ao estudar o artigo “Afetividade e relação professor-aluno: Contribuições destas nos processos de ensino e de aprendizagem em ciências no ensino médio”, de Carminatti e Del Pino (2019), foi possível perceber a compreensão que os autores apresentam sobre afetividade, ao afirmar que “A afetividade tem várias concepções na visão dos professores e até mesmo na literatura, porém acredita-se que ela deva estar presente nas aulas e que faz a diferença na compreensão e construção dos conceitos a partir do processo de mediação” (CARMINATTI; DEL PINTO, 2019, p. 137).

Nota-se também a valorização, por parte de Carminatti e Del Pino (2019), das teorias que consideram as relações sociais, apontando-as como possibilidades para melhoria no processo de ensino de ciências.

Diante dessa perspectiva, com o olhar para a relação social, e o foco na afetividade que envolve os sujeitos como agentes ativos no processo em busca do conhecimento, os autores

destacam a importância de teorias que perpassam o social, se referindo a estas como importante para o ensino de ciências, uma vez que

As teorias sócio-culturalistas, representam uma alternativa para um Ensino de Ciências contextualizador, pois seus autores – tais como Vigotsky (2007) e Freire (2002b) – defendem papéis de protagonismo para aluno e professor durante os processos de ensino e de aprendizagem em geral, e isso pode ser transposto para o Ensino de Ciências (CARMINATTI; DEL PINTO, 2019, p. 137).

Seguindo esse pensamento, os autores destacam a importância da existência de aluno e professor protagonistas, sujeitos ativos em suas ações, agentes construtores do conhecimento científico escolar, afirmando que

Neste viés, o aluno passa a ser legitimado como sujeito dos processos de construção e apropriação do conhecimento científico escolar, valendo-se, para tanto, de sua história enquanto ser humano dotado de bagagem cultural, inserido em uma determinada realidade social, da qual, provavelmente, também fará parte a sua escola; por sua vez, o professor passa a trabalhar como mediador, auxiliando o aluno nas questões não só cognitivas, mas sociais e afetivas (CARMINATTI; DEL PINTO, 2019, p. 137).

Enfatizam também a afetividade no contexto escolar, destacando a escola como espaço de construções afetivas, na relação professor/aluno, associando-se ao conhecimento do professor que deve estar alinhado a bases teóricas acertadas para o exercício do fazer docente, podendo, assim, diminuir alguns entraves que impedem a visualização da sala de aula como espaço de relações de afeto entre professor e aluno, colocando em evidência o enfoque afetivo que abrange o processo de ensino a aprendizagem na área de ciências, onde ambos se beneficiam nessa relação de valores.

Concluindo o processo de discussão dos artigos que foram selecionados a partir do mapeamento nas bases de dados SciELO e Capes, traz-se agora o artigo “Prática educativa bem-sucedida na escola: reflexões com base em L. S. Vigotski e Baruch de Espinosa” (MARQUES; CARVALHO, 2017).

No estudo do artigo, percebeu-se a possibilidade de discutir afetividade e educação na perspectiva da psicologia sócio-histórica, notando-se logo no início a importância do afeto no processo de aprendizagem, quando as autoras expressam que “[...] práticas educativas bem-sucedidas são aquelas que geram aprendizagem e desenvolvimento humano, porque contribuem para a expansão de afetos alegres que potencializam mentes e corpos humanos a agirem com compromisso social” (MARQUES; CARVALHO, 2017, p. 3).

É evidente também que os afetos são apreendidos pelo indivíduo desde quando a criança passa a apropriar-se dos sentidos por meio do conteúdo semântico e desenvolve a capacidade de fazer generalizações, sobre as quais afirma Marques (2020, p. 94)

ajudam a criança a estabelecer diferenciação entre mundo interior e mundo exterior, passando então a ter consciência de seus estados afetivos, ou seja, passando a compreender o que vive e atribuir sentido a isso. A criança passa a compreender seus afetos e, especialmente, o que a afeta.

A criança torna-se capaz de diferenciar o mundo interior do exterior, compreender e conferir sentido as situações vividas, tendo consciência dos seus afetos. Assim, quando é capaz de generalizar, segundo Marques e Carvalho (2017, p. 6), “a criança começa a compreender seus afetos e, especialmente, o que a afeta”.

Isso acontece quando ocorre na criança a perda da espontaneidade, por volta dos sete anos (crise dos sete anos), e segundo Vigotski (1996), quando a criança desenvolve um comportamento intelectual, alterando seu modo de agir, suas atividades, ou seja, um “fator intelectual que se insere entre a vivência e o ato direto, o que vem a ser o polo oposto da ação ingênua e direta própria da criança” (VIGOTSKY, 1996, p. 378).

Desse modo, a cada relação com o outro e com o meio, é possível afetar e ser afetado, mediante suas vivências. Desse modo, pode ocorrer afetação que conduza o sujeito a agir de forma diferente, pois, dependendo de como ele foi afetado, pode sentir-se impulsionado a agir ou pode frear suas ações. Diga-se de passagem, a mesma situação vivida por indivíduos diferentes poderá afetá-los de forma diferente, conforme sua subjetividade e as vivências que o marcaram de forma singular porque “A vivência é o que permite compreender como cada pessoa se relaciona com o mundo e como esse mundo é subjetivado, porque a vivência envolve a produção de afetos e sentidos” (MARQUES; CARVALHO, 2017, p. 7).

Utilizando as ideias de Espinosa (2008), as autoras falam sobre a dinâmica existente na relação afetiva que envolve aluno e professor, uma vez que a vivência escolar gera afetos carregados de significados, que levam à produção de novos sentidos, afetando e sendo afetados constantemente, além das relações sociais serem mediadas e mediadoras de afetos simultaneamente. Estas estão relacionadas às ações dirigidas à aprendizagem, pois

Na escola, professores e alunos são afetados de diversas maneiras, fato que impulsiona aumentando ou diminuindo a potência de pensar e agir de cada um, o que contribui tanto para o sucesso como para o fracasso das ações educativas. Isso porque o que aumenta ou diminui favorece ou coíbe a potência de agir de nosso corpo, a ideia dessa mesma coisa aumenta ou diminui, favorece ou coíbe a potência de pensar da nossa mente (MARQUES; CARVALHO, 2017, p. 9).

Dessa forma, entende-se a mediação da afetiva na relação professor/aluno, associada à prática pedagógica, como uma dimensão subjetiva estritamente articulada com o processo ensino/ aprendizagem, visto que a afetação pode elevar ou reduzir a potência de agir. Quando o sujeito é afetado de alegria e de satisfação, sua potência de agir é aumentada, ao passo que

sendo o sujeito acometido por tristezas e insatisfação, sua potência de ação tende a diminuir. Havendo registros que aumentam a potência da ação, elevando seu estado de satisfação, torna-se possível o professor aproximar-se cada vez mais do aluno e conhecer seus anseios e desejos em relação ao seu processo de formação, pois, como relatam Marques e Carvalho (2017, p. 10), “As mediações afetivas são fundamentais no entendimento acerca de como o professor consegue realizar um ensino capaz de mediar o desejo ativo de aprender dos alunos”.

Em vista disso, as autoras reconhecem a importância dos afetos que impulsionam a potência de agir, na relação professor/aluno. Sobre alcançar o sucesso na prática pedagógica, destaca-se que “o professor consegue realizar prática educativa bem-sucedida quando afeta positivamente seus alunos” (id., p. 10), pois o afeto alegre impulsiona a subjetividade do sujeito no sentido de ampliar a vontade de querer continuar aprendendo. As referidas autoras afirmam ainda que “Na atualidade, o desafio é, portanto, instigar práticas educativas que levem à potencialização do desejo ativo de professores e alunos. Esse objetivo depende do tipo de afetação que vai constituir o encontro entre eles” (id., p. 10).

3 PRÁTICA PEDAGÓGICA E AFETIVIDADE NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA

Este capítulo discute a concepção de afetividade e prática pedagógica, a partir das ideias de Vigotski e Leontiev, cujos pressupostos consideram que o indivíduo nasce homem e se humaniza por meio de suas vivências.

Segundo Vigotski (2018, p. 78), “Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa –, e, por outro lado, como eu vivencio isso”.

Faz-se presente na discussão Espinosa, que permite afirmar que as vivências são mediadas por afetos, sendo parte constitutiva do sujeito nas relações sociais.

Fazendo relação com a educação, visto que se trata da prática pedagógica do professor, são empregadas as ideias de Saviani (2011, p. 11), quando afirma que “a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Assim sendo, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana”, o que evidencia a presença da educação no processo de desenvolvimento do sujeito.

No movimento em que se apresenta o processo de formação do sujeito, afirma Leontiev (1978, p. 266):

Cada pessoa, portanto, ao nascer encontra um (...) mundo de objetos e de fenômenos criado pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas desse mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo.

Nesse processo de apropriação, de produção de desenvolvimento do sujeito, diz Martins (2013, p. 134): “Vigotski defendeu vigorosamente que é o ensino que promove desenvolvimento, destacando, inclusive, que a qualidade do primeiro condiciona o segundo”.

Desse modo, é a educação que impulsiona o processo de desenvolvimento do sujeito, sendo necessário que se compreenda de fato o papel da educação, buscando formas que favoreçam a efetivação do processo educativo. Diz Saviani (2003, p. 13):

[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

As formas estão ligadas à prática pedagógica, ao modo como o professor desenvolve seu trabalho e se comporta nas relações sociais. Educar é um dos trabalhos pelos quais o

professor é responsável, com liberdade para “criar, definir ritmos, definir a sequência das atividades a serem realizadas” (CODO; GAZZOTTI, 1999, p. 50), não havendo fragmentação do trabalho. O professor participa do planejamento e execução, tendo acesso ao resultado final, definindo as estratégias a serem utilizadas para alcançar os objetivos planejados. Para Codo e Gazzotti (1999, p. 50),

O objetivo do trabalho do professor é a aprendizagem dos alunos. Para que a aprendizagem ocorra, muitos fatores são necessários. Capacidade intelectual e vontade de aprender por parte do aluno, conhecimento e capacidade de transmissão de conteúdos por parte do professor, apoio extra-classe por parte dos pais e tantos outros. Entretanto, existe um que funciona como o grande catalisador: ‘a afetividade’.

Os autores destacam também que a afetividade está entre as peculiaridades inerentes à atividade de educar, mediando as relações. A todo momento, o professor é envolvido em vivências em que tanto afeta quanto é afetado:

Todo trabalho envolve algum investimento afetivo por parte do trabalhador, quer seja na relação estabelecida com outros, quer mesmo na relação estabelecida com o produto do trabalho. Mas, o caso do professor é diferente, a relação afetiva é obrigatória para o próprio exercício do trabalho, é um pré-requisito. Para que o trabalho seja efetivo, ou seja, que atinja seus objetivos, a relação afetiva necessariamente tem que ser estabelecida (CODO; GAZZOTTI, 1999, p. 50).

Nessa relação estabelecida com os alunos, ocorrem ações de ambas as partes, nas quais o professor se coloca à disposição para ensinar, e os alunos, por sua vez, devem se propor a aprender, estabelecendo-se uma ligação afetiva entre eles, de maneira que

Interesse, criatividade, disposição para exaustivamente sanar dúvidas, estimulam o professor. Em outras palavras, o papel do professor acaba estabelecendo um jogo de sedução, onde ele vai conquistar a atenção e despertar o interesse do aluno para o conhecimento que ele está querendo abordar (CODO; GAZZOTTI, 1999, p. 51).

Nesse movimento constante, o professor busca seduzir o aluno como parte atuante no processo de formação, conquistá-lo para ser partícipe e agente ativo no seu desenvolvimento como sujeito que está inserido no ambiente escolar. Nessas relações que se estabelecem entre aluno e professor, nesse jogo de conquista e sedução para que o aluno realize suas atividades, constituindo-se sujeito pelas transformações, ocorre um gasto de energia afetiva, principalmente do professor, o sujeito mobilizador. Esse jogo de conquista, intrínseco às ações do professor visando a melhorar o fazer pedagógico com o envolvimento dos alunos,

Envolve um enorme investimento de energia afetiva, canalizada para a relação estabelecida entre aluno e professor. É nesta dança, entre sedutor e seduzido, na sincronia dos passos, na harmonia dos movimentos, que o professor transfere seus conteúdos e o aluno fixa o conhecimento. É mediante o estabelecimento de vínculos afetivos que ocorre o processo ensino-aprendizagem (CODO; GAZZOTTI, 1999, p. 51).

Vale ressaltar que, embora o professor procure manter vínculo afetivo com o aluno, otimizando as ações em sala de aula, nem sempre isso é possível. Pode ocorrer uma ruptura por não haver um retorno do aluno na mesma direção, afetando o professor, que não obteve êxito na construção de um elo afetivo que resultasse em relações mais amistosas de maneira que o fazer pedagógico favorecesse o envolvimento do aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Nessa discussão, considera-se também a ideia da atividade realizada pelo professor como algo indissociável do processo sócio-histórico, cuja produção está associada à constituição da totalidade do sujeito. A atividade pedagógica não deve limitar-se à sala de aula, mas preocupar-se também com a formação do humano, ou seja, “Na atividade pedagógica intencionalmente organizada também deve estar presente a atividade humana que está impregnada nos conteúdos e conceitos que se constituem como objetos de trabalho do professor em sua atividade de ensinar” (MORETTI; ASBAHR; RIGON, 2011, p. 481). Nessa perspectiva, a prática pedagógica do professor envolve as dimensões constitutivas do sujeito, preocupa-se com a formação do indivíduo que busca no espaço escolar o conhecimento sistematizado.

Na medida em que o professor tem como norteadora do seu trabalho uma prática pedagógica que possibilita o envolvimento do aluno e proporciona a consolidação do aprendizado, está dando condições para que o aluno se desenvolva e realize as atividades de forma que lhe pareça natural, por ter total domínio para execução. Mas para isso, se faz necessário o entendimento do professor: “é preciso entender que o automatismo é condição da liberdade e que não é possível ser criativo sem dominar determinados mecanismos. Isto ocorre com o aprendizado nos mais diferentes níveis e com o exercício de atividades também as mais diversas” (SAVIANI, 1999, p. 17).

Assim, o delineamento das ações do professor, que norteiam sua prática pedagógica, contribui com o processo de desenvolvimento do aluno, tanto com relação ao conhecimento sistematizado quanto as transformações ocorridas no movimento em se constituir humano.

Ampliando a discussão, a fim de compreender o fenômeno estudado, discorre-se nos tópicos seguintes sobre: a dimensão afetiva na perspectiva sócio-histórica, que traz a discussão sobre afetividade e concepção de homem. Compreendendo que durante o processo de constituição do sujeito se dá desenvolvimentos das funções psicológicas, apresenta-se uma abordagem sobre esse assunto. Na sequência, ponderações acerca de algumas categorias de análise selecionadas para melhor compreender o estudo realizado. Nesse sentido, entende-se que categorias “são abstrações que se constituem a partir da realidade e que orientam a investigação de processos, procurando apreender as múltiplas determinações dos fenômenos e

seus nexos, relações contraditórias, que não se manifestam diretamente” (KAHHELE; ROSA, 2009, p. 20).

A figura 2, representada por um fluxograma, mostra os pontos discutidos nesse capítulo e evidencia a organização sequencial dos assuntos abordados, que contribuirão para a melhor compreensão dos fundamentos da pesquisa, tendo como foco o objeto de estudo: afetividade e prática pedagógica.



Figura 2: Fluxograma dos pontos de discussão do capítulo.
Fonte: Elaborada pela autora.

Compreende-se que os pontos definidos enriqueceram a discussão, fornecendo embasamento teórico para a pesquisa proposta.

Para contribuir com o processo de compreensão e análise, elencamos algumas categorias, consideradas essenciais no processo teórico-metodológico dessa investigação. Segundo Aguiar (2015, p. 117),

As categorias de análises devem dar conta de explicitar, descrever e explicar o fenômeno estudado em sua totalidade. São construtos ideais (no plano das ideias), que representam a realidade concreta e, como tais, carregam o movimento do fenômeno estudado, suas contradições e sua historicidade.

As categorias auxiliam, nesta pesquisa, na compreensão das manifestações de sentimentos, emoções e afetos expressas pelo sujeito, às vezes não reveladas de forma verbalizada, mas apreendidos em suas demonstrações de contradição, no pensamento emocionado e nas falas gesticuladas, nas expressões não ditas por meio da fala.

Na figura 03, podem ser observadas as categorias selecionadas, consideradas importantes para compreender a relação entre afetividade e prática pedagógica, favorecendo o processo de compreensão e análise das informações produzidas na investigação.



Figura 3: Categorias teórico-metodológicas.
Fonte: Elaborada pela autora.

No tocante às categorias selecionadas, tomou-se por base o objeto da pesquisa, considerando que podem contribuir para compreensão das informações produzidas e para o alcance dos objetivos traçados para investigação. Nos tópicos seguintes, encontram-se as questões acima expostas, iniciando pela dimensão afetiva na perspectiva sócio-histórica, e as demais estão apresentadas na sequência.

3.1 Dimensão afetiva na perspectiva sócio-histórica

A dimensão afetiva é parte constitutiva da formação psicológica do ser humano, não sendo dissociada em nenhum momento da constituição do humano, visto que as relações com o mundo são mediadas pelos afetos, que podem implicar os sujeitos.

Ao estudar a constituição humana na perspectiva sócio-histórica, compreende-se que o desenvolvimento humano ocorre nas relações sociais, e os afetos se fazem presentes nessas relações. Marques e Carvalho (2014), ao buscar compreender a dimensão dos afetos, afirmam que

Vigotski encontrou em Espinosa a sustentação filosófica capaz de explicar a dimensão afetiva como parte constitutiva da natureza humana. Ou seja, há fortes indícios teóricos de que a teoria dos afetos de Espinosa serviu de sustentação filosófica para os estudos realizados por Vigotski com o objetivo de explicar a relação entre afeto e intelecto no desenvolvimento do psiquismo humano. Ao lado disso, a ideia dos afetos originarem-se nas relações sociais (ESPINOSA, 2008) e das vivências se constituírem em fonte de afetos (VIGOTSKI, 2009) são construções que aproximam de forma incontestável os dois teóricos (MARQUES; CARVALHO, 2014, p. 42).

As vivências são consideradas por Vigotski (2009) como fonte de afetos que ocorrem cotidianamente, estando os sujeitos envolvidos, sendo afetados e afetando os partícipes, ou seja, o sujeito a cada vivência se modifica e modifica, não permanecendo na forma anterior após uma vivência, pois as vivências “envolvem necessariamente qualidades emocionais, sensações e percepções, acarretando uma imersão do sujeito no mundo” (TOASSA, 2011, p. 35).

Diferentemente da vivência, que sempre provoca transformações no sujeito, a experiência pode evidenciar apenas lembranças, fatos ocorridos em sua vida. Portanto, há uma diferenciação entre vivência e experiências, visto que a vivência consiste num “tipo de apreensão do real que não é mera interpretação, não é mera emoção, mas integra vários aspectos da vida psíquica” (TOASSA; SOUZA, 2010, p. 759).

É importante que as vivências que abrangem a prática pedagógica possibilitem a concretização de elos afetivos, possibilitando a consolidação das ações pedagógicas planejadas pelo professor para auxiliar o aluno a adquirir conhecimento no ambiente escolar. Esses vínculos afetivos constituídos, resultantes das relações, variam de acordo com os envolvidos, já que as relações também ocorrem de formas diferentes:

E esta relação certamente se diferencia de um contexto para outro, de uma escola para outra, de uma clientela para outra. Ora, não podemos nos esquecer que os alunos com os quais o professor vai desenvolver seu trabalho são alunos de carne e osso, sangue, coração, sentimentos, dificuldades e problemas. Neste sentido, a demanda afetiva também varia. O tipo de relação estabelecida com um determinado aluno ou grupo de alunos, numa situação específica, pode dar oportunidade para que o profissional - que também é um ser humano concreto, dotado também de uma realidade própria - dê vazão ou reprima a sua energia afetiva, diminuindo ou aumentando a tensão e, conseqüentemente, o conflito (CODO; GAZZOTTI, 1999, p. 56).

Os afetos constituídos nas relações entre professores e alunos terão influência sobre o comportamento de ambos. A prática pedagógica diária do professor é sempre atravessada por afetos constituídos nas relações escolares. Não há, portanto, um fazer pedagógico descolado de sentimentos e emoções, razão pela qual, para se compreender o fazer pedagógico, se faz sempre necessário compreender os afetos que o constituem.

Nessa relação que aborda dimensão afetiva e prática pedagógica, as ações em que alunos e professores estão envolvidos são de caráter afetivo, e suas vivências cotidianas influenciam o movimento da sala de aula, na medida em que “englobam tanto a tomada de consciência quanto a relação afetiva com o meio, e da pessoa consigo mesma, pela qual se dispõem, na atividade consciente, a compreensão dos acontecimentos e a relação afetiva com eles” (TOASSA, 2011, p. 231). Desse modo, a prática pedagógica do professor passa por mudanças afetadas pelas situações vividas no ambiente escolar.

Os afetos fazem parte das escolhas, influenciam as tomadas de decisões e estão presentes nas ações. Como elemento constitutivo da afetividade, medeiam as relações e se fazem presentes em todos os espaços de convivência nos quais os sujeitos estejam presentes, sendo produzidos a cada relação. Sobre a produção de afetos, dizem Bock, Furtado e Teixeira (1999, p. 192):

Os afetos podem ser produzidos fora do indivíduo, isto é, a partir de um estímulo externo – do meio físico ou social – ao qual se atribui um significado com tonalidade afetiva: agradável ou desagradável, por exemplo. A origem dos afetos pode também nascer surgir do interior do indivíduo.

Os afetos são parte constitutiva do sujeito, estando presentes no ambiente escolar, no planejamento do professor, na realização das atividades, ou seja, em todas as ações realizadas no ambiente escolar.

Fundamentando esse pensamento sobre os afetos como elementos constitutivos do sujeito, Bock, Furtado e Teixeira (1999) utilizam os fundamentos de Marx (1844), assegurando que “o homem se define no mundo objetivo não somente em pensamento, senão com todos os sentidos [...]. Sentidos que se afirmam, como forças essenciais humanas [...]. Não só os cinco sentidos, mas os sentidos espirituais (amor, vontade...)” (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999, p. 190).

Nesse processo de discussão sobre afetos, é importante reconhecer a presença das emoções e sentimentos, no cotidiano escolar. Bock, Teixeira e Furtado (2011) ressaltam que as emoções são expressões corporais pertencentes a todo indivíduo, construídas nas relações sociais:

A vida afetiva e as emoções compõem o humano e constituem aspectos essenciais de nossa subjetividade. São singulares, nos diferenciam porque permitem falar das vivências pessoais, mas são, ao mesmo tempo, produções ou possibilidades de ser e estar no mundo que nossos antepassados construíram e que nós continuamos inovando e reconstruindo cotidianamente, cada vez que nos emocionamos (BOCK; TEIXEIRA; FURTADO, 2011, p. 85).

Em contraponto às emoções, é necessário considerar a razão, geralmente tida como mais relevante no comportamento humano, parecendo mais sensato agir pela razão do que pela emoção. No entanto, Bock (2011, p. 86) ressalta que “As emoções e as razões são parte da totalidade humana e não deveriam ser pensadas separadamente, como se constituíssem aspectos opostos no humano”.

Para Vigotski (2003, p. 117), “a emoção deve ser entendida como uma reação do comportamento nos momentos críticos e catastróficos, como pontos de desequilíbrio, resumo e resultado da conduta que, a qualquer instante, impõe diretamente as formas do comportamento posterior”, o que mostra uma relação com as reações do sujeito.

Ao explicar o “caráter ativo das reações emocionais”, Vigotski (2003) relata a teoria tridimensional do sentimento, proposta por Wundt, com a presença de três dimensões (prazer/desprazer, tensão/relaxamento e excitação/depressão), mostrando que “Essas três dimensões de qualquer emoção implicam, a rigor, o caráter ativo do sentimento. Toda emoção é um chamado à ação ou à rejeição da ação. Nenhum sentimento pode permanecer indiferente e infrutífero no comportamento” (VIGOTSKI, 2003, p. 119). Compreende-se, assim, que há uma ligação entre os sentimentos e as ações realizadas pelo sujeito.

Desse modo, “As emoções são, precisamente, o organizador interno de nossas reações; [o organizador] que coloca em tensão, excita, estimula ou freia todas as reações. Portanto, a emoção conserva o papel de organizador interno de nosso comportamento” (VIGOTSKI, 2003, p. 119).

Leite (2012) relata sobre emoções, considerando as vivências, e fala sobre as mudanças ocorridas pela mediação nas ações entre o indivíduo e o meio cultural:

As emoções deslocam-se do plano individual, inicialmente biológico, para um plano de função superior e simbólico, de significações e sentidos, constituídos na/pela cultura. Nesse processo, internalizam-se os significados e sentidos, atribuídos pela cultura e pelo indivíduo aos objetos e funções culturais, a partir das experiências vivenciadas, sendo crucial o papel do outro, como agente mediador entre o sujeito e os objetos culturais (LEITE, 2012, p. 361).

À vista disso, nota-se a importância das emoções na prática pedagógica, considerando que, partindo das emoções que se encontram no campo individual, mas se materializam nas relações sociais e históricas, professores e alunos, envolvidos num movimento de construção, transformação e aprendizado, podem ser impulsionados a agir.

Segundo Bock (2011, p. 82),

As emoções são expressões da vida afetiva e são acompanhadas por reações internas e breves do organismo. Elas expressam um momento de tensão do organismo, e as

reações corporais ou orgânicas são descargas emocionais que buscam a adaptação dos indivíduos.

As emoções expressam as relações vivenciadas com o mundo social, representadas por alegria, tristeza, medo, raiva, surpresa etc., gerando reações físicas/biológicas, conforme o estado emocional em que se encontra o sujeito, podendo ser expressada por sorrisos, lágrima, taquicardia, sudorese, desmaio, dentre outras. As emoções estão conectadas às reações do corpo, ou seja, “Nosso corpo vive as emoções, ou melhor, faz parte delas, por isso reage” (BOCK, 2011, p. 83), o que pode variar de um sujeito para outro, a depender da forma como foi afetado na situação vivida.

Concentrados na realidade da sala de aula, cabe ao professor, ter habilidade para trabalhar com o aluno de tal forma, que contribua com a organização da vida do aluno e seus sentimentos, uma vez que

[...] para o professor não deve haver emoções inaceitáveis ou indesejáveis. Pelo contrário, ele sempre deve partir dos sentimentos chamados de inferiores e egoístas, os mais primários, básicos e intensos e, com base nesses sentimentos, assentar as bases da construção emocional da personalidade (VIGOTSKI, 2003, p. 120).

Assim, as emoções e os sentimentos também estão presentes na relação professor/aluno, se comportam como conectivos para formação de várias reações emocionais. É necessário, portanto, compreender que as reações carregadas de emoção dos alunos influenciam a organização do comportamento e o processo educativo. Tal resultado indica, então, o fato de que

(...) o professor encontra nos sentimentos uma ferramenta sumamente valiosa para a educação das reações. Nenhuma forma de conduta é tão sólida como a ligada à emoção. Por isso, se desejarem provocar no aluno as formas necessárias de comportamento, sempre devem se preocupar com que essas reações provoquem uma marca emocional nele (VIGOTSKI, 2003, p. 121).

Vale salientar que os sentimentos, assim como as emoções, são elementos constitutivos da afetividade, se diferenciando a partir das vivências. Para Bock, Furtado e Teixeira (1999, p. 191), o sentimento se apresenta de forma mais atenuada, um estado mais duradouro, como gratidão e lealdade, estando ligado ao campo cognitivo, envolvendo percepção e avaliação. Embora se caracterizem de formas diferentes, a emoção como uma reação imediata, transitória, e o sentimento como algo mais sereno, uma construção, estes não se apresentam isolados da dimensão afetiva.

Em Damásio (2012), são encontrados fundamentos sobre emoção e sentimento, mostrando uma relação entre eles e a diferenciação:

Uma das razões é que, apesar de alguns sentimentos estarem relacionados com as emoções, existem muitos que não estão: todas as emoções originam sentimentos, se estiver desperto e atento, mas nem todos os sentimentos provêm de emoções (DAMÁSIO, 2012, p. 138).

Reforçando a compreensão de sentimentos, foram buscados fundamentos em Lane (1995), que expressa a relação dos sentimentos com fenômenos que estimulam o estado afetivo do sujeito, levando-o a construções embasadas por sentimento. Ao se reportar a sentimento e indivíduo, significa que “uma pessoa está implicada com algo ou alguém e este fato pode se constituir desde emoções simples até os sentimentos mais complexos que caracterizam a própria personalidade do indivíduo” (LANE, 1995, p. 85).

Ressalta Vigotski (2004, p. 131): “O sentimento não surge por si só em estado normal. É sempre antecedido desse ou daquele estímulo, dessa ou daquela causa seja ela externa ou interna”, o que permite perceber a necessidade de conhecer esse campo a fim de melhor compreender sua presença na prática pedagógica do professor.

Ressaltamos a importância dos sentimentos e das emoções nas relações interpessoais, pois medeiam essas relações, se diferenciam entre si a partir das vivências do indivíduo e são extremamente relevantes na dimensão afetiva. Ao serem abordados, deve ser considerada a totalidade que os constituem, pois configuram uma unidade dialética constituinte da dimensão afetiva do sujeito. Desse modo, utiliza-se a categoria da afetividade para auxiliar a compreender o sujeito. Diz Soares (2006, p. 58):

A afetividade, assim como o pensamento e a linguagem, é uma das mais importantes categorias de análise da Psicologia Sócio-Histórica para a compreensão do sujeito. Não há como atingir o pensamento sem levar em conta a importância desta categoria, que é constituída subjetivamente pelo sujeito a partir de suas necessidades, seus interesses e suas motivações.

À vista do exposto, evidencia-se a importância da afetividade e o quanto é necessário compreender o sujeito como um ser em constante transformação, num movimento dialético, afetando e sendo afetado, o que possibilitou compreender que os afetos estão presentes na prática pedagógica do professor, de modo a constituir os processos de produção do conhecimento e de significações na vivência escolar.

Nessa perspectiva, fundamentada na psicologia sócio-histórica, segue a discussão abordando os aspectos cognitivos e afetivos constitutivos do sujeito, visto que para entender o sujeito em sua totalidade, constituído nas relações históricas, sociais e culturais, é preciso considerar o movimento dialético que engloba afeto e cognição nessas relações.

3.2 Afeto e cognição: dimensões dialéticas constitutivas do sujeito

Nessa discussão ancorada nos fundamentos da psicologia sócio-histórica, compreende-se que o ser humano é cognitivo e afetivo, carregado de emoções e sentimentos, oriundos de suas vivências. Como afirma Soares (2006, p. 56),

Para a Psicologia Sócio-Histórica, o ser humano não se reduz, portanto, a uma estrutura cognitiva, como definem muitas teorias pedagógicas e psicológicas. Ao mesmo tempo que se configura como um ser cognitivo, ele é, também, um ser afetivo, ou seja, ele é atravessado por emoções e sentimentos. Neste sentido, afeto e cognição se inter-relacionam dialeticamente no processo de constituição do humano.

Nas vivências, os sujeitos constituem suas significações, num movimento dialético com o meio, incluindo a relação com a cultura, os objetos e as pessoas, por meio da linguagem. Essas significações são constituídas por aspectos tanto cognitivos quanto afetivos. A partir dos fundamentos Vigotskianos, esses elementos (vivências e significações, afeto e cognição) devem ser vistos sempre de forma dialeticamente articulada, pois à medida que ocorre a internalização por parte do sujeito ocorre aprendizado na situação vivenciada, sempre mediada por afetos.

Marques e Carvalho (2014) discutem a ideia de Espinosa (2008) sobre a essência do homem, a energia vital que garante sua existência, mostrando que “Essa energia é aumentada ou diminuída em função das afecções do corpo e da mente, ou seja, da capacidade que os corpos têm de afetar e serem afetados” (MARQUES; CARVALHO, 2014, p. 47). Segundo as autoras, a essência do homem é o próprio desejo presente no sujeito, que corresponde à potência articulada do corpo e da mente.

Marques (2020) destaca que no esforço do homem referente à mente e corpo há a vontade e o desejo, evidenciando uma diferença entre eles, pois a vontade refere-se à mente, ao campo das ideias, e não configura ação, e o desejo corresponde ao esforço consciente, que realiza a ação.

Espinosa (2008) aponta que o desejo está junto ao apetite, que constitui

A própria essência do homem, de cuja natureza necessariamente se seguem aquelas coisas que servem para sua conservação, e as quais o homem está assim, determinado a realizar. Além disso, entre apetite e desejo não há nenhuma diferença, excetuando-se que, comumente, refere-se o desejo aos homens à medida que estão conscientes do seu apetite. Pode-se fornecer, assim, a seguinte definição: o desejo é o apetite juntamente com a consciência que dele se tem (ESPINOSA, 2008, p. 177).

Dessa forma, junto à energia vital encontram-se o desejo e o apetite, envolvidos numa relação que envolve desejo, apetite e consciência. A variação na capacidade de agir vai se modificar de forma individualizada, conforme esses elementos e as vivências do sujeito.

Assim, segundo Marques e Carvalho (2014, p. 45),

As afetações vivenciadas têm o potencial de aumentar ou diminuir nossa capacidade de agir e sentir. Ou seja, o aumento ou a diminuição da potência de agir ou força de existir relaciona-se com a capacidade de afetar e ser afetado pelo meio à nossa volta. Isso significa que as vivências constituem-se em fontes de afetos.

Ainda sobre essa questão, Espinosa (2008) aborda a relação entre potência de agir e afetos, afirmando que “nossa mente, algumas vezes, age; outras, na verdade, padece. Mas especificamente, à medida que tem ideias adequadas, ela necessariamente age; à medida que tem ideias inadequadas, ela padece” (ESPINOSA, 2008, p. 165). As ideias adequadas são as que apresentam clareza por parte do sujeito, que o levam a agir de forma consciente e com motivos definidos. As inadequadas são o oposto, sem sentido pessoal para execução, por isso o sujeito padece.

Ao discutir sobre a potência de agir, segundo Costa-Pinto e Rodrigues (2013, p. 115), Espinosa junta termos que são vistos separadamente, “ação e razão, identificando a potência de agir com a potência de compreender”, o que significa dizer que ocorre uma relação proporcional; à medida que se tem consciência das coisas, mais ações serão realizadas, e a potência de agir será aumentada; se ocorre o inverso, quanto menos consciência, menos ações e menos potência para agir. Complementando esse pensamento, afirma Costa-Pinto (2012, p. 74): “o pensamento é sempre afetivo – no sentido de que pensar adequadamente significa compreender os afetos que estão na gênese de nossas ideias cognitivas, ou seja, pensar adequadamente é o mesmo que compreender as causas que dão origem aos nossos pensamentos”.

Para Marques e Carvalho (2014), Vigotski e Espinosa consideram em seus estudos que os motivos definem os sentidos das ações realizadas pelo sujeito, e estão relacionados às afetações constituídas em suas vivências. Esse entendimento da autora a levou a duas questões: “Primeira, que nossa potência de agir mantém estreita relação com os nossos afetos; segunda, que o aumento de nossa potência mantém vínculo com a compreensão adequada do que causa nossos estados afetivos. Isso tem decisivas influências nos processos educativos” (MARQUES; CARVALHO, 2014, p. 47).

Desse modo, compreende-se que há relação entre afeto e cognição, ocorrendo uma contribuição positiva para o processo educativo à medida que a potência de agir do sujeito seja aumentada mediante suas vivências. Segundo Costa-Pinto (2012), a potência de agir dos humanos é demarcada pelo encontro entre as partes, podendo ser aumentada ou diminuída na presença de afetos alegres ou tristes, “pois se relaciona com as infinitas possibilidades de

composição entre os afetos nos encontros ativos (ações) e passivos (paixões), ou seja, relaciona-se com a nossa capacidade de afetar e ser afetado” (COSTA-PINTO, 2012, p. 80).

Visando a compreender a relação existente entre afetos e a realidade vivenciada no processo educativo, Marques e Carvalho (2014, p. 47-48) advogam que

O processo educativo constitui-se num meio de encontros, por isso carrega em si o potencial de afetar de alegria ou de tristeza os sujeitos envolvidos nesses encontros. Na sala de aula, o encontro entre professores e alunos pode ser muito mais complexo do que se imagina, pois esse encontro tanto pode ser marcado por situações de compatibilidade, como por situações de conflito. Isso ocorre em razão do dinamismo dos nossos afetos, o que nos confere múltiplas possibilidades de compreender a realidade.

Os encontros estabelecidos entre professor e aluno podem intensificar ou atenuar a potência de agir, conforme sejam as afetações geradas nas vivências entre eles, que ocorre conforme a avaliação feita da situação, pois o que é bom para uma pessoa pode ser ruim para outra. Assim sendo, segundo Marques e Carvalho (2014, p. 48), “aqueles que desejam realizar atividades bem-sucedidas em educação devem se esforçar por realizar encontros alegres”, acrescentando que “consideramos encontros alegres na escola as atividades de ensino que promovem aprendizagem e se constituem em fonte de desenvolvimento e surgimento do novo” (id., p. 48). Essas considerações das autoras estão baseadas no pensamento de Espinosa (2008, p. 285): “o desejo que surge da alegria é, em igualdade de circunstância, mais forte que o desejo que surge da tristeza”.

Para as autoras, as atividades propostas pelos professores a serem realizadas pelos alunos devem conduzir os alunos a definir motivos pessoais que os levem a desejar continuar investindo no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal. Desse modo, as vivências carregadas de afetos alegres podem gerar amplitude na potência de agir, visto que

A alegria é a expressão do aumento da potência do aluno e, nos processos de ensino e aprendizagem, isso ocorre quando o aluno aprende algo que faça sentido para sua vida, quando tem consciência do que aprende e quando esse aprendizado lhe traz felicidade. O professor que vivencia a docência com alegria sabe o que faz, tem clareza de seus objetivos, o que significa maior autonomia no trabalho. Portanto, concluímos que as vivências que constituem encontros alegres ajudam na produção de sujeitos mais emancipados (MARQUES; CARVALHO, 2014, p. 48).

Assim, estando cientes dos seus motivos, a fim de constituir uma prática pedagógica que favoreça o envolvimento dos alunos nas ações propostas, os professores precisam planejar para esse fim, compreendendo que há uma relação dialética entre cognição e afeto, uma unidade afetiva e cognição no processo de constituição do homem. Importa destacar que estar numa

relação dialética não se restringe a uma interação em lados opostos, mas configura uma unidade de contrários que constituem o psiquismo humano.

Por fim, pensando numa prática pedagógica que resulte em atividades exitosas, Marques e Carvalho (2014, p. 48) afirmam: “Partindo do pressuposto de que os sujeitos se constituem historicamente, a partir de múltiplas mediações, compreendemos que vivência e afetação são partes das mediações que constituem professores e alunos envolvidos em atividades de ensino consideradas exitosas”. Assim, é possível alcançar essas atividades à medida que ocorre o processo de conscientização por parte de professores e alunos, quando conseguem atribuir sentidos às atividades realizadas, uma vez que, “nas atividades de ensino e aprendizagem, o aumento da potência dos alunos significa maior consciência na aprendizagem, significa vivenciar aprendizagem que façam sentido para suas vidas” (id., p. 48), cabendo à escola o desafio de constituir-se espaço que proporcione o desejo por parte do aluno em estar na escola e o prazer em aprender.

3.3 Vivência e Afetividade na Constituição do humano

A fim de discutir a afetividade na perspectiva sócio-histórica, como parte constitutiva do sujeito, faz-se necessário compreender o processo de desenvolvimento do humano, uma vez que partimos da ideia de homem como sujeito ativo no mundo, cujo processo de humanização se constitui dialeticamente nas relações culturais, sociais e históricas. Segundo Bock (2004, p. 31),

O homem não nasce, portanto, dotado das aptidões e habilidades históricas da humanidade, pois elas foram conquistadas e criadas. O homem nasce candidato a essa humanidade, humanidade esta que está no mundo material, cristalizada nos objetos, nas palavras e nos fenômenos da vida humana.

Desse modo, o indivíduo passa por um processo de humanização, apropriando-se de construtos sociais e culturais, oriundos de um movimento dialético. Como afirma Vigotski (2018, p. 90), “O homem é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultado do desenvolvimento metódico de toda a humanidade.

Segundo Gonçalves (2007, p. 44), “No materialismo histórico e dialético, o homem só é indivíduo, ou melhor, só se constitui indivíduo porque é social e histórico. Ao sujeito individual, racional e natural do liberalismo opõe-se o sujeito social, ativo e histórico do materialismo histórico e dialético”.

Seguindo essa mesma perspectiva, diz Leontiev (1978, p. 267): “[...] cada indivíduo aprende a ser humano. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade”. É, portanto, nas relações dialéticas, com a sociedade e a cultura, que o indivíduo, um ser inacabado, se desenvolve porque se apropria das objetivações humanas existentes que estão ao alcance da sua classe social.

Para Aguiar e Soares (2008), o homem se constitui por meio de transformações, objetivando-se e apropriando-se das demandas socioculturais, por meio das mediações dos diversos espaços de vivências. Estando o homem em constante transformação, constituirá nessa dinâmica sua consciência, seu modo de pensar, sentir e agir, registrando de forma significada suas vivências, demarcando, dessa maneira, seu mundo psíquico.

É por meio de registros derivados da relação do homem com o meio social e cultural que se desenvolverá no sujeito o mundo psicológico, constituindo-se, portanto, o subjetivo a partir do objetivo. Assim, “O psicológico se constitui, não no homem, mas na relação do homem com o mundo sociocultural” (AGUIAR, 2007, p. 96).

Desse modo, destaca-se a importância das relações sociais, pois é por meio delas que o homem se humaniza, indo além da filogênese, tornando-se capaz de compreender e agir em prol das suas necessidades, considerando o mundo em que está imerso:

A humanidade necessária para que o homem se torne humano está na cultura, nas coisas construídas pelo homem que se objetivaram na cultura, nas relações sociais, nos outros, nas formas de vida, no meio, que é um meio humano, porque construído pela atividade humana, pelo trabalho (AGUIAR, 2007, p. 96).

Reafirma-se, então, a relação homem e meio, por meio da qual o sujeito se constitui agindo, posto que este não é produto apenas de fenômenos internos, mas das suas ações, direcionadas pela sua consciência, por suas funções psicológicas superiores que foram produzidas de forma social e cultural, na atividade humana.

Vigotski (2018, p. 83) afirma “que o meio não pode ser analisado como um ambiente imóvel e externo em relação ao desenvolvimento, mas deve ser compreendido como mutável e dinâmico”; ao analisar o desenvolvimento das crianças, concluiu que “tanto ela quanto seu desenvolvimento se modificam, se tornam outros. Não é apenas a criança que muda, mas também a sua relação com o meio, que começa a influenciá-la de uma nova maneira (id., p. 83).

Com os pressupostos da psicologia sócio-histórica, avança-se na ideia da constituição do sujeito, que se diferencia da linha naturalista, reconhecendo as leis sócio-históricas no processo de constituição do sujeito, considerando que

(...) o homem é profundamente distinto dos seus antepassados animais e (...) a hominização resultou da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho; (...) esta passagem modificou a sua natureza e marcou o início de um desenvolvimento que, diferentemente do desenvolvimento dos animais, estava e está submetido não às leis biológicas, mas a leis sócio-históricas (LEONTIEV, 1978, p. 262).

Desse modo, por meio das relações sociais e culturais, as características de uma sociedade são repassadas ao longo do tempo, de geração a geração, com registros históricos de lutas e conquistas, com marcas de sujeitos que foram se constituindo, de modo que essas características vão se perpetuando e continuam sempre presentes como elementos constitutivos dos sujeitos, embora não represente uma herança genética.

Para a psicologia sócio-histórica, o homem se constitui num movimento dialético nas relações sociais, transformando-se e contribuindo para transformação do outro e do meio social em que está inserido. Conforme Barbosa (2011, p. 23), “Essa concepção de homem é desenvolvida a partir de uma visão que nega as concepções idealistas, as concepções mecanicistas do que seja o ser humano”, estando o homem inserido num processo de desenvolvimento constante, no qual se transforma dialeticamente enquanto se constitui humano.

Nesse processo de desenvolvimento do homem, o sujeito vai se ressignificando em suas vivências, mediado pelas interações histórico-sociais. Vigotski (2018), ao realizar estudos com as crianças, destaca a importância da vivência no processo de desenvolvimento psicológico da criança, ressaltando sua relevância nesse processo:

Valendo-nos de exemplos que vimos quando analisamos crianças, podemos dizer, com mais precisão ou exatidão, que os momentos essenciais para definição da influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento da personalidade consciente, são a vivência. A vivência de uma situação qualquer, de um componente qualquer do meio define como será a influência dessa situação ou meio sobre a criança. Ou seja, não é esse ou aquele momento, tomado independentemente da criança, que pode determinar sua influência no desenvolvimento posterior, mas o momento refratado através da vivência da criança (VIGOTSKI, 2018, p. 75).

É ressaltada ainda a importância da vivência para formação das características específicas que constituem a subjetividade do sujeito, que ocorrem de forma diferenciada conforme as situações das quais participam, e a sua consolidação deriva das vivências:

As especificidades constitutivas da pessoa ou da criança parecem ser mobilizadas por uma vivência na qual se precipitam e se cristalizam. Ao mesmo tempo, a vivência não representa apenas a conjugação dessas particularidades pessoais da criança, que, por sua vez, definem como esta vivenciou determinado acontecimento, mas também os diversos acontecimentos vivenciados de diferentes maneiras pela criança (VIGOTSKI, 2018, p. 79).

Nesse movimento dialético de humanização do sujeito, as significações constituídas nas vivências provocam apreensões afetivas. A dimensão afetiva não se dissocia do processo de constituição de homem, e as relações com o mundo são mediadas por afetos, os quais

compõem a nossa relação com o mundo. Ajudam-nos a avaliar as situações como positivas ou negativas (depende de como fomos afetados por elas). Os afetos preparam nossas ações, participam de nossas percepções e de nossos planos de vida. Fazem parte de todas as nossas escolhas (BOCK, 2011, p. 82).

No movimento existente nas relações sociais, os sujeitos afetados se reinventam, transformando-se a partir do seu mundo subjetivo e do mundo objetivo em que está inserido. A afetividade é parte constitutiva do sujeito e, segundo Leite (2005, p. 105), “os afetos fazem parte integrante da espécie humana, e também são possuidores de caráter social”, estando presentes na discussão sobre concepção de homem na perspectiva sócio-histórica, para que se possa compreender a existência da dimensão afetiva no sujeito constituído socialmente.

No processo de humanização, ocorre o desenvolvimento de características próprias do ser humano, por meio do uso de instrumentos, em situações de trabalho, e uso de signo, representados na atividade psicológica, garantindo ao homem avançar numa reconstrução interna a partir de uma ação externa, indo além do aparente. Tem-se aí um conceito definido por Vigotski como internalização, constituindo os aspectos psicológicos do sujeito: “A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto quantitativo da psicologia animal para a psicologia humana” (VIGOTSKI, 1994, p. 76).

Bock (2004), ao relatar que o homem busca tornar-se humanizado, em relação com o mundo material, desbanca as visões tradicionais da psicologia, que considera as características do ser humano como sendo naturais da espécie humana. Assim, vem esclarecer que

As características humanas e o mundo psicológico que estavam tomados na psicologia como um a priori do homem, como algo de sua natureza humana, surgem agora como aquisições da humanidade e precisam ser resgatadas do mundo material para que o mundo psicológico se desenvolva, se humanize (BOCK, 2004, p. 31).

Ocorre então um processo de desenvolvimento das características inerentes ao ser humano, constituídas nas relações com o meio. Vigotski (2018) orienta que

Devemos estudar, de forma diferenciada, a influência do meio, digamos, no crescimento da criança, no crescimento de determinadas partes específicas e sistemas do organismo, ou, digamos, a sua influência sobre o desenvolvimento de funções sensório-motoras ou, ainda, das funções psicológicas e assim por diante (VIGOTSKI, 2018, p. 84).

Vigotski define as leis sobre a influência do meio no desenvolvimento da criança, afirmando que a última lei que busca esclarecer esse processo de desenvolvimento da criança refere-se às características e à formação das funções psicológicas superiores, além de discorrer como elas aparecem durante o processo de desenvolvimento, expressando que

Essa lei consiste em que as funções psicológicas superiores, as características superiores específicas do homem, surgem inicialmente como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de colaboração com outras pessoas. Somente depois elas se tornam funções internas individuais da criança (VIGOTSKI, 2018, p. 91).

Mediante as relações vivenciadas no meio social, o sujeito vai se constituindo e registrando suas especificidades, o que o torna único, singular, conforme sua personalidade arraigada por suas significações, pois “no que se refere ao desenvolvimento da personalidade e de características especificamente humanas, isso significa que, no desenvolvimento da criança, o meio se apresenta no papel de fonte de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2018, p. 87).

Ainda sobre as características superiores que são específicas do ser humano, bem como as formas de atividades que podem ser por ele realizadas, Vigotski (2018) evidencia a importância das relações estabelecidas com meio social, afirmando que “exatamente a relação com o meio é a fonte para que surjam essas características na criança. Se essa relação for violada por força de circunstâncias inatas da criança, as características superiores não surgirão” (id., p. 89), inclusive os vínculos afetivos que se constituem nessas relações.

As funções psicológicas superiores são social e historicamente desenvolvidas, mediadas por vivências e significações que são subjetivamente internalizadas. Ressalta Aguiar (2007, p. 102): “O desenvolvimento das funções psíquicas superiores se processa pela internalização dos sistemas de signos produzidos socialmente, o que nos leva a concluir que as mudanças individuais têm origem na sociedade, na cultura, mediadas pela linguagem”, acrescentando-se que “O signo seria tudo aquilo que possui um significado e se remete a algo situado fora de si mesmo; é o elemento que integra as funções psíquicas superiores” (AGUIAR, 2007, p. 101).

O processo de desenvolvimento das funções superiores ocorre num movimento histórico, no espaço cultural, onde o sujeito se apropria dos conhecimentos do seu povo, tornando-se sujeito ativo da sua transformação, o que revela que este é um processo inteiramente social, estabelecido nas relações entre o indivíduo e o meio. Enfatizam Bock e Gonçalves (2009, p. 57): “o homem constrói seu mundo psicológico por meio de sua relação com o ambiente sociocultural. Enquanto atua sobre o mundo, modifica não apenas a realidade externa como também constrói sua própria realidade psíquica”. O sujeito pode internalizar de

forma subjetiva e constituir suas significações, tornando-se, assim, um ser único, marcado por suas histórias.

Esse processo envolve tanto as questões cognitivas quanto as afetivas, estando as funções cognitivas vinculadas aos afetos, havendo, dessa forma, uma ligação entre as partes (funções psicológicas, cognição, afetividade). Para Vigotski (2007), a educação exerce papel importantíssimo no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que correspondem à percepção, memória, pensamento, atenção, etc., ou seja, essas são funções mediadas pela educação, mantendo uma relação constitutiva com a prática pedagógica do professor.

Faz-se saber que os fatores biológicos estão presentes nesse processo de formação, mas as características psicológicas que se desenvolvem no indivíduo não partem apenas deles. Nesse processo de formação do sujeito, o indivíduo se constitui humano na atividade, mediado pelo social, apropriando-se da cultura ou, como diz Aguiar (2007, p. 96), “nas coisas construídas pelo homem que se objetivaram na cultura, nas relações sociais, nos outros, nas formas de vida”. É, portanto, pela apropriação da cultura que se constitui o processo de humanização.

Nesse movimento de transformações, mudanças e constituição do homem, aponta-se a presença da escola como elemento mediador do conhecimento, e está nesse contexto, com papel relevante como instrumento. Segundo Saviani (1999, p. 14), “A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”.

É necessária uma prática pedagógica que se alinhe a essa concepção de homem, em que o professor compreenda que “a educação também intervém sobre a sociedade, colaborando com a sua transformação, ao mesmo tempo em que é crítica, por ter consciência da determinação desempenhada pela sociedade sobre a educação” (BOHRER, 2017, p. 3), devendo buscar estratégias que favoreçam esse entendimento de sujeito constituído socialmente.

Saviani (1999) ressalta a importância do professor articular ações que possibilitem aos alunos se sentir parte constitutiva do processo, desenvolvendo capacidade para problematizar. Nesse sentido, afirma que

Os métodos tradicionais assim como os novos implicam uma autonomização da pedagogia em relação à sociedade. Os métodos que preconizo mantêm continuamente presente a vinculação entre educação e sociedade. Enquanto no primeiro caso professor e alunos são sempre considerados em termos individuais, no segundo caso, professor e alunos são tomados como agentes sociais (SAVIANI, 1999, p. 79).

Desse modo, destaca-se a importância de uma prática pedagógica que visualize o sujeito como um ser em constante transformação, buscando contribuir para esse processo em que o sujeito se constitui em sua totalidade, nas relações sociais.

3.4 Historicidade e afetividade

Ao propor uma investigação que tem como objeto de estudo afetividade e prática pedagógica, vê-se a necessidade de discutir sobre historicidade e afetividade, partindo da compreensão de que os sujeitos são agentes ativos, susceptíveis a transformações, gestores de suas histórias, o que permite compreender que tanto os aspectos históricos quanto afetivos constituem o fazer pedagógico do professor.

A definição de Codo e Gazzotti (1999) sobre o humano mostra a relação com a historicidade e a importância estabelecida para a compreensão do sujeito em sua totalidade, estando a história presente em todo processo que configura as ações presentes e futuras:

Ser Humano significa ser Histórico. Compreender um ser humano implica em partir do pressuposto de que cada gesto, cada palavra, estão imediatamente inseridos num contexto muito maior, que transcende a ele e a sua existência. Escrevendo a História, de toda a humanidade, todo o passado determina, constrói, reconstrói; explica, significa e re-significa o presente; todo presente engendra, contém e constrói o futuro. Assim, cada ação humana carrega em si toda a História da Humanidade e as possibilidades a serem re-desenhadas amanhã e é também portadora do futuro. Cada ação humana é uma síntese, ao mesmo tempo, única e universal, do nosso passado e do nosso futuro (CODO; GAZZOTTI, 1999, p. 41).

O sujeito se configura um ser constituído sociohistoricamente, que se apropria dos conhecimentos existente, não havendo, assim, uma constituição inata, com habilidades próprias, prontas para atar no mundo. De acordo com Bock (1999, p. 30),

Não há uma natureza pronta. Não há aptidões. A única aptidão do homem é poder desenvolver várias aptidões. E o desenvolvimento do indivíduo se dá no contato com a cultura e com os outros homens. Os objetos da cultura materializam a história, cristalizam as aptidões desenvolvidas pela humanidade no decorrer de sua história.

A historicidade não representa apenas o passado e a possibilidade de análise para ações futuras, dizendo respeito à história de vida, que permite o sujeito revisitar os registros da história de seu povo e sua própria história, e ressignificar-se a partir das significações constituídas, visto que “A história não somente evita a repetição de erros anteriores e o descobrimento repetido da mesma coisa, como também, mostra a direção do movimento histórico da consciência humana” (LEITE, 2005, p. 29).

Como o homem é um ser constituído historicamente, deve-se sempre considerar sua historicidade para compreender suas significações, demarcadas por situações vividas. Aguiar e Machado (2016, p. 264) retratam a historicidade como

[...] um movimento determinado por relações de forças dialeticamente articuladas, as quais se constituíram no decurso da existência cotidiana dos acontecimentos, muitas

vezes, triviais, comuns, mas constituídos pela totalidade histórica, entendida sempre como em movimento, como própria de um período determinado (AGUIAR; MACHADO, 2016, p. 264).

De tal modo, cientes de que a historicidade se configura como um movimento constituinte do sujeito, Aguiar e Machado (2016, p. 264) destacam que “Deve-se estar atento para que a historicidade não seja considerada uma simples sucessão cronológica de fatos, um movimento sem rumo, desgovernado”. Faz-se saber que não existe homem sem passado e que o presente vivido, está arraigado de significações históricas.

É sempre em situações carregadas de significações, de mediações afetivas, que ocorre a constituição do sujeito no seu espaço social. Aguiar e Machado (2016, p. 264) destacam que “O ‘ser social’, do qual trata Marx, se constitui humano na sua relação com a natureza e com os outros homens e, nessas relações, constrói sua própria história”.

O homem, nesse processo de desenvolvimento humano, passa a constituir sua história de relação com a natureza, mediado pela luta e pelo trabalho que realiza. Lukács (1986) relata que a historicidade é um movimento dinâmico, com organização precisa, apresentando uma direção de mudança, que pode ser expressa por meio de “transformações qualitativas de determinados complexos, tanto em si, quanto em relação com outros complexos” (LUKÁCS, 1986, p. 614).

Assim, para entender a constituição do sujeito, considerado na psicologia sócio-histórica um ser que se constrói numa relação dialética histórica e social, “há necessidade de entender a relação entre a história de cada um, aquela que é diretamente experimentada pelo sujeito individual, e a história social, do mundo. Por isso, na busca por produzir conhecimento sobre a realidade e o sujeito” (AGUIAR; MACHADO, 2016, p. 265).

Para compreender o sujeito, é importante inverter as seguintes perguntas; “‘O que é’ deixa de ser a pergunta principal para dar lugar à questão de ‘como surgiu’, ‘como se movimentou e se transformou’” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 303), o que possibilitará apreender a origem e o processo de desenvolvimento, de transformação que levou à constituição do sujeito.

Convém considerar a historicidade do indivíduo a fim de compreender sua constituição humana como sujeito no mundo. Ao analisar sua história e sua historicidade, é possível entender suas formas de agir, o modo de atuação em sociedade e, conseqüentemente, o processo de desenvolvimento no meio social, visto que o homem deve ser atuante, ativo, contribuindo não só para o desenvolvimento individual como também para o desenvolvimento do coletivo, da sociedade.

Estando no mundo, o homem desenvolve capacidade para refletir e planejar ações que atendam às suas necessidades biológicas e sociais, partindo da forma inicial em que se encontra e buscando sempre forma para melhorar suas condições, buscando a forma ideal para agir de modo a alcançar seus anseios. Nesse sentido, embasado na relação com o meio, diz Vigotski (2018, p. 90):

De fato, a circunstância de o homem ser social por sua natureza e de seu desenvolvimento consistir no domínio de formas de atividade e de consciência que foram elaboradas pela humanidade no processo de desenvolvimento histórico está essencialmente na base da relação entre a forma ideal e a inicial.

Essas ações representam atividades realizadas por um ser ativo, consciente, atuante no processo de desenvolvimento humano e construtor da sua história, constituída a partir das relações sociais, estando sempre em movimento de transformações.

Assim, a categoria historicidade deve ser vista como algo dinâmico, com registro de marcas vivenciadas pelos sujeitos em relações sociais, representando a individualidade e a subjetividade constituída em suas vivências.

Para Aguiar e Machado (2016, p. 265), “É importante ter em conta que os instrumentos que medeiam a relação dos sujeitos entre si e com o mundo, possibilitando ao indivíduo agir nesse mundo construindo sua própria trajetória também conservam a história daqueles que o precederam”.

Nesse movimento, os afetos, que são elementos intrínsecos às ações dos sujeitos, se constituem historicamente, nas idas e vindas, em que o sujeito constitui suas significações e se modifica. Os afetos se transformam conforme as relações estabelecidas entre os sujeitos, modificando-se conforme as apreensões individuais de cada indivíduo.

Os afetos têm relação com a prática pedagógica, pois os professores se transformam não apenas pelo conhecimento que constroem (cognitivo) como também pelo que sentem nas relações escolares. Sentem alegrias em realizar uma proposta de trabalho planejada para favorecer o aprendizado por parte dos alunos, sentem satisfações ao perceber o envolvimento dos alunos e compromisso com as atividades escolares, sentem-se realizados ao verificar que o conhecimento foi consolidado por parte dos alunos, mas nesse ambiente em que constituem sua prática pedagógica também sentem tristeza quando não têm retorno positivo dos seus alunos, quando são desrespeitados, quando não conseguem atingir os objetivos traçados para suas aulas. Sentem medo em relação aos problemas socioeconômicos existentes na escola, que interferem no seu trabalho e o professor se sente impotente para solucionar, medo também de não conseguir ajudar aquele aluno que se encontra sem perspectiva de vida, descrente.

O professor é rotulado pela sociedade, com base nos resultados de aprendizagem dos seus alunos. É definido como bom professor quando seus alunos atingem altos rendimentos nas provas do MEC, ou professor incompetente quando os índices são baixos. O professor poderá ser questionado sobre suas práticas em sala de aula, o que provoca afetações, levando-o a se questionar e até duvidar de sua prática pedagógica, o que o constituiu no desenrolar da sua história como professor. Batista e Codo (1999) dizem que a expressão “esse professor é incompetente”

(...) significa negar-lhe no seu ser como trabalhador. Mas acontece que ele próprio pode se sentir incompetente, na medida em que sente-se impotente para resolver os problemas que se apresentam no trabalho. Ora, essa atribuição e auto-atribuição de incompetência se produz na ‘realidade do trabalho’ (BATISTA; CODO, 1999, p. 72).

Historicamente o professor vai sendo afetado e tendo sua prática pedagógica modificada, se colocando numa busca incessante para alcançar os parâmetros definidos pela sociedade para um bom professor, a qual aponta que “Professor que é bom professor consegue que seus alunos obtenham alto rendimento nas provas do MEC; tem na sua sala um elevado nível de aprovação, seus alunos não faltam a aula, etc., etc.” (BATISTA; CODO, 1999, p. 72). Essa definição torna-se uma cobrança interna do professor, que tem interesse em ser reconhecido como competente e realizar suas atividades com êxito.

Esses sentimentos presentes no professor não são instintivos, herdados da natureza, que direciona o fazer pedagógica, que conduz suas ações. Os sentimentos são históricos, construídos nas relações, nas vivências, conforme as afetações gestadas em cada professor.

Nas relações escolares, que acontecem cotidianamente, a prática pedagógica é sempre afetada, com atribuição de sentidos que nortearão as ações do professor. Segundo Marques (2014, p. 48), “a capacidade de atribuir sentidos é o que possibilita que um encontro entre professores e alunos venha a ser significado como uma vivência alegre ou triste”.

O professor afetado em encontros alegres, sentindo-se realizado ao perceber que está alcançando seus objetos com seus alunos, caminha satisfeito e acredita ser um bom professor, investindo em sua prática pedagógica a fim de ter garantido atividades bem-sucedidas, escrevendo sua história como professor. Marques (2014, p. 48) relata que “Partindo do pressuposto de que os sujeitos se constituem historicamente, a partir de múltiplas mediações, compreendemos que vivência e afetação são partes das mediações que constituem professores e alunos envolvidos em atividades de ensino consideradas exitosas”.

No processo de análise desse trabalho, a categoria historicidade possibilitará conhecer os professores participantes da pesquisa, os afetos que atravessam suas práticas pedagógicas e

como foram se constituindo historicamente. Isso será possível à medida que se mergulha sobre sua história narrada em entrevistas. É possível compreender algumas situações atuais a partir de vivências que marcaram o sujeito durante o processo de desenvolvimento, se refletindo no comportamento e em ações atuais, visto que, antes de ser professoras, elas foram alunas, que passaram situações diversas, constituindo suas significações.

Um olhar para a historicidade das professoras poderá proporcionar reflexões que permitem perceber de que forma os afetos constituem sua prática pedagógica, como seu modo de agir e se relacionar com os alunos. A partir de uma análise das situações relatadas pelas professoras, busca-se conhecer elementos que contribuam para a compreensão do todo que constitui o objeto de pesquisa e alcançar os objetivos da investigação proposta.

3.5 Mediação, afetividade e prática pedagógica

A prática pedagógica é mediada pela afetividade, tendo em vista que os afetos são partes constitutivas do sujeito e “A afetividade é um grande elemento mediador presente nos espaços das relações sociais do sujeito” (SOARES, 2006, p. 57), estando presente no ambiente escolar e na prática pedagógica do professor.

Na psicologia sócio-histórica, mediação é definida como uma categoria de análise que fundamenta a compreensão de que o sujeito não é um ente isolado do mundo, e nem sua participação no mundo se dá de maneira interacionista, uma vez que é a categoria mediação que permite superar a dicotomia que tantas vezes atravessa a noção de contradição da realidade. Por isso, entre as categorias teórico-metodológicas que contribuem para compreender o movimento da realidade presente nas relações sociais, destacou-se a mediação, que explica como a relação ocorre entre o homem e o meio social, como o homem e o meio se constituem dialeticamente, formando uma unidade.

Esse processo de mediação está relacionado com a forma, o modo como o homem se relaciona com o meio social em que atua, possibilitando interações e transformações. Nesse movimento dialético entre homem e meio, ambos se modificam. A categoria mediação é, para Soares (2006, p. 39), um recurso de análise que permite entender que “a relação do homem com o mundo não ocorre, portanto, de modo direto e imediato. Há, sempre, elementos que constituem a relação dialética entre esses polos (homem e mundo) ”.

A mediação permite compreender o movimento em que o homem se apropria do social e transforma em individual, ou seja, “a singularidade se constrói na universalidade e ao mesmo tempo e do mesmo modo, como a universalidade se concretiza na singularidade” (OLIVEIRA,

2001, p. 21), o que permite compreender que homem e meio se constituem nas relações, mas que não são apenas extensão um do outro e não vivem isoladamente, ocorrendo a coexistência entre eles.

As relações não ocorrem de forma direta e imediata: existem sempre elementos mediadores que participam ativamente do processo, não apenas como elo entre homem e meio, mas contribuindo com o processo constitutivo do sujeito, estando presentes instrumentos físicos e instrumentos simbólicos, produzidos nas interações que ocorrem entre os sujeitos.

Os instrumentos físicos afetam os sujeitos em suas ações, constituindo-se como elementos mediadores para realização de atividades. Isso se dá a partir do processo de internalização, em que os sujeitos compreendem seu significado, sua função, a forma de utilização para realização de atividade no meio externo, que atendam suas necessidades e satisfação.

Os instrumentos simbólicos, que representam os signos, atuam como elementos mediadores e contribuem com os processos psicológicos do sujeito, ocorrendo interação entre os objetos, os conhecimentos históricos e o psicológico, “de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho” (VIGOTSKI, 1998, p. 70). Os signos, carregados de significados, afetam os sujeitos, possibilitam apropriação dos conhecimentos que retratam experiências históricas e sociais, provocando reflexões, transformações culturais, ou seja, esses instrumentos, que são produtos das interações sociais, favorecem ao sujeito conhecer melhor seus antepassados e as atividades com a natureza.

Desse modo, a mediação ocorre por meio de instrumentos e de signos, que são meios de relação social entre o ser humano (sujeito) e o objeto, possibilitando re(construção) por parte dos elementos envolvidos em uma relação.

Entende-se, de acordo com Molon (2003, p. 102), que “A mediação não é a presença física do outro, não é a corporeidade do outro que estabelece a relação mediatizada, mas ela ocorre através dos signos, da palavra, da semiótica, dos instrumentos de mediação. A presença corpórea do outro não garante a mediação”. Verifica-se então a importância dos signos nesse processo de mediação. A mediação instrumental e semiótica está presente na constituição do homem, em situações diversas que afetam e constituem o sujeito. No entanto, as mediações não se restringem a instrumentos físicos e simbólicos. Há de se considerar, conforme Vigotski (2001), que os sentidos e significados também são formas de mediação que constituem a relação do homem com a realidade. Além disso, deve-se ponderar que os sentidos e significados, como formas de mediação subjetiva, não são apenas recursos cognitivos, como também afetivos.

Após o nascimento, consideramos que o homem já está propenso à humanização porque se apropria do mundo ao qual pertence, se reinventa em meio aos mundos exterior e interior, desenvolve sua individualidade de forma singular, e é mediado por signos, que são socialmente construídos, o que contribui para o processo de constituição e aquisição de conhecimentos.

É necessário considerar todas as relações presentes no mundo em que o homem está imerso, para compreender sua constituição. Segundo Aguiar e Machado (2016, p. 264), “Na busca pela apreensão do sujeito, a categoria Mediação ajuda na compreensão de que não existem relações diretas, imediatas. Mesmo aquelas que aparentam ser assim, contém, em sua essência, múltiplas determinações as quais, na e pela relação de contradição que mantém, engendram o processo de constituição em que cada fenômeno”.

A mediação é, para Severino (2001, p. 44), “[...] uma instância que relaciona objetos, processos ou situações entre si; a partir daí o conceito designará um elemento que viabiliza a realização de outro e que, embora seja distinto dele, garante a sua efetivação dando-lhe concretude”. Em outras palavras, a mediação é essencial para a existência humana, realizando-se em situações concretas, apreendendo nessa mediação a originalidade humana.

Vale ressaltar a importância da mediação enquanto categoria teórico-metodológica, pois possibilita uma aproximação maior do objeto, permitindo

[...] romper com as dicotomias interno-externo, objetivo-subjetivo, significado-sentido, assim como afastar-nos das visões naturalizantes [...] Por outro lado, possibilita-nos uma análise das determinações inseridas num processo dialético, portanto, não causal, linear e imediato, mas no qual as determinações são entendidas como elementos constitutivos do sujeito (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 225).

No processo de análise, essa categoria se faz importante quando se compreende que “a constituição histórica do ser humano se dá na mediação dialética socioafetiva” (MARQUES, 2014, p. 27), possibilitando considerar a totalidade constitutiva do sujeito. Dessa forma, as autoras esclarecem que mediação não é somente um recurso instrumental. É também subjetiva, ou seja, afetiva.

As relações são sempre mediadas por afetos, gerando afetações diversas nos sujeitos envolvidos. Para Codo e Gazzotti (1999), vínculos são estabelecidos nas relações e algumas atividades requerem maior envolvimento afetivo para se efetivar:

As atividades que exigem maior investimento de energia afetiva são aquelas relacionadas ao cuidado; estabelecer um vínculo afetivo é fundamental para promover o bem-estar do outro. Para que o professor desempenhe seu trabalho de forma a atingir seus objetivos, o estabelecimento do vínculo afetivo é praticamente obrigatório (CODO; GAZZOTTI, 1999, p. 55).

Compreende-se que a prática pedagógica é mediada por afetos, presentes no exercício do professor em sala de aula, na realização de ações que visam a contribuir para a formação dos seus alunos. O trabalho realizado pelo professor é uma atividade de cuidado, estando “Inserido numa atividade onde o cuidado é inerente, o trabalhador precisa estabelecer relações, criar um vínculo afetivo com os alunos (CODO; GAZZOTTI, 1999, p. 55).

Esse vínculo nem sempre é estabelecido em sua totalidade, já que não ocorre uma ligação direta entre aluno e professor, no sentido do professor concretizar suas ações que configuram sua prática pedagógica, pois “Acontece que, por ser uma atividade mediada, este circuito afetivo nunca se fecha: o indivíduo investe no objeto sua energia afetiva mas, esta, ou invés de retornar integralmente para o seu ponto de partida, dissipa-se frente os fatores mediadores da relação” (CODO; GAZZOTTI, 1999, p. 55). Ocorre desgaste de energia afetiva que pode gerar então afetos e insatisfação por parte do professor, que precisará buscar outras formas interventivas que possibilite a formação de um novo vínculo de aproximação com os alunos, instituindo sua prática pedagógica mediada por afetos que otimizam o exercício como docente.

Saviani (1999), ao se reportar à escola como instrumento de mediação, em que ocorre o repasse do saber sistematizado, afirma que

Pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Cumpre assinalar, também aqui, que se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas (SAVIANI, 1999, p. 20).

Evidencia-se a escola como importante mediador para a formação dos alunos, onde se apropriam dos saberes já construídos. Nesse contexto, “a dimensão afetiva passa a figurar como uma mediação importante na constituição do professor e da sua prática educativa” (MARQUES, 2014, p. 303).

Ao falar sobre prática pedagógica mediada por afetos, com registros de ações “bem-sucedidas”, faz-se uso dos fundamentos de Marques (2020, p. 109):

A afetação é mediação fundamental no processo de constituição de professores e alunos envolvidos em processos educativos. Vimos que afetos de alegria potencializam o desejo ativo desses sujeitos, colocando-os em situação de atividade, o que significa maior consciência na atividade, ou seja, clareza acerca do que professores e alunos precisam fazer para conseguirem desenvolver práticas educativas que promovam aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse contexto, é necessário considerar as condições objetivas e subjetivas às quais os sujeitos se submetem nas relações, definindo seus comportamentos e ações de forma consciente.

Desse modo, a prática pedagógica do professor será constituída mediante as condições objetivas e subjetivas que o professor dispõe para realizar a atividade docente. Essas condições, não sendo satisfatória à realização da prática docente que envolva e estimule os alunos, podem resultar em práticas que não se apresentam como “bem-sucedidas”, já que não favorecem o fazer pedagógico.

Sobre essas condições, Batista e Codo (1999) lembram as inúmeras situações que o professor tem que enfrentar, que estão mediando o fazer docente e são propulsoras de afetações:

Não poucas vezes os professores podem se enfrentar com o fato de ter que cumprir com exigências burocráticas exageradas, com o autoritarismo do diretor, com a falta de participação nas decisões da escola, com a ausência de afetividade entre os colegas. Terá talvez que lidar com a ansiedade e preocupação dos pais dos alunos, ou com sua falta de comprometimento com o aprendizado dos filhos (BATISTA; CODO, 1999, p. 80).

Apesar das situações postas, os professores têm que cumprir a função para a qual foi contratado, que é promover o ensino e o aprendizado. E afetações são gestadas por ele, considerando a necessidade de manter sua identidade como professor competente. Na busca de alcançar resultado planejado com relação ao processo de ensino-aprendizagem,

O professor investirá contra os pesados moinhos de vento de uma possivelmente absurda “realidade” do trabalho. Acreditará ser um outro Todo-Poderoso, arremeterá contra os gigantes: violência, falta de recursos, ausência de participação, magros salários. Será que ele conseguirá vencer? Professor que é bom professor ensina, e os alunos aprendem, se ele não consegue é porque ele é um mau professor. Ninguém ousará assinalar o investimento emocional, afetivo e cognitivo que ele realizou para ser percebido e se auto-perceber como um bom professor (BATISTA; CODO, 1999, p. 82).

A mediação afetiva, o investimento afetivo feito pelo professor não será considerado ao analisar os resultados a alcançar, mas o professor, imbuído de suas atribuições, continuará acreditando na educação e investindo em sua prática pedagógica a fim de conseguir atingir os objetivos almejados.

Mediante a discussão apresentada, a categoria mediação mostra-se importante no processo de apreensão da subjetividade, das significações constituídas pelo indivíduo nas relações estabelecidas no ambiente escolar e na prática pedagógica do professor.

As significações compreendem duas categorias, sentido e significado, que fundamentam a explicação do elo dialético entre afetividade e prática pedagógica, contribuindo para superar as visões dualistas e naturalizantes que podem lhe encetar.

3.6 A constituição dos sentidos e significados

Na constituição de homem, em cujo processo o indivíduo avança do natural para o cultural, por meio das relações sociais, o sujeito passa a constituir significações individuais a partir de significações sociais, ou seja, o processo de significação é a “capacidade/atividade humana de significação que se refere ao processo de constituição do pensamento e, desse modo, de constituição dos significados e sentidos” (BOCK; GONÇALVES, 2009, p. 61).

Nesse processo de significação, a relação entre o meio externo e o interno (social e individualidade humana) constitui a subjetividade do sujeito, à medida que ocorre a correlação entre eles. Sirgado (2000, p. 68) explica que “Na conversão das relações sociais em relações intrapessoais, o elemento que permanece constante é a significação. Mas a significação social das relações é convertida em significação pessoal (“quase social”) dessas relações. Estas adquirem o sentido que lhes dá o indivíduo”.

Nesse processo ocorre também a internalização, discutido por Vigotski (1998) ao tratar sobre o desenvolvimento do ser humano, afirmando que se trata das transformações internas realizadas no campo psicológico a partir de situações externas, constituindo as significações do sujeito, o que o torna diferente dos animais, que não apresentam essa possibilidade de desenvolvimento.

Como categorias de análise, sentido e significado não são antagônicas, são intrínsecas, estabelecendo um par dialético, que denomina as significações do sujeito. Essas categorias se remetem a pensamento e linguagem, havendo uma interrelação, de modo a constituírem dois pares dialéticos (sentido e significado; pensamento e linguagem), sendo pertinente incluir nessa discussão, pensamento e linguagem.

Ao realizar seus estudos sobre pensamento e linguagem, Vigotski (2009) verificou a necessidade de observar o significado existente na palavra, que tinha origem no pensamento verbalizado, explicando que “De igual maneira o significado, isolado do aspecto sonoro da palavra, transformar-se-ia em mera representação, em puro ato do pensamento, que passaria a ser estudado separadamente como conceito que se desenvolve e vive independentemente do seu veículo material” (VIGOTSKI, 2009, p. 07). Era necessário haver uma abordagem do significado da palavra.

Barbosa (2011) retrata a importância da junção pensamento e linguagem nos estudos de Vigotski, afirmando que “embora linguagem e pensamento possuam origens diferentes do ponto de vista filogenético e ontogenético, mas num determinado ponto do processo de

desenvolvimento estas duas funções psicológicas se unem e não se separam mais” (BARBOSA, 2011, p. 37), não podendo ser estudadas e compreendidas separadamente.

Vigotski (2008) relata os estudos realizados por várias escolas psicológicas sobre pensamento e linguagem, destacando que o conceito estabelecido era que o “elo entre a palavra e o significado é associativo, estabelecido pela reiterada percepção simultânea de um determinado som e de um determinado objeto” (VIGOTSKI, 2008, p. 151). As escolas antigas consideravam a existência de uma associação entre o significado e a palavra, conduzindo o sujeito a lembranças antepassadas ao se confrontar com algo ou alguém que remetesse ao acontecido.

Desse modo, no processo de mediação social a linguagem é significada, ou seja, “A linguagem é, portanto, o instrumento fundamental nesse processo de mediação das relações sociais, no qual o homem se individualiza, se humaniza, apreende e materializa o mundo das significações que é constituído no processo social e histórico” (AGUIAR, 2015, p. 128), e por meio da linguagem o homem passa a desenvolver-se socialmente.

Vigotski (2009, p. 408) afirma que “O significado da palavra é inconstante. Modifica-se no processo do desenvolvimento da criança. Modifica-se também sob diferentes modos de funcionamento do pensamento. É antes uma formação dinâmica que estática”, apontando ainda que a relação entre pensamento e palavra “é um movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento” (id., p. 409) e “O pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza” (id., p. 409).

É no movimento em que o sujeito se constitui humano nas relações sociais em que o pensamento e a linguagem se desenvolvem, possibilitando a comunicação social por meio da fala, que é um recurso próprio dos humanos. Essa comunicação verbal ocorre com a utilização de signos desenvolvidos pela criança, que passa a fazer uso da linguagem verbal, possibilitando aperfeiçoar o significado da palavra, que perpassam pelo intelecto e afeto:

Assim, as formas superiores de comunicação psicológica, inerentes ao homem, só são possíveis porque, no pensamento, o homem reflete a realidade de modo generalizado. No campo da consciência instintiva, onde denominam a percepção e o afeto, só é possível o contágio e não a compreensão e a comunicação na acepção propriamente dita do termo (VIGOTSKI, 2009, p. 12).

Faz-se necessário entender que essa relação entre intelecto e afeto é fundamental para compreender a relação entre pensamento e linguagem, visto que as expressões de pensamento do sujeito se dão pela interação entre as partes intelectual e afetiva que constituem o sujeito.

Nesse movimento dialético, o pensamento e os aspectos afetivos estão sempre enredados, se modificando em cada relação social estabelecida. Aguiar e Ozella (2013, p. 304)

evidenciam que “a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado e o sentido”, ou seja, a dialética entre pensamento e linguagem é mediada por sentidos e significado que os constituem. Assim, a concepção do pensamento está vinculada à assimilação do seu sentido, em sua totalidade.

Aguiar e Machado (2016, p. 265) afirmam que “Os sentidos constituem uma articulação particular de eventos psicológicos realizada pelo sujeito em sua relação com o mundo”.

Leontiev (1978, p. 209) indica que “O sentido pessoal representa, não uma consciência individual, mas sim minha consciência social”, ou seja, um fato vivenciado ao mesmo tempo por sujeitos diferentes poderá ter sentidos diferentes para cada um deles.

Deste modo, os sentidos estão mais relacionados ao sujeito, que se constituem nas vivências sociais:

Assim, pode-se afirmar que cada sujeito, ao longo de sua vida, vai produzindo sentidos individualizados, resultado de uma relação dialética entre a trajetória vivida e seu tempo histórico que, ao ser vinculado a outras histórias anteriores, vão se constituindo num valor específico. Dessa forma, o sentido é compreendido como uma unidade constitutiva da subjetividade, haja vista estar intrinsecamente vinculado às experiências de vida, ou seja, aos relacionamentos, que justificam a conduta do sujeito perante a sociedade e que motiva a maneira de ser, de pensar e sentir de cada um (BARBOSA, 2011, p. 44).

Os sentidos remetem-se à parte constitutiva do sujeito, às zonas de sentido, implicados por suas vivências, permitindo uma relação com os elementos históricos sociais e culturais. Os sentidos permitem avançar no imediatismo, ir além das aparências, mergulhar nos seus fundamentos e buscar as origens dos objetos.

Vigotski (2001) explica que ao se expressar o sujeito carrega sua fala de sentido, sendo necessário compreender os sentidos intrínsecos às expressões, ir além do significado da palavra, pois esta isoladamente não imprime sentido, posto que “Tomando isoladamente no léxico, a palavra tem apenas um significado. Mas este não é mais que uma potência que se realiza no discurso vivo, no qual o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido” (VIGOTSKI, 2001, p. 465).

Para Aguiar e Ozella (2013), os sentidos têm maior abrangência do que os significados, e as zonas de sentido são mais intensas e mutáveis do que os significados: “O sentido refere-se a necessidades que, muitas vezes, ainda não se realizaram, mas que mobilizam o sujeito, constituem o seu ser, geram formas de colocá-lo na atividade. A categoria sentido destaca a singularidade historicamente construída” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 304-305). É possível apreender por meio dos sentidos as afetações constituídas pelo sujeito nas relações vividas socialmente.

Os sentidos serão determinados a partir dos afetos constituídos nas relações sociais, o que garante que um mesmo objeto, uma mesma situação vivenciada, tenha sentidos diferentes para os envolvidos na relação. Vigotski (2001, p. 466) afirma que “O sentido real de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por uma determinada palavra”, ou seja, o sujeito constitui sentidos singulares, de acordo com a forma como foi afetado.

Em relação aos significados, estes constituem um par dialético com os sentidos, não podendo ser dissociados um do outro. Cada uma tem sua singularidade, seus conceitos próprios, mas há uma dependência entre eles para que possam existir.

Aguiar e Machado (2016, p. 265) asseguram que os significados “correspondem, no campo semântico, às relações que a palavra pode manter com o(s) referente(s) ao rerepresentá-lo(s). No campo psicológico é uma generalização, um conceito; produções históricas e sociais por meio das quais os seres humanos se comunicam e socializam experiências” (p. 265). Pode-se dizer, assim, que possibilitam as relações sociais, mediadas pela palavra.

O significado da palavra pode ser modificado mediante as vivências do sujeito e corresponde ao pensamento e a verbalização, tornando-se uma unidade estabelecida entre palavra e pensamento. Explica Vigotski (2001, p. 398):

O significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida em que pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa: é um fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a unidade da palavra com o pensamento.

O significado é um fenômeno social que permite a socialização dos fatos vividos e outras pessoas possam conhecer, apropriar-se e constituir suas subjetividades. Os significados se modificam nas relações sociais, sendo construídos e disseminados entre as gerações, ou seja, são construtos histórico-sociais que perpassam ao longo do tempo, modificando-se nas relações com o meio social.

Aguiar e Ozella (2013) afirmam que os significados são dicionarizados e possibilitam a comunicação entre as partes, possibilitando o conhecimento de experiências vividas. Assim,

Os significados são, portanto, produções históricas e sociais. São eles que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências. Muito embora sejam mais estáveis, “dicionarizados”, eles também se transformam no movimento histórico, momento em que sua natureza interior se modifica, alterando, conseqüentemente, a relação que mantém com o pensamento, entendido como um processo (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 304).

Os significados permitem a difusão de conhecimentos entre os indivíduos por meio de signos linguísticos, utilizados no meio social e cultural como forma de socialização dos saberes, em um movimento histórico dialético. São elementos essenciais para a construção da objetividade do homem, considerando sua subjetividade.

Os significados e os sentidos, segundo Aguiar (2009, p. 60), “carregam a materialidade e as contradições presentes no real, condensando aspectos dessa realidade e, assim, destacando-os e revelando-os”. Assim, sentidos e significados fazem parte da unidade de contradição da relação social com o individual, com conceitos próprios, sua singularidade, “[...] em que um não é sem o outro, sem ser o outro” (BOCK; AGUIAR, 2016, p. 52). Em um movimento dialético, eles se unificam no processo de significações, constituídas pelo sujeito social, oriundas de situações simbólicas e afetivas, importantíssimas para compreender as afetações constituídas pelos sujeitos.

Na abordagem adotada para a pesquisa, sentido e significados se configuram como categorias centrais porque favorecem a apreensão a dimensão subjetiva da realidade, que envolve os aspectos sociais e históricos, os quais, de forma dialética, constituem a singularidade dos sujeitos investigados.

Marques (2020) discute as significações constituídas no ambiente escolar e que as práticas pedagógicas, à medida que se configuram vivências, são geradoras de sentidos e afetos, que podem provocar envolvimento, transformações por parte dos alunos:

(...) na relação dos discentes com os professores no processo de escolarização, determinadas práticas educativas constituem-se em vivências. Essas vivências deflagram a produção afetos que orientam a constituição de sentidos pessoais relacionados aos estudos que potencializam essa atividade levando-os a experimentarem transformações importantes para o desenvolvimento de cada um, seja como aluno, seja como pessoa (MARQUES, 2020, p. 292).

Esses sentidos constituídos pelos alunos atuam como elementos de transformação constitutiva do sujeito no ambiente escolar e, por conseguinte, a prática pedagógica do professor marcada por significações gestadas nesse movimento dialético.

Ao discorrer sobre “Práticas educativas bem-sucedidas na escola: vivências sócio/afetivas”, Marques (2020) destaca em sua análise a transformação de um aluno ocorrida ao ressignificar as atividades direcionadas pelo professor:

(...) na vivência com os professores e com as atividades por eles propostas, a relação do estudante com o meio (a aula de matemática) se transformou, ganhou novo sentido e significado, transformando também o próprio aluno. O que antes era sentido como obrigação, agora é sentido como felicidade (MARQUES, 2020, p. 292).

Os sentidos constituídos pelo discente provocarão mudanças de comportamento, na sua forma de pensar e agir, da mesma forma no que diz respeito à prática pedagógica do professor, para quem as significações constituídas nas relações mediadas por afeto serão norteadoras da atividade docente.

Os sentidos atribuídos podem gerar envolvimento ou afastamento, dependendo de como os sujeitos são afetados. Espinosa (2008, p. 297) esclarece que “à medida que uma coisa concorda com nossa natureza, ela é necessariamente boa”, podendo ser entendida pelo sujeito como algo que traduz satisfação.

É importante que os sentidos constituídos pelo professor possibilitem uma prática que favoreça o envolvimento dos alunos nas atividades propostas, possibilitando alcançar a finalidade da educação, que é “a criação de um ser humano que olhe para além do seu meio” (VIGOTSKI, 2003, p. 77).

Nesse processo em que os sujeitos constituem suas significações, “o afeto de valorização é o responsável pela produção do sentido que a discente constrói sobre seus professores e as atividades realizadas” (MARQUES, 2020, p. 291), sendo também importante para o professor esse afeto, que se encontra na busca incessante para realizar um bom trabalho.

Segundo Espinosa (2008, p. 325), “o reconhecimento não se opõe à razão; em vez disso, concorda com ela e pode dela surgir”, possibilitando a constituição de novos sentidos.

As condições de trabalho enfrentadas pelos professores são geradoras de sentidos, que podem demandar um desgaste para o professor, visto que passam por dificuldades de várias ordens para realizar suas atividades como docente, não podendo as dificuldades ser isoladas, pois são parte integrante do processo de educar. “A subjetividade investida na ação não pode ser totalmente recuperada, pois entram aí elementos de mediação: salário, técnica e normas institucionais” (SORATTO; OLIVIER-HECKLER, 1999, p. 115).

Desse modo, o professor está sempre se reinventando, modificando sua prática pedagógica, buscando ressignificá-la a fim de poder alcançar seus objetivos almejados como profissional da educação.

Os sentidos e os significados atribuídos pelo sujeito constituem suas significações, tendo em vista sua individualidade e as relações sociais estabelecidas. Considerar as categorias sentido e significado, no processo de análise, é importante porque fundamenta a compreensão dos sujeitos em sua essência, mergulhando no contexto histórico no qual vivem e atuam como agente construtor e transformador.

3.7 Atividade/trabalho e afetividade na prática pedagógica

Os fundamentos do materialismo histórico-dialético compreendem que o homem se diferencia dos outros animais e se apropria do meio social, pois desenvolveu capacidade para realizar atividade, sendo, portanto, um sujeito, constituído por fatores naturais (biológicos, característicos da natureza da sua espécie) e pelo meio objetivo, formado historicamente, com registros de transformações que visam a atender desejos e necessidades de indivíduos e grupos sociais, tendo por base sua cultura.

O homem, pela sua capacidade de realizar atividades, vai encontrando meios que atendam melhor à realização de suas ações e condições de vida, que garantem sua permanência na Terra. Daí o entendimento de que é na atividade que a humanidade se constitui

Pela sua atividade, os homens não fazem, senão, adaptar-se à natureza. Eles modificam-na em função do desenvolvimento das suas necessidades. Criam os objetos que devem satisfazer as suas necessidades e igualmente os meios de produção desses objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas. Constroem habitações, produzem as suas roupas e outros bens materiais. Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante e deles mesmos enriquece-se, desenvolvem-se a ciência e a arte (LEONTIEV, 1978, p. 265).

A realização da atividade varia conforme as prioridades e conhecimentos de cada sujeito, de modo a satisfazer suas necessidades.

Na psicologia sócio-histórica, a categoria atividade é de fundamental importância para compreender o movimento pertencente à ideia de realizar algo, que seria a própria atividade realizada pelo sujeito. Esse movimento compreende dois tipos de atividade: a atividade vital, que diz respeito às necessidades biológicas, naturais, essenciais à manutenção da espécie humana e à atividade vital humana. Duarte (1993, p. 28) aponta que “A atividade vital humana não é apenas uma atividade que assegura a sobrevivência do indivíduo que a realiza e de outros imediatamente próximos a ele, mas é uma atividade que assegura a existência da sociedade”, indo além das necessidades ligadas à sobrevivência da espécie e envolvendo o desenvolvimento das especificidades do gênero humano, das características que o constituem como ser social, com capacidade de agir de modo consciente, seja em prol do individual ou da coletividade, na qual

O ser humano, pela sua atividade transformadora, apropria-se da natureza incorporando-a à prática social. Ao mesmo tempo, ocorre também o processo de objetivação: o ser humano produz uma realidade objetiva quer passar a ser portadora de características humanas, pois adquire características socioculturais, acumulando a atividade de gerações de seres humanos (DUARTE, 2003, p. 24).

A atividade humana nos remete a perceber o sujeito imbricado no meio social, constituído por conhecimentos e relações históricas e culturais, capaz de pensar e agir, produzindo sua existência no mundo.

Essa categoria deve ser considerada no estudo da constituição do humano, visto que é inerente à sua existência, nas relações com o meio, conforme Aguiar e Machado (2016, p. 265): “Ela está relacionada ao próprio processo de constituição do homem e é nela e através dela que o homem transforma a natureza. À medida que registra essa atividade internamente vai constituindo sua subjetividade”.

É por meio da atividade que o homem modifica o meio natural em social, estabelece relações socioculturais e ocorre efetivamente seu processo de humanização. Como afirma Leontiev (1975, p. 49), “Os homens em sua atividade, não se conformam em adaptar-se a natureza. Transformam esta em função de suas necessidades em desenvolvimento. Inventam objetos, ferramentas e máquinas muito complexas. Constroem moradias, tecem roupas, produzem outros valores”.

Desse modo, a atividade humana consiste em um processo mediador do sujeito e objeto da atividade, numa relação dialética, havendo transformações em todo o conjunto que participa da ação. Por esta razão,

[...] a atividade não é uma reação, mas um sistema com uma estrutura, passos internos ou convenções, ou seja, um desenvolvimento. Dessa forma, a atividade é formada pelo conjunto de características próprias do sujeito, condicionado, portanto, ao meio social, cultural e material que o cerca (LEONTIEV, 1989, p. 266).

A atividade humana ocorre de maneira consciente, de forma prática e criativa, constituindo um processo de transformação da natureza, da sociedade e do próprio sujeito:

[...] a atividade humana não é internalizada em si, e sim como atividade significada, tal como um processo social, mediado semioticamente. A consciência, dessa forma, é semioticamente estruturada, resultado dos próprios signos, ou seja, de instrumentos construídos pela cultura e pelos outros que, quando internalizados, se tornam instrumentos internos e subjetivos da relação do indivíduo consigo mesmo. Signo é, pois, entendido neste caso como tudo aquilo que possui um significado e que remete a algo situado fora de si mesmo: é o elemento que integra as funções psíquicas superiores (AGUIAR, 2000, p. 130).

Seguindo essa linha de pensamento, com base nas ideias de Aguiar (2001a), afirma Barbosa (2011, p. 28) “é na atividade externa que se produz as possibilidades da atividade interna. Por meio da atividade, o homem transforma o seu entorno e se transforma num processo dialético de criação e re-criação de ferramentas, instrumentos que possibilitaram a sua relação com outros sujeitos”.

A atividade ocorre num processo dialético, pela mediação na relação entre o sujeito e a realidade a ser transformada por ele, ou seja, não ocorre transformação apenas no objeto, mas também do próprio sujeito. Logo, há necessidade de um motivo para a existência da atividade, pois

Tal movimento, ou seja, a possibilidade de realizar uma atividade que vá na direção da satisfação das necessidades, com certeza modifica o sujeito, criando novas necessidades e novas formas de atividade. Afirmamos, assim, que a necessidade não conhece seu objeto de satisfação, ela completa sua função quando o “descobre” na realidade social. Entendemos que esse movimento se define como a configuração das necessidades em motivos (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 228).

Nesse movimento, fazem-se presentes os motivos responsáveis por nortear o sujeito na definição da atividade a ser realizada, atuando como um propulsor, estando sempre associados às necessidades humanas, que se apresentam inicialmente de forma biológica no homem ao nascer, e no processo de humanização vão se modificando em necessidades sociais, originando novas necessidades nesse movimento dialético, apresentando-se, então, as necessidades biológicas sociais e subjetivas. Para Soares (2006, p. 61), “As necessidades não são universais. Elas, ao mesmo tempo em que não se separam das emoções, também não são portadoras de sentido. Contudo, elas se constituem como um processo de construção de novos sentidos dentro dos novos espaços sociais onde o sujeito atua”.

Ao considerar a atividade como o próprio trabalho realizado pelo sujeito, nota-se nos fundamentos de Soratto e Olivier-Heckler (1999) que

O trabalho, enquanto atividade criativa e de transformação, modifica não apenas o mundo, mas também o homem que o executa. O homem se reconhece no seu trabalho e se orgulha daquilo que constrói, se orgulha do fruto do seu trabalho e também se transforma nesse processo. Modifica seus hábitos, seus gostos, seu jeito de se vestir, seu modo de comportar-se. O trabalho enriquece o homem e não estamos aqui falando em dinheiro, em acúmulo de bens (...), estamos falando em conhecimento, experiência, habilidades, enfim, desenvolvimento da forma mais ampla que podemos pensar (SORATTO; OLIVIER-HECKLER, 1999, p. 111).

O trabalho docente contempla várias ações, e para sua efetivação o professor está sempre buscando novas estratégias para desenvolver suas atividades pedagógicas, a fim de atingir resultados satisfatórios no processo de ensino-aprendizagem. “O trabalho do professor é composto por processos variados, em sua grande maioria envolvendo ciclos longos e flexíveis; possibilita ao trabalhador a expressão da sua criatividade, estimulando também seu crescimento pessoal e profissional” (SORATTO; OLIVIER-HECKLER, 1999, p. 122), o que o coloca como responsável pela produção e execução da atividade. Essa responsabilidade a ele concedida o faz sentir-se importante no processo, e “a expressão da subjetividade faz parte do trabalho diário

desse profissional que resulta numa atividade enriquecida do ponto de vista afetivo” (id., p. 122).

Codo (1999) relata como o trabalho do professor deve ser, o que varia conforme as condições existentes nas escolas, podendo facilitar ou apresentar obstáculo à realização.

Nesta realidade ingressam um conjunto de aspectos que intervêm na configuração do cotidiano escolar, tais como as relações com colegas, os recursos que a escola possui, os problemas singulares da instituição, como na atualidade o problema da violência, o tipo de gestão adotado, etc. Aspectos todos que em seus desdobramentos aparecerão mediando a relação do trabalhador com seu trabalho (CODO, 1999, p. 75).

Por se tratar de um trabalho também constituído por vínculo afetivo, as condições cotidianas nas quais o professor está envolvido podem ampliar ou diminuir os conflitos existente, interferindo na prática pedagógica do professor.

O trabalho do professor em sua forma estruturada, dirigido à construção e transformação dos sujeitos, como deve ser? Segundo Batista e Codo (1999), o trabalho

[...] é aquele teorizado, pensado e planejado. Diz respeito aos procedimentos didáticos corretos, os métodos, a utilização criteriosa dos recursos do ensino, diz respeito a psicologia das crianças e adolescentes, às formas de abordar os alunos “normais”, “problemáticos” e “alunos especiais”, diz respeito o funcionamento da organização escolar, suas normas, a distribuição de cargos e funções, as relações com os pais dos alunos, etc. (BATISTA; CODO, 1999, p. 75).

Nesse contexto escolar, se estabelece um vínculo afetivo entre professor e aluno, mas “A realização desse afeto é interdita na medida em que a “interferência” do educador sobre o educando nunca pode ser completa, instalando a possibilidade inquietante” (BATISTA; CODO, 1999, p. 60) por parte do professor que sente perder o controle as situações. Assim,

A perda maior ou menor do controle sobre o produto ou as dúvidas sobre a competência profissional, só podem se fazer presentes na realidade do trabalho nas escolas. É no cotidiano da sala de aula que os educadores porão a prova sua competência na condução do processo de ensino - aprendizado. Nesse embate cotidiano o vínculo afetivo e emocional com os alunos, exigido pela atividade de ensinar, será em maior ou menor medida “interditado” pela realidade do trabalho (BATISTA; CODO, 1999, p. 60).

O trabalho realizado pelo professor é desafiador, marcado por superação, dificuldades, conquistas, promovendo transformações mediante as vivências cotidianas, constituindo uma prática pedagógica que se reconstrói num movimento de erros e acertos, fracassos e conquistas. Segundo Soratto e Olivier-Heckler (1999), é um trabalho que estimula, explora as potencialidades do sujeito e possibilita novas descobertas.

Num trabalho assim, um trabalhador consegue ter prazer naquilo que realiza, não só porque pode ver claramente o benefício que está fazendo para o outro, o que é extremamente gratificante, mas principalmente porque consegue ver os benefícios que o trabalho faz para si mesmo. Consegue ver mudanças na sua pessoa. Após anos de trabalho percebe que mudou, que ficou mais experiente, que as dificuldades de um tempo atrás, as quais pareciam intransponíveis, puderam ser superadas, passa a ver outras que não via antes e que se tornam agora desafiadoras. Tudo isso faz com que as pessoas se sintam ativas, vivas, participantes efetivas do mundo em que vivem (SORATTO; OLIVIER-HECKLER, 1999, p. 122-123)

Nessa conjuntura de realização e construção, o professor continua firme na realização do seu trabalho, superando as dificuldades e fazendo o que acredita: “Enquanto muitos trabalhadores contam com excelentes condições de trabalho para suportar e compensar um trabalho sem sentido, o professor suporta as péssimas condições de trabalho para preservar a chance de fazer a História, a nossa História, com as próprias mãos” (SORATTO; OLIVIER-HECKLER, 1999, p. 123), acrescentando-se que

Enquanto muitos trabalhadores suportam o trabalho e através do salário buscam satisfazer seus desejos, os professores, ao contrário, suportam os salários para continuar tendo o privilégio de satisfazer um desejo que é o de todos nós, mudar o mundo através de sua ação, transformar com seu trabalho a si mesmo e ao outro, inventar um futuro a partir de seu próprio gesto (SORATTO; OLIVIER-HECKLER, 1999, p. 123).

Desse modo, apoiando-se em Saviani (2011), destacamos a educação como um trabalho orientado ao campo imaterial, tendo o conhecimento como produto desse trabalho, constituído nas relações pedagógicas estabelecidas entre os sujeitos. Portanto,

A compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite-nos situar a especificidade de educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (SAVIANI, 2011, p. 20).

Mediante a discussão posta, acredita-se que a categoria atividade possibilitará compreender os sujeitos nesse movimento no qual ele está inserido, contribuindo para constituição do outro e também como agente ativo na sua própria constituição. Conhecer as atividades/trabalhos por eles realizadas possibilitará conhecer mais de si mesmo, como também alguns elementos que conduzem sua forma de agir. O sujeito é o ser com capacidade de agir de forma consciente, afetando e sendo afetado pelas transformações ocorridas nas relações com o meio social.

Os fundamentos explorados nos conduzirão à compreensão dos afetos constituídos pelos sujeitos, ao fazer uso desses conhecimentos no momento de análise dos conhecimentos produzidos na investigação, alcançando, desse modo, o objetivo definido para esta pesquisa.

Na sequência, trataremos do percurso metodológico da pesquisa, referenciando o *locus* da pesquisa; os sujeitos participantes da pesquisa, com algumas contribuições destacadas da primeira entrevista, os procedimentos metodológicos empregados na produção das informações e os procedimentos de análise e interpretação das informações.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo trata do percurso metodológico da pesquisa sobre mediação da afetividade que constitui a prática pedagógica dos professores de ciências (ensino fundamental), da rede pública, do município Limoeiro do Norte, no estado do Ceará, empregando como base metodológica para subsidiar os estudos os fundamentos da psicologia sócio-Histórica, embasando-se em Aguiar (2015), Aguiar, Soares e Machado (2015), González Rey (2005), Aguiar e Ozella (2006), dentre outros autores.

O capítulo está assim estruturado: apresentação do método da pesquisa, atendendo a perspectiva do estudo, ao considerar o humano como um ser construído e constituinte nas relações sociais. É utilizado então, o método dialético; os procedimentos utilizados na produção das informações, que corresponde a entrevista reflexiva (SYMANSKI, 2011), e os procedimentos de análise e interpretação das informações, que são os núcleos de significação, elaborados por Aguiar e Ozella (2013) e reelaborados por Aguiar, Soares e Machado (2015), como também os procedimentos metodológicos, que envolvem *locus* da pesquisa e os sujeitos participantes.

A figura 4 mostra o percurso metodológico que embasa a pesquisa, evidenciando as questões fundamentais que serão abordadas nesse capítulo.



Figura 4: Percurso metodológico

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Vigotski (2004); Aguiar; Soares; Machado (2015)

4.1 Considerações sobre o método como procedimento de pesquisa na Psicologia Sócio-histórica

Para atender à perspectiva de que trata esse trabalho, a qual entende o humano como atuante, constituído e constituinte nas relações sociais, se faz necessário utilizar um método de investigação que possibilite uma aproximação do sujeito, vislumbrando compreender sua totalidade e apreender as significações constituídas pelo sujeito. Assim, compreende-se que é preciso utilizar um método norteador da pesquisa que favoreça todo o processo investigativo no seu percurso, pois o método é de suma importância para a eficácia da pesquisa, para o alcance de resultados de forma criteriosa. Como afirma Barbosa (2015, p. 63),

Na realização de uma pesquisa o método é uma das questões mais relevantes. É a luz da base teórico-metodológica escolhida que se constitui as normas e procedimentos a serem utilizados no processo de obtenção/produção, análise e síntese de informações, da realidade pesquisada.

Diante das considerações mencionadas, define-se como método a ser utilizado nessa pesquisa o método de investigação e análise definido por Vigotski, que utilizou os fundamentos do materialismo histórico dialético, o qual considera a constituição humana, seu desenvolvimento histórico e cultural. Na busca de um método que compreendesse o homem em sua totalidade, diz Vigotski (2007, p. 62)

Baseado na abordagem materialista dialética da análise da história humana, acredito que o comportamento humano difere qualitativamente do comportamento animal, na mesma extensão em que diferem a adaptabilidade e desenvolvimento dos animais. O desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral da nossa espécie e assim deve ser entendido. A aceitação dessa proposição significa termos de encontrar uma nova metodologia para experimentação psicológica.

Vigotski via a necessidade de novos métodos para atender às investigações postas, ou seja, há necessidade de novos métodos que atendam às novas demandas de pesquisa, sendo insuficiente a mera adequação dos métodos já existentes:

Em geral, qualquer abordagem fundamentalmente nova de um problema científico leva, inevitavelmente, a novos métodos de investigação e análise. A criação de novos métodos, adequados às novas maneiras de colocar os problemas, requer muito mais do que uma simples modificação dos métodos previamente aceitos (VIGOTSKI, 2007, p. 59).

Em seus estudos, a partir de fundamentos definidos por teóricos da sua época, realizando um “reexame dos métodos de pesquisa” (VIGOTSKI, 2007, p. 59), Vigotski elaborou um método que permitiu compreender não só funções psicológicas superiores, como também o desenvolvimento histórico do humano.

Ao realizar a investigação, a essência do fenômeno estudado nem sempre é apreendida de imediato, necessitando de um processo dialético que possibilite apreender por meio da análise das informações, ou seja, por mediação em um método dialético investigativo:

[...] a essência do fenômeno na sua forma mais desenvolvida não se apresenta ao pesquisador de forma imediata, mas sim de maneira mediatizada e essa mediação é realizada pelo processo de análise, o qual trabalha com abstrações. Trata-se do método dialético de apropriação do concreto pelo pensamento científico através da mediação do abstrato. A análise seria um momento do processo de conhecimento, necessário à compreensão da realidade investigada em seu todo concreto (DUARTE, 2000, p. 84).

O método de investigação elaborado por Vigotski busca aprofundar esse processo metodológico que aproxime cada vez mais o pesquisador do fenômeno estudado.

Assim, com o intuito de compreender o movimento de constituição humana, histórica e dialética, indo além da realidade empírica, essa pesquisa, ancorada na psicologia sócio-histórica, se respalda nos três princípios da teoria de Vigotski (2007, p. 63): “o primeiro princípio - Analisar processos, não objetos; o segundo princípio - Explicação *versus* descrição; o terceiro princípio - O problema do “comportamento fossilizado”.

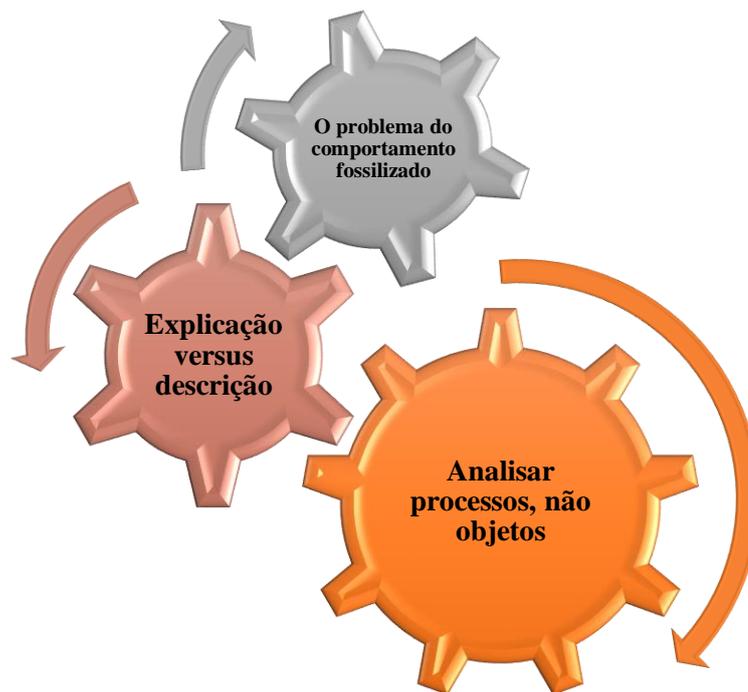


Figura 5: Princípios do Método de Vigotski.
Fonte: Elaborada pela autora baseada em Vigotski (2004).

Tais princípios orientam o pesquisador sobre o que deve ser considerado para garantir o alcance dos objetivos, como descritos na tabela:

Quadro 2: Princípios da Teoria de Vigotski.

	1º princípio	2º princípio	3º princípio
Objeto	Analisar o processo e não somente o objeto	Analisar explicando e não apenas descrevendo o ocorrido	O problema do comportamento fossilizado
Fundamento	Considerar a trajetória constitutiva do sujeito, o movimento dialético e todos os fenômenos envolvidos no processo, não focar apenas no final	Ir além da aparência, saindo do empírico, buscando aproximar-se das zonas de sentidos dos pesquisados	Considerar o movimento dialético do sujeito, estando em constantes transformações.

Fonte (2021): Elaborada pela autora, a partir de Vigotski (2007).

Ao seguir esses princípios, compreende-se que a pesquisa está em consonância com a movimentação dialética que constitui o homem, mediado pelas relações sociais, históricas e culturais.

4.2 Procedimento de produção das informações

Ao definir os instrumentos a serem utilizados como procedimento de produção das informações, optou-se pela entrevista reflexiva de Szymanski (2011), que possibilita maior aproximação das zonas de sentidos e apreender as constituições afetivas constituídas pelas professoras em sua prática pedagógica. O procedimento adotado é primordial, já que a pesquisa trata da mediação da afetividade, com foco nos afetos, emoções e sentimentos, presentes nas vivências cotidianas.

Na entrevista reflexiva, o pesquisador deve considerar não só as expressões externalizadas por meio da fala, como também a comunicação por expressões faciais e gestos, carregados de significados, a fim de apreender o desconhecido para o pesquisador e o pesquisado, havendo, desse modo, uma interação entre as partes envolvidas na pesquisa. É necessário refletir sobre as falas e apreender as significações do sujeito em suas expressões. Sobre isto, afirma Szymanski (2011, p. 12):

Partimos da constatação de que a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo às percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação.

Desse modo, a entrevista se configura como um momento reflexivo, havendo a necessidade de confiança mútua entre as partes, compromisso e ética. É preciso clareza por parte do pesquisador sobre o objetivo a ser alcançado, compreendendo a participação do entrevistado como uma expectativa positiva de contribuição para a pesquisa, razão pela qual exige organização, seguindo o processo com responsabilidade e mantendo o foco no objeto.

Vale ressaltar que as emoções se fazem presentes nesse momento da entrevista, quando entrevistador e entrevistado se encontram de maneira pessoal, uma vez que “estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado” (SZYMANSKI, 2004, p. 12). Quanto mais envolvido estiver o entrevistado na pesquisa, mais revelações poderá fazer nesse momento, falando de suas atividades nas relações interpessoais ocorridas com manifestações diversas de emoções, possibilitando ao pesquisador apreender significações do entrevistado no momento da análise.

Na entrevista reflexiva acontece um encontro entre dois sujeitos, com vivências diferentes, em que ambos podem ser afetados, visto que “Afetar e ser afetado é condição inerente às interações humanas, e a situação de entrevista não escapa dessa condição” (ALMEIDA; SZYMANSKI, 2011, p. 89).

Em busca de apreender as mediações da afetividade constitutivas da prática pedagógica dos professores, optou-se por esse tipo de entrevista porque isto favorece o alcance dos objetivos, ao possibilitar reflexões com base na fala do entrevistado, que é o instrumento mediador na relação entrevistador/entrevistado. Ocorre, desse modo, “ação reflexiva” na medida em que o entrevistado pode refletir sobre o que falou durante a entrevista, analisar e modificar seus pensamentos e ações, caso julgue necessário.

Outro ponto relevante da entrevista reflexiva é o fato de cada sujeito ter seu papel importante no processo, não havendo hierarquização entre as partes, tais como submissão ou diferenciação entre os conhecimentos do pesquisador e do sujeito participante. Além disso, destaca-se que o sujeito pesquisado poderá refletir sobre suas ideias após transcrição de suas falas. Quando o pesquisador lhe apresentar o material descrito,

Podem ser apresentadas a transcrição da entrevista e a pré-análise para consideração do entrevistado. O sentido de apresentar-se esse material decorre da consideração de que o entrevistado deve ter acesso à interpretação do entrevistador, já que ambos produziram um conhecimento naquela situação específica de interação. A autoria do conhecimento é dividida com o entrevistado, que deverá considerar a fidedignidade da produção do entrevistador (SZYMANSKI, 2011, p. 55).

Essa retomada possibilita maior autenticidade nos registros das falas do pesquisado, uma vez que o pesquisado pode modificar o antes exposto, deixando registrado o que realmente tem interesse em expressar.

Baseado em Szymanski (2004), ao fazer a utilização da entrevista reflexiva como instrumento de produção de informações durante a pesquisa, alguns recursos, bastante próprios desse tipo de entrevista, devem ser considerados na investigação. Na tabela a seguir, encontram-se organizados alguns recursos a serem utilizados durante sua execução.

Quadro 3: Recurso da entrevista reflexiva.

Recursos	Fundamentos
Momento inicial	“Neste primeiro momento o entrevistador se apresentará ao entrevistado, fornecendo-lhe dados sobre sua própria pessoa, sua instituição de origem e qual o tema da pesquisa. Deverá ser solicitada sua permissão para a gravação da entrevista e assegurando seu direito não só ao anonimato, acesso às gravações e análises como ainda ser aberta a possibilidade de ele também fazer as perguntas que desejar” (p. 19-20).
Momento de aquecimento	“A fase inicial da entrevista, depois da apresentação formal da pesquisa, poderá ter um pequeno período de aquecimento para a apresentação mais pessoal e o estabelecimento de um clima mais informal. É nesse momento que se obtém os dados que se consideram necessários a respeito dos participantes que eventualmente, poderão ser completados ao final” (p. 24).
Questão desencadeadora	“Na entrevista reflexiva, os objetivos da pesquisa serão a base para a elaboração da questão desencadeadora, que deverá ser cuidadosamente formulada. Ela deve ser o ponto de partida para o início da fala do participante, focalizando o ponto que se quer estudar e, ao mesmo tempo, amplia o suficiente para que ele escolha por onde quer começar [...]” (p. 27).
Expressão de compreensão	“Gradativamente, o entrevistador vai apresentando a sua compreensão do discurso do entrevistado, sem perder de vista os objetos de seu estudo” (p. 35).
Síntese Parciais	“Recurso empregado pelo pesquisador para evidenciar como está acompanhando a fala do/a entrevistado/a. É uma forma de manter uma postura descritiva além de buscar uma imersão no discurso do/a entrevistado/a” (p. 42).
Questões de esclarecimento	“Questionamentos que buscam esclarecimentos quando o discurso parece confuso ou quando a relação entre as ideias ou os fatos narrados não está muito clara para o/a entrevistador/a. (...) Os esclarecimentos podem se referir a sequências de eventos no tempo, a funções e características dos diversos personagens da narrativa, a atribuições de causalidade, sentimentos, emoções, interpretações” (p. 43).
Questões Focalizadoras	“São aquelas que trazem o discurso para o foco desejado na pesquisa, quando a digressão, se prolonga demasiadamente. Sem dúvida é informativo, na análise, observar em que momentos houve digressão, que tipo de digressão e qual a reação da chamada de volta ao tema principal da pesquisa” (p. 46).

Questões de Aprofundamento	“Nas questões de aprofundamento, podemos utilizar indagações que investigam diferenças, relações interpessoais e a perspectiva do observador. Nas questões que investigam diferenças, utiliza-se a comparação para melhor compreender o fenômeno em questão. Pode-se sugerir-la, considerando-se diferentes tempos, contextos ou possibilidades” (p. 48).
Devolução	“Podem ser apresentadas a transcrição da entrevista e a pré-análise para consideração do entrevistado. O sentido de apresentar-se esse material decorre da consideração de que o entrevistado deve ter acesso à interpretação do entrevistador, já que ambos produzem um conhecimento naquela situação específica de interação” (p. 52).

Fonte (2021): Elaborada pela autora, a partir de Szymanski (2004).

Os vários momentos da investigação, vivenciados a partir dos recursos apresentados, possibilitam ao pesquisador desenvolver a pesquisa de forma organizada, aproximando-se do sujeito nas relações, apropriando-se de conhecimentos revelados no processo pelo entrevistado.

Na entrevista, o pesquisador cria expectativas e espera produzir as informações que atendam à sua investigação, mas é necessário saber que o entrevistado pode compreendê-la de forma diferenciada, inclusive como uma oportunidade de ser ouvido, podendo ocorrer registro de “Tantos sentidos, quantas interpretações, que definem o rumo da entrevista e a seleção das informações, que são lembradas, esquecidas, ocultas ou inventadas” (SZYMANSKI, 2004, p. 16), devendo o pesquisador manter o foco da entrevista no objeto da pesquisa.

Por fim, convém destacar que o procedimento das entrevistas se dá a partir de encontros individuais, em dias e horários acordados com os entrevistados, ocorrendo o registro de gravação de áudios, para posterior transcrição e análise.

A realização das entrevistas foi marcada antecipadamente com as professoras participantes da pesquisa, de modo que ocorresse no horário e local mais adequado para elas. Ambas optaram em fazer na própria escola em que trabalham, no turno da manhã. Foram realizadas em dias diferentes para que ficassem à vontade e fosse preservado o sigilo, e aconteceram dois encontros com cada professora.

Foi organizado um roteiro para nortear as entrevistas. A primeira iniciando com dados profissionais e seguindo com uma questão desencadeadora, elaborada com foco na problemática da pesquisa, e algumas questões de aprofundamento, considerando pontos relevantes para pesquisa a serem investigados. Para elaboração das questões, foram consideradas as categorias importantes para a investigação e que contribuem para o processo de análise, como historicidade, que possibilitasse às professoras relatar o processo de formação pessoal e profissional, além de evidenciar suas vivências significadas, a fim de apreender suas significações constituídas que certamente apresentam relação ao fenômeno estudado. Vale

ressaltar que o roteiro foi elaborado apenas para nortear a entrevista, e algumas questões de aprofundamento não foram utilizadas, sendo elaboradas outras a partir das falas das professoras, visando aprofundar o exposto, considerando o dito e o não dito, ou seja, aprofundar alguns pontos que tenham ficado vago nas falas, mas são essenciais à pesquisa.

As questões de esclarecimento e as questões focalizadoras não foram incluídas no roteiro, sendo elaboradas durante a entrevista, a partir das falas das entrevistadas, de modo a garantir maior compreensão e aproximação dos objetivos propostos na investigação.

O roteiro do segundo encontro foi elaborado mediante as questões que surgiram durante a análise, retomando a discussão com as professoras, a fim de elucidar dúvidas e lacunas na fala que se revelaram durante a análise, possibilitando às professoras um momento de reflexão, esclarecimento e aprofundamento.

4.3 Procedimentos de análise e interpretação das informações

Para o procedimento de análise e de interpretação das informações, optou-se pelos núcleos de significação elaborados por Aguiar e Ozella (2006, 2013) e reelaborados por Aguiar, Soares e Machado (2015), por compreender que possibilitam maior aproximação do objeto da pesquisa e porque é levado em conta todo o processo investigativo, indo além do aparente. Existe, segundo Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 61), “[...] a necessidade de construir um procedimento metodológico que possibilite ao pesquisador apreender esse processo para além do empírico e que, assim, permita-lhe passar da aparência das palavras (significados) para sua dimensão concreta (sentidos)”.

Com os núcleos de significação é possível compreender que o processo das significações vai além do empírico, permitindo ao pesquisador passar da aparência das palavras (significados) para uma compreensão da dimensão concreta (sentidos), em um trabalho de análise que não atende a uma linearidade, havendo idas e vindas durante a apreensão das significações.

A figura 6 mostra as etapas de construção dos núcleos de significação, utilizados no processo de análise das informações produzidas na investigação.



Figura 6: Etapas de formação dos núcleos de significação.
 Fonte: Elaborada pela autora, a partir de Aguiar e Ozella (2013).

A formação dos núcleos de significação se dá em três etapas, “levantamento de pré-indicadores, sistematização de indicadores e sistematização dos núcleos de significação” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 61). Na etapa dos pré-indicadores, é necessário considerar como essencial “a palavra com significado” para apreensão das expressões mais fortes na fala do entrevistado, ou seja, “trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 309).

A palavra, por sua vez, deve ser vista

Como síntese do pensamento e da fala, a palavra é um sistema complexo constituído de função tanto semântica quanto psicológica. Para compreendê-la, temos que nos apropriar não apenas da palavra em si, mas das condições materiais (objetivas e subjetivas) em que ela é produzida, mesmo que isso se faça no nível mais elementar (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 63).

Desse modo, a fala do sujeito torna-se o recurso mais importante para análise das significações. É necessário compreender que não se trata de apreender palavras “estéreis”, livre de significação, mas de palavras carregadas de sentido e significado. Nessa etapa, deve ocorrer também observação de expressões verbais e não verbais, que estejam carregados de significações, além de buscas nas entrelinhas carregadas de afetividade e cognição, para revelar

o movimento dialético a partir da apreensão dos sentidos por meio das manifestações demonstradas pelo sujeito (AGUIAR; OZELLA, 2006).

Os pré-indicadores não devem ser vistos como algo estanque e acabado, mas como um movimento de idas e vindas, ocorrendo análises e redefinição de significações ao longo da pesquisa, utilizando as categorias da psicologia sócio-histórica como referência nessa análise. Desse modo, é possível aproximar-se do sujeito empírico, a partir da análise e investigação dos registros, e o pesquisador pode rever as considerações atribuídas ao sujeito no momento inicial da pesquisa, pois “analisar uma realidade complexa e atingir seus elementos reais é o mesmo que descobrir seus momentos” (LEFEBVRE *apud* AGUIAR, SOARES, MACHADO, 2015, p. 66).

O movimento dialético de análise dos pré-indicadores resulta na organização dos indicadores, segunda etapa do processo de formação dos núcleos de significação, dando início ao processo de superação do empírico das significações e o surgimento das significações reais apreendidas nessa fase. Importa ressaltar que esse processo de sistematização dos indicadores “tem como finalidade a negação do discurso tal como se apresenta, isto é, a negação do dito” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 68).

Nessa etapa, ocorre a formação de agrupamentos das palavras destacadas na etapa anterior, carregadas de significados, considerando os critérios de similaridade, complementaridade e contraposição, e tem-se então a aglutinação, para a formação dos pré-indicadores na constituição dos indicadores. Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 68) afirmam que “O que se pretende na segunda etapa é, portanto, apreender o modo pelo qual os pré-indicadores se articulam constituindo as formas de significação da realidade”.

A Figura 7 apresenta de forma simbólica o processo de aglutinação dos pré-indicadores, que resulta na sistematização dos indicadores, considerando os critérios já mencionados.

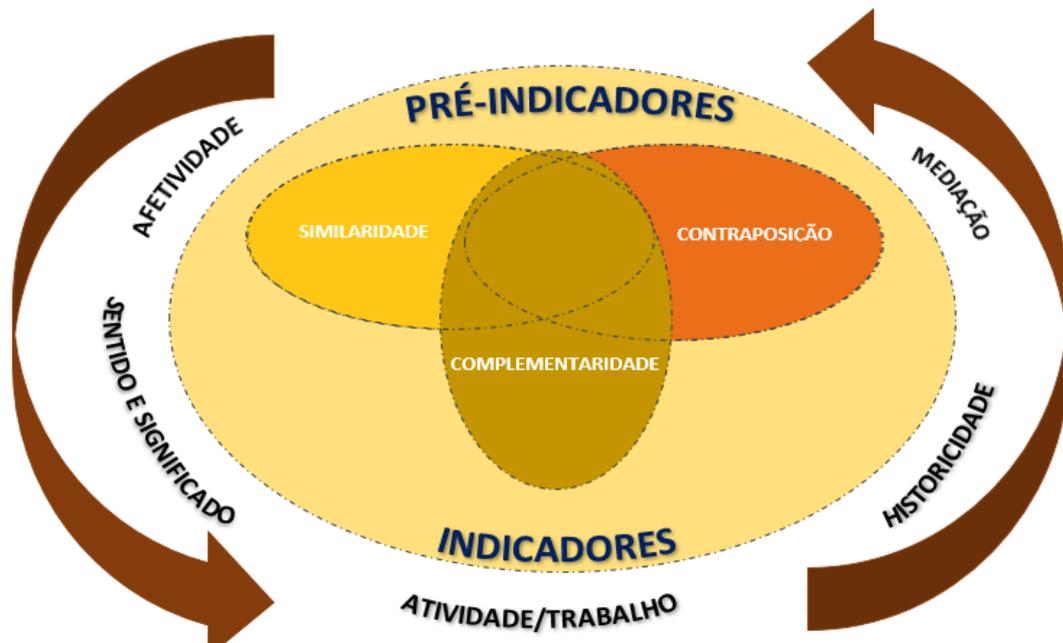


Figura 7: Critérios para sistematização dos indicadores.
 Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Aguiar e Ozella (2013).

Nessa formação dos indicadores, faz-se necessário o pesquisador não se prender apenas aos significados das palavras expressas nas falas do sujeito, mas tentar buscar os aspectos afetivos, históricos e sociais que o constituem, às vezes expressas não em palavras, mas em expressões significadas.

A terceira etapa é a formação dos núcleos de significação, que ocorre com a síntese dos indicadores, cujo processo “visa a superar o discurso aparente, descolado da realidade social e histórica, e que busca, por meio do ‘processo de articulação dialética’ dos indicadores, a realidade concreta, ou seja, os sentidos que, histórica e dialeticamente, articulam a fala e o pensamento do sujeito” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 70).

Trata-se, portanto, do momento de sintetizar as informações produzidas na pesquisa, revelando a investigação, de modo a representar “um momento superior de abstração, o qual, por meio da articulação dialética das partes – movimento subordinado à teoria – avança em direção ao concreto pensado, às zonas de sentidos” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 310).

Para análise, é importante considerar a relação entre os núcleos, representada pelo movimento intranúcleo (articulação dos elementos que constituem o próprio núcleo) e internúcleo, pois “Em geral, esse procedimento explicitará semelhanças e/ou contradições que vão novamente revelar o movimento do sujeito. Tais contradições não necessariamente estão manifestas na aparência do discurso, sendo apreendidas a partir da análise do pesquisador”

(AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 231), o que favorece apreender como as significações atravessam os vários núcleos de significação.

Desse modo, havendo essa articulação das informações produzidas na investigação, é possível apreender melhor os sentidos, ou seja, “só avançaremos na compreensão dos sentidos quando os conteúdos dos núcleos forem articulados tanto dentro do próprio núcleo como entre os núcleos” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 311).

Nesse processo de análise e interpretação, são utilizadas categorias da psicologia sócio-histórica, que possibilitam apreender e explicar as significações constituídas pelo sujeito, sendo consideradas para essa pesquisa como foco central as categorias mediação e afetação, o que não dispensa um olhar sobre outras categorias que participam no processo, como sentido/significado, atividade, historicidade, vivência.

4.4 O *locus* da pesquisa

No intuito de definir o *locus* da pesquisa, que favorecesse a investigação, foram estabelecidos critérios para a escolha da escola, optando por uma que faz parte da rede pública municipal, trabalha somente com o segmento do ensino fundamental que será estudado (anos finais) e tem mais de um professor de ciências para atender as turmas, possibilitando, dessa forma, ampliar as produções de informações, análise e interpretação a partir da investigação com duas professoras, ocorrendo o direcionamento específico para o fenômeno estudado.

A figura 8 evidencia de forma sucinta os critérios utilizados para seleção do *locus* da pesquisa.



Figura 7: Critérios para a seleção do *locus* da pesquisa.
Fonte: Elaborado pela autora.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública da rede municipal de Limoeiro do Norte/CE, localizada em um bairro que está entre os maiores da cidade, em termos

populacionais, no qual há outras duas escolas, uma funcionando com turmas de creche e educação infantil, e outra com Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

A escola contribui com a educação há 45 anos, atendendo a população estudantil do bairro onde é sediada e alunos de localidades rurais adjacentes. Em sua história, consta que foi fundada por um ministro de agricultura, pois na época a área era considerada comunidade rural, tendo atendido alunos de todas as modalidades de ensino (da educação infantil ao 9º ano, bem como, educação de jovens de adultos nos anos 2000/2004).

Atualmente, a redefinição de matrícula pela Secretaria Municipal de Educação deixou cada escola no bairro atendendo um segmento de ensino, ficando a escola pesquisada destinada a atender alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental. Conta em 2021 com 328 alunos, distribuídos e organizados em 11 turmas do 6º ano ao 9º ano, em turnos da manhã e da tarde. Para atender a esse público, conta com uma equipe formada por 31 (trinta e um) profissionais, acompanhados por um núcleo gestor (diretor, coordenador pedagógico e secretário escolar), nomeado pela secretaria municipal de educação.

A escola tem apresentado resultados abaixo das metas estabelecidas nas avaliações externas, mas trabalha sempre na perspectiva de encontrar estratégias metodológicas que possibilitem melhorar os resultados de aprendizagem.

4.5 Sujeitos participantes da pesquisa

A definição dos sujeitos participantes da pesquisa se deu mediante alguns critérios, tais como: a situação atual do docente no exercício de suas funções como professor regente em sala de aula; ser atuante na rede pública; e se dispor a participar da pesquisa. Na figura 9, foram organizados os critérios para demonstrá-los de forma breve.

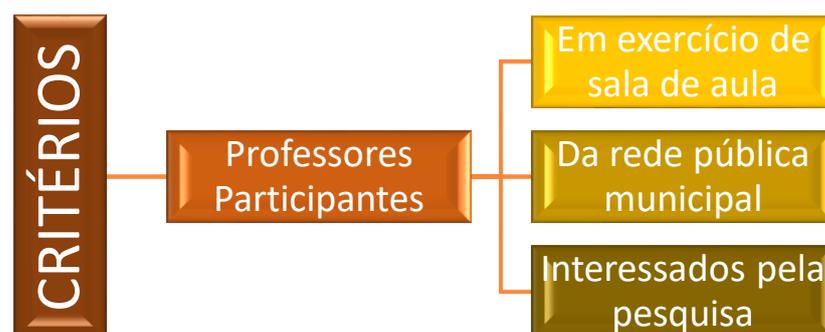


Figura 8: Critérios para seleção dos participantes da pesquisa.
Fonte: Elaborado pela autora.

Os sujeitos colaboradores da pesquisa são duas (02) professoras que trabalham na escola que é o *locus* da pesquisa, cujos nomes oficiais não serão revelados para fins de preservação da identidade; para efeito desta pesquisa, elas serão chamadas pelos pseudônimos Luz e Cor.

Ambas as professoras são graduadas pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), no Campus de Limoeiro do Norte, que é a Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), lecionando Ciências e Matemática, porque esses componentes curriculares fazem parte da mesma área de conhecimento.

Luz é casada, fez licenciatura em Matemática e é pós-graduada em Educação ambiental, com ênfase na diversidade. Ela tem quatorze anos de experiência em sala de aula, é professora na referida escola há cinco anos e atualmente leciona nas turmas de 7º, 8ª e 9º ano. Com relação à situação funcional, não tem vínculo empregatício com o município, pois assume a função de professora de forma terceirizada, sendo recontratada anualmente pela cooperativa responsável pelo serviço de terceirização.

Cor é solteira, concluiu sua primeira graduação em licenciatura em Pedagogia; posteriormente cursou Licenciatura em Letras e, na sequência, Licenciatura em Ciências. É pós-graduada em Crítica Literária. Atua na área da educação há quarenta e um anos, sendo professora nessa escola há seis anos, lecionando ciências há apenas dois anos. Como situação funcional, ela é aposentada, mas continua na ativa.

Realizado o primeiro contato com a escola em 19/10/2021, o momento contou com a presença da diretora, coordenadora pedagógica e os dois professores de ciências que ensinam do 6º ao 9º ano. Como tenho contato com a escola, por ser técnica da secretaria de educação, deixei claro que estava presente como aluna do mestrado em educação da UERN e gostaria de realizar a pesquisa nessa escola e com os professores de ciências.

Expliquei que se tratava de um projeto de pesquisa sobre mediação afetiva na prática pedagógica, e que afetividade é um elemento presente nas pessoas e nas relações entre elas e, portanto, na sala de aula. A diretora agradeceu por selecionar a escola e se colocou à disposição para contribuir com a pesquisa.

Relatei a importância de um momento com o coletivo da escola (gestores e professores) para falar sobre a pesquisa que será realizada, quando foi discutida a possibilidade de participar do planejamento coletivo dos professores para explicar o projeto, com o intuito de deixar todos cientes sobre a minha presença frequente na escola, tendo ficado combinada a participação no próximo encontro coletivo na escola, a ser agendado pela diretora.

As professoras de ciências e matemática se dispuseram a participar, relatando que nesse período de retorno às aulas presenciais, após o afastamento físico da escola por um ano e meio, as relações com os alunos estão mais difíceis, no que diz respeito à concentração nas aulas, participação, interesse e ainda à falta de respeito com os colegas, chegando a se dirigir ao outro com palavras.

Conversamos um pouco sobre o porquê de fazer essa investigação sobre afetos, quando percebi o interesse pela pesquisa, embora os comentários feitos estivessem além do foco definido, relatando situações vividas na pandemia que causaram ansiedade, instabilidade e que os alunos, por ficarem muito tempo fora da escola, “perderam a referência de escola”.

Cientes da pesquisa e firmado o acordado para participar como colaboradoras na investigação apresentada, de forma voluntária, foi assinado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE com as professoras para legalizar a contribuição das docentes na investigação.

Nas primeiras entrevistas realizadas individualmente com os sujeitos da pesquisa, a professora Luz expressa as dificuldades enfrentadas para se tornar professora, mas muita determinação com seu processo de formação. Ela diz que nunca pensou em desistir dos estudos, porque, para ela, o estudo era prioridade:

Então, eu tive muita dificuldade! Mas sabe quantas vezes eu pensei em desistir da faculdade? Eu não pensei nenhuma, eu não pensei em desistir! (LUZ).

Luz mostra determinação em prosseguir sua faculdade, que a tornaria professora, mesmo tendo afirmado não ter sonhado em ser professora, pois no seu histórico familiar não há ninguém que tenha seguido essa profissão:

Eu considero que eu me tornei professora porque era meu destino (risos). Porque eu sou de uma família que ninguém é professor, aliás, a maioria, se eu for pegar assim, a minha família mesmo, viu?, eu sou a única que tem ensino superior. Nunca, nunca sonhei isso pra mim, não vou dizer que foi uma coisa que sonhei quando adolescente (LUZ).

Eu passei no vestibular da primeira vez. E eu fiz. Nunca foi um sonho ser professora (LUZ).

Em nenhum momento eu entrei na universidade pensando em vim pra uma sala de aula! Em nenhum momento! [repete com ênfase]. E aí, eu comecei essa faculdade, trabalhando nessa lanchonete (LUZ).

As condições de vida que levava com seus pais podem ter impulsionado na decisão para abraçar a profissão, visto que se propôs a aproveitar as oportunidades que a vida lhe proporcionasse, apesar de afirmar repetidas vezes que não sonhava ser professora:

Eu sou de uma família muito humilde e que eu comecei a trabalhar muito cedo. Com 10 anos de idade eu já trabalhava, assim, lavando roupa pra fora e engomando. Mas, eu sempre achei, eu sempre tive uma coisa dentro de mim o seguinte, que tudo que aparecesse na minha vida de oportunidade eu ia seguir aquilo ali, certo? (LUZ).

Dessa maneira, logo que concluiu a faculdade, LUZ teve a oportunidade de trabalhar como professora e não hesitou em aceitar o convite, relatando que teve muitas dificuldades quando começou a trabalhar. Além da falta de experiência, a escola ficava numa localidade de difícil acesso, e a professora relata que não entendeu por que não desistiu de continuar, visto que as condições eram muito desfavoráveis, principalmente para uma professora iniciante:

Me admirava como é que eu não desistia, como é que eu ia?! E eu nunca pensei em desistir mesmo não, viu? E eu fui! E comecei. O começo é difícil porque que a gente, a gente está aprendendo a ser professora, né? (LUZ).

Outro destaque na fala da professora é a satisfação que expressa ao relatar que alguns alunos conseguiram se formar, como se representasse para ela um dever cumprido:

Eu tive alunos maravilhosos que eu, que eu lembro até hoje. Hoje são formados em advogado. Já tem um aluno formado em advocacia, acredita? (LUZ).

Nota-se então que, apesar de ter afirmado não sonhar ser professora, esse resultado positivo dos alunos a deixa contente, como se reafirmasse suas escolhas e o investimento no seu processo de formação compensasse todas as dificuldades enfrentadas no início da sua vida profissional.

A professora Cor afirma ter sido influenciada pelos pais, e essa valorização dos estudos a fez ser uma boa aluna, sempre se destacando na turma em que estudava:

Nossos pais sempre tiveram essa preocupação de deixar o estudo e dizia que era a riqueza que a gente teria, que ninguém tiraria, né? Então, a gente sempre foi uma das melhores da sala. É tanto que quando terminamos o pedagógico já fomos convidados para ensinar na instituição que estudava (COR).

Começou a trabalhar logo que concluiu o curso magistério, tendo oportunidade de seguir outra profissão, visto que passou em um concurso na área militar, e por precisar morar em outra cidade, optou em continuar na cidade natal, juntamente com seus familiares, seguindo trabalhando como professora do curso magistério:

E eu tive a oportunidade realmente de seguir outra carreira. Em setenta e nove eu fiz um concurso, tirei o primeiro lugar. Quando fui ser lotada, era pra morar em Fortaleza, trabalhar na décima região militar, quando o concurso tinha sido para o IBDF na época. Como não tinha vaga aqui e eu não quis ir morar fora, eu não assumi (COR).

A professora COR escolheu seguir como professora, trabalhando na escola onde já atuava e posteriormente ingressando na rede pública municipal, na qual assumiu função de coordenadora por algum tempo na secretaria de educação:

(...) E aí eu passei depois, passei dez anos ensinando, sempre... (...) E depois, eu fiz o concurso pro município. Na época tinha estado e município, né?, eu optei pelo município, também na área, para professor Pleno dois. E algum tempo eu passo em sala... e um tempo passei como coordenadora na educação infantil (COR).

Ela mostra que sua história profissional está vinculada à educação, assumindo o exercício do magistério em alguns momentos de sua vida e tendo oportunidade de assumir outra função nessa área. Relata como satisfação a experiência vivida como coordenadora da educação infantil, contribuindo com metodologias e recursos para os professores utilizarem com as crianças em sala de aula:

Também não deixa de ser um processo de ensino aprendizagem com esses professores, nessa visão de trabalhar com as crianças, né?, que a gente naquela época, a gente introduziu esse material concreto) (COR)

A professora afirma o interesse que sempre sentiu pela educação, o trabalho com os alunos e as mudanças que as vivências com os alunos proporcionam:

Então assim, eu sempre me identifiquei e gosto, assim [...] essa mudança de tá com aluno! Esse sempre renovar, né? (COR)

Assim, conhecemos um pouco a história de vida dos sujeitos, evidenciada em suas falas, na subjetividade e individualidade de cada um, nesse processo de formação profissional.

5 PROCESSO DE LEVANTAMENTO DOS PRÉ-INDICADORES, FORMAÇÃO DOS INDICADORES E A CONSTITUIÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

A proposta dos núcleos de significação, elaborada por Aguiar e Ozella (2006; 2013) e reelaborada por Aguiar, Soares e Machado (2015) foi selecionada para processo de análise dessa pesquisa, por possibilitar apreender, no decurso da investigação, as significações constituídas pelos sujeitos pesquisados, considerando a realidade sócio-histórica e a dialética em todo o seu processo de constituição.

Em busca de uma aproximação das significações constituídas pelos sujeitos, se faz necessário inicialmente interpretar as informações, seguindo por uma síntese dos elementos destacados no processo de análise, sucedendo a consistência entre o método adotado e os procedimentos utilizados.

O processo de constituição dos Núcleos de Significação se deu em três etapas: levantamento dos pré-indicadores a partir das leituras flutuantes; sistematização dos indicadores que corresponde à aglutinação dos pré-indicadores; e por fim, na terceira etapa, a construção dos Núcleos de significação, por meio da articulação dos indicadores.

Esse capítulo mostra o processo de constituição dos núcleos de significação e está estruturado do seguinte modo: levantamento dos pré-indicadores das entrevistas reflexivas; sistematização dos indicadores; constituição dos núcleos de significação.

5.1 O levantamento dos pré-indicadores das entrevistas reflexivas

O processo de organização dos pré-indicadores foi iniciado com leituras flutuantes do material produzido nas entrevistas reflexivas. Com a leitura recorrente do material, foi possível uma apropriação das informações advindas das falas das professoras investigadas, o que possibilitou apreender a palavra carregada de significado, que é de suma importância nessa ocasião.

É nesse momento que se busca apreender, nas falas dos investigados, as palavras com significados, expressas em trechos formados pela articulação de palavras que denotam um significado para o sujeito. Assim, o pesquisador deve atentar para gestos, entonação, apreendidos durante a entrevista, associando as palavras, que possam ter significados, sempre com foco no objeto da pesquisa. Segundo Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 62),

[...] os pré-indicadores revelam não o sujeito concreto (histórico), mas, por meio de indícios que devem ser investigados, apenas o sujeito empírico. Esse é apenas um momento em que o pesquisador se dedica, por meio de leituras do material de pesquisa

– registro de palavras –, ao primeiro inventário das significações constituídas pelo sujeito frente à realidade.

Nesse processo, o pesquisador se detém na análise dos trechos das falas com significado, tentando apreender as significações sócio-históricas constituídas pelos sujeitos. A análise iniciou na leitura flutuante das falas com significação, expressas pelas professoras na entrevista.

Realizada a entrevista, após transcrição das falas e realização de várias leituras flutuantes, destacamos trechos com significados nas falas das professoras que se alinhavam ao objeto de estudo da pesquisa. Esses trechos das falas foram colocados em negrito, totalizando, após várias leituras, 149 (cento e quarenta e nove) pré-indicadores⁸, como pode ser visto no exemplo do quadro 4, que representa um recorte do quadro geral.

Quadro 4: Recorte do quadro dos Pré-indicadores produzidos a partir das entrevistas reflexivas.

PRÉ-INDICADORES	
1.	(...) em nenhum momento foi meu sonho, foi minha intenção eu ser professora. Mas hoje, se eu já gostava do que eu fazia, o negócio era... (risos), mas hoje, eu gosto muito do que eu faço! Eu digo! Me sinto bem, me sinto viva dentro de uma sala de aula, sabe? Gosto! E só sou professora hoje, porque gosto. Também não vou dizer que é fácil, nenhum momento eu estou, deixei de ver a profissão, que ficou muito difícil. Mas eu digo, não foi destino?! Eu ser professora?! (risos com satisfação)
2.	Eu acho que dependia muito. Não sei..., se eu ia achar que eu não ia gostar, [de ter outra profissão] porque já me foi oferecido um cargo em outro lugar, né? (Risos, porque ela foi convidada para ser técnica da secretaria de educação e não aceitou). E em nenhum momento eu pensei em aceitar. E eu ia estar fora de uma sala de aula. Que eu me sinto bem aqui!
3.	Eu acredito que amanhã eu vou ser, se eu ainda estiver numa sala de aula, eu vou ser uma professora melhor do que hoje! Porque hoje, eu sou uma professora melhor do que a de ontem! Sabe? A minha expectativa é essa!
4.	Eu acredito que amanhã minha turma vai ser mais difícil que a de hoje. Então, pra mim aguentar essa dificuldade de amanhã, eu tenho que ser melhor também. É essa a minha expectativa. Se eu achar que eu vou ter que me acomodar agora, ou se eu não estou pronta, não estou pronta, eu preciso melhorar muito. E a gente percebe que a cada ano a gente pode aprender muitas coisas, que melhoram a nossa profissão, sabe?
5.	expectativa em relação aos nossos alunos, eu infelizmente, a minha expectativa em relação aos meus alunos, é que cada dia vai ser mais difícil.
6.	eu acho Zenaide, que a gente melhora mesmo é na prática sabe? Com a vivência que faz a gente melhorar. A verdade é essa. Você vai... parece que é assim... Você vai testando o que dá mais certo. E às vezes, as ideias aparecem pra mim fazer uma coisa diferente, ou tratar uma situação da forma diferente, de imediato. Não é planejado. E aí quando você percebe que aquilo dá certo, você soma aquilo né? Pra sua profissão, pra sua vida pessoal também.
7.	Nas coisas que vão acontecendo com a vida, que vai melhorando a gente. Se a gente vai... como é que eu posso dizer?... Absorvendo isso, né?, também. E vendo que pode ser dessa forma o que dá mais certo.

Fonte: produzido pela autora.

⁸ Os quadros completos com todos os Pré-indicadores encontram-se em apêndice.

Após a seleção dos pré-indicadores, seguimos para a segunda etapa, que é a sistematização dos indicadores.

5.2 Sistematização dos indicadores

Realizado o trabalho de organização dos pré-indicadores, seguimos para a sistematização dos indicadores, utilizando os critérios de semelhança, complementaridade e contraposição. A aglutinação dos pré-indicadores resultou em 16 (dezesesseis) indicadores, como pode ser observado no exemplo do quadro 5, que representa um recorte do quadro geral dos indicadores⁹.

Quadro 5: Recorte do quadro dos indicadores.

SISTEMATIZAÇÃO DOS INDICADORES	
PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
(...) em nenhum momento foi meu sonho, foi minha intenção eu ser professora. Mas hoje, se eu já gostava do que eu fazia, o negócio era... mas hoje, eu gosto muito do que eu faço! Eu digo! Me sinto bem, me sinto viva dentro de uma sala de aula, sabe? Gosto! E só sou professora hoje, porque gosto. (LUZ)	1. Os sentimentos que denotam realização profissional.
Não sei..., se eu ia achar que eu não ia gostar , [de ter outra profissão] porque já me foi oferecido um cargo em outro lugar, (...)E em nenhum momento eu pensei em aceitar. E eu ia estar fora de uma sala de aula. Que eu me sinto bem aqui! (LUZ)	
(...) Mas, exerço a profissão porque realmente eu gosto de ser professora! (COR)	
Ah... eu na verdade, quando eu já era estudante, eu me reunia com o pessoal do segundo grau... me reunia com umas dez colegas e aí eu ia ser a professora , da parte de física, química, né? [Ser professor] eu sempre me identifiquei e gosto assim, essa mudança de tá com aluno! Esse sempre renovar, né? (COR)	
[Ser professor] Gosto! Ensino porque gosto! Podia já estar afastada. Eu já me aposentei. Certo? Mas eu gosto! (COR)	
[outra profissão] Eu tive a oportunidade, concursada, assim que terminei. (...) Depois saiu o resultado que eu tinha tirado o primeiro lugar. E quando fui chamada não quis assumir! (COR)	

Fonte: Produzido pela autora.

Na etapa em que se trabalhava na sistematização dos indicadores, foram realizadas várias leituras e análises, buscando aglutinar da forma mais pertinente os pré-indicadores, tentando apreender as significações das professoras e, assim, garantir indicadores que resultassem em núcleos de significação alinhados ao objeto da pesquisa. Na sequência, ocorreu a sistematização dos núcleos de significação.

5.3 Constituição dos Núcleos de Significação

⁹Os quadros completos com todos os indicadores encontram-se em apêndice.

A constituição dos núcleos de significação corresponde à terceira etapa do processo de formação dos núcleos, ocorrendo a partir da sistematização dos indicadores.

Essa fase permite ao pesquisador articular e sistematizar as informações produzidas no processo de análise, das fases anteriores, que envolvem da aglutinação dos pré-indicadores à sistematização dos indicadores, por meio de sínteses. Conforme Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 62), “[...] os indicadores são articulados de modo a revelarem de forma mais profunda a realidade estudada”, formando, desse modo, os núcleos de significação.

A sistematização dos indicadores ocorreu num movimento dialético com o intuito de articular os indicadores de modo que possibilitasse apreender as significações das professoras. Essa etapa, segundo Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 62),

(...) por articular e sintetizar todos os possíveis conteúdos resultantes do processo de análise empreendido desde o levantamento dos pré-indicadores, esta é a que mais se distancia do empírico e se aproxima da realidade concreta, isto é, dos sentidos que o sujeito constitui para a realidade na qual atua.

É nessa etapa que o pesquisador se aproxima das significações dos sujeitos investigados, avançando do empírico para a realidade em que o sujeito está inserido, vendo o que está além da aparência, ou seja, “a outra face da Lua” (VIGOTSKI, 2009, p. 9).

Desse modo, a partir do movimento de sistematização dos indicadores, constituímos quatro núcleos de significação, que evidenciam o movimento dos sentidos das professoras investigadas, permeando suas vivências, os afetos constituídos e a prática pedagógica. Abaixo se encontra um exemplo no quadro 6, que representa um recorte do quadro geral dos núcleos de significação¹⁰.

Quadro 6: Recorte do quadro dos Núcleos de significação.

NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	
INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
INDICADOR 1: Os sentimentos que denotam realização profissional	NUCLEO 1: Os sentimentos que constituem as professoras
INDICADOR 13: O sentimento de fracassar enquanto professora: afetações atribuídas aos desencantos da sala de aula	
INDICADOR 14: O sentimento de incapacidade para lidar com as emoções dos alunos	
INDICADOR 2: Angústias e dificuldades que emergem na trajetória da atividade docente	NUCLEO 2: As vivências das professoras e os afetos constituídos na relação com os alunos
INDICADOR 6: Satisfações e insatisfações vividas em sala de aula	
INDICADOR 11: Retirar ou não o aluno da sala de aula de aula: dilemas que atravessam o contexto escolar	

Fonte: Produzido pela autora.

¹⁰Os quadros completos com todos os núcleos de significação encontram-se em apêndice.

Concluída essa etapa de sistematização e nomeação dos Núcleos de significação, seguimos o trabalho, no próximo capítulo, com o movimento de análise das informações: mediação da afetividade na constituição da prática pedagógica.

6 O MOVIMENTO DE ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES: MEDIAÇÃO DA AFETIVIDADE NA CONSTITUIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

O movimento de análise ocorreu com base no procedimento dos Núcleos de Significação, constituídos da sistematização dos Indicadores, oriundos da aglutinação dos pré-indicadores, como relatado no capítulo anterior. Essa sistematização ocorre por meio da articulação dos temas e informações apresentadas pelos sujeitos da pesquisa, o que auxilia no processo de análise e apreensão das significações constituídas pelas professoras participantes da investigação. A figura N° 10 evidencia o percurso de constituição dos Núcleos de significação e a análise internúcleos.



Figura 9: Percurso de constituição dos Núcleos de significação e a análise internúcleos.
Fonte: produzido pela autora.

A figura explicita o movimento e evidencia a diferenciação no quantitativo de pré-indicadores, indicadores e núcleos, sendo maior a quantidade onde se apresenta maior parte da figura. Assim, ocorre a sistematização em cada etapa no processo de constituição dos Núcleos de significação e, ao realizar o processo de análise, o movimento dialético conduz à retornada das partes para apreender os afetos constituídos e alcançar o objetivo da investigação.

Nesse movimento se faz necessário ficar atento às falas das professoras investigadas, buscando apreender as palavras com significado:

Para compreender a fala de alguém, não basta entender suas palavras; é preciso compreender seu pensamento (que é sempre emocionado), é preciso apreender o significado da fala. O significado é, sem dúvida, parte integrante da palavra, mas é simultaneamente ato do pensamento, é um e outro ao mesmo tempo, porque é a unidade do pensamento e da linguagem (AGUIAR, 2011, p. 130).

No processo de análise, a fala do sujeito representa a unidade fundamental e o ponto de partida do percurso trilhado na interpretação das informações, bem como apreensão das significações constituídas pelo sujeito, mas vale ressaltar que a fala não representa a totalidade.

Nesse caminho percorrido, de investigação e análise, “o papel do pesquisador não consiste simplesmente em descrever a realidade, mas explicá-la, em ser produtor de um conhecimento” (AGUIAR, 2011, p. 132). Ainda sobre esse percurso trilhado pelo pesquisador, Aguiar (id., p. 131) afirma que é possível “apreender aspectos cognitivos/afetivos/volitivos” dos sujeitos pesquisados.

Nesse sentido, foram constituídos os núcleos de significação, num movimento dialético entre as etapas anteriores (pré-indicadores e indicadores), o que possibilitou uma aproximação com as constituições afetivas das professoras relacionadas à prática pedagógica.

Desse modo, foram sistematizados quatro Núcleos de Significação, a saber: **Núcleo 1: Os sentimentos que constituem as professoras**, que aborda a constituição humana e profissional dos sujeitos que participaram da pesquisa, relatos acerca de suas vivências, evidenciando a dimensão afetiva; **Núcleo 2: As vivências das professoras e os afetos constituídos na relação com os alunos**, discutindo as vivências cotidianas no ambiente escolar e os afetos constituídos na relação entre professor e aluno; **Núcleo 3: Fazer pedagógico: o movimento do desenvolvimento profissional**, cuja discussão incide sobre contribuições da formação para a atividade do professor e o papel da experiência, além do compromisso e as estratégias metodológicas para a aprendizagem; **Núcleo 4: A mediação dos afetos na constituição do processo ensino e aprendizagem na escola**, que elucida elementos que interferem no processo de ensino e aprendizagem, além da educação como ferramenta constitutiva da formação humana.

Os núcleos estão separados por tópicos, nesse capítulo abordando os indicadores e pré-indicadores no movimento de análise, visando a apreender os afetos constituídos pelas professoras investigadas.

6.1 Núcleo 1: Os sentimentos que constituem as professoras

O presente Núcleo resulta da sistematização de três indicadores, constituídos a partir de pré-indicadores que representam as falas das professoras Luz e Cor. O quadro abaixo mostra de forma sucinta a organização dos indicadores presentes neste Núcleo de significação.

Quadro 7: Núcleo de significação (1).

INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
INDICADOR 1: Os sentimentos que denotam realização profissional.	Os sentimentos que constituem as professoras
INDICADOR 13: O sentimento de fracasso das professoras: afetações atribuídas aos desencantos da sala de aula.	
INDICADOR 14: O sentimento de incapacidade para lidar com as emoções dos alunos.	

Fonte: Produzido pela autora.

Esse Núcleo revela o percurso das professoras para constituir-se profissionalmente, em uma relação dialética, social e histórica, revelando os sentimentos constituídos no trilhado caminho da docência na educação básica. Segundo Freire (2014, p. 58), “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador, ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”. Noutras palavras, Freire ajuda a entender que as professoras participantes deste estudo não se constituíram educadoras sozinhas e nem, como se diz corriqueiramente, ‘de braços cruzados’. Esse processo é uma luta.

O indicador 1 (**Os sentimentos que denotam realização profissional**) trata da satisfação das professoras, tendo sido organizado a partir da aglutinação dos pré-indicadores que revelam a constituição docente de Luz e Cor de acordo com suas vivências formativas e profissionais. Os sentimentos constituídos por ambas as professoras foram determinantes em suas escolhas profissionais, estando intrínsecos em suas significações. Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 60) relatam que as “[...] formas de significação da realidade não estão ao alcance imediato do pesquisador. O real não se resume a sua aparência”, de maneira que os afetos não estão facilmente evidentes na fala das professoras, mas podem ser apreendidos ao se realizar a análise de suas significações.

Começando pela análise da fala da professora Cor, é possível inferir sua afinidade com a docência desde o período de estudante, quando se colocava no papel de professora para auxiliar suas colegas no processo de aprendizagem:

“Ah... eu na verdade, quando eu já era estudante, eu me reunia com o pessoal do segundo grau... me reunia com umas dez colegas e aí eu ia ser a professora, da parte de física, química, né? [ser professora] eu sempre me identifiquei e gosto, assim, essa mudança de tá com aluno! Esse sempre renovar, né?” (COR)

Mesmo antes de concluir o curso magistério, Cor já se sentia bem em realizar essa atividade, o que mostra seu interesse pela profissão.

Por sua vez, a professora Luz expressa que não pensava em fazer um curso superior, em virtude da realidade econômica que vivia:

Mas **eu achava**, (...) **que faculdade não era pra mim!** Eu acho que... eu tinha uma ideia de que Faculdade **era pra quem tinha uma condição financeira maior**. Eu tinha essa ilusão sabe? (LUZ).

Afetada pelas condições socioeconômicas em que estava inserida, Luz não vislumbrava em seu processo de formação a inserção no curso superior, mas isso se modificou após concluir o ensino médio e realizar cursinho preparatório para o vestibular. Incentivada por colegas e professores nesse período preparatório, resolveu se submeter ao vestibular, conquistando aprovação.

A professora Luz iniciou licenciatura em matemática por gostar da disciplina, embora não tivesse nenhuma aspiração para ser professora, mas dentre os cursos ofertados foi com matemática que ela mais se identificou. Ela não tinha afinidade com o magistério, inclusive os afetos constituídos no período de estágio, na condição de licencianda, são de desinteresse pela profissão. A cada experiência como estagiária na sala de aula, sentia-se mais decidida a não ser professora:

E eu não sei como eu fui pra sala de aula! Por quê?! Eu, na minha faculdade eu dizia, não quero ser professora não. (...) Fui fazer meu estágio onde eu tinha estudado uma vida quase toda (escola Y), na sala da professora X. Quando eu cheguei lá e eu vi uma realidade...e, que eu cheguei em casa, e disse: com certeza eu não quero ser professora! Eu não vou ser professora! Muito bem! Vamos pra frente! Vamos pro ensino médio! Pior, né? Deus me livre! Não quero ser professora não! (LUZ)

A fala da professora revela o desencanto constituído em sua vivência durante o estágio, levando-a a crer que não queria ser professora: *“Quando eu cheguei lá e eu vi uma realidade...e, que eu cheguei em casa, e disse: com certeza eu não quero ser professora! Eu não vou ser professora!”* (LUZ). Com esse sentimento, a professora continua seu estágio e permanece convicta de que não será professora, mesmo depois de concluir o estágio no ensino médio.

Essa “realidade” relatada por Luz lhe chamou atenção a ponto de assustá-la e não querer ser professora, pois lhe pareceu diferente do que ela tinha costume de presenciar na escola, visto que, apesar de ter estudado muito tempo na referida escola, estava então na posição de professora, quando algo lhe tocou, gerando sentimentos que a distanciariam da profissão. E que realidade foi essa que afetou tanto a professora Luz? Essa questão foi retomada em uma segunda entrevista com a professora Luz, no intuito de esclarecer e aprofundar um pouco mais a questão

ressaltada na primeira entrevista. A professora pôde repensar e discorrer sobre a “realidade” a qual disse ter presenciado nas salas de aula, no momento do estágio:

A realidade que eu enxerguei há 14 anos aqui atrás não é diferente da que eu vejo hoje nas minhas salas de aula. Alunos descompromissados com o ensino deles, indisciplinados... e assim, eu acredito que a indisciplina dos alunos foi uma questão que me amedrontou muito na sala de aula e eu percebi a indisciplina tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio (LUZ)

A professora afirma que não foi algo tão diferente do que ela vivencia hoje em sala de aula, mas a indisciplina que presenciou nas salas durante os estágios lhe causou medo, o que impossibilitaria assumir sala de aula e desempenhar a função para a qual se preparava:

Meu medo era de como lidar com a indisciplina e foi o que eu testemunhei nas duas, nos dois estágios que eu fiz. Isso realmente me amedrontou mais ainda, a ponto de eu dizer que realmente, eu não queria aquilo para mim. E até então se você me perguntar aí na frente porque eu decidi ser professora, eu não sei (LUZ).

Apesar do sentimento de medo constituído pela professora, ela conseguiu atuar no magistério, mas afirma não saber os motivos que a conduziram para a sala de aula: “*E até então se você me perguntar aí na frente porque eu decidi ser professora, eu não sei*” (LUZ).

Nesse movimento de análise, foi possível apreender que o desenvolvimento formativo da professora Luz foi se constituindo por suas vivências; como afirma Silva (2020, p. 99), é “a partir das nossas vivências como seres sociais [que] adquirimos significações; esses sentidos e significados são internalizados pelo ser humano por meio das relações com as outras pessoas e com o mundo em um movimento dialético”. Conforme o relato de Luz, algumas vivências são consideradas negativas e exerceram influência para que ela não tivesse interesse em ser professora, e ainda permanecem em sala de aula:

As vivências que até então eu vivo dentro da sala, de hoje, na escola que eu trabalho, que é a questão da indisciplina do aluno. (...) não sei o que eles pensam pro futuro deles. E assim... a gente se depara com alunos que você... tomam seu tempo de aula para controlar alguns alunos, para tentar apaziguar alguns conflitos, e você perde muito tempo de você trabalhar seu conteúdo, de dá uma boa aula (LUZ).

Luz mostra-se afetada com essa situação, em que vê o tempo pedagógico comprometido pela indisciplina na sala de aula, ocorrendo inversão de ações, quando se vê impossibilitada de cumprir o plano pedagógico, precisando utilizar estratégias para manter o controle da turma: “(...) *tomam seu tempo de aula para controlar alguns alunos, para tentar apaziguar alguns conflitos, e você perde muito tempo de você trabalhar seu conteúdo*” (LUZ).

Aprofundando essa questão em uma entrevista de caráter reflexivo sobre as vivências, Luz se reporta a uma situação que revela vivência positiva, fazendo-a perceber diferenças de comportamento e atitudes dos alunos, que a faz seguir na profissão:

(...) Mas também a gente vê alunos diferentes, com uma realidade financeira difícil...assim como eu na época de estudante. Assim, ontem mesmo, eu conversei com uma aluna, e fiquei muito tocada, por conta que ela se abriu comigo e falou muitas coisas da vida dela...e assim... aquela menina ali, me lembrou muito eu. Ela está numa realidade muito difícil, de ser criada só pelo pai, com condições financeiras muito difícil. Mas aquela menina não desistiu, assim como eu, sabe?! É uma menina excelente, responsável, estudiosa. Isso é o alimento que a gente encontra dentro de uma sala de aula. São as realidades diferentes..., porque se eu tivesse esses anos todos dentro de uma sala de aula só vivenciando coisas difíceis certamente eu já tinha desistido mesmo. Mas assim... aquelas sementezinhas que a gente encontra durante essa vida, faz assim... dá uma diferença na vida da gente (LUZ).

É possível abstrair da fala de Luz a satisfação ao identificar-se com a aluna, como se conseguisse se reportar à sua historicidade, lembrando as dificuldades vividas durante seu processo formativo. A professora foi acolhedora diante do estado de carência da aluna: “*eu conversei com uma aluna, e fiquei muito tocada, por conta que ela se abriu comigo e falou muitas coisas da vida dela...e assim... aquela menina ali, me lembrou muito eu*” (LUZ), e a empatia se fez presente na relação entre as duas, revelando também emoção no momento em que a professora se sente “tocada” ao ouvir a aluna.

Em sua fala, a professora reconhece o esforço da aluna, que não se entrega às dificuldades, nos levando a apreender que se sente afetada positivamente: “*Mas aquela menina não desistiu, assim como eu, sabe?! É uma menina excelente, responsável, estudiosa. Isso é o alimento que a gente encontra dentro de uma sala de aula* (LUZ).

Luz ressalta ainda as diferenças existentes em sala de aula, revelando compreender que há vivências negativas, como também vivências positivas: “*São as realidades diferentes..., porque se eu tivesse esses anos todos dentro de uma sala de aula só vivenciando coisas difíceis certamente eu já tinha desistido mesmo. Mas assim... aquelas sementezinhas que a gente encontra durante essa vida, faz assim... dá uma diferença na vida da gente*” (LUZ). Ela mostra que se sente impulsionada a continuar exercendo a função de professora com algumas vivências com os alunos. Esse encontro entre aluna e professora configura momento de alegria e satisfação; como afirma Freire (2014, p. 139), “A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”.

Ao aprofundar essa questão sobre as vivências negativas, que a impactam, Luz fez uma reflexão, mostrando como se sente afetada, mas também revelando a presença de vivências que a impulsionam.

Dá vontade de desistir. Dá aquele questionamento de você perguntar: meu Deus, o que é que eu tô fazendo aqui, se eu não tô conseguindo nada do que é pra conseguir?! Mas aí no outro dia, vem certas situações que você diz assim: Valha senti tanta raiva desse menino naquele dia, e agora ele tá perguntando isso..., eu explico...com aquela esperança que dali pra frente vai ser diferente. Nem que no outro dia não seja...seja a mesma coisa. Mas é assim... momentos me fazem achar que não é aquilo, que aquilo não vai ser meu futuro mesmo, talvez um dia eu vou desistir. E aí, vem outras situações, vivências que me impulsionam a seguir em frente, me impulsionam pra acreditar (LUZ).

Ao questionar-se na segunda entrevista, refletindo sobre a questão retomada, a professora revela preocupação com o trabalho realizado em sala de aula, e com o processo formativo dos seus alunos: ***“Dá vontade de desistir. Dá aquele questionamento de você perguntar: meu Deus, o que é que eu tô fazendo aqui, se eu não tô conseguindo nada do que é pra conseguir?!”*** (LUZ), mostrando-se afetada por essa situação, sem se prender a essa situação que lhe afeta negativamente, vislumbrando vivências positivas, ***“E aí, vem outras situações, vivências que me impulsionam a seguir em frente, me impulsionam pra acreditar”*** (LUZ), que representam para a professora elementos que geram afetos impulsionadores, conduzindo-a em sua caminhada no fazer docente.

No processo de análise, pode-se apreender que, mesmo afirmando que não tinha interesse em ser professora, a experiência na atividade docente foi fundamental para a professora Luz transformar seu modo de significar sua relação com o magistério.

(...) em nenhum momento foi meu sonho, foi minha intenção eu ser professora. Mas hoje, se eu já gostava do que eu fazia, o negócio era... mas hoje, eu gosto muito do que eu faço! Eu digo! Me sinto bem, me sinto viva dentro de uma sala de aula, sabe? Gosto! E só sou professora hoje, porque gosto (LUZ).

A transformação de Luz ocorre a partir de sua entrada na sala de aula na condição de professora, quando passa a significar a docência em outra perspectiva. A partir da experiência, ela se identifica com a profissão e passa a constituir sentidos e se afeiçoar com a atividade docente. Segundo Aguiar (2015, p. 117), “as significações sociais vigentes e a vivência pessoal” contribuem para a constituição dos sentidos, que se modificam dialeticamente, a partir de suas vivências e experiências.

A professora Luz relata que não pensava em exercer o magistério, mas é surpreendida por um convite para lecionar, o que a fez refletir sobre seu processo formativo e as dificuldades

enfrentadas para concluir a faculdade. Mediante as reflexões pessoais, se permitiu viver a nova oportunidade:

[Ao ser convidada para lecionar] Na mesma hora eu disse pra mim assim: rapaz! eu vou! Eu fiquei sete anos da minha vida pelejando dentro daquela faculdade, eu não vou nem tentar? Aí eu disse assim pra ela: eu aceito! Assim; depois de ter dito a minha vida todinha que eu não ia pra sala de aula! Por isso que eu digo que foi destino! (LUZ).

Embora Luz tivesse a convicção de que jamais seria professora, não demonstrou dúvida em aceitar o convite para lecionar. Isso se expressa, por exemplo, quando diz: “**eu vou! Eu fiquei sete anos da minha vida pelejando dentro daquela faculdade, eu não vou nem tentar?**”. O que socialmente se constitui como determinante dessa mudança de posição quanto ao magistério? A resposta se evidencia nas seguintes palavras da professora:

*(...) tinha me indicado [para ser professora] porque sabia que eu estava concluindo [a graduação]. Aí eu disse assim: **Quanto é que eu vou ganhar?** Aí ela [coordenadora da escola] disse: **tanto!** Quando eu fiz as contas na minha cabeça, o tanto que ela falou era **três vezes mais** do que eu ganhava pra trabalhar numa loja (LUZ).*

A mudança de convicção da professora Luz foi mediada fundamentalmente por significações constituídas sobre novos sonhos e horizontes para a vida, incluindo a possibilidade de melhorar sua condição financeira, alcançando maior valorização profissional, pois estaria exercendo uma função para cujo desempenho se preparou durante anos. Seus relatos mostram uma história de vida simples, o que poderia melhorar economicamente com a aquisição de mais proventos, frutos do seu trabalho.

Ao ampliar a discussão sobre essa mudança, a professora afirma, em um momento de aprofundamento da entrevista, que o fator financeiro foi um elemento importante na tomada de decisão:

***A princípio, naquele momento eu atribui a parte financeira, tenho certeza disso. E assim... naquele momento eu fiz um questionamento muito rápido em relação a mim, porque eu tinha passado muitos anos naquela faculdade e eu tinha conseguido sair... aí pensei assim: rapaz vou pensar né? Aí eu acho que sim... nesse momento foi financeiro** (LUZ)*

Luz revela o fator financeiro como preponderante no ato da decisão, mas é possível apreender na sua fala o passeio que fez em sua vida formativa, resgatando os esforços e as conquistas para se tornar professora. Esses elementos se juntaram ao financeiro e a fizeram aceitar o convite e iniciar sua vida profissional como professora.

A professora Cor, ao ser questionada se gosta de ser professora, é enfática ao expressar o gosto pela profissão, revelando em sua fala, por várias vezes, o prazer com a atividade que

desenvolve: “(...) *exerço a profissão porque realmente eu gosto de ser professora!* ” (COR), e reafirma dizendo, “*Gosto [de ser professora]! Ensino porque gosto! Podia já estar afastada. Eu já me aposentei, certo? Mas eu gosto!*” (COR). Esse sentimento expresso pela professora Cor revela significações que demonstram satisfação no exercício da docência, a qual a faz permanecer lecionando, embora já disponha de uma situação funcional que lhe permita encerrar sua atividade como professora.

Ao serem questionadas sobre a possibilidade de exercer outra profissão, as duas professoras investigadas relataram não ter nenhum interesse, e expressaram:

[outra profissão] Eu tive a oportunidade, concursada, assim que terminei. (...) Depois saiu o resultado que eu tinha tirado o primeiro lugar. E quando fui chamada não quis assumir! (COR)

Não sei..., se eu ia achar que eu não ia gostar, [de ter outra profissão], porque já me foi oferecido um cargo em outro lugar, (...)E em nenhum momento eu pensei em aceitar. E eu ia estar fora de uma sala de aula. Que eu me sinto bem aqui! (LUZ)

Vinculando as informações expressas nas falas das professoras Cor e Luz, compreende-se que elas se encontraram na profissão e permanecem desenvolvendo a atividade docente porque se identificaram e gostam do que fazem, explicitando sentimentos de satisfação profissional ao desenvolver a função de professoras, o que foi constituindo no fazer docente afetos impulsionadores, visto que “a satisfação consigo mesmo é, na realidade, a maior coisa que podemos esperar” (ESPINOSA, 2008, p. 325).

As professoras revelam ter se identificado com a profissão e afirmam se sentirem bem em ser professoras, o que expressa afetos constituídos no fazer docente. O gostar de ser professora demonstra sentimento com a profissão, pertinente a cada sujeito, denotando as significações das professoras.

O indicador 13 (**O sentimento de fracasso das professoras: afetações atribuídas aos desencantos da sala de aula**) ressalta os sentimentos constituídos a partir das dificuldades vividas em sala de aula, deixando o professor vulnerável e se questionando sobre sua permanência em sala de aula.

Ao falar sobre os elementos de encanto e desencantos, ressalta Leite (2005, p. 66): “Estas instâncias não se opõem abstratamente como dados ontológicos excludentes, mas operam numa totalidade, cuja unidade não descarta a existência de suas diferentes funções”. As vivências promovem o surgimento desses elementos, conforme as significações constituídas pelos sujeitos, sendo possível apreender os desencantos das professoras no ambiente da sala de aula.

Ao analisar a fala da professora Luz, foi possível apreender o sentimento de dúvida e impotência diante de situações vivenciadas com os alunos, notando em seguida que ela se cobra, colocando em evidência um suposto perfil de professora que ela estabeleceu para si, como se fosse uma forma de reagir à situação e buscar meios de contribuir com o processo formativo dos seus alunos:

Tem dia, que a gente acha, que não vai nem adiantar mais. Tem dia que a gente acha isso não, não tem jeito! Infelizmente esse menino está... está perdido! Mas, se eu não tentar mudar isso, eu não tentar fazer alguma coisa, eu não vou ser a professora que eu quero ser, né? Aí, aí a gente tenta mais uma vez! (LUZ)

Algumas vezes, Luz foi afetada negativamente, constituindo reflexões sobre sua permanência em sala de aula, sobre sua prática pedagógica e questionando-se, como se não estivesse conseguindo cumprir seu papel de professora:

Mas..., tem dias, que você mesmo diz assim: mas rapaz, o que eu tô fazendo aqui!? Mesmo eu tentando fazer o meu melhor, tem dia que o meu melhor não é nada bom..., sabe!? Que eu não consigo chegar no aluno! (LUZ)

O desejo da professora é envolver os alunos nas atividades propostas, pensadas para contribuir com o seu processo formativo, mas, por algumas questões, esse processo esbarra em dificuldades ou é interrompido, de forma que, mesmo a professora realizando trabalhos em sala de aula para esse fim, não consegue envolvê-los, o que gera sentimentos negativos, afetando a professora que busca sem sucesso inserir todos os seus alunos num caminho que os conduza ao conhecimento:

Eu consigo chegar numa certa quantidade de aluno dentro da sala de aula, que eu digo assim..., que, eles conseguiram absorver alguma coisa, compreender. E a outra parte..., está em outro mundo, em outra realidade. Isso tem vezes que acaba com a gente! Aí você faz, aquela pergunta: meu Deus, que que eu vou fazer? (LUZ)

De forma recorrente, a professora Luz mostra sentir-se afetada, sem respostas para sua permanência no magistério, diante da inabilidade para resolver as situações presentes em sala de aula, revelando sentimentos de sofrimento, quando relata: **“Isso tem vezes que acaba com a gente!”**. Esse sentimento denota a responsabilidade que Luz tem com a formação de seus alunos, já que se põe tão preocupada em “alcançá-los”, buscando manter uma relação que proporcione o envolvimento e aprendizado deles. Como afirma Vigotski (2001, p. 479), “Por trás do pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva”, logo o sentir e o pensar constituem a professora e suas ações com seus alunos.

Nesse movimento cotidiano, Luz procura sempre reagir, ressignificando os sentimentos que a afetaram, refletindo sobre as situações que a afetaram negativamente e reconhecendo a

incapacidade de perfeição do ser humano, o que minimiza a cobrança sobre si, revitalizando sua forma de pensar e agir:

Aí no outro dia, você chega mais animada e melhora alguma coisa pra alguém... e vida que segue! Eu sei que eu a gente tem que ter essa noção, que nunca a gente vai chegar nos cem por cento, sabe? (LUZ)

Desse modo, a professora constitui sentimentos positivos, impulsionadores, que conduzem sua prática pedagógica e mantém relação amistosa no ambiente escolar.

Ao analisar as falas da professora Cor, foi possível apreender significações que demonstram a constituição de sentimentos de insatisfação por não conseguir realizar as ações planejadas para a sala de aula, devido à falta de participação dos alunos.

(...) porque às vezes a gente se frustra né? Porque a gente não está tendo a participação do aluno. Certo? Pensa até que o aluno é totalmente... (COR)

Fica evidente o sentimento de fracasso da Cor, por não ter retorno dos alunos ao seu investimento em envolvê-los na aula, sentindo que suas estratégias metodológicas não estão sendo suficiente para atingir os objetivos planejados para as atividades propostas. Estando ciente de que não está alcançando o que foi delineado para a turma, sente-se afetada de uma forma que a deixa triste, desaminada:

Deixa a gente mal... Porque está aqui, tentando, brinca, faz uma coisa diferente. A gente pede pra fazer experiências, aí não fazem. Manda a atividade, não fazem. Faz uma outra brincadeira... no oitavo ano..., e aí a gente não tá tendo retorno, né? Você prepara toda uma aula, prepara de ciências, aí chega um, praticamente não deixa você explicar. Aí, se manda experiência não fazem, vamos ler um texto e explicando, você não ouve (COR).

Além da falta de envolvimento dos alunos no cumprimento das tarefas orientadas pela professora, em seu relato comenta a intromissão de alunos durante as explicações, dificultando o trabalho com a turma. Diante dessa situação, a professora Cor constitui o sentimento de insatisfação e impotência para resolver a situação, após tanto investimento de sua parte, que vislumbrava ter sucesso nas atividades planejadas, alcançando o envolvimento dos alunos.

No entanto, a professora expõe se sentir incapaz de agir diante da realidade presente na turma, comentando a heterogeneidade, mais especificamente a formação de grupos apresentando liderança e que agem de formas que não vão ao encontro das propostas da professora, comprometendo o desenvolvimento das atividades planejadas com foco no processo ensino aprendizagem:

(...) são grupos muito diferentes. Então assim..., basta um aluno, que você vê que hoje, ele desarticula a sala todinha, dependendo do comportamento dele. Então assim, o que que a gente pode fazer? E eu fico pensando (COR)

A professora se coloca numa posição que revela incapacidade de ação, como se estivesse pedindo ajuda para resolver as problemáticas da sala de aula.

O indicador revela que no exercício da docência as professoras foram afetadas, gerando desencanto com o trabalho em sala de aula, gestado nas relações com os alunos, que não favorecem a realização das atividades pedagógicas a contento, comprometendo o processo de ensino e aprendizagem. A maneira como elas foram afetadas coaduna em sentimentos que as fazem se sentir impotente ante os desafios vividos cotidianamente, visto que, como sujeitos que se constituem nas relações, as professoras são atravessadas por emoções e sentimentos e constituem suas significações na relação com seus alunos, em cada sala de aula.

Vigotski (2004, p. 131) ressalta que “O sentimento não surge por si só em estado normal. É sempre antecedido desse ou daquele estímulo, dessa ou daquela causa seja ela externa ou interna”, estando o sujeito propício a mudanças. O que ocorre com as professoras que passaram por transformações e constituindo-se como profissional da docência.

O indicador 14 (**O sentimento de incapacidade para lidar com as emoções dos alunos**) mostra que as professoras se sentem incapazes para lidar com alguns alunos e resolver determinadas situações percebidas por elas em sala de aula, que envolvem questões emocionais, o que as afeta bastante, gerando um sentimento que faz a professora sentir que não tem capacidade suficiente para agir diante dessa problemática. Nesse contexto escolar, em que as emoções se fazem presentes diariamente, é necessário compreender que “O processo de apreensão de sentidos, é importante frisar, pode conter elementos contraditórios, gerando assim sentidos subjetivos contraditórios, que incluem emoções e afetos, como prazer e desprazer, gostar e não gostar, por exemplo” (AGUIAR, 2015, p. 129).

A professora Cor, ao falar sobre os alunos, explicita a preocupação que tem com os alunos, externando uma necessidade maior no atual momento, de retorno presencial das aulas, após o período do ensino remoto¹¹, vivenciado por todas as escolas:

Mas tem uma preocupação maior agora! São alunos que estão com problemas emocionais, né?! Quer dizer, que este mês, já são três alunos... quatro alunos que se cortaram numa mesma sala, entendeu?! (COR)

¹¹ Esse momento relatado pela professora refere-se ao retorno do ensino presencial, após o período um ano e sete meses de ensino remoto, devido à pandemia do COVID-19 (a escola parou o ensino presencial em março/2020 e retornou em setembro/2021).

Ela expressa em sua fala: **“Mas tem uma preocupação maior agora! São alunos que estão com problemas emocionais, né?!”** (COR), mostrando compreender o aluno como um ser que apresenta uma dimensão emocional, psíquica, que necessita da sensibilidade do professor para abranger a dimensão afetiva que constitui o aluno e poder contribuir com a sua formação como sujeito e o processo de aprendizagem.

Em tentativas para ajudar a aluna, Cor se surpreende com a revelação que ela faz e se sente impotente para atuar nesse campo. Mostra que envolver a família seria um caminho, mas quebraria a confiança que se estabeleceu entre ela e a aluna, que não quer que a família saiba dos problemas que está vivenciando:

E aí, eu fui conversar com essa aluna, e o que me chamou atenção é que ela disse que não sentia dor, porque a dor interna é maior do que a de se cortar. E aí a gente fica assim..., fica impotente, não sabe o que fazer. Conversar não vai resolver. Tem a preocupação deles que a família não é pra saber, né? (COR)

Diante do relato, a análise que se faz é que a professora se sente incapaz para lidar com um problema dessa natureza, mas não ignora o estado de fragilidade emocional em que se encontra a aluna. Pelo contrário, sua postura é de profissionalismo, o que se revela na demonstração, inclusive ética, de interesse em ajudá-la, se dispondo a encontrar uma forma para contribuir com a mudança do quadro de descontrole emocional em que se encontra a aluna:

Mas, eu até disse a diretora da escola, tem que ser feito um trabalho urgente nesse sétimo ano, dessas quatro alunas que se cortaram! (COR).

Buscando ajuda na direção da escola, Cor, afetada pela situação e tendo constituído um sentimento de quase impotência para agir diante da demanda que acomete a turma, mostra-se comprometida com a integridade das alunas e preocupada com o estado emocional de todos da sala, vivenciam as ações realizadas pelas colegas:

Até hoje, eu disse..., porque ontem teve um caso sério..., eu disse! - Olhe, a gente tem que pensar não é só no que se cortou não. O que viu, os que vivem, não estão preparados psicologicamente para aquilo lá. Hoje chegou uma dizendo que queria morrer. Quer viver não. E a gente não pode achar que é só de momento! Que nós já temos casos, né!? (COR).

A ação da professora revela outra tentativa para elucidar mais esse problema que permeia a sala de aula, o que, segundo ela, interfere no processo formativo dos alunos, comprometendo a aprendizagem deles:

[Problemas emocionais] Na aprendizagem é cem por cento a interferência. E no ensino, pro professor em sala é difícil (COR).

(...) tem esses problemas emocionais. Que tem prejudicado mais o nosso aluno, na aprendizagem! (COR).

Desse modo, Cor se revela uma professora com empatia, que acolhe os alunos, não ignorando o estado emocional em que eles se encontram, tampouco a dimensão afetiva que é parte constituinte do sujeito. Barbosa (2006, p. 83) conceitua empatia como “[...] trabalhar numa perspectiva de ajuda, cooperação, escuta sensível e incentivo, procurando entender as dificuldades, perspectivas do aluno-professor”.

A professora mostra-se preocupada e determinada a ajudá-los, pois acredita que a aprendizagem pode ser comprometida por esse estado em que a turma se encontra. No entanto, ela tem a consciência que não pode ajudá-los sozinha e busca apoio a fim de conseguir vencer mais esse obstáculo que surgiu na sala de aula.

De forma consciente, a professora sabe que não pode absorver esses problemas, mas se põe a procurar meios que viabilizem um atendimento mais direcionado aos alunos, com profissionais especializados, evidenciando ainda a presença de conflitos familiares que acometem esses adolescentes e podem estar contribuindo para esse estado emocional em que se encontram:

Eu fico preocupada, tentando ver o que a gente pode fazer pra ajudar, certo? Porque são pessoas jovens, são “enes” problemas familiares, a gente sabe que talvez não são só sessões que vão resolver, mas pelo menos com o psicológico... vai sendo ajudado né? Mas, é o que eu disse, a gente fica assim, não tem como incorporar tudo e sofrer junto porque eu não vou resolver, mas a gente tenta um meio (COR).

A gente não vai ter solução..., todos vão, uma grande parte com problemas familiares, problemas seríssimos né? E que eu só vou entrar num meio que eu vou conseguir, porque eu não tenho estudo pra isso (COR).

A professora traz para a discussão as questões familiares, como elementos intrínsecos ao estado emocional dos alunos, mostrando-se preocupada com a situação enfrentada por pessoas tão jovens, afirmando que os alunos “*são pessoas jovens, são “enes” problemas familiares*” (COR) e reafirma em suas colocações que “*(...) as questões pessoais, familiares são seríssimas*” (COR), revelando compreender que o aluno não pode ser visto apenas no espaço escolar, mas como sujeito que se constitui nas relações mediadas por afetos, vivenciadas em diferentes ambientes, sendo afetados e constituindo suas significações. Schettini (2008, p. 46) ressalta que “o sujeito vygotkiano é um sujeito relacional e sócio-histórico que abstrai, conceitua e cria significados para os fatos ao seu redor e, mais, se caracteriza pelas relações coletivas”.

Assim, esse indicador aborda uma realidade vivenciada pelos professores, que os afetam consideravelmente por não saber como lidar com as questões emocionais, razão pela qual

constituem sentimentos de quase impotência e incapacidade para lidar com o universo de emoções que se revelam nas relações existentes em sala de aula. No entanto, conforme explicitado, esses sentimentos não a fazem desistir da coragem e da vontade de resolver muitos dos desafios vivenciados em sala de aula. Segundo Leite (2005, p. 98), “Os sentimentos, assim como todos os fenômenos subjetivos do ser humano, manifestam-se, antes de tudo, nas ações e na conduta humana”.

A análise e discussão desse núcleo permitem conhecer os sentimentos que constituem as professoras, evidenciando vários elementos que se fazem presentes num movimento que envolve razão e emoção. As dificuldades e desafios enfrentados provocam desencantos com a profissão, as fazem sentir-se incapazes de solucionar situações que envolvem as emoções dos alunos, mas não são empecilhos para continuar na atividade docente, pois demonstram satisfação em ser professoras, revelando que acertaram em suas escolhas ao optarem pelo exercício do magistério.

6.2 Núcleo 2: As vivências das professoras e os afetos constituídos na relação com os alunos

O segundo Núcleo de significação é composto por três indicadores, organizados a partir da aglutinação dos pré-indicadores das professoras investigadas. O quadro a seguir evidencia o movimento de articulação dos indicadores que constituem este Núcleo.

Quadro 8: Núcleo de significação (2).

INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
INDICADOR 2: Angústias e dificuldades que emergem na trajetória da atividade docente.	As vivências das professoras e os afetos constituídos na relação com os alunos
INDICADOR 6: Satisfações e insatisfações vividas em sala de aula.	
INDICADOR 11: Retirar ou não o aluno da sala de aula: dilemas que atravessam o contexto escolar.	

Fonte: Produzido pela autora.

O movimento de análise deste núcleo buscou apreender as significações constituídas pelas professoras Luz e Cor a respeito de suas vivências e dos afetos constituídos na relação com os alunos, dirigindo-se o olhar à atividade docente, à prática pedagógica que elas desenvolvem cotidianamente.

Nesse processo, dirigido ao universo da sala de aula, é necessário considerar a dialética existente nesse ambiente, pois alunos e professores estão envolvidos no movimento cotidiano,

em que são apresentadas questões sociais, culturais e históricas, constituindo afetos nessas relações interpessoais. Aguiar e Soares (2008, p. 224) advogam que “Ao agir sobre o mundo, o sujeito apreende o significado de suas ações, o que o faz articular, sempre, novas significações”.

O indicador 2 (**Angústias e dificuldades que emergem na trajetória da atividade docente**) explicita as significações constituídas pelas professoras ao se depararem com as dificuldades emergentes das relações em sala de aula, gerando angústias, que marcam o percurso do professor no exercício da docência, refletindo as ações que compõem a prática docente.

A fala de Luz revela o modo como ela percebe a profissão de professora, afirmando o quanto é difícil, embora tenha afirmado anteriormente gostar do que faz, permanecendo na atividade docente porque se sente bem:

Também não vou dizer que é fácil, nenhum momento eu estou..., deixei de ver a profissão, que ficou muito difícil (LUZ)

Movida por esse sentimento de angústia, a professora não acredita em uma realidade para sua sala de aula diferente da que está vivenciando no momento.

Retomando essa discussão, na segunda entrevista de cunho reflexivo, Luz explica que, ao afirmar anteriormente que a “*profissão, que ficou muito difícil*” (LUZ), ela está se reportando às dificuldades presentes na sala de aula, que acometem os alunos. São várias dificuldades relacionadas a questões sociais, econômicas e familiares, interferindo no desempenho do aluno na escola:

Com certeza. Tudo isso se reflete muito aqui dentro da escola. A realidade do aluno na casa dele, pesa muito na escola (LUZ).

Eu não sei se por conta da realidade social que ele vive, e a gente lida com isso aqui na escola..., e isso não é de hoje, é de sempre... (LUZ)

De certo modo, a realidade vivenciada pelo aluno no seio familiar se vincula ao seu comportamento e desempenho nas atividades escolares. Logo, os problemas sociais e econômicos também fazem parte das dificuldades do aluno na escola. Quando a professora fala “*A realidade do aluno na casa dele pesa muito na escola*” (LUZ), denota que essa realidade vivenciada em casa, com seus problemas, gera instabilidade afetiva no aluno.

Diante do relato da professora Luz, ela mostra-se desestimulada com a turma, se pondo a crer que a cada dia será mais difícil desenvolver atividades com os alunos.

Eu acredito que amanhã minha turma vai ser mais difícil que a de hoje. Então, pra mim aguentar essa dificuldade de amanhã, eu tenho que ser melhor também (LUZ)

Ciente da dificuldade e sem vislumbrar expectativa de mudança de melhoria em sua turma, como expressa: “*amanhã minha turma vai ser mais difícil que a de hoje*” (LUZ), a professora, movida pelo sentimento de angústia, constituído diante da realidade na sala de aula, se dispõe a melhorar, a fim de lidar com as dificuldades. Na fala “*eu tenho que ser melhor também*” (LUZ), revela que não se acomoda diante das dificuldades e tem consciência de que as mudanças são necessárias para conseguir o que almeja com seus alunos.

Ao retomar a entrevista e questionar a professora sobre o que falta para ela se tornar melhor, Luz destaca que seria seu emocional, afirmando que precisa ter mais controle diante das situações vivenciadas em sala de aula:

Eu acho que pra mim ser melhor, eu preciso trabalhar melhor o meu emocional, porque é a parte que me afeta mais. (...) Eu acho que eu tenho que trabalhar muito, muito o meu emocional. É tanto que hoje eu preciso tomar medicação. Eu tomo medicação pra mim... pra eu ter o emocional equilibrado, de certa forma (LUZ)

A reflexão provocada com esse questionamento colocou a professora diante de si mesma, mostrando que se sente tocada diante das situações em sala de aula, sendo necessário manter o controle emocional para conduzir as situações postas, mostrando que essas vivências mexem com suas emoções. Segundo Charlot (2008, p. 21), “o professor trabalha emaranhado em tensões e contradições arraigadas nas contradições econômicas, sociais e culturais da sociedade contemporânea”, sendo a professora afetada, de modo a sentir instabilidade emocional.

Aprofundando essa reflexão, sobre a necessidade de ser melhor para lidar com as situações em sala de aula e manter o controle da turma, Luz afirma:

Eu preciso me controlar, não absorver, não colocar a culpa só em cima de mim, porque não é, eu sei que não é só minha (LUZ)

É possível apreender na fala da professora o quanto ela se sente culpada e ao mesmo tempo consciente do seu papel sobre a situação dos alunos na escola, embora compreenda que não cabe só a ela a responsabilidade dos problemas de aprendizagem e comportamento dos alunos em sala de aula. Explica Gomes (2021), “É na imediatividade da relação docente-discente, escola-família, que as determinações macroestruturais ficam opacas, e a única explicação possível é a culpabilização, o ‘duelo’, gerando, assim, o esvaziamento da ação política. A realidade é mistificada” (p. 108), logo não cabe a culpa à professora.

Em suas colocações, Luz expressa não ter perspectivas de melhoria com relação a seus alunos:

A minha expectativa em relação aos meus alunos, é que cada dia vai ser mais difícil (LUZ).

Esse trecho da fala reafirma seu sentimento de angústia que vem se constituindo na sua caminhada docente, reconhecendo a dificuldade encontrada em sala de aula.

Analisando a fala da professora Cor, fica evidente a abordagem feita por ela com relação à dificuldade existente em sala de aula, corroborando o que foi expresso por Luz, sendo notório que elas comungam a mesma ideia, sobre a dificuldade existente em sala de aula:

(...) Mas... nós é que somos formadores, porque nós é que estamos tentando contribuir com a formação deles, né? Mas que está difícil... (COR)

Cor realça o papel do professor diante dos alunos, ***“nós é que somos formadores, porque nós é que estamos tentando contribuir com a formação deles”*** (COR). Essa fala mostra que o sentimento de angústia que a professora carrega não inibe a percepção da sua importância para o processo de formação dos alunos. É possível apreender a preocupação que a Cor sente com os alunos. Mostra-se sensível ao reconhecer que o professor está para contribuir com a formação do aluno, expressando uma carga de sentimento e maturidade profissional, o que é importante para o exercício do magistério: “O que importa na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que ao ser ‘educado’ vai gerando a coragem” (FREIRE, 2014, p. 45).

Assim, utilizando-se de sua história na atividade docente, Cor revela mudanças no seu percurso em sala de aula, ressalta a diferença no comportamento dos alunos e menciona a necessidade de evolução dos professores para poder conviver com essa realidade posta.

A gente vem vendo a diferença de comportamento dos alunos. (...) aí hoje você tem que evoluir junto, que aquilo pra você, se fosse outra época, seria um desespero com você. E a gente sabe que é o que eles estão assistindo e estão ouvindo. Então essa questão cultural, atual do Brasil, eu acho que tem contribuído também pra essa não aprendizagem (COR)

Ao falar da necessidade de evoluir, quando afirma: ***“aí hoje você tem que evoluir junto, que aquilo pra você, se fosse outra época, seria um desespero com você”*** (COR), ela mostra uma mudança de valores. E realmente é isso que deve ocorrer? As questões socioculturais demarcam o que é desrespeito? A professora atribui como elemento para resposta ao comportamento desrespeitoso dos alunos as questões culturais do Brasil, evidenciando interferência na aprendizagem: ***“Então essa questão cultural, atual do Brasil, eu acho que tem contribuído também pra essa não aprendizagem”*** (COR). A professora segue seu pensamento

e se reporta à propagação de mídias, que revelam o nível cultural da população e a supervalorização de conteúdos exibidos.

Ao retomar essa discussão na segunda entrevista com uma questão de esclarecimento sobre a “*questão cultural*” apontada, ela explicitou ao que estava de fato se reportando:

Pelas redes sociais que eles sempre estão acessando..., é o estilo de música, de dança...então isso aí... até na linguagem deles, como eu já falei antes a esse respeito, na época em que se falava coisa que pra gente era palavrão, hoje tá nas músicas (COR).

A diferença percebida pela professora nos hábitos culturais dos alunos está relacionada à cultura de massa produzida pelos adultos, atingindo os adolescentes, transformando os alunos em vítimas, pois se tornam consumidores dessa cultura propagada pela mídia, ocultando a cultura local.

Foi retomada também a afirmação da Cor, quando ela diz que “***Então essa questão cultural, atual do Brasil, eu acho que tem contribuído também pra essa não aprendizagem***” (COR), a fim de entender melhor por que, segundo ela, se dá essa interferência, prejudicando a aprendizagem. A professora expõe o seguinte:

(...) E por que que prejudica? Porque pra eles tá passando a ser natural o não conteúdo... vamos supor... acadêmico. Você vê uma música que faz sucesso, é aquela que não tem nenhum conteúdo, não é uma MPB, por exemplo. Eu acho que prejudica também por causa das redes sociais, que tem alunos que fica até não sei que horas, e também em jogos. E depois se vê quais as consequências que tem certos tipos de jogo (COR).

Para a professora, a supervalorização desses conteúdos midiáticos afasta o aluno dos conteúdos formais, apontados por ela como “acadêmicos”. É possível apreender na fala da professora que o tempo dedicado a esses conteúdos, nas redes sociais, como também entretenimento, desperta o gosto dos alunos por essas ferramentas e os distanciam das atividades escolares e até mesmo dos conteúdos trabalhados no ambiente escolar.

Nota-se então que a relação estabelecida pela professora, abordando a formação do aluno com a questão cultural, é pertinente, visto que o sujeito se constitui social, histórica e culturalmente, estando imerso num meio cultural que não favorece o indivíduo apropriar-se dos conhecimentos de outras gerações, importantes para sua constituição como sujeito, de modo que haverá uma ruptura no processo, em que os conhecimentos constituídos anteriores não serão transmitidos às gerações atuais. O sujeito, segundo Soares (2006, p. 36), “transforma a si mesmo, objetivando-se/apropriando-se, dialeticamente, das características históricas da humanidade; características essas que são, ao mesmo tempo, singulares e universais”.

Diante do exposto, Cor se questiona como deve agir perante a situação atual da sala de aula relatada por ela, com relação aos alunos. Sentindo-se afetada com a problemática, a professora vê a necessidade de reavaliar seus conceitos e sua postura:

E aí você tem que... se reavaliar, como é que você vai fazer. Você vai se importar com tudo que eles dizem... e com você? Porque se for, você sai da sala de aula e não volta nunca mais, né? (COR).

É notório o sentimento de angústia e inquietação que tomou conta da professora, quando ela relata: “*Você vai se importar com tudo que eles dizem... e com você? Porque se for, você sai da sala de aula e não volta nunca mais, né? (COR)*. Ela se coloca numa posição de dúvida, incerteza sobre a forma de agir, mas é possível apreender sua preocupação e anseio para encontrar uma alternativa e continuar realizando seu trabalho docente de modo a contribuir com a formação dos alunos, como expressa sua fala: “*você tem que... se reavaliar, como é que você vai fazer*” (COR)

Em outro trecho da fala de Cor, foi ressaltada essa mudança presente na sala de aula, que não favorece o processo formativo do aluno, além de diminuir a aprendizagem. A professora crê que está havendo um descompasso, afirmando que, mesmo havendo um trabalho de formação continuada de professores, os índices de aprendizagem estão caindo:

E a gente vê ano a ano, tem mudado, e muito. E a aprendizagem tem caído! Apesar de todas as formações que nós temos, quando a gente vai pra prática, parece que não está funcionando (COR)

Essa fala se constitui como uma reflexão da professora, que a faz crer em certa incoerência nos pontos evidenciados por ela, com os professores estando em formação continuada, discutindo as problemáticas da educação, buscando definir estratégias que possibilitem a melhoria na aprendizagem, mas não veem isso acontecer de fato: *Apesar de todas as formações que nós temos, quando a gente vai pra prática, parece que não está funcionando* (COR); e os professores não têm habilidades para lidar com as mudanças apontadas por ela, ficando cada vez mais difícil o trabalho em sala de aula e a consolidação da aprendizagem. Matencio (2012, p. 15) afirma que “[...], a vida está dentro e fora da escola! E frequentemente o aprendizado do aluno fora dos limites da instituição escolar lhe é muito mais motivador, pois a linguagem da escola nem sempre é a do aluno”, portanto o professor precisa ser sensível a essa realidade e tentava manter uma relação entre esses espaços de conhecimento, de modo a contribuir com o processo de formação dos alunos.

Ao retomar essa questão na segunda entrevista com uma questão de aprofundamento sobre a formação, discutindo sobre o que falta nas formações para contribuir com a prática da

sala de aula, Cor evidencia um elemento que não está nas formações, mas compromete a execução das orientações recebidas dos formadores.

*Apesar de nas formações haver muitas sugestões... **uma parte está na nossa responsabilidade de não ter tempo pra confeccionar o material diferenciado**, e haver maior envolvimento da turma na participação do que você traz, de diferente..., que seria a parte do interesse do aluno que a gente não tá percebendo esse interesse. Então assim: tem as formações, são positivas, sempre são, com boas sugestões, mas pra gente confeccionar tá mais difícil por questão de tempo, porque a gente tem 40 horas (no meu caso) (COR).*

Ela entende que a formação atende às necessidades pedagógicas, com sugestões positivas, mas às vezes é prejudicada a aplicação pela falta de tempo da professora para organizar o material sugerido.

O indicador 6 (**Satisfações e insatisfações vividas em sala de aula**) aborda situações relacionadas a relações interpessoais entre professoras e alunos, apontando satisfações e insatisfações constituídas em sala de aula.

A professora Luz afirma que uma boa relação com os alunos é o que favorece seu trabalho em sala de aula.

[uma boa relação professor/aluno favorece o trabalho do professor em sala] ***Demais! Favorece demais!*** (LUZ)

Luz acredita manter uma boa relação com os alunos, embora admita se aborrecer com a turma por não ter a atenção de todos na sala e ter seu trabalho interrompido por “*besteira*”, mas afirma não guardar rancor dos alunos:

Se fosse assim [guardar rancor], eu acho que já tinha morrido infartada, porque a gente se aborrece às vezes em sala de aula. Porque você está querendo ali dar uma boa aula e é interrompido por besteiras, né?, desses adolescentes. Mas assim, no geral, eu acredito que eu tenho uma relação muito boa com os meus alunos (LUZ).

Esse aborrecimento relatado por Luz, que a envolve num momento de emoção diante da situação vivenciada em sala, não é empecilho para a existência de uma relação amistosa com os alunos, como ela afirma: “***eu acredito que eu tenho uma relação muito boa com os meus alunos***” (LUZ). É possível apreender em sua fala o quanto é significativo para ela manter uma boa relação com a turma, sentindo-se satisfeita em poder expressar que, mesmo diante das insatisfações constituídas em sala, por não poder realizar o trabalho como desejado, não guarda rancor dos alunos e se relaciona bem com eles.

Essa insatisfação gestada por Luz, em sala de aula, se expressa em sua fala, quando afirma que: “***você está querendo ali dar uma boa aula e é interrompido por besteiras***” (Luz).

Ao ser questionada, na segunda entrevista, sobre o entendimento que tem sobre “*uma boa aula*”, Luz expressa que:

Pra mim, uma boa aula é uma aula em que eu consigo envolver meus alunos, a ponto de... eles entenderem o que eu estou falando, a ponto deles darem opiniões, relacionarem aquilo que foi trabalhado, da gente perceber que está sendo ouvida e que eles estão gostando daquilo e eles estão interagindo comigo (LUZ).

Haveria então um alinhamento entre professor e aluno, ocorrendo interação entre eles, e existindo de fato o processo de ensino-aprendizagem, no qual, o professor utilizando estratégias metodológicas, oportunizava a aprendizagem do aluno. Nesse sentido, afirma Marques (2014, p. 86-87):

É cada vez mais urgente que a escola torne-se espaço de encontros alegres, o que significa a descoberta do prazer em estar na escola, em aprender. Isso tudo pode ser potencializado nos alunos com o aumento do desejo por novas aprendizagens, novas experiências e o encontro de novos sentidos pessoais relacionados à escola, aos conteúdos escolares e às relações partilhadas e vivenciadas com professores (MARQUES, 2014, p. 86-87).

Assim, a professora atinge seu objetivo com relação à sua conceituação sobre a realização de uma boa aula, pois ao realizar encontros alegres, mediados por afetos, potencializa a constituição de novos sentidos relacionados à escola e à aprendizagem.

Reafirmando a importância da participação dos alunos para a realização de uma boa aula, Luz faz referência à avaliação no final da aula, para verificar a efetivação da aprendizagem:

No final da aula a gente faz atividade e percebe que eles entenderam realmente o que eu expliquei. Ao fazer avaliação a gente verifica que houve aprendizagem (LUZ).

Segundo a professora, o resultado que se apresenta no final da aula, com relação à aprendizagem dos alunos, se apresenta como indicador se sua aula foi boa, se houve o entendimento do que foi explicado, já que ocorreu a consolidação da aprendizagem.

Avançando na discussão, como questão de esclarecimento, no momento da segunda entrevista, foi abordada a questão sobre o porquê de o aluno interromper a aula, conforme ela expôs em sua fala, e a professora relatou que acredita está ligada à falta de interesse do aluno:

Porque não tem interesse no que estou falando, no que está sendo explicado. E assim..., o que eu acho mais triste é que a maioria dessas pessoas que não mostram interesse, não mostram apenas num assunto tal. É também com outro professor, é numa palestra (LUZ).

Luz mostra-se afetada com a situação relatada ao reconhecer que a falta de interesse não é pontual. Os alunos que apresentam esse comportamento replicam em outras situações, ou seja,

em qualquer proposta escolar esses alunos se colocam à margem e não participam, mostrando-se desinteressados. No entanto, faz uma observação, considerando interessante, em que consegue envolver parte dos alunos de uma forma tão intensa, a ponto de receber elogios pela forma como realiza o trabalho com eles:

(...) Interessante é que a gente consegue chegar tão bem em alguns alunos, a ponto de nos elogiar, (...) e outros, parece que nada que eu falo chega. Não vou dizer a maioria, mas muitos não chego. Agora eu digo assim... muitos parecem que estão fechados, e outros parecem que estão fechados pro que a gente tem a falar (LUZ).

O fato de conseguir envolver uns alunos sem envolver outros deixa a professora intrigada, pois é seu objetivo a atingir todos. Tentando entender essa situação, Luz acredita que, “*muitos parecem que estão fechados, e outros parecem que estão fechados pro que a gente tem a falar*” (LUZ), o que denota certa insatisfação por parte da professora, como se não tivesse conseguindo cumprir sua meta de envolvê-los todos no processo de aprendizagem.

Luz relata com satisfação a impressão que tem sobre a forma como é vista pelos alunos. Segundo ela, eles gostam do jeito dela, nutrem um carinho por ela e isso a deixa feliz, mostrando-se emocionada por manter um vínculo afetivo com seus alunos. Foi possível apreender esse sentimento na sua expressão facial e os risos ao fazer essa afirmação:

Eu acho que eles gostam mais de mim porque eu... por causa do meu jeito (risos). Porque assim, eu sou uma pessoa, eu acho que eu sou muito leve. (...). Mas eu consigo identificar que meus alunos falam comigo de forma carinhosa (LUZ)

(...) mesmo eu entrando no 9º ano, quando entro aí quatro vezes na semana, eu chego, e eu não percebo nenhum aluno dizer, ai, a tia de novo...! Eu consigo identificar no olhar deles que eles se sentem bem [com a professora] (LUZ)

Ao descrever a situação vivenciada em sala, a professora reafirma a satisfação em sentir sua aceitação por parte dos alunos, e em nenhum momento sente rejeição da turma, conforme expressa: “*mesmo eu entrando no 9º ano, quando entro aí quatro vezes na semana, eu chego, e eu não percebo nenhum aluno dizer, ai, a tia de novo...!*” (LUZ). Apreende-se então o sentimento de satisfação constituído pela professora, pelo fato dela sentir-se acolhida pela turma: “*Eu consigo identificar no olhar deles que eles se sentem bem [com a professora]*” (LUZ).

Buscando enfatizar sua boa relação com a turma e o quanto se sente satisfeita em receber o carinho da turma, Luz reafirma que os alunos gostam dela, fazendo uma relação com a matemática, uma das disciplinas que leciona, geralmente rejeitada pelos alunos, por ser comumente apontada como de difícil aprendizagem:

Às vezes tem até rejeição pela matéria. Ele não gosta de matemática. Mas eu ainda não associei ele não gostar de matemática, ele não gostar da minha pessoa. (...) eu considero que eu tenho uma boa relação com os meus alunos, com a grande maioria (LUZ).

De acordo com a fala da professora, ela se sente muito bem em ter uma boa relação com os alunos, mesmo que haja dificuldades com a disciplina que ela leciona. Para ela, isso não interfere na relação: **“eu ainda não associei ele não gostar de matemática, ele não gostar da minha pessoa”** (LUZ). A mediação que ocorre em sala de aula, pelo professor, pode favorecer ou não a aprendizagem, pois a “qualidade da mediação [que] determina, em grande parte, a qualidade da relação sujeito objeto” (LEITE; TASSONI, 2002, p. 130). Logo, a boa relação entre professor e aluno é importante para o processo de formação humana e estudantil dos alunos.

O último indicador desse núcleo, o indicador 11 (**Retirar ou não o aluno da sala de aula: dilemas que atravessam o contexto escolar**) discute uma especificidade da sala de aula, utilizada pelos professores como estratégia de controle.

Iniciando a análise pela fala da professora Luz, foi possível apreender o que ela significa em relação a essa estratégia de colocar o aluno para fora de sala, buscando várias alternativas para conter as ações de comportamento do aluno que dificultam o trabalho em sala de aula, tentando solucionar a situação e envolver o aluno nas atividades propostas, evitando retirá-lo de sala:

Eu só tiro aluno de sala quando, quando eu saio de mim. Quando aborreço muito, e não a mim..! O que, o que me faz tirar aluno de sala não é que ele está me aborrecendo, é que ele está prejudicando os colegas dele. Isso aí, eu acho que a gente não deve admitir! Sabe? É um crime! (LUZ)

(...) quando eu já tenho falado, quando eu já tenho dito, quando eu já tenho colocado ponto negativo na lousa, quando eu já tenho contado um, dois, três, feito tudo, chegado lá e olhar nos olhos dele e dizer, se quiete senão você vai sair. Tem hora que você tira ele de sala! (LUZ)

A fala da professora denota o quanto ela se sente afetada com essa ação, evitando ao máximo executá-la, como também a preocupação evidente com os outros alunos, quando expressa: **“O que, o que me faz tirar aluno de sala não é que ele está me aborrecendo, é que ele está prejudicando os colegas dele. Isso aí, eu acho que a gente não deve admitir! Sabe? É um crime!”** (LUZ). O compromisso revelado pela professora com a aprendizagem da turma a torna firme no seu propósito de cumprir seu papel docente, que consiste em contribuir com a formação e o processo de aprendizagem dos alunos, mesmo tendo que tomar atitude extrema, como expulsar aluno de sala, que vai contra sua essência. A professora controla suas emoções ao sentir-se “aborrecida” e busca agir de forma que atenda a necessidade da sala de aula.

A professora revela as estratégias utilizadas para atrair à aula um aluno que estava dificultando as atividades, sempre na tentativa de envolvê-lo e garantir a permanência dele em sala:

No primeiro horário eu tentei não tirar eles de sala. Eu faço de tudo pra não tirar de sala. Mas tem hora que não dá! (LUZ)

Eu já tirei ele da sala pra ficar lá fora e quando todo mundo foi embora eu trouxe ele pra sala de novo e ele ficou até cinco horas comigo. E eu vou fazendo várias tentativas pra ver se eu consigo encontrar um caminho pra seguir com ele! Já conversei, e até agora não consegui. Juro a você. Mas não foi falta de tentativa não! (LUZ)

E finda que, que eu não consegui chegar nesse menino não! Mas... não é uma coisa que não é só eu não consigo chegar não. É tanto que ontem no segundo horário teve que tirar de sala (LUZ)

Luz, afetada com as dificuldades presentes na sala de aula, revela-se comprometida com os alunos, tentando encontrar estratégias para manter uma relação amistosa com eles e conduzi-los de forma cordial no processo de aprendizagem. Ao expressar: “*E eu vou fazendo várias tentativas pra ver se eu consigo encontrar um caminho pra seguir com ele! Já conversei, e até agora não consegui. Juro a você. Mas não foi falta de tentativa não!*” (LUZ), demonstra o compromisso em ajudá-lo, mas complementa como se estivesse decepcionada “*eu não consegui chegar nesse menino não!*” (LUZ). Afirma Soares (2006, p. 57): “A afetividade é um grande elemento mediador presente nos espaços das relações sociais do sujeito”. Por essa razão, a afetividade se faz presente nas ações da professora Luz para coordenar os alunos e manter o trabalho na sala de aula, embora gere potência negativa na professora, já que ela não se sente bem em colocar o aluno pra fora da sala.

Como uma forma de não se culpar, em não conseguir sua meta, que é envolver o aluno nas atividades e evitar retirá-lo de sala, a professora deixa claro que não é só ela que não consegue “*chegar*” no aluno, relatando que outro professor retirou o aluno de sala: “*Mas... não é uma coisa que não é só eu que não consigo chegar não. É tanto que ontem no segundo horário teve que tirar de sala*” (LUZ). Essa colocação da professora mostra que o aluno ao qual se refere apresenta dificuldade com outros professores, o que exige um trabalho coletivo de intervenção, a fim de firmar uma relação que favoreça as ações entre os sujeitos envolvidos, de forma a incluí-lo nas atividades que contribuem com seu processo formativo.

Aplicando a estratégia de retirar o aluno da sala, a professora Luz utilizou-se de artifícios que possibilitassem uma aproximação, aproveitando a conversa individual, com argumentos reflexivos:

Mas eu tirei ele de sala não pra ir embora [o aluno]. Ficou no pátio. Tocou, todo mundo foi embora, ele entrou [na sala]. Conversei com ele meia hora. Até ele admitir que ele estava atrapalhando a sala de aula. Ele admitiu já pra ir embora, porque senão ele não tinha admitido. No outro dia... vamos ver se mudou?... tá do mesmo jeito! (LUZ).

É possível apreender na fala da professora que sua tentativa foi frustrante, não alcançando seu objetivo na conversa com o aluno, visto que ela afirma que ele só admitiu estar atrapalhando a sala porque queria ir embora, agindo da mesma maneira no dia seguinte. A professora compreende que sua intervenção com o aluno não teve êxito, o que possibilita tomar outras atitudes diante da realidade, pois, como assegura Freire (1979, p. 16), “Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções”.

A professora Luz ressalta que não gosta de retirar aluno de sala, e quando chega ao seu limite, tomando essa atitude, sente-se muito mal. Isso a afeta profundamente.

Eu não gosto! Não é uma coisa que me faz feliz tirar aluno de sala! Os meninos falam: expulsa tia, expulsa! Eles acham que expulsar é uma coisa muito boa pro professor. Detesto! Expulsar o aluno de sala... pra mim, me deixa derrotada, de certa forma, sabe?! Não me deixa vencedora porque botei ele pra fora de sala. Me deixa derrotada! (LUZ)

O sentimento de derrota se apodera da professora ao tomar essa atitude, constituindo sentimentos que a atormentam, o que se reflete no fazer docente. Ela é enérgica em expressar como se sente ao retirar o aluno de sala: “**Detesto! Expulsar o aluno de sala... pra mim, me deixa derrotada, de certa forma, sabe?!**” (LUZ), reafirmando com convicção, não deixando dúvida sobre o quanto essa ação a incomoda. Luz é tomada por emoção, e afetada negativamente diante dessa relação de controle estabelecida com o aluno, como se pode apreender quando expressa “**me deixa derrotada**”. Embasando esse pensamento, Nascimento (2020, p. 85), advoga que “A afetividade permeia todas as relações sociais e pode gerar tanto uma potência positiva quanto negativa”.

Luz demonstra que sua preocupação com o aluno vai além da sala de aula e da consciência da professora sobre essa realidade, e ela significa o ato como negativo ao retirar o aluno de sala, pois ela sabe que o aluno terá comprometido não somente seu andamento no ambiente escolar, mas poderá comprometer também seu processo de formação para a vida. Luz constitui o sentimento de incapacidade, por não conseguir fazer o aluno entender a importância de estar na sala de aula:

[Sente-se mal em tirar aluno de sala] Porque o que eu tô falando, o que eu tô conversando com ele é insuficiente pra ele entender alguma coisa, pra ele compreender não só a realidade da sala de aula dele, mas a realidade que ele vai

viver quando ele sai da escola. Isso aí é cruel! Não me faz bem! É necessário às vezes, mas não me faz bem! (LUZ)

Embora a professora reconheça que às vezes é necessário retirar o aluno de sala por estar atrapalhando o andamento da sala e comprometendo o aprendizado da turma, como ela expressou anteriormente, Luz não se sente bem: “**Não me faz bem! É necessário às vezes, mas não me faz bem!**” (LUZ), e a emoção se faz presente nessa vivência da professora, que gera sentimentos que a incomodam como profissional.

Sobre essa questão, nota-se que a professora Cor se afeta ao ter que retirar o aluno de sala, procurando evitar e pensando além da sala de aula. Ela vislumbra o fator social e familiar, afirmando que não pode chamar a família para conversar como forma de intervenção a fim de realizar um trabalho conjunto em prol do aluno.

Você tenta! Ah, não vamos tirar aqueles alunos que estão atrapalhando a aula. Hoje mesmo tínhamos. Eles ficam: tia pra fora, bota fora [os outros alunos falam]. Aí começo a pensar nisso. Fazer o que? Eu tenho um aluno que a mãe é presa. O que você vai fazer? Tem um aluno aqui que não deixa dar aula, no outro sétimo. O que você vai fazer? Não tem pai nem mãe. Já morreram. Vou chamar quem? (COR)

Essa instabilidade familiar apontada pela professora a deixa preocupada, o que revela o cuidado que tem com seus alunos. As questões emocionais que acometem os alunos estão em evidência na fala da professora, que se sensibiliza com as situações de vida dos alunos.

E aí, aquela maneira de que ele está, está chamando atenção de um jeito ou de outro, e quem é que vai tentar mudar esse comportamento? Eu botando pra fora eu não vou resolver, né?! Mas a gente, fica tentando todo o tempo, todo tempo pedindo, porque sabe que atrapalha os que estão pelo menos se esforçando. Mas eu tenho procurado não tirar de sala (COR)

Cor vive um dilema, procurando acolher os alunos que apresentam fragilidade emocional, por questões sociais e familiares – “**Eu botando pra fora eu não vou resolver, né?!**” (COR), ao mesmo tempo em que sabe que o comportamento destes alunos prejudica o andamento da sala de aula, interferindo no processo de aprendizagem dos outros alunos: “**Mas a gente, fica tentando todo o tempo, todo tempo pedindo, porque sabe que atrapalha os que estão pelo menos se esforçando**” (COR). Essa situação às vezes exige da professora uma atitude brusca, que não a deixa bem, e por isso afirma que “**eu tenho procurado não tirar de sala**” (COR), mas às vezes acaba encaminhando o aluno para fora de sala.

Com relação ao sentimento em retirar aluno da sala, Cor afirma sentir-se mal, com a sensação de impotência, e age em situações presentes na sala de aula que fogem do campo da docência, comprometendo seu trabalho, que visa à aprendizagem. Revela falta de habilidade

para resolver a situação posta e sente-se impotente em não ver eficácia nas estratégias metodológicas utilizadas em sala:

[Se incomoda ao tirar aluno] *é se a gente se sentisse até... uma certa impotência, né? Deixa a gente mal... Porque está aqui, tentando, brinca, faz uma coisa diferente (COR).*

Ao constituir esse sentimento de impotência, a professora não se permite acomodar diante da situação, mostrando-se ciente do seu papel diante da turma, como o Ser mais maduro, que se preparou para atuar como professor:

Eu acho que a gente tem que ter uma certa maturidade, que às vezes a gente perde, no momento quando você perde um certo controle, e pede, pode sair, vá dar sua voltinha, mas... nós é que somos formadores, porque nós é que estamos tentando contribuir com a formação deles, né? (COR)

É possível apreender as significações da Cor com relação à postura que deve adotar diante dos seus alunos, e mesmo perdendo o controle em determinado momento, cabe a ela o poder de ação, de agir diante dos alunos, de modo a contribuir com o bom andamento da sala de aula, como expressa em sua fala: *“Eu acho que a gente tem que ter uma certa maturidade”* (COR), visto que, *“nós é que somos formadores, porque nós é que estamos tentando contribuir com a formação deles”* (COR). As significações constituídas pela professora, abarcando tanto o cognitivo quanto o afetivo, a impulsionam a agir, visando ao desenvolvimento dos alunos, e *“Nessa óptica a gênese da vida afetiva e social é mediada pelos significados construídos no contexto cultural em que o sujeito se insere”* (OLIVEIRA; REGO, 2003, p. 23), auxiliando a professora a tomar decisões que possam contribuir com a situação vivenciada em sala de aula.

Este núcleo de significação mostrou como o percurso profissional é entrelaçado por sentimentos de angústias, e o fazer docente é afetado de formas diversas. Porém, revela que apesar dos dilemas vivenciados pelas professoras elas se ressignificam no movimento dialético da sala de aula, procurando redesenhar o fazer docente, de modo a contribuir com o processo formativo dos alunos.

6.3 Núcleo 3: Fazer pedagógico: o movimento do desenvolvimento profissional

O terceiro Núcleo traz uma discussão acerca do fazer pedagógico, evidenciando o movimento que constitui as professoras Luz e Cor, durante sua trajetória. Ele foi constituído por cinco indicadores, como pode ser observado no quadro 9, a seguir.

Quadro 9: Núcleo de significação (3).

INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
INDICADOR 3: O papel da experiência e da prática no desenvolvimento profissional.	Fazer pedagógico: o movimento do desenvolvimento profissional
INDICADOR 4: Compromisso e dedicação na atividade de planejamento das aulas.	
INDICADOR 10: Estratégias metodológicas que constituem uma ponte para aprendizagem.	
INDICADOR 16: A contribuição das formações para os saberes e fazeres pedagógicos.	
INDICADOR 5: Relações sociais e estratégias de controle e disciplina da turma.	

Fonte: Produzido pela autora.

A análise se confronta com o movimento constitutivo do professor e sua prática pedagógica, evidenciando sua trajetória, sempre buscando estratégias que contribuam como o trabalho em sala de aula e favoreçam a aprendizagem dos alunos.

O indicador 3 (**O papel da experiência e da prática no desenvolvimento profissional**) alude à experiência do professor no exercício do magistério, ressaltando sua relevância para o desenvolvimento profissional. A prática de sala de aula, associada à teoria, constitui a práxis pedagógica, e nessa simbiose pode ocorrer mudanças na prática pedagógica mediante as vivências e relações existentes no ambiente escolar. Como afirma Freire (1996, p. 25), “A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade”.

Iniciando a análise pela fala da professora Luz, é possível apreender a vontade que ela carrega em se tornar uma professora melhor para conseguir superar as dificuldades existentes no seu ambiente de trabalho.

Então, pra mim aguentar essa dificuldade de amanhã, eu tenho que ser melhor também (LUZ)

Eu acho que eu, eu preciso melhorar. A gente sempre tem que pensar isso. Enquanto a gente achar que não precisa melhorar, você está fora de... isso qualquer área, eu acho (LUZ)

Eu preciso melhorar, eu tenho essa consciência, eu preciso ler mais, eu preciso é... melhorar! Eu vou sempre achar que eu preciso melhorar! E eu, eu vou estar sempre aberta pra melhorar. Isso é ... eu acho que é um ponto muito positivo, sabe? (LUZ).

Luz se coloca como uma profissional consciente e disposta a buscar mais conhecimentos que a tornem uma melhor profissional: **“Eu preciso melhorar, eu tenho essa consciência, eu preciso ler mais, eu preciso é... melhorar! Eu vou sempre achar que eu preciso melhorar”** (LUZ). Esse pensamento, expresso nos trechos da fala acima, em que a professora demonstra estar ciente das dificuldades presentes em suas turmas e da necessidade de encontrar forma para melhorar seu trabalho, mostra que ele não é resistente à mudança, expondo em sua fala que: **“E eu, eu vou estar sempre aberta pra melhorar”** (LUZ).

A professora evidencia a relevância da prática na constituição do fazer docente, expondo que ocorrem mudanças no percurso formativo, pois à medida que surgem novas ideias e estas são aplicadas e **“dão certo”**, ela passa a fazer parte da sua prática pedagógica, juntando a outras estratégias já aplicadas anteriormente:

Eu acho que a gente melhora mesmo é na prática sabe? Com a vivência que faz a gente melhorar. A verdade é essa. Você vai... parece que é assim.. Você vai testando o que dá mais certo. E às vezes, as ideias aparecem pra mim fazer uma coisa diferente, ou tratar uma situação da forma diferente, de imediato. Não é planejado. E aí quando você percebe que aquilo dá certo, você soma aquilo, né? Pra sua profissão, pra sua vida pessoal (...) Nas coisas que vão acontecendo com a vida, que vai melhorando a gente. (...)E vendo que pode ser dessa forma o que dá mais certo (LUZ).

De forma contundente, Luz afirma que: **“a gente melhora mesmo é na prática sabe? Com a vivência que faz a gente melhorar”** (LUZ), revelando em sua fala a importância das relações e experiências de sala de aula para sua constituição, não só como professora, mas também como pessoa, **“(...) quando você percebe que aquilo dá certo, você soma aquilo, né? Pra sua profissão, pra sua vida pessoal”** (LUZ). Sobre esse pensamento, a professora reafirma que é **“Nas coisas que vão acontecendo com a vida, que vai melhorando a gente”** (LUZ). Para Gadotti (1990, p. 23), **“A prática é o critério de verdade da teoria, pois o conhecimento parte da prática e a ela volta dialeticamente”**. Dessa maneira, considerando a concepção dialética, teoria e prática são indissociáveis, uma complementando a outra, ou seja, no caso do fazer docente ocorrem avanços: **“vai melhorando a gente”** (LUZ).

Seguindo esse pensamento, se reportando à sua história de vida, Luz faz um comparativo da professora que se tornou, destacando a experiência como fator contribuindo para a mudança ocorrida no período em que está na docência. Aguiar e Ozella (2013) ressaltam a importância da categoria historicidade no estudo do desenvolvimento, considerando que esse é um processo que se constitui articulado com a realidade social em que vive o sujeito. Assim sendo, conforme os autores citados, é a historicidade que **“(...) nos permite olhar para a realidade e pensá-la em movimento e, mais do que isso, apreender seu movimento”** (AGUIAR; OZELLA, 2013, p.

302). Esse olhar da professora para sua história possibilitou visualizar as mudanças ocorridas e sua constituição:

[A experiência] *Vai me ajudando a ser um profissional melhor. Minha experiência profissional. (...) Vou modificando. É como eu falei. O que eu sou hoje não é o que eu, o que eu estava há dez anos atrás. Não é de jeito nenhum!* (LUZ)

A experiência é então apontada pela Luz como elemento constitutivo da professora que ela se tornou, tendo provocado mudanças, ocorridas ao longo do tempo: “*Minha experiência profissional. (...) Vou modificando*” (LUZ).

Analisando as falas da professora Cor, nota-se o reconhecimento da mudança ocorrida na sua prática pedagógica, quando ela se refere ao período que começou a exercer a docência.

Se a gente for analisar, houve uma mudança praticamente drástica de como eu comecei para o que eu sou hoje. Tô vendo que a gente tem que continuar a mudança, se não, não se permanece mais em sala (COR).

A mesma noção de reconhecimento sobre a prática pedagógica, Cor reafirma com a presença de mudança, expressando haver uma evolução:

A questão da prática pedagógica, a gente vê, é uma evolução, né? Se eu for me lembrar do tempo que eu comecei... (COR)

Ao vislumbrar a prática pedagógica no início da docência, a professora se depara com uma evolução ocorrida durante os anos que tem na sala de aula, revelando que as mudanças constituíram o fazer pedagógico que desenvolve atualmente.

Esse indicador revela, por meio das falas de Luz e Cor, as mudanças ocorridas na prática pedagógica durante o percurso por elas percorrido, o que contribuiu para o desenvolvimento profissional. As experiências e a prática vivenciada no ambiente escolar foram fatores relevantes para a constituição das profissionais que se tornaram.

O indicador 4 (**Compromisso e dedicação na atividade de planejamento das aulas**) aborda a atividade essencial ao profissional da docência, o planejamento, visando a realizar um trabalho de forma que favoreça mais eficácia no processo de ensino-aprendizagem.

O planejamento corresponde à organização das atividades de ensino e aprendizagem, tendo claros os objetivos a alcançar e uma intencionalidade no âmbito educacional, o que requer definição de valores, atitudes, os objetos de conhecimento a serem trabalhados e a forma de agir dos sujeitos envolvidos.

Nesse sentido, é possível apreender na fala da professora Luz a importância que ela atribui ao planejamento, como instrumento indispensável à realização do trabalho em sala de

aula. Para Thomazi e Asinelli (2009, p. 182), é o planejamento que “(...) indiscutivelmente, organiza e sistematiza o trabalho pedagógico, evitando a improvisação”:

Eu não me vejo em quarenta horas dentro de uma sala de aula sem ter tempo pra saber o que é que eu vou fazer no outro dia na minha sala de aula. Não me vejo! Prefiro ganhar menos, dez mil vezes, e saber, e saber o que eu estou fazendo (LUZ).

A professora faz referência à jornada de trabalho exercida por professores para garantir renda maior, evidenciando o fator financeiro, que por vezes conduz o professor a longas jornadas de trabalho para cumprir seus compromissos, não lhe restando tanto tempo para planejamento, como expressa sua fala: “*Eu não me vejo em quarenta horas dentro de uma sala de aula sem ter tempo pra saber o que é que eu vou fazer no outro dia na minha sala de aula*” (LUZ).

Ciente dessa situação, a professora assume uma posição de valorização do planejamento como instrumento norteador do fazer pedagógico, preferindo “*ganhar menos*” por assumir carga horária menor, em virtude da garantia do tempo para realizar seu planejamento, conforme expressa em sua fala: “*Prefiro ganhar menos, dez mil vezes, e saber, e saber o que eu estou fazendo*” (LUZ).

Ampliando essa discussão sobre planejamento com a professora Luz, foi levantada, durante a segunda entrevista reflexiva, uma questão a respeito da realidade do aluno, ou seja, se ao planejar deve ser levada em conta a realidade da sala de aula. A professora, se reportando ao seu planejamento, afirma que

Eu planejo com relação a condição de aprendizado deles, né?! Porque... claro que esses alunos que tem a vida totalmente conturbada, que estão na escola desde sempre por apenas está ali, eles não acompanham a turma. Então a gente, até pela orientação da própria secretaria de educação, a gente tem que fazer o resgate das quatro operações, no caso da matemática, usar uma linguagem mais simples no caso das ciências, pegar alguma coisa da realidade daquele aluno pra introduzir o assunto pra ele entender melhor, isso tem que ser feito. Eu faço, meus planos têm essa linha (LUZ)

Luz mostra compreender a necessidade de planejar a partir da avaliação da turma, considerando os pontos que precisam ser trabalhados para gerar aprendizagem, quando afirma que: “*Eu planejo com relação à condição de aprendizado deles*” (LUZ). Esse olhar da professora para identificar o que deve haver no planejamento vai além dos conteúdos a serem trabalhados, englobando a forma como trabalhar; ou seja, não é apenas o que ensinar, mas como ensinar: “*a gente tem que fazer o resgate das quatro operações, no caso da matemática, usar uma linguagem mais simples no caso das ciências, pegar alguma coisa da realidade daquele aluno pra introduzir o assunto pra ele entender melhor, isso tem que ser feito*” (LUZ).

A professora Cor enfatiza ter muito compromisso com o planejamento escolar, realizando cuidadosamente, tentando evitar imprevisto nas aulas:

Eu olho... passo o final de semana me preparando. Eu sempre venho com a aula preparada, não improviso! Procuo pesquisar em outros meios pra facilitar, tentando ver se faz algo diferente (COR)

A pesquisa por ela realizada durante o planejamento revela o desejo de buscar atividades e estratégias diferentes que facilitem a realização do seu trabalho em sala de aula: ***Procuo pesquisar em outros meios pra facilitar, tentando ver se faz algo diferente*** (COR).

Ampliando essa discussão, no momento da segunda entrevista, falamos sobre o que deve ser considerado pela professora ao realizar seu planejamento, como as necessidades de aprendizagem e as dificuldades dos alunos, que corresponde à realidade da sala de aula, e ainda os meios mais adequados para ensinar. A professora Cor afirma que leva todos esses pontos em consideração, expondo que

As dificuldades que eles têm tido começa propriamente na base, que são as operações. Você tem aluno que não tem noção mesmo, nem da adição. Nem dos conjuntos dos naturais que é desde que começa a falar, que se diz vai completar um ano. Então assim..., a gente tenta com vídeos de outros professores, que às vezes são mais dinâmicos. Já tenho levado pra sala ali [sala multimídia] pra assistir porque às vezes eu explicando, mesmo mostrando material, como falei, o caso do isopor pra eles mesmo fazerem, mas as vezes não se consegue (COR)

(...) Procuo trazer algo diferente. Mesmo as vezes não sendo através de vídeos pra eles, mas eu mesmo em sala... pra ver se há uma mudança no conhecimento (COR)

A professora mostra conhecer as dificuldades dos alunos e busca estratégias diferentes para trabalhar a fim de ajudar os alunos a superar essas dificuldades. Ela destaca que ao realizar o planejamento observa o que pode contribuir com a aprendizagem do aluno, levando em conta a realidade da turma.

Segundo Thomazi e Asinelli (2009), o ato de planejar deve levar em conta o ambiente de aprendizagem para além da sala de aula, tomando outras dimensões que compreendem todo o processo escolar:

A ação de planejar ultrapassa o planejamento propriamente dito, pois implica as relações de poder que se estabelecem entre os atores da instituição escolar. O planejamento ao mesmo tempo reflete e interfere nas relações entre: direção, supervisão, professores, além dos alunos e de suas famílias (THOMAZI; ASINELLI, 2009, p. 182).

Além dos pontos elencados pela professora que correspondem aos fatores pedagógicos, o planejamento abrange espaços além da sala de aula, que são importantes para o processo de formação dos alunos.

Cor relata também a necessidade de organização do tempo, evidenciando que, além do tempo destinado ao planejamento, é preciso reservar tempo para a vida pessoal, o que de fato é relevante, pois na condição de sujeito, imerso no meio social diversificado, constituído por vários ambientes, não é razoável se dedicar apenas ao profissional:

E aí, além disso, de preservar a qualidade do meu planejamento e como eu vou me preparar pra minha aula no outro dia, eu também quero ter minha vida (LUZ)

É importante que se tenha compromisso com as atividades profissionais, mas que não se sufoque imerso no trabalho, esquecendo-se das outras relações essenciais e constituintes do sujeito como um ser social. O bem-estar do sujeito contribui para as relações interpessoais e o exercício de suas atividades profissionais.

O indicador 10 (**Estratégias metodológicas que constituem uma ponte para aprendizagem**) aborda as diferentes formas de metodologias utilizadas pelas professoras no processo de ensino-aprendizagem, com o intuito de favorecer a realização do trabalho educativo em sala de aula.

Analisando as colocações da professora Luz, é possível apreender a determinação com que ela se dispõe a ajudar o aluno no processo de aprendizagem, realizando ações individuais com alunos que apresentam dificuldade na realização das atividades:

Eu procuro individualizar, nele [no aluno]. Eu vou lá [na carteira do aluno]. (...) E às vezes, pra esse, que diz: - eu não sei fazer! Eu tenho que ir lá na cadeira dele e fazer com ele (LUZ)

Sua ação de parceria e cooperação em contribuir com o aluno se revela ao expressar que: “(...) E às vezes, pra esse, que diz: - eu não sei fazer! Eu tenho que ir lá na cadeira dele e fazer com ele” (LUZ).

Mas é possível ter essa atitude com todos os alunos, caso se trabalhe com uma turma numerosa? Luz explica como age diante dessa situação, buscando atender às necessidades dos alunos que precisam de mais atenção, a cada momento avaliado por ela:

(...) numa sala em que a grande maioria está com essas dificuldades, eu não vou dizer que eu consiga chegar em todos, mas eu procuro fazer algo a mais! (LUZ)

E nessa busca para atender os alunos, esse “algo a mais” seria aplicação de uma estratégia metodológica diferente das utilizadas anteriormente. A professora utiliza a criatividade, conforme sua percepção, sempre procurando envolver os alunos nas atividades de modo a contribuir para a consolidação da aprendizagem por parte dos alunos.

Eu uso muito situações. Situações que podem existir ou não! Por exemplo, Eu invento viagem pra lua, Certo? Eu chamo todo mundo pra entrar num foguete. (...) Porque, eu acho que isso é o que chama a atenção deles. Você botar uma situação, botar o menino dentro da situação. Olhe, você está lá, não sei aonde agora, e aí? É a realidade misturada com a criatividade. (...) Isso é o que chama atenção deles! Botar eles dentro do contexto. Isso sempre funciona (LUZ)

A estratégia utilizada, referente à situação problema, é considerada eficaz pela professora, apresentando sempre o resultado esperado por ela, que é chamar atenção dos alunos e envolvê-los na aula, conforme expressa em sua fala: “(...) **Isso é o que chama atenção deles! Botar eles dentro do contexto. Isso sempre funciona**” (LUZ).

A professora retoma a questão já abordada sobre as dificuldades presentes em sala de aula, para envolvê-los no contexto escolar, com relação ao comportamento e aprendizagem, reconhecendo que alguns alunos não têm segurança sobre a conduta que devem ter em sala, e quando orientados a realizar atividades necessitam de uma intervenção por parte dela, a fim de garantir a execução da atividade.

[Tem aluno que] *Não sabe se quer ir pra bagunça, não sabe se quer ficar desse lado de cá. E esse aí, eu pego e sempre sento perto de mim! A sua dupla sou eu hoje! Sabe? Aí aquele outro ali, eu vou dar mais uma chance. Porque você tem que fazer alguma coisa individualizada em alguns momentos pra ver se funciona!* (LUZ).

Essa atitude expressa na fala da professora, se configura como uma relação de afeto, uma atitude que pode ser equiparada, respeitando-se as devidas proporções, ao tratamento de uma mãe que cuida do seu filho: “**eu pego e sempre sento perto de mim!**” (LUZ), como se buscasse afastá-lo de algo que não seria bom para ele e o encaminhasse cuidadosamente para realizar a proposta de atividade juntamente com ela, configurando-se uma ação interventiva que visa o envolvimento do aluno e a melhoria da aprendizagem.

Luz volta a afirmar a necessidade de atendimento individualizado como estratégia para trabalhar com o aluno, o que é de suma importância em algumas situações, pois possibilita considerar a singularidade do sujeito. Essa ação da professora revela que ela não se acomoda diante dos problemas, tornando visível sua determinação em contribuir com a formação do aluno: “**Porque você tem que fazer alguma coisa individualizada em alguns momentos pra ver se funciona!**” (LUZ). Para Leite (2006, p. 25), “decisões de ensino inadequadas dificultam o processo de aprendizagem e as implicações envolvem também as dimensões afetivas, podendo os referidos conteúdos tornarem-se aversivos para a vida futura do aluno”.

Ao conversar sobre o trabalho em grupo, uma estratégia muito comum no ambiente escolar, Luz reconhece que é uma boa maneira para realizar atividades com os alunos,

apontando que eles solicitam essa forma de trabalhar, ocorrendo ajuda entre eles durante a execução da atividade proposta:

Eu sempre deixava eles realizarem atividade em grupo. E agora, a sugestão de experimento vai ser em grupo. Por mim eu acho bom. Às vezes eles se perdem muito na conversa, mas acho interessante, as atividades em grupo (LUZ).

Eu acho! [produtivo, atividade em grupo] *Porque tem aquela questão do aluno que tem muita dificuldade, aí ele já pede pra ir pro grupo, pra ver se ele faz alguma coisa* (LUZ).

A professora considera que a atividade em grupo é produtiva, podendo ainda contribuir com os alunos que apresentam dificuldades e podem buscar apoio nos colegas para realizar a atividade de forma coletiva.

A fala da professora Cor expressa sua compreensão com relação ao fazer pedagógico, no tocante às estratégias metodológicas, evidenciando buscar formas diferentes para trabalhar os assuntos com os alunos em sala de aula, fazendo uso de material concreto no ato da explicação, visando à maior compreensão e aprendizagem, ao manipular o material prático:

Eu tenho tentado assim..., mudar..., o que eu vou explicar trazendo... só bem recente, por exemplo, eu fui explicar números racionais, porque eu já tinha explicado, feito uma avaliação, vi que alguns não sabia nem o que eu tinha falado. Aí eu fui trazendo o concreto, que eu tinha feito o concreto, [uso de material concreto] eles cada um fazendo sua barrinha, dividindo, mostrando (COR).

Vou tentando outras estratégias pra ver se dá certo. Mas ainda não consegui qual é a certa, pra trabalhar. Se vamos fazer na sala, ficam lá conversando e eu rodando. Façam... Tô dando a oportunidade (COR).

A professora Cor afirma fazer uso de estratégias diferentes, mas reconhece que não sabe qual é mais eficaz: “*Vou tentando outras estratégias pra ver se dá certo. Mas ainda não consegui qual é a certa, pra trabalhar*” (COR), e certamente não conseguirá, visto que o processo de ensino e aprendizagem se dá entre sujeitos singulares, com significações diferentes, o que não permite uma forma padrão para lidar de maneira uniforme com todos os alunos. Mas vale ressaltar que essa postura assumida pela professora, buscando formar diferentes para realizar o trabalho com os alunos, mostra seu compromisso e sua vontade de acertar, de envolver os alunos nas atividades propostas e, por conseguinte, contribuir com o processo de formação deles.

Dentre as estratégias utilizadas em sala de aula, Cor se reporta ao trabalho em grupo como sendo utilizado nas atividades com os alunos, relatando um fato que ocorreu na turma ao utilizar essa estratégia:

Alguns que fizeram em equipe, praticamente uma pessoa foi quem fez, e os outros só ali. Sabe, de lado? Não sabia nem o que ia falar. Mas eu tenho passado trabalho em grupo (COR)

Sua fala evidencia que o trabalho não foi realizado em grupo, havendo a participação de alguns alunos e os outros alheios à proposta orientada pela professora, porém, seguindo seu pensamento, Cor se reporta a outra situação, considerando positivo o trabalho em grupo, reconhecendo o envolvimento dos alunos com a pesquisa e a organização do material para apresentação do trabalho:

[Atividade em grupo] É, mas eu, o que eu observei, eu falo, pode até ser contraditório, pelo menos houve um interesse, certo?, de pesquisar e foi comprar material. Teve uma experiência que foram comprar bexiga, bicarbonato, e detergente, vinagre, dentro da experiência que eles iam fazer. Fizeram dois vulcões, certo? Produziram. Então assim..., eu vi interesse. Agora na hora de explicar o processo foi que falhou, mas pelo menos eles fizeram. Foi positivo (COR)

Em sua fala, se expressa o reconhecimento do trabalho em grupo como uma estratégia metodológica que tem seus pontos positivos, embora a professora evidencie a deficiência na apresentação do trabalho, pois ela explicita em suas colocações que os alunos não tinham conhecimento suficiente para expor durante a apresentação.

O indicador 16 (**A contribuição das formações para os saberes e fazeres pedagógicos**) aborda a formação continuada de professores como um elemento no processo de constituição do profissional do magistério, possibilitando análises e reflexões do fazer docente e contribuindo para a prática pedagógica do professor, que se constitui no movimento dialético presente no ambiente escolar.

A professora Cor inicia falando o quanto considera interessantes os textos trabalhados nas formações que ela participa, ressaltando a relação existente entre ela e o professor formador, que dá suporte com acompanhamento para melhor compreensão do material trabalhado:

(...) levar os textos dessas formações eu acho muito interessante, as vezes peço até reforço, porque mesmo você tendo conhecimento, mas é diferente você ter um acompanhamento (COR)

(...) quanto eu mais recebo orientações dentro do que se propõe de um pouco de mudanças, melhor é... e isso seria uma mudança dentro da nossa realidade. Eu acho indispensável (COR)

Para a professora Cor, as formações contribuem para o processo de mudança que ocorre com o professor no ambiente escolar, conforme expressa: “(...) **quanto eu mais recebo orientações dentro do que se propõe de um pouco de mudanças, melhor é...**” (COR), classificando as formações como indispensáveis para a realidade educacional que está sempre apresentando mudanças no campo pedagógico, nos saberes e fazeres da sala de aula, com o que

concorda Freire (2011, p. 40): “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Cor aborda uma questão com relação aos novos professores, que estão iniciando a docência e não têm experiência profissional, externando que eles necessitam de apoio nas questões pedagógicas:

(...) também deveria, dessas novas gerações de professores, ter uma formação já específica dessas novas ideias que sejam viáveis em sala (COR)

(...) tem que ter uma..., eu acho..., uma formação pra esses novos professores atuar com essas novas ideias. A mão na massa! [trabalho com alunos] (COR)

Tem que ter um preparo, o concreto! [trabalhar com alunos utilizando materiais concretos] Não só também na teoria! (COR)

Em sua colocação, fica evidente a importância que ela dá à proposta de trabalho que envolve teoria e prática, utilizando material concreto nas aulas, como forma de contribuir para a compreensão do assunto explicado nas aulas e facilitar a aprendizagem por parte dos alunos. Ela ressalta a necessidade de associar teoria e prática: “**Tem que ter um preparo, o concreto! Não só também na teoria!**” (COR), ajudando na compreensão do conteúdo trabalhado, visto que, na maioria das vezes, o aluno precisa de apoio pedagógico humano e de material para desenvolver o pensamento abstrato do conteúdo trabalhado em sala de aula.

Ao falar sobre formação continuada, a professora Luz reconhece que a cada encontro de que participa aprende algo, que pode contribuir com sua prática pedagógica:

Eu vou para aquela formação, mas eu acho que dali, que às vezes até se repete, a gente pode extrair alguma coisa, que a gente pode melhorar na nossa prática. E enquanto, eu, eu achar que eu tenho que aprender porque eu tenho que melhorar, eu só tenho a ser uma melhor profissional! (LUZ)

Colocando-se na posição de aprendiz, em que está sempre disposta a ser uma profissional melhor, é possível apreender na fala de Luz a vontade que ela tem de acertar, de fazer sempre melhor o seu trabalho. Esse trecho nos remete ao processo constitutivo do sujeito, que o Ser é susceptível a mudanças, e que o professor vai constituindo sua prática pedagógica nas relações cotidianas em ambientes com abordagem educacional. Segundo Nóvoa (2001, p. 12), “o aprender contínuo é essencial em nossa profissão. Ele deve se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”.

A professora reafirma sua fala, expressando que pode aprender melhor e que o aprendizado reflete no seu trabalho, na sua profissão:

Se eu achar que eu vou ter que me acomodar agora, ou se eu não estou pronta..., não estou pronta..., eu preciso melhorar muito. E a gente percebe que a cada ano a gente pode aprender muitas coisas, que melhoram a nossa profissão, sabe? (LUZ)

Essa consciência que a professora tem, de que “*não estou pronta..., eu preciso melhorar muito*” (LUZ), pode ser considerada elemento impulsionador para buscar novos conhecimentos e estar aberta a mudanças, sempre querendo adquirir novos conhecimentos que favorecem o exercício da profissão.

O indicador 5 (**Relações sociais e estratégias de controle e disciplina da turma**) trata das relações existentes na sala de aula e das estratégias utilizadas pelas professoras para manter a organização do ambiente e poder realizar as atividades com os alunos.

Iniciando a análise com a professora Luz, pode-se apreender em suas colocações, que existe um clima amistoso entre elas e os alunos, no entanto revela a necessidade de ser firme algumas vezes em sala de aula, falar com a turma de forma mais enérgica, para manter o controle no ambiente e poder realizar as atividades por ela organizadas:

Eu considero que eu tenho uma boa relação com os meus alunos. Mas eu percebi, ao longo da minha vida, que se a gente não for muito firme, muito forte, e às vezes até um pouco ignorante, com alguns deles, a gente não consegue fazer o nosso trabalho (LUZ).

Em uma retomada de sua história em sala de aula, Luz afirma a necessidade de agir de forma direcionada com alguns alunos que podem impossibilitar a realização do trabalho em sala, vindo prejudicar o restante da turma. O fato dela manter uma boa relação com a turma não a intimida em corrigir esses alunos, mostrando que não tem receio de se indispor com a turma, ou mesmo ver se tornar difícil sua relação com eles após a atitude de controle aplicada na sala.

Luz reconhece que poderá se afligir com os alunos e, às vezes, como forma de chamar atenção da turma, fala meio rude na sala de aula, visando a manter o controle no ambiente de aprendizagem. Em suas colocações, expressa que, mesmo falando desse modo, não ficam mágoas dos alunos, que possam gerar dificuldades na relação entre eles. Regida pela emoção age de forma mais enérgica.

Então, eu digo que eu vou me aborrecer com uns três, quatro alunos. Em alguns dias das minhas aulas, que eu vou ter que falar com eles muito sério, um pouco grossa. Mas isso em nenhum momento, como é que eu posso dizer?... Muda algum tipo de relação que eu tenho com eles. Se eu sou grossa com ele hoje, amanhã, ou da daqui a pouco, eu estou tratando ele do mesmo jeito que eu trato os outros, certo? (LUZ).

Sua fala demonstra que a ação de chamar atenção dos alunos que estão dificultando a realização da aula representa uma forma de cuidado e compromisso com a turma, com seu trabalho, tentando manter o controle da sala de aula, mas não constitui nenhum sentimento que

dificulte a relação com os alunos: “*Em alguns dias das minhas aulas, que eu vou ter que falar com eles muito sério, um pouco grossa. Mas isso em nenhum momento, como é que eu posso dizer?... Muda algum tipo de relação que eu tenho com eles*” (LUZ). Essa atitude da professora denota que ela age para manter o controle na sala e, assim, poder contribuir com a formação dos seus alunos. Ciente da sua posição diante dessa situação relatada, a professora reafirma: “*Se eu sou grossa com ele hoje, amanhã, ou da daqui a pouco, eu estou tratando ele do mesmo jeito que eu trato os outros, certo?*” (LUZ). Nessa fala, é possível apreender que o comportamento da professora foi regido pela emoção e a vontade de preservar o ambiente favorável às atividades propostas, intervindo no comportamento dos alunos, o que não compromete a qualidade de sua relação com eles, pois mantém um vínculo afetivo que proporciona uma boa convivência.

Concluindo seu pensamento sobre sua relação com os alunos e o fato de ter que chamar sua atenção, a professora Luz relata que

[chamar atenção do aluno] *Não! Não interfere!* [na relação com ele] *Mesmo que durante algum momento, naquela hora, você tem que dar um gelo, né?... Faz de conta que ele não existe! Isso é normal, isso é. Mas no outro dia, ele é um aluno normal pra mim* (LUZ).

A fala da professora revela diante dessa situação, ao chamar atenção dos alunos, que ocorre estresse, e permanece certa diferença entre eles por um curto período de tempo. Isso afeta a relação entre eles temporariamente, como se pode apreender quando ela expressa que: “*durante algum momento, naquela hora, você tem que dar um gelo, né?... Faz de conta que ele não existe!*” (LUZ). Porém, embora a professora seja afetada no momento da ação, é possível apreender em sua fala que ela não constitui sentimentos que possam comprometer a relação com os alunos no dia a dia, já que “*no outro dia, ele é um aluno normal pra mim*” (LUZ); além disso, sua forma de agir pode representar o cuidado que ela tem com eles, como também a preocupação de mantê-los num ambiente de formação que propicie a aprendizagem.

A professora Cor revela mudanças na forma de tratar os alunos, procurando atualmente ter uma relação mais amigável e ajudá-los no que for possível, dentro das suas habilidades como professora. Mediante as vivências da professora, ela ressignificou suas concepções e ações, implicando transformações de pensamentos e atitudes. Fundamentando esse pensamento, diz Soares (2006, p. 56): “A produção de sentidos não está implicada, portanto, apenas por fatores cognitivos, mas, também, afetivos. Assim, é que a dimensão afetiva, ou seja, as emoções, os sentimentos implicados na produção de sentidos também constituem o movimento do

pensamento”, podendo o sujeito modificar suas ações a partir dos novos pensamentos e significações:

Eu procuro assim, não ser muito como eu era. Eu era muito rígida. Eu procuro ser mais amiga. Não de realmente querer saber sua vida não, é complicado. A gente não vai ter solução, todos vão, uma grande parte com problemas familiares, problemas seríssimos né? E que eu só vou entrar num meio que eu vou conseguir, porque eu não tenho estudo pra isso (COR)

A professora revela ter consciência de que é preciso manter uma relação mais amena com os alunos, quando expressa: “***Eu procuro assim, não ser muito como eu era. Eu era muito rígida. Eu procuro ser mais amiga***” (COR). De fato, uma boa relação favorece o trabalho a ser realizado em sala de aula, e ela reconhece ter mudado a forma de tratar os alunos, sendo possível apreender em sua fala a sensibilidade que ela mostra com alguns alunos que apresentam problemas familiares, o que favorece uma aproximação dos alunos, tornando-se mais fácil orientá-los.

A professora Cor destaca um ponto relevante na relação com os alunos: mesmo mantendo uma boa relação com eles, ela não tem conseguido envolvê-los nas aulas, a ponto de fazê-los prestar atenção e realizar as atividades propostas:

[mesmo tendo uma boa relação com os alunos] *não tenho feito com que mude o comportamento pra prestar atenção ou não. Mas por exemplo, hoje uma já chegou pra mim, chegou até dizendo que queria morrer. Aí chegou pra mim e disse tia me dê um abraço, que tô tão carente. Aí eu dei (COR).*

Cor conquistou a confiança dos alunos, a ponto de acolhê-los quando a aluna chega à escola necessitando de uma atenção especial: “***Aí chegou pra mim e disse: tia me dê um abraço, que tô tão carente. Aí eu dei*** (COR). Esse clima acolhedor estabelecido entre elas demonstra afetos constituídos tanto pela aluna quanto pela professora nessa relação amistosa, podendo gerar afetos impulsionadores e gerar posteriormente uma relação na qual o processo de ensino ocorra de forma envolvente, com o aluno apresentando interesse pela aprendizagem. Cor revela emoção ao falar sobre essa vivência com a aluna, demonstrando empatia ao conhecer a situação de vida da discente.

A professora adota uma postura para lidar com os alunos, sentindo-se tocada pelos problemas vivenciados por eles, procura manter uma aproximação de modo a ajudá-los:

“Então procuro ter esse clima mais humanizado. Não é só o fato de ser professora e aluno. Mas isso eu não estou vendo assim uma mudança de comportamento pra aprendizagem. Do interesse (COR).

Mais uma vez, Cor comenta, que embora tenha uma boa relação com os alunos, mantenha um clima mais humanizado, aproxime-se dos alunos de forma amigável, não vê

mudança no comportamento que os conduza à aprendizagem: *Mas isso eu não estou vendo assim, uma mudança de comportamento pra aprendizagem. Do interesse* (COR). Embora a professora não tenha conseguido sensibilizar os alunos, no sentido de promover mudanças de comportamento em busca da aprendizagem, ela mantém o ambiente da sala de aula propício às atividades pedagógicas, o que poderá, por meio de estratégias metodológicas, envolver esses alunos em alguma atividade que lhe chame atenção, já que se sentem acolhidos pela professora, constituindo um sentimento de amizade nas relações estabelecidas.

Essa atitude da professora é importante para o trabalho em sala de aula, pois, conforme afirma Marques (2014, p. 22), “O professor consegue realizar práticas educativas bem-sucedidas quando afeta positivamente seus alunos. Os alunos, por sua vez, ao serem afetados positivamente criam relação de sentido que potencializam o desejo por continuar aprendendo e se desenvolvendo”.

A análise e discussão envolvendo a prática docente e a experiência do professor no ambiente escolar, abordada nesse Núcleo de significação, evidenciaram elementos essenciais no exercício do professor em sala de aula, como o compromisso com o fazer pedagógico, o planejamento das atividades propostas e as estratégias metodológicas utilizadas, a fim de favorecer a aprendizagem por parte dos alunos, relatadas pelas professoras como essenciais para realização do exercício da docência.

Apontada pelas professoras, a formação continuada é considerada importante para o processo de constituição do profissional docente, possibilitando reflexões e aprendizagem que provocam mudanças durante seu percurso como docente. Nesse viés, as professoras vão se constituindo no entrelaçamento das vivências no ambiente escolar, configurando novos sentidos mediados pelas relações afetivas, acarretando mudanças pessoais e profissionais. Diz Aguiar (2015, p. 132): “As relações vividas vão sendo integradas de maneira contraditória; assim, o diferente, o novo, move o constituído, mas este não representa uma resposta imediata. É um processo que integra o externo na desintegração do constituído”.

A discussão apresentada nesse núcleo permitiu um passeio pelo percurso formativo das professoras, evidenciando o movimento que constitui o fazer pedagógico. Nesse caminhar constitutivo, o professor se refaz a cada experiência e vivência com seus alunos, utilizando estratégias metodológicas diversas como uma ponte para aprendizagem. É pertinente o destaque apontado pelas professoras investigadas com referência à importância do planejamento escolar para delinear o tempo pedagógico e as atividades focadas no processo de aprendizagem, bem como a contribuição da formação continuada para aperfeiçoamento e ampliação de conhecimento que corroboram para o objetivo central do seu trabalho, que é a aprendizagem

dos alunos. Não menos relevante para esse contexto, abrangeu-se também as relações sociais no ambiente escolar, especialmente na sala de aula e os elementos de controle para manter a sala de aula um espaço adequado às atividades didáticas e pedagógicas, favorável à interação dos alunos e a aprendizagem.

6.4 Núcleo 4: A mediação dos afetos na constituição do processo de ensino e aprendizagem na escola

O quarto e último núcleo de significação, que trata da mediação dos afetos no processo ensino e aprendizagem, foi constituído por cinco indicadores. Os indicadores estão descritos no quadro Nº 10, podendo ser observados a seguir.

Quadro 10: Núcleo de significação (4).

INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
INDICADOR 7: Interesses dos alunos pela aprendizagem dos conteúdos escolares.	A mediação dos afetos na constituição do processo ensino e aprendizagem na escola
INDICADOR 8: A participação dos pais e o relacionamento com a escola.	
INDICADOR 9: A falta de confiança do aluno expressa em suas significações.	
INDICADOR 12: Aprendizagem comprometida no ensino remoto e o retorno à nova realidade escolar.	
INDICADOR 15: A educação constituinte da formação humana.	

Fonte: Produzido pela autora.

Esse núcleo evidencia os afetos constituídos pelas professoras no ambiente da sala de aula, concernente ao processo de ensino-aprendizagem, considerando elementos importantes que foram relatados nas entrevistas e analisados cuidadosamente em cada trecho de fala das professoras.

O indicador 7 (**Interesses dos alunos pela aprendizagem dos conteúdos escolares**) se reporta ao interesse dos alunos em aprender os conteúdos definidos no programa de ensino, abordando as relações estabelecidas entre professoras e alunos.

A professora Luz relata a falta de interesse dos alunos em aprender os conteúdos trabalhados em sala de aula, apontando possível recusa deles em se envolver no processo de aprendizagem, lamentando essa situação:

(...) nos dias de hoje, os nossos alunos, eles têm quase que se negado a aprender, infelizmente! Isso não tem muitas vezes a ver se ele gosta ou não do professor. Às vezes não! (LUZ).

Em sua fala, ela procura mostrar que uma boa relação do aluno com a professora não garante o envolvimento nas aulas nem o interesse em aprender que se trabalha em sala: **“não tem muitas vezes a ver se ele gosta ou não do professor”** (LUZ), mas fica evidente que essa não é uma regra, quando a professora conclui seu pensamento afirmando que **“Às vezes não!”** (LUZ). Logo, ela deixa implícito que um bom relacionamento estabelecido com o professor pode contribuir para o interesse do aluno pela aprendizagem. Corroborando esse pensamento, Marques (2020, p. 223) advoga que

(...) a relação professor e aluno deve se pautar na confiança mútua, na presença exemplar e na inteireza do professor, pela palavra, e na maneira como o professor emprega as estratégias de ensino, colaborando, assim, na aprendizagem e desenvolvimento psíquico dos alunos. A promoção desse desenvolvimento acontece mediante a relação do aluno com o par mais experiente, no caso o professor.

Uma boa relação estabelecida entre professor e aluno, sempre mediada por afetos, pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem, considerando que “o corpo humano é tanto mais forte, mais potente, mais apto à conservação, à regeneração, à transformação, quanto mais ricas e complexas forem suas relações com outros corpos” (CHAUI, 2011, p. 73).

Em outro trecho, Luz evidencia a falta de confiança que os alunos demonstram com relação a dedicar-se à aprendizagem, não reconhecendo que a dedicação pode levá-los ao conhecimento específico orientado pela professora:

Eles não acham que se eles se dedicarem eles vão aprender, por mais que a gente fale, insista. E aí a minha relação boa com eles às vezes não surte o efeito que deveria (LUZ).

Diante dessa falta de crença apresentada pelo aluno, Luz considera que a boa relação que mantém com eles não ajuda a mudar esse quadro, em que o aluno não se dedica ao processo de aprendizagem: **“E aí a minha relação boa com eles às vezes não surte o efeito que deveria”** (LUZ).

Essa fala da professora se repete, como se ela se sentisse decepcionada, ao notar que mesmo tendo conseguido estabelecer uma relação amistosa com os alunos, é necessário algo mais para atraí-los e despertar o interesse deles para a aprendizagem, visto que sua boa relação com eles muitas não vezes não é suficiente para alcançar esse ponto em questão:

Eu não vejo por eu ter uma boa relação com meus alunos, o interesse deles muitas vezes pelo assunto (LUZ).

O relato mostra que em algumas vezes esse interesse fica ausente, mas não neutraliza a importância de uma boa relação entre professor e aluno para se manter a realização das atividades no ambiente da sala de aula.

O indicador 8 (**A participação dos pais e o relacionamento com a escola**) traz a discussão sobre a presença dos pais na escola como elemento importante no processo de aprendizagem dos seus filhos. A relação da família estabelecida com a escola pode contribuir com o processo de formação dos alunos.

A professora Luz considera que os pais deveriam ser mais presentes na escola, ressaltando que dentre os pais que se fazem presentes alguns não precisavam estar ali, pois os filhos são excelentes:

Eu acho que eles [os pais] deveriam ser mais presentes, bem mais, né? A gente tem aquele caso de alunos excelente que o pai não precisa estar aqui. Eu conheço assim, nas reuniões, porque quando eu identifico que é pai daquele aluno que considero muito bom, aí eu digo: ah seu filho é maravilhoso. Eu elogio... que é muito bom você vim pra uma escola, eu acho, e você saber (LUZ).

(...) eu, considero que os pais deveriam ter uma participação maior na escola (LUZ).

Essa fala da professora mostra o quanto ela considera importante a presença dos pais na escola, quando afirma que: ***“Eu acho que eles [os pais] deveriam ser mais presentes, bem mais, né?”*** (LUZ). Entretanto, ela dispensa a presença dos pais dos alunos considerados “excelentes”, como se esses alunos cumprissem suas atividades e apresentassem bons resultados de aprendizagem, não necessitando de intervenção da escola junto à família. Nesse caso, no ato da reunião, é como se restasse à professora apenas proferir elogios a eles, como forma de reconhecimento, deixando os pais satisfeitos com os filhos: ***“Eu elogio... que é muito bom você vim pra uma escola, eu acho, e você saber”*** (LUZ). A professora se sente satisfeita com esses pais e alunos, mas se mostra afetada com a ausência dos pais que não comparecem à escola. Ela reafirma, de forma contundente: ***“(...) eu, considero que os pais deveriam ter uma participação maior na escola”*** (LUZ), como se necessitasse de apoio para lidar com os alunos.

Retomando esse ponto com Luz, na segunda entrevista, discutindo a importância e os motivos da presença dos pais na escola, pode-se apreender o sentimento que a professora apresenta com relação à necessidade de somar forças com os pais, a fim de contribuir com a formação e o aprendizado dos alunos. Ela fala o que espera dos pais ao se fazer presente na escola, acompanhando o andamento do filho, no cumprimento das atividades escolares:

Realizar um trabalho coletivo com o filho. Eu não falo do pai ensinar o menino em casa mas ele fiscalizar o menino, perguntar pro professor se realmente tá vindo tudo ok, se ele tá fazendo. Até questionar: meu filho não tá aprendendo...porque meu filho

não tá aprendendo? Eu acho assim..., se você tem um filho na escola e o menino não tá aprendendo nada, não tá fazendo nada, você é pra ir na escola, chegar e dizer assim: olhe, meu filho não sabe nem somar. Porque? Se tá na escola a tanto tempo! O questionamento tem que vim do pai também priorizando uma boa qualidade do ensino (LUZ)

Luz procura mostrar a responsabilidade dos pais no processo formativo do aluno, compreendendo que, na hipótese de haver um alinhamento nesse sentido, escola e família podem caminhar juntas em prol de uma educação de qualidade para esses alunos, que muitas vezes ficam sem acompanhamento familiar. Essa questão apontada pela professora, que envolve a relação entre escola e família, é histórica, embora não se possa garantir que esse dueto em prol da educação resolveria os problemas de aprendizagem escolar, pois há outras questões envolvidas nesse processo, ofuscadas por esse discurso:

Existe, portanto, uma certa crença unívoca de que se a relação entre escola e família for suficientemente boa, ou seja, se a família atender às expectativas da escola, os problemas relacionados à aprendizagem estariam solucionados. Torna-se, assim, objetivamente opaca a estrutura social vigente, produzindo o ocultamento das mediações que determinam o modo de ser concreto dessa relação na atualidade (GOMES, 2021, p. 105).

Falar de responsabilidade e acompanhamento pode ser algo subjetivo, diante da realidade social e econômica em que os pais estão inseridos. É necessário ampliar essa discussão para desmistificar a relação escola-família como redentora das problemáticas existentes, compreendendo que romper com o processo alienante “significa enfrentar a ideologia liberal perniciososa, que individualiza e culpabiliza as famílias e docentes” (GOMES, 2021, p. 108). Portanto, avançar com esse pensamento é de suma importância para minimizar esse sentimento de culpa que foi atribuído tanto à escola quanto à família.

Luz comenta algumas situações observadas por ela com relação à presença dos pais na escola, afirmando que há pais totalmente ausentes e desconhecidos dela:

Tem aluno aí que eu não sei nem quem é os pais. Eu conheço os pais de muitos dos que a gente precisa chamar a escola, que a gente às vezes chama várias vezes, e não muda a realidade. Eu conheço os pais de alguns porque estão presentes nas reuniões, daqueles alunos muito bons. E tem os intermediários que a gente ainda nem conhece os pais, que não se dedicam muito [alunos]. Mas aí o pai também não procura saber (LUZ).

Em seu relato, Luz destaca que há pais que se fazem presentes todas as vezes que são chamados à escola, mesmo assim não se percebe mudança no quadro do aluno, após essa intervenção feita pela escola: “*Eu conheço os pais de muitos dos que a gente precisa chamar a escola, que a gente às vezes chama várias vezes, e não muda a realidade*” (LUZ). É possível apreender em sua fala que essa situação a afeta, como se a conversa com eles, as orientações

repassadas e a tentativa da realização de um trabalho em parceria (família e escola) não tivessem surtido nenhum efeito, já que não conseguem mudar a realidade do aluno em sala de aula.

O trecho acima mostra de forma implícita que os pais mais presentes são dos alunos considerados por ela “muito bons”: *Eu conheço os pais de alguns porque estão presentes nas reuniões, daqueles alunos muito bons* (LUZ). É como se esses não tivessem muita necessidade de estar na escola, e os que precisam realmente conversar não comparecem, chamados por ela de “intermediários”: *E tem os intermediários [alunos], que a gente ainda nem conhece os pais, que não se dedicam muito* (LUZ).

Concluindo seu pensamento com relação a esses alunos, considerados por ela “intermediários”, Luz atribui a situação dos filhos à ausência dos pais: *“Mas aí o pai também não procura saber* (LUZ). É como se para a professora os pais não ajudassem a escola na condução do filho, em seu processo de formação, ficando a responsabilidade somente a cargo da escola.

Vale ressaltar que essa situação apontada pela Luz, sobre a presença dos pais na escola, precisa ser ponderada, considerando algumas situações para a ausência deles na escola, embora seja importante a presença deles. Conforme explica Gomes (2021, p. 104),

A atuação conjunta da educação escolar, portanto, do Estado, e da família na garantia do direito à educação são mediações importantes para o “sucesso da criança” na escola. No entanto, a exigência pela responsabilização da família parece ser demasiada, principalmente das famílias pobres.

O fato de colocar os filhos na escola já mostra compreensão da importância da educação formal, o que caracteriza um ato responsável, mas às vezes é impossibilitado de se fazer presente por questões que o acometem no âmbito social e econômico, evidenciando problemas também para os filhos.

Ciente das problemáticas nas quais os alunos estão envolvidos em sala, Luz demonstra sensibilidade ao conversar com os pais, procurando manter boa relação com eles, ao explicar as atitudes dos seus filhos nas aulas e as necessidades relacionadas ao estudo:

E assim, eu também não critico os que não são [bons alunos]. Assim... e digo o que ele está precisando estudar mais, que ele está indisciplinado. Mas não estou ofendendo. Eu tento medir muito as palavras, né? E até porque quando você fala do filho das pessoas, pras pessoas (risos espontâneos), você tem que ter cuidado (LUZ).

Eu considero assim, que quando eu tenho que falar com pai do aluno, a mãe, ou ele vem me procurar, eu considero que eu sei conversar. Assim, que eu consigo me relacionar bem. Eu consigo dizer se ele não está legal e tudo, de forma respeitosa, sem estar batendo boca, tudo normal (LUZ).

A professora se sente bem ao relatar sua postura com relação aos pais, o cuidado que tem na abordagem, como se buscasse entendimento e parceria na jornada de formação do aluno, tentando uma aproximação com a família: **“Assim... e digo o que ele está precisando estudar mais, que ele está indisciplinado. Mas não estou ofendendo. Eu tento medir muito as palavras, né?”** (LUZ). É possível apreender o zelo da professora, a empatia, como se ela se colocasse no lugar de mãe, evitando magoar os pais ao comentar sobre seu filho: **“E até porque quando você fala do filho das pessoas, pras pessoas (risos espontâneos), você tem que ter cuidado”** (LUZ). A professora reafirma sua boa relação com os pais, respeitosamente levando ao seu conhecimento deles o que é necessário ser informado sobre seus filhos: **“eu considero que eu sei conversar. Assim, que eu consigo me relacionar bem. Eu consigo dizer se ele não está legal e tudo, de forma respeitosa, sem estar batendo boca, tudo normal”** (LUZ).

A professora Cor, ao relatar essa questão, se reporta ao período de ensino remoto e retorno presencial das aulas, devido à pandemia da COVID-19, expressando que há poucos pais que acompanham os filhos, não demonstrando, assim, preocupação com a aprendizagem deles:

Eu, pelo que a gente presenciou, na quarentena, e vem presenciando, eu acho que está um número pequeno [de pais que se preocupam com a aprendizagem]. Os alunos, uma boa parte, eles é que estão se dominando. Não é pai que domina. Eu vejo assim, se uma mãe não percebe que a filha está toda cortada, então não está dando atenção a sua filha. Quanto mais ao aprendizado. Eu vejo um número muito pequeno, a participação das mães (COR).

A expressão da professora revela o quanto se sente afetada pela ausência dos pais, como se os alunos não tivessem orientação e conduzissem sozinhos suas vidas, não recebendo apoio, nem direcionamento da família: **“Os alunos, uma boa parte, eles é que estão se dominando. Não é pai que domina”** (COR). Vai mais além, ao relatar o problema emocional que acometem alguns alunos, como se não houvesse ninguém para cuidar desses adolescentes, afirmando que se os pais não estão atentos a esse problema de saúde, tampouco estão para a aprendizagem, para o acompanhamento na escola: **“Eu vejo assim, se uma mãe não percebe que a filha está toda cortada, então não está dando atenção a sua filha. Quanto mais ao aprendizado. Eu vejo um número muito pequeno, a participação das mães”** (COR).

A professora revela o quanto considera importante a presença da família na escola, e de forma consciente, relata que essa ausência não é algo recente, que sempre houve registro dessa falta dos pais na escola:

Porque isso não é de hoje. Se a gente chamar para uma reunião quem vai vir, são aqueles que já tem a preocupação com seus filhos. Então é um número bem pequeno (COR).

Sua fala expõe que a escola conta sempre com os mesmos pais frequentes nas reuniões, e que *“são aqueles que já têm a preocupação com seus filhos” (COR)*, e esses pais mantêm uma boa relação com a escola, mas é possível apreender sua insatisfação em não poder contar com a presença de todos os pais, quando afirma que *“Então... é um número bem pequeno” (COR)*, como se os demais fossem essenciais para contribuir com o processo de formação dos seus filhos, coisa que eles não estão fazendo, ausentando-se da escola.

O indicador 9 (**A falta de confiança do aluno expressa em suas significações**) aborda o sentimento constituído pelo aluno no ambiente escolar, sua relação com as atividades propostas pelo professor e seu processo formativo como aluno.

Ao se reportar aos alunos, a professora Luz relata o desestímulo dos alunos diante das dificuldades de aprendizagem, não se sentindo motivados a buscar o conhecimento:

Parece assim, que eles têm..., quando eles percebem que uma coisa é um pouquinho difícil, eles acham muito mais fácil não está nem aí. E aí, a minha relação já não... eu posso até chegar lá, posso ir lá, vamos tentar e tudo, mais, mas muitas vezes eu vejo que não é o suficiente, sabe? (LUZ)

(...) parece que, se for difícil, é uma geração que a dificuldade barra eles (LUZ)

Apreende-se então em sua fala o quanto isso a afeta, pois, mesmo tentando chamar atenção deles para vencer esse estado de inércia, e se sentirem desafiados a seguir, ela muitas vezes não obtém êxito: *eu posso até chegar lá, posso ir lá, vamos tentar e tudo, mais, mas muitas vezes eu vejo que não é o suficiente, sabe? (LUZ)*. Para Luz, é desanimador fazer essa afirmação sobre seus alunos, em que *“(...) parece que, se for difícil, é uma geração que a dificuldade barra eles” (LUZ)*, e essa falta de confiança dos alunos se torna um obstáculo para consolidar a aprendizagem.

Em outro relato, Luz reafirma seu pensamento, quando exemplifica uma situação específica sobre uma parte do programa curricular a ser trabalhado com os alunos.

E ciência no 9º ano, que quando pega aquela parte de física, os alunos assim..., ficam..., desisti mesmo! Eles não tentam não! Eles não correm atrás. Eles não acham que se eles se dedicarem eles vão aprender, por mais que a gente fale, insista (LUZ).

Essa postura dos alunos, que não apresentam motivação para construir, pesquisar, buscar o conhecimento, revela muito do perfil que eles constituíram, não se sentindo atraídos para realizar atividades da escola, nem para aprender os assuntos trabalhados pela professora.

Ao tentar entender os alunos, a professora se apoia em atitudes que possibilitam compreendê-los para além de seres empíricos. O aluno empírico é assim definido por Saviani

(2004, p. 48): “o aluno empírico, o indivíduo imediatamente observável, com determinadas sensações, desejos e aspirações que correspondem à sua situação empírica imediata”. Segundo o autor, esses sentimentos que constituem o aluno, “não correspondem necessariamente aos seus interesses reais, definidos pelas condições sociais que o situam enquanto indivíduo concreto”. Em outras palavras, o aluno empírico corresponde ao imediato diante da professora; por sua vez, o aluno concreto está além da aparência, com ações resultantes de valores que o constituem. Logo, é necessário que a professora compreenda os alunos, que podem ser empíricos ou concretos, buscando envolvê-los nas atividades realizadas, considerando sempre que

[...] o atendimento aos interesses dos alunos deve corresponder sempre aos interesses do aluno concreto. O aluno empírico pode querer determinadas coisas, pode ter interesses que não necessariamente correspondem aos seus interesses, enquanto aluno concreto. É nesse âmbito que se situa o problema do conhecimento sistematizado, que é produzido historicamente e, de certa forma, integra o conjunto dos meios de produção. Esse conhecimento sistematizado pode não ser do interesse do aluno empírico, ou seja, o aluno, em termos imediatos, pode não ter interesse no domínio desse conhecimento, mas, a meu ver, ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois, enquanto síntese das relações sociais, ele está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio desse tipo de conhecimento. E é, sem dúvida, tarefa precípua da educação viabilizar o acesso a esse tipo de saber (SAVIANI, 2013, p. 121-122).

A professora Cor afirma que é necessária uma ação para tentar mudar o estado em que se encontram alguns alunos, no sentido de envolvê-los no processo de aprendizagem:

(...) essa apatia do aluno, essa falta de perspectiva, a autoestima também lá embaixo. Então isso aí precisa ser visto (COR).

São destacados pela professora vários pontos que são comprometidos pela falta de confiança em si mesmo, por parte dos alunos, comprometendo o envolvimento nas atividades propostas pelo professor.

Os exemplos citados pela professora mostram uma realidade no ambiente da sala de aula, que é o retrato da falta de confiança, em que o aluno subestima sua capacidade para aprender e se recusa a atender às orientações da professora, não cumprindo as atividades escolares:

Eu estou com dois alunos, que de repente o aluno vem me dizendo que é burro, e eu tentando convencer o aluno que ele não é burro, no sétimo ano. - Eu não vou aprender porque eu sou burro [fala o aluno]. Aí diz: - não! Não vou aprender isso não! Não aprendo isso não! E eu tentando lá (COR)

Eu cito um, mas tem mais. Só que esse, sempre que você pede ele diz que não. Ele é burro. Que ele não vai aprender. Aí você vai pra outra sala, tem os mesmos fatores.

Por isso que falo, tem que ser esse trabalho Inter setorial, porque senão, a educação sozinha não vai resolver não. Porque é uma questão familiar, social, né? (COR).

A expressão da professora Cor sobre o aluno que declara “*Eu não vou aprender porque eu sou burro* [fala o aluno]. *Aí diz: - não! Não vou aprender isso não! Não aprendo isso não!*”, o qual sentir-se “burro”, declarar-se “burro”, revela um pedido de socorro por parte do aluno, que se sente incomodado em não atender à solicitação da professora e resolve expressar que não vai fazer, não vai aprender, mas a professora não se permite desistir: “*o aluno vem me dizendo que é burro, e eu tentando convencer o aluno que ele não é burro*”. Quando expressa que diante dessa situação: “*E eu tentando lá*” (COR), a professora se apresenta como se buscasse incessantemente uma forma de fazer o aluno realizar algo de maneira correta, que o motive a seguir com a atividade, de forma a internalizar como positivo e significativo para ele, a ponto de provocar mudanças no seu pensamento sobre si mesmo. Cor revela emoção nessa fala, e luta contra os conceitos pré-estabelecidos pelo aluno, tentando mostrar que ele é inteligente e consegue avançar no processo de aprendizagem.

A professora reforça dizendo que não é um caso isolado, que há alunos com esse mesmo pensamento em outra sala, mostrando compreensão da necessidade de um trabalho intersetorial, não ficando somente na responsabilidade da escola: “*Por isso que falo, tem que ser esse trabalho Inter setorial, porque senão, a educação sozinha não vai resolver não. Porque é uma questão familiar, social, né?*” (COR). Há a necessidade de um trabalho coletivo para tentar mudar essa realidade que acomete esses alunos.

A professora pode utilizar estratégias que possibilitem a aproximação, e “Na expectativa de conscientizar os alunos acerca do que vai ser estudado para que eles se envolvam com a matéria e com isso despertem o interesse por novas experiências, o professor prioriza o diálogo, a conversa e a informação aos alunos” (MARQUES, 2020, p. 127), assim poderá alcançar seus interesses, suas motivações e estabelecer uma relação de confiança que venha gerar mudanças no comportamento e interesse da turma.

Outra situação apresentada pela professora Cor evidencia que os alunos não se incomodam por não saber, parecendo indiferentes ao que se passa em sala de aula com relação a proposta de ensino trabalhada pela professora:

*E o preocupante é por isso, muitos não sabem e ficam alheios na sala. Porque como eu disse, ia mostrando, e eles iam me dizendo como é que monta, por conta de não poder estarem pegando [no material], eu mesma vou fazendo, porque pega um e pega outro, eu quero evitar o movimento [se reportou aos cuidados sanitários, em razão da pandemia]. E a gente vê que não, não tem essa receptividade não, não tem feedback, sabe? As mostras não contribuem. *Aí você pensa o que eu fiz aqui?* (COR).*

Ao dizer “***E o preocupante é por isso, muitos não sabem e ficam alheios na sala***”, ela denota preocupação ao mencionar o estado de distração em que os alunos se prostram nas aulas: mesmo ela utilizando estratégias metodológicas diferentes, eles não se envolvem, continuam sem responder positivamente às investidas da professora, como se eles não estivessem presentes. Isso a afeta a ponto de se questionar: “***Aí você pensa: o que eu fiz aqui?***” (COR).

Sempre exemplificando as situações com os alunos em sala, a professora Cor se reporta a uma atividade experimental de ciências que pediu para os alunos fazerem em grupo.

(...) essa experiência de ciências que eu pedi que eles elaborassem, certo? Pedi de três, no máximo quatro. Aí de repente forma uma equipe que era cinco, seis. Não permito! Aí de repente, depois, não apresentou. Só um apresentou, porque os outros desistiram (COR)

Os alunos iniciaram tentando ampliar o grupo, o que facilitaria o trabalho deles, mas a professora não permitiu porque fugiu da sua orientação para contemplar todos os alunos e manter o quantitativo equiparado nos grupos. Como resultado dessa atividade proposta, “***Só um apresentou, porque os outros desistiram***” (COR), o que mostra a falta de preocupação dos alunos e pouco envolvimento com as atividades escolares.

Retomando essa questão, no momento da segunda entrevista a discussão foi ampliada, evidenciando a necessidade de a professora ter habilidade para lidar com essa situação em sala de aula e organizar agrupamentos produtivos que contribuam para execução do trabalho orientada por ela. Nesse sentido, a professora Cor afirmou perceber algumas situações em sala que dificultam a efetivação desse trabalho:

Observei que alguns alunos que tem uma certa bagagem de conhecimento, eles não querem fazer com outro, aquele negócio de você ajudar o colega. Então assim, se é equipe de dois, querem se juntar os dois que sabem. O que sabe, que está por dentro do assunto, não quer ficar com o que não sabe pra ajudar (COR).

(...) Mas tem a minha parte também, de ter a habilidade de conseguir fazer grupos. Na entrevista anterior, eu falei que procuro deixar eles mais à vontade pra ver mais o lado deles. Às vezes dizem que não quer fazer com ninguém, e eu não concordo, não acho certo. Mas não vou obrigar um aluno se juntar com outro (COR).

A professora mostra que age dando autonomia aos alunos para formação dos grupos, mas afirma que nem sempre funciona, destacando sua responsabilidade para conduzir essa situação da melhor forma, reconhecendo a necessidade de habilidade para formar grupos. Por fim, mostra que procura agir de forma democrática e não autoritária, o seria um ensinamento para os alunos quando diz que “***não vou obrigar um aluno se juntar com outro***” (COR), o que possivelmente representa sua vontade, em lidar com uma turma de alunos democráticos e autônomos.

Tratando da autonomia, definida como um desejo de realização da professora para com seus alunos, diz Marques (2020, p. 48):

A tarefa de formar o humano para que este desenvolva a capacidade de exercer sua autonomia de forma reflexiva e crítica frente à realidade natural, social, política, cultural e econômica, intervindo sobre ela de modo consciente, é o desafio que se põe concretamente aos que são responsáveis pelos processos educativos e pela organização e efetivação das práticas educativas desenvolvidas nas escolas desde o final do século XX e, atualmente, no século XXI.

A constituição do ser autônomo requer um tempo e ações planejadas para que essa capacidade se configure durante o processo. O aluno precisa conviver em espaços propícios ao desenvolvimento da autonomia. Desse modo, as ações realizadas no ambiente escolar devem ter esse foco, assim como as propostas da professora na sala de aula, já que ela deseja alunos democráticos e autônomos.

Cor tem ciência de que não é correto apenas atribuir responsabilidade a um grupo de alunos para realizar uma atividade, pois só isso não seria suficiente para eles executá-la. É necessário orientá-los e acompanhar a realização do trabalho, porque eles não têm autonomia para fazer sozinhos, se a professora os deixar à vontade.

Tem que fazer todo um acompanhamento. Mesmo você formando os grupos, ou dando sugestões, deixando que eles procurem um projeto pra desenvolver, se não tiver acompanhamento também não funciona não (COR).

A presença da professora é fundamental para a realização das propostas de atividades e, mesmo com o acompanhamento da professora, alguns alunos resistem a cumprir as atividades escolares.

Cor relata que mesmo ela mostrando a necessidade de notas para serem aprovados na escola e avançarem para o ano seguinte, eles não se comovem, continuam sem realizar as atividades, o que denota a falta do interesse e de compromisso com a própria formação:

Passei o feriado todo corrigindo, fazendo médias, aí quando você começa a vê..., resolve fazer um trabalho. Eles não entregam. (...) Eu faço isso com artes... não faço prova. Vamos fazer só o trabalho..., mas eles não entregam (COR).

Desde o primeiro bimestre, tem gente assim. Aí eu fico... aí agora eu mudei! Falo..., gente, vamos apresentar aqui. Quando chega a hora de apresentar, eles não querem apresentar (COR).

O que pensa um aluno que adota essa postura em sala de aula? Teria ele consciência do prejuízo causado ao seu processo de formação ao negar-se a realizar as atividades propostas pela professora? A professora, ao verificar a deficiência do aluno, toma uma atitude para ajudá-los, propondo outra atividade avaliativa, “*resolve fazer um trabalho. Eles não entregam*”

(COR). Utiliza outra estratégia pensando em obter a participação deles, mas “*Quando chega a hora de apresentar, eles não querem apresentar*” (COR). Essa situação torna-se intrigante para a professora, que busca formas de contorná-la, mas não consegue atingir seus objetivos, que é envolver os alunos nas atividades em prol da aprendizagem.

Retomando essa questão, na segunda entrevista, em que a professora aponta o desinteresse dos alunos como motivo para a não realização das atividades propostas, ela tentou explicar a fonte dessa falta de interesse, expressando que

No momento eu diria que a questão da pandemia, por eles não assistirem as aulas. A maior parte não assistia, não vinha pegar atividade na escola e eles foram aprovados. Eu acho que eles continuam com o pensamento que no final do ano vão ser aprovados. O que me preocupa é eles não terem a preocupação com o conteúdo. Querem passar de ano. O conteúdo vai importar o que? Agente já ouviu isso em sala. Então essa falta de interesse deles é porque eles acham que vão passar do mesmo jeito. E acabam passando (COR).

A professora tenta explicar considerando o momento atual, em que os alunos perderam alguns hábitos e desenvolveram outros relacionados ao processo educacional no ensino remoto, adotado pelas escolas no período da pandemia, que exigia isolamento social. Ela mostra-se preocupada com a situação, ao afirmar que “*O que me preocupa é eles não terem a preocupação com o conteúdo. Querem passar de ano*” (COR), sobre o desinteresse dos alunos, ela afirma: “*Então... essa falta de interesse deles é porque eles acham que vão passar do mesmo jeito. E acabam passando*” (COR). O professor precisa compreender que “todo aprendizado deve encontrar-se intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando” (FREIRE, 2011, p. 12), a fim de proporcionar encontros alegres, que favoreçam a aprendizagem.

O indicador 12 (**Aprendizagem comprometida no ensino remoto e o retorno a nova realidade escolar**) traz a discussão sobre o cenário atual, em que a pandemia do COVID-19 provocou mudanças drásticas na educação, exigindo de todos os sujeitos envolvidos no contexto escolar, atitudes e mudanças jamais imaginadas para evitar o colapso na educação. No entanto, apesar de todos os ajustes e adaptações ocorridas, as perdas no processo educacional são um fato, tendo comprometido a aprendizagem de forma considerável.

A professora Luz, que voltou a trabalhar de forma presencial em setembro/2021, conforme orientação da rede de ensino da qual faz parte, relata o que percebeu nesse retorno com relação à aprendizagem dos alunos e o comportamento deles em sala:

(...) em relação à aprendizagem vieram muito, muito defasados [retorno do ensino remoto]. Tinha uns que pareciam que tavam adormecidos e agora eu já percebo que estão voltando alguma coisa (LUZ)

A aprendizagem vai levar tempo [para se recompor]. Por quê? Tem muitos ainda, por mais que tenham alguns aí se acordando, ainda tem muita gente que está naquela, eu acho, da aula on-line, que ele fazia de conta direto, sabe? Que ele não quer se dar ao trabalho de pensar. Parece que pensar dói. Ainda temos muitos casos e eu acho que vai permanecer (LUZ)

É perceptível na fala da professora que os alunos estão passando por um processo de readaptação à escola, devido ao afastamento de um ano e seis meses do espaço escolar. E não seria somente isso, pois no ensino remoto os alunos precisavam manter uma autonomia de estudo que ainda não tinha desenvolvido habilidade para executar uma rotina de forma autônoma, negligenciando na realização das atividades propostas pelos professores. Luz afirma que “(...) **em relação à aprendizagem, vieram muito, muito defasados**” (LUZ) e ainda que “**A aprendizagem vai levar tempo [para se recompor]**” (LUZ). Essa afirmação da Luz está baseada na postura de alguns alunos em sala de aula, agindo como se estivessem no ensino remoto, sem participar efetivamente das aulas, sem esforçar-se para aprender, de forma “**Que ele não quer se dar ao trabalho de pensar. Parece que pensar dói. Ainda temos muitos casos e eu acho que vai permanecer** (LUZ), o que compromete o processo de aprendizagem desses alunos.

Luz relata, conforme sua percepção em sala de aula, a recusa dos alunos em participar das aulas, não tentando realizar as atividades propostas:

E eu sinto que tem aluno que se nega a fazer uma continha de adição, de multiplicação e de divisão (LUZ)

Eu percebo até que alguns já sabem fazer, mas mesmo assim, se nega fazer. E tem uns que não sabe. Aí a gente vai detectando isso todo dia, na sala de aula. É muito assim,... tão se negando a aprender, parece! (LUZ)

Essa atitude dos alunos dificulta o processo de formação, de aprendizagem, visto que, ao negar-se a pensar, estão burlando a capacidade de descoberta, o que inibe o desenvolvimento das habilidades inerentes a aprendizagem. Na fala da professora – “**Eu percebo até que alguns já sabem fazer, mas mesmo assim, se nega fazer**” (LUZ), fica explícito que os alunos não se preocupam em avançar e ampliar seus conhecimentos.

Quanto à adaptação, após o isolamento social, em que ocorria o ensino remoto, Luz relata que os alunos estão se readequando ao ensino presencial e se ajustando aos poucos a realidade da sala de aula, retomando o comportamento de costume com os colegas no ambiente escolar:

Aos poucos, eles estão bem à vontade. Parece até que nem tem mais a pandemia, nunca nem existiu. Eles estão com o comportamento que eles estavam antes da pandemia, eu acho! (LUZ).

Essa readaptação é importante para que se possa conduzir as atividades cotidianas em sala de aula, visando à recomposição de aprendizagem.

A professora Cor mostra-se preocupada com o comportamento dos alunos em sala de aula e a aprendizagem desenvolvida por eles, expressando em sua fala que a aprendizagem verificada não corresponde ao que está sendo trabalhado, como se ela não tivesse alcançando os objetivos traçados na proposta de ensino:

Atualmente me preocupo! É preocupante como esses alunos estão se comportando. (...) Aprendizagem, eu acho que, não está correspondendo ao que está..., se está trabalhando. E tem aqueles que, realmente, vem, eu acho, que está vindo pra se distrair em sala, é só brincar (COR).

Para a professora, falta compromisso e há excesso de brincadeiras dos alunos, o que, na sua compreensão, dificulta o trabalho pedagógico em sala de aula e compromete a aprendizagem dos alunos. Por isso, demonstra sentir-se afetada por notar que os alunos não estão aprendendo, como expressa sua fala: “(...) **Aprendizagem, eu acho que, não está correspondendo ao que está..., se está trabalhando**”. Os sentimentos constituídos pela professora têm por base a relação objetividade/ subjetividade, ou seja, as significações produzidas na atividade docente, visto que a “subjetividade não é um processo estático nem inato, ela é permanentemente constituinte e constituída nas relações sociais” (NASCIMENTO, 2020, p. 75).

Se reportando ao ensino remoto, Cor relata a falta de motivação dos alunos para retornar à escola, parecendo não estarem na sala, devido à falta de participação.

E em sala de aula o que que a gente vê? Como eles não estavam acostumados tá assistindo [ensino remoto], você vê que ele está ali. Ele está ali porque está sendo obrigado a vir. Mas eles estão de corpo presente. Muitos não estão me ouvindo, muitos estão... não sei nem em que pensando. E a aprendizagem, veio muito defasada (COR).

E eles se confiaram, e se confiam, como fui aprovado sem saber, pois eles tem consciência que não sabem, e será aprovado agora de novo. Você sabe que não vai poder reprovar, tem que passar, porque vai refletir financeiramente, né? no município (COR).

Para Cor, muitos alunos estão na escola porque são “obrigados” e não manifestam nenhum interesse, não se envolvem nas atividades, “**E a aprendizagem, veio muito defasada**” (COR), nesse retorno. Os alunos parecem não ter noção da importância da educação formal para a formação deles, que futuramente precisarão ocupar um espaço no mercado de trabalho, e esse conhecimento poderá contribuir para sua inserção.

A professora destaca um ponto como algo que referencia a postura dos alunos, quando expressa que: *“E eles se confiaram, e se confiam, como fui aprovado sem saber, pois eles têm consciência que não sabem, e será aprovado agora de novo”* (COR). Dessa forma, é possível apreender na fala da professora que os alunos se sentem numa condição confortável, por avançar para o ano subsequente na escola, independentemente do seu resultado de aprendizagem, não se preocupando com a bagagem de conhecimento que deva construir a cada ano letivo. Talvez esse comportamento dos alunos esteja ligado às suas significações, a falta de maturidade e consciência, que ainda não são suficientes para entender essa questão como importante para eles ou até mesmo questões sociais em que estão envolvidos. Continuando seu pensamento, Cor retoma a questão da aprendizagem, evidenciando que esta não é suficiente para o ano que o aluno está cursando, além de relatar a falta de concentração dos alunos nas aulas:

Então eu acho assim, que a aprendizagem, não, não é satisfatória, e não sei porque... a gente está trabalhando também coisa que... nós estamos trabalhando adição, né?, quer dizer, as operações. Mas é incrível como não há concentração. Você faz uma brincadeira e não tem aquela concentração. Você está aqui com a tabuada..., não sabe olhar pra tabuada, porque eu acho que em casa não tinha esse sentar e assistir, certo? Então realmente não tem a concentração (COR).

Aprendizagem eu não sei quanto tempo vai levar pra se chegar ao nível de sexto ano, que eu comparo aqui ao do sétimo ano, porque eu vejo que eles não estão assimilando. Não sei o que vai se fazer. A gente tenta mudar, mas eles não estão nem aí pra gente. É uma apatia com relação ao estudo. Pode até tá cantando, brincando, mas com relação ao estudo, eu não estou vendo esse interesse, essa perspectiva (COR).

Segundo a professora, o período de ensino remoto, em que o aluno estava em casa, distante do ambiente escolar, muitas vezes sem assistir às aulas, comprometeu a capacidade de concentração em sala, e mesmo utilizando metodologias diferentes, como jogos e brincadeiras, não consegue a concentração de todos, durante as aulas: *“Mas é incrível como não há concentração. Você faz uma brincadeira e não tem aquela concentração”* (COR).

Ao afirmar que a aprendizagem não é suficiente, Cor parece não entender a razão: *“a aprendizagem, não, não é satisfatória, e não sei porque...”* (COR), já que está trabalhando assuntos básicos, *“a gente está trabalhando também coisa que... nós estamos trabalhando adição, né?, quer dizer, as operações”* (COR), com o objetivo de suprir essa deficiência de aprendizagem, e mesmo assim não verifica avanço. Mas na sequência de sua fala, expressa como um dos fatores para esse déficit de aprendizagem a falta de concentração: *“Você está aqui com a tabuada..., não sabe olhar pra tabuada [o aluno], porque eu acho que em casa não tinha esse sentar e assistir, certo? Então realmente não tem a concentração”* (COR).

Reafirmando a deficiência na aprendizagem, Cor diz: *“Aprendizagem eu não sei quanto tempo vai levar pra se chegar ao nível de 6º ano, que eu comparo aqui ao do 7º ano, porque eu vejo que eles não estão assimilando”* (COR), mostrando-se preocupada com a real situação: *“Não sei o que vai se fazer. A gente tenta mudar, mas eles não estão nem aí pra gente. É uma apatia com relação ao estudo”* (COR). Esse comportamento dos alunos com relação ao estudo afeta a professora que busca contribuir para a aprendizagem, mas não consegue atrair os alunos para esse fim, afirmando ela que essa apatia do aluno se dá mais especificamente para o estudo, pois *“Pode até tá cantando, brincando, mas com relação ao estudo, eu não estou vendo esse interesse, essa perspectiva”* (COR), o que precisa ser superado por eles para não comprometer o processo de formação escolar.

A professora afirma que a falta de perspectivas com relação à aprendizagem se acentuou mais ainda nesse período, após o ensino remoto, alertando que os problemas emocionais representam mais um fator prejudicial ao processo de aprendizagem:

Geralmente não havia perspectiva, dentro do que a gente já via. Mas agora, eu acho que acentuou. E acentuou, e tem esses problemas emocionais. Que tem prejudicado mais o nosso aluno, na aprendizagem! (COR).

O que a professora observa, conforme expressa sua fala, com relação à participação dos alunos nesse retorno presencial à escola, é que se configura a realidade do ensino a distância, permanecendo os registros de participação na mesma proporção:

[no ensino remoto] Tinha um 6º ano mais participativo e continua mais participativo. O outro participava um número X, mas era muito calado. Se perguntasse, não sabia se tinha gente não. Mas tinha um que falava. Se perguntasse, você não sabia que tinha aluno assistindo (COR).

Aquele que era mais participativo continua mais participativo, e o outro não. Porque na verdade, é por isso que eu digo, eu acho às vezes tão vindo só pela socialização, a amizade. Somente pra matar a saudade (COR).

Há incerteza na fala da professora sobre a presença do aluno na sala de aula. Ao expressar: *“eu acho às vezes que tão vindo só pela socialização, a amizade. Somente pra matar a saudade”* (COR), ela demonstra inquietação em não sentir por parte do aluno a valorização da aprendizagem, como se não soubessem a verdadeira razão de estarem na escola, esta que, representa um espaço de educação formal.

A professora conclui essa discussão expondo sua percepção com relação à aprendizagem no decorrer do tempo, relatando que há registros de mudanças e declínio nos índices de aprendizagem:

*E a gente vê ano a ano, tem mudado, e muito. **E a aprendizagem tem caído!** (COR).*

É possível apreender, quando a professora faz essa afirmação, que essa situação a incomoda. Sua expressão revela o quanto se sente afetada, ao reconhecer a realidade que acomete seus alunos: **E a aprendizagem tem caído!** (COR).

O indicador 15 (**A educação constituinte da formação humana**) discute a educação como uma prática social, almejando o pleno desenvolvimento humano. Vale salientar que a educação não se limita à educação escolar, abarcando todos os ambientes de convivência do sujeito. Esse desenvolvimento humano, que abrange suas potencialidades de ação, ocorre por meio do processo de ensino-aprendizagem. Como afirma Freire (1989, p. 39), “Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa”.

A professora Cor, após discutir várias situações e dificuldades percebidas por ela no ambiente escolar, faz suas considerações com relação à educação, como instrumento que como contribuir para a formação dos alunos:

*Então assim, **mesmo com todos esses casos** [problemas vividos pelos alunos], **eu acho que é a educação que vai fazer diferença!** Mas pra isso tem que ter um trabalho Inter setorial. **Só a escola não vai resolver! É Inter setorial, saúde, educação,...**(COR)*

De forma enfática, Cor expressa seu reconhecimento à educação como algo relevante na constituição do sujeito, quando afirma que: “**mesmo com todos esses casos** [problemas vividos pelos alunos], **eu acho que é a educação que vai fazer diferença!** (COR). Com relação à educação, a psicologia histórico-crítica valoriza a concepção de educação que abarca e transmite conhecimentos que “tendo sido produzidos por seres humanos concretos em momentos históricos específicos, alcançaram validade universal e, dessa forma, tornam-se mediadores indispensáveis na compreensão da realidade social e natural” (DUARTE, 2004a, p.10), que se constitui no movimento dialético sociohistórico.

A professora complementa que a educação não tem como resolver tudo sozinha, colocando a necessidade de unir forças em um trabalho coletivo, envolvendo outros setores da sociedade: “**Só a escola não vai resolver! É intersetorial, saúde, educação, ...**” (COR). Se os alunos são acometidos por problemas em vários campos (educacionais, emocionais, sociais), o essencial é que profissionais das áreas específicas possam contribuir para o processo de desenvolvimento dos alunos, possivelmente uma equipe multifuncional para atendê-los poderia contribuir bastante.

Ao retomar a discussão sobre o trabalho intersetorial, durante a segunda entrevista reflexiva, falou-se sobre sua importância para educação buscando evidenciar como os setores que representam a saúde e a assistência social podem contribuir com a escola e com os alunos.

Cor afirma que um trabalho coletivo entre diferentes setores da sociedade pode contribuir com as ações realizadas na escola, expondo o seguinte:

(...) a questão da saúde seria no sentido... porque tem alunos aqui que se envolvem em situações..., por exemplo, vou colocar aqui a questão sexual. A gente tem um número altíssimo, de crianças que já começam a ativar seu lado sexual, e não tem esse conhecimento, que as vezes a gente pensa até que tem, mas não tem. Então teria que ter algo, pode ser uma palestra, um acompanhamento. Quando vem a parte psicológica, eu coloquei na outra entrevista, minha preocupação com esses adolescentes que se cortam, que estão com ansiedade, que tem que sair de sala porque está chorando (COR).

(...) E a parte social, que entraria outra secretaria é exatamente pra ver essa questão familiar. E aqui a nossa escola é crítica a situação. (...) porque nós temos muitos problemas sociais aqui. E a gente sabe que muitos vêm da família. Então teria que ter o que? Um trabalho social com a família (COR).

Seria então um trabalho de orientação, apoio, para amenizar alguns problemas pontuais presentes na escola, que foge do campo pedagógico e a professora necessita firmar parcerias para ajudar os alunos. Cor relata ainda que tais problemas se refletem no andamento da sala de aula, podendo comprometer o trabalho pedagógico e o andamento do aluno em seu processo de aprendizagem:

Refletem no andamento do aluno. *Porque essa das atividades que falei anteriormente, continua do mesmo jeito, sem eles fazerem. Se você passar pra casa não trazem. Você faz na sala... e na sala que está acompanhando, mas você tem está com alguns alunos insistindo, se não, não pegam nem o caderno. Se você dá a folha não fazem. Eu diria assim... eles não têm perspectiva de vida. É uma apatia. É... vêm pra escola só pra vim pra escola. Uns vem porque é obrigado mesmo. E é essa a minha preocupação (COR).*

Diante do relato da professora, é possível apreender a preocupação que tem com os alunos, mostrando-se afetada ao perceber que: ***“eles não têm perspectiva de vida. É uma apatia. É... vem pra escola só pra vim pra escola. Uns vem porque é obrigado mesmo” (COR).***

Conforme expressa a fala da professora, ela tenta sensibilizar os alunos a fim de envolvê-los de forma consciente no processo de ensino-aprendizagem, conversando com eles de forma franca, ressaltando a importância da educação para a formação deles, que em um futuro próximo precisarão ser inseridos no mercado de trabalho, e a educação será um elemento importante nesse contexto:

Mas eu..., eu reforço sempre que, a educação é a solução. Eu digo pra eles, se com estudo você às vezes não consegue um emprego, sem estudo você vai pra onde, né? (COR).

Cor revela o quanto valoriza a educação e tenta conscientizar os alunos sobre a importância do conhecimento, da aprendizagem, para a vida deles. Concluindo seu pensamento,

a professora faz outra consideração sobre a educação, afirmando acreditar que por meio dela podem ocorrer mudanças em várias situações.

Eu acredito, eu acredito na educação porque é quem pode mudar qualquer situação. Agora pra isso também tem que haver um trabalho com o professor... (COR).

Ela ressalta que acredita na educação, mas, para ocorrer mudanças na escola, afirma que: *“Agora pra isso também tem que haver um trabalho com o professor...”* (COR), preparando-o para lidar com situações adversas presentes no ambiente escolar, que fogem do âmbito da docência, inclusive problemas emocionais como a professora se reporta em outros momentos. O professor, estando preparado a agir de forma interventiva, mesmo que seja apenas identificando o problema e fazendo os encaminhamentos necessários, estará contribuindo com o aluno e poderá realizar com mais tranquilidade o trabalho em sala de aula.

Esse núcleo procurou mostrar o movimento que constitui o processo de ensino e aprendizagem escolar, evidenciando a mediação dos afetos como algo intrínseco a esse processo, em que professores e alunos se constituem mutuamente a cada vivência em sala de aula, gerando alterações no fazer pedagógico. Os professores são afetados pelos sucessos e insucessos de sua trajetória na docência, dando oportunidade de ressignificar-se no sentido de alcançar seus objetivos para o trabalho com seus alunos e sua realização profissional.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS – O QUE NOS REVELAM AS FALAS DAS PROFESSORAS SOBRE MEDIAÇÕES DA AFETIVIDADE NA CONSTITUIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A pesquisa teve por objetivo investigar as mediações da afetividade que constituem a prática pedagógica dos professores de ciências dos anos finais do ensino fundamental. Para isso partiu-se do pressuposto de que as professoras são sujeitos que se constituem em movimentos de contradição histórica. Na investigação, procurou-se ir além da aparência para apreender os afetos constituídos pelas professoras no exercício do magistério.

Diante do percurso percorrido, que envolve o movimento de apreensão das afetações e significações constituídas, retratamos algumas considerações, que apresentamos como finais, por configurar o encerramento de um ciclo, mas não significa o fim dessa discussão.

As considerações apresentadas estão pautadas no referencial da psicologia sócio-histórica como fundamento da pesquisa e nas falas das professoras investigadas, Luz e Cor, que contribuíram para que pudéssemos compreender esse movimento dialético de aprendizagem e desenvolvimento em que estão envolvidas e que, por meio de suas falas, possibilitaram uma aproximação das constituições afetivas gestadas na prática pedagógica, no exercício do magistério no espaço escolar.

Enquanto professora e formadora de ciências da natureza, na rede municipal de ensino da cidade de onde foi realizada a pesquisa, havia um conhecimento prévio sobre a escola e as professoras participantes da investigação. No entanto, as questões estudadas permitiram adentrar em um campo até então pouco explorado, a mediação da afetividade na prática pedagógica que se desenvolve na escola. Por esse motivo, a aproximação com as professoras participantes da pesquisa teve uma conotação que pode ser classificada metodologicamente como científica, por ter consistido fundamentalmente em apreender as zonas de sentido dos afetos constituídos por elas.

No movimento formativo das professoras, em que se constitui a afetividade, as vivências possibilitam a constituição profissional e humana, gerando afetações tanto positivas quanto negativas, já que é no movimento de contrários que os sujeitos se constituem. Assim, pode-se afirmar que a aprendizagem e as mudanças não são estanques, e a pesquisa, apesar de ter nos proporcionado conhecimentos amplos com a investigação, não se finda por aqui. Ela abre espaço para novas pesquisas.

Com a conclusão dessa pesquisa, que tem como temática **“Mediação da afetividade na constituição da prática pedagógica de professores de ciências”**, compreende-se que ela não

se encerra por aqui, completando-se apenas um ciclo cronológico de investigação, podendo ser realizado um estudo sobre afetividade com outros personagens do espaço escolar, envolvidos no processo de ensino-aprendizagem que atravessam a prática pedagógica. Ademais, a dimensão da afetividade é importante no processo de formação humana, não devendo ser negligenciada nos estudos que têm como foco a constituição do sujeito mediante as transformações ocorridas nas vivências cotidianas.

Para a realização desse estudo, os fundamentos da psicologia sócio-histórica, desenvolvida por Vigotski e seus seguidores, foram essenciais para aproximação das respostas dessa pesquisa, compreendendo que o sujeito se desenvolve socialmente, movido pelas afetações presentes e passadas, determinadas pelas suas significações. Logo, o sujeito é fruto do passado e do presente, constituindo conhecimentos futuros baseados em suas vivências, ou seja, em processos sociais e históricos.

No percurso teórico-metodológico, algumas categorias se fizeram presentes para nortear o estudo e o processo de análise, tais como historicidade, mediação, sentido e significados, afetividade, vivência, atividade/trabalho, as quais auxiliaram a compreender as significações e as constituições afetivas das professoras investigadas. Associada a essas categorias, foi utilizada para produção de informações a entrevista reflexiva (SZYMANSKI, 2004; 2011), que possibilitou avançar na discussão e ir além das expressões das professoras, enxergando o não aparente. As reflexões geradas possibilitaram revelar o lado emotivo, reportar-se a valores e princípios que as constituíram como sujeitos, profissionais e pessoal, expressando os sentidos e os significados gestados em suas vivências significadas carregadas de afetividade.

As informações produzidas foram analisadas a partir dos núcleos de significação, de Aguiar e Ozella (2006) e Aguiar, Soares e Machado (2015), tendo sido possível desvelar as afetações e significações expressas nas falas das professoras. O movimento de idas e vindas permitiu uma aproximação das constituições afetivas gestadas por elas no percurso pedagógico que constituem no ambiente escolar. Durante o processo de análise e interpretação, foram utilizados os princípios de Vigotski (2007).

Nesse movimento de análise e interpretação, os achados da pesquisa resultaram na constituição de quatro núcleos de significação: Os sentimentos que constituem as professoras; As vivências das professoras e os afetos constituídos na relação com os alunos; Fazer pedagógico: o movimento do desenvolvimento profissional; A mediação dos afetos na constituição do processo de ensino-aprendizagem na escola. Vale ressaltar que mesmo os núcleos sendo analisados de forma separada e apresentando temáticas diferentes, eles estão interligados, ou seja, estão relacionados entre si, visto que o todo é composto pelas partes, que

se constituem no processo, representando a formação dialética do sujeito. Faz-se saber que na psicologia sócio-histórica não se estuda a constituição do sujeito de forma isolada, mas considerando as partes constituintes e a sua totalidade.

A pesquisa revela como achado alguns afetos prevalentes que se evidenciaram durante o processo de análise, de forma recorrente, estando entre eles: satisfação, realização, alegria, felicidade, quando as professoras relatam momentos vividos na sala de aula em que atingem suas metas planejadas. Mas revelam também afetos que denotam insatisfação, angústias, desencantos, medo, derrota, frustração, impotência, ao não atingir os objetivos de aprendizagem, nas atividades realizadas com seus alunos. Vale ressaltar que mesmo diante da prevalência de afetos negativos as professoras se mostram firmes na sua caminhada profissional, ressignificando e se (re)constituindo, mantendo o propósito de contribuir com a formação dos seus alunos, se recarregando de afetos que ampliam a potência de agir e assim, investir no trabalho docente e ajustar a prática pedagógica para o cumprimento de suas metas.

Ao discutir o primeiro núcleo de significação **“Os sentimentos que constituem as professoras”**, é possível apreender que as professoras se identificam com o exercício do magistério, quando revelaram se sentirem bem com o fazer docente.

No entanto, no percurso formativo percorrido pelas professoras, são constituídas afetações que geram o desencanto, quando se deparam com situações em sala de aula que comprometem o processo de ensino-aprendizagem. Os afetos constituídos por elas coadunam em sentimento de impotência, tornando-as incapazes de agir perante os desafios presentes em sala de aula, pois se encontram tomadas por sentimentos e emoções que a limitam, devido às significações constituídas em cada sala de aula.

Desse modo, o núcleo mostra a realidade vivenciada pelas professoras, que se afetam por não saberem como lidar com as questões emocionais presentes em sala de aula, atrapalhando o andamento das atividades pedagógicas. No entanto, esses sentimentos que as fazem se sentirem impotentes para lidar com as questões presentes nas relações em sala de aula, não as fazem desistir de suas funções e continuam encorajadas a continuar suas atividades, com o intuito de encontrar formas para solucionar as problemáticas e vencer os desafios vivenciadas na sala de aula.

No segundo núcleo de significação, **“As vivências das professoras e os afetos constituídos na relação com os alunos”**, estão expressas as significações constituídas pelas professoras diante das dificuldades existentes em sala de aula, vindas das relações interpessoais. Constituem-se, então, no percurso do professor angústias que se refletem na prática pedagógica.

A professora Luz relata a necessidade de manter o controle emocional para poder conduzir de forma equilibrada o trabalho pedagógico e saber solucionar as situações presentes em sala de aula. Ao analisar as falas, foi possível apreender o sentimento de culpa, de impotência diante dos obstáculos e, ao mesmo tempo, a consciência de que não é responsabilidade exclusiva do professor os problemas de aprendizagem e comportamento dos alunos.

Por outro lado, as professoras constituem sentimentos de satisfação ao manter um bom relacionamento com os alunos, mantendo um elo afetivo amigável, que favorece uma aproximação que possa envolvê-los nas atividades didáticas, com foco no processo formativo do aluno e na aprendizagem. Assim, recorremos à ideia de Leite (2014), quando afirma que os encontros alegres são impulsionadores, potencializam o novo e favorecem a aprendizagem.

A discussão desse núcleo ocorreu em torno do percurso profissional do professor, mostrando o quanto é entrelaçado de sentimentos, afetando o fazer docente de várias formas. É possível apreender que as professoras se ressignificam no movimento dialético da sala de aula, que não se acomodam diante dos dilemas e incertezas e que procuram construir um fazer docente a cada vivência, a fim de contribuir com a formação dos alunos.

O terceiro núcleo de significação, **“Fazer pedagógico: o movimento do desenvolvimento profissional”**, mostra que as professoras se movimentam afetivamente, realizando as atividades no espaço escolar, sempre pensando na formação do aluno. Esse movimento, gerador de mudanças na prática pedagógica, contribui para o desenvolvimento profissional, tendo em vista as experiências e vivências no ambiente escolar, que atuam como elementos relevantes para a constituição das professoras que se formaram.

Nesse processo formativo, o planejamento das atividades docentes foi apontado pelas professoras como instrumento norteador do fazer docente, indispensável à realização do trabalho em sala de aula, com foco nas necessidades da turma, ou seja, planejar considerando os pontos essenciais a serem trabalhados para contribuir com a aprendizagem, as dificuldades de aprendizagem, as estratégias metodológicas mais adequadas para o momento. Dessa forma, é possível apreender a determinação da professora e o compromisso em contribuir com o aluno.

A cada tentativa com o aluno, a cada estratégia utilizada com elementos metodológicos diferentes, a professora tem a oportunidade de se ressignificar, ampliando seu conhecimento sobre sua prática pedagógica, modificando o modo de pensar e agir, além de contribuir com seu processo de desenvolvimento profissional.

Outro ponto destacado pelas professoras que contribuem para o seu processo de desenvolvimento foi a formação continuada, ressaltando que estão sempre dispostas a aprender,

a melhorar, a realizar um trabalho melhor que resulte na consolidação da aprendizagem dos alunos. Essa condição de aprendiz é inerente do sujeito que se constitui nas relações, e a cada vivência ocorrem transformações que vão sendo inseridas em sua prática pedagógica. Elas apontam a formação continuada como contribuinte do processo de constituição profissional docente, por possibilitar novos conhecimentos, reflexões geradoras de mudanças no fazer docente, à medida que são entrelaçados esses conhecimentos às vivências no ambiente escolar e geram novos sentidos mediados pelas relações afetivas.

O compromisso com o aluno e a empatia se fazem presentes nas falas das professoras quando se dispõem a aplicar estratégias diferentes para atender à necessidade dos alunos, tentando ajudá-los a superar as dificuldades de aprendizagem. Além desses casos, se reporta a alunos que dificultam o trabalho em sala de aula, por não se concentrarem acabam atrapalhando o bom andamento das atividades, o que exige uma ação mais enérgica para não comprometer o andamento das atividades e prejudicar toda a turma. A professora relata que tem um bom relacionamento com os alunos, mas isso não a impede de tomar as atitudes necessárias para garantir a realização das atividades propostas.

Desse modo, a análise e discussão presentes nesse núcleo que envolve a prática docente e o processo formativo do professor abordam elementos essenciais ao desenvolvimento profissional e exercício do magistério, que não podem ser negligenciados, como o compromisso com o fazer pedagógico, o planejamento das atividades propostas e as estratégias metodológicas utilizadas, a fim de favorecer a aprendizagem por parte dos alunos, vistas pelas professoras como essenciais à realização do exercício da docência.

O quarto núcleo de significação, **“A mediação dos afetos na constituição do processo ensino e aprendizagem na escola”**, nos aproximou dos afetos constituídos pelas professoras, referentes ao fazer docente, tanto dirigidos à aprendizagem dos alunos quanto às ações docentes.

No movimento de análise, revelou-se o quanto as professoras se sentem afetadas com a falta de interesse dos alunos para aprender os conteúdos escolares, demandando habilidades das professoras para aplicar estratégias diversificadas ao realizar atividades e a fim de envolver os alunos no processo formativo. Elas relatam que, apesar de manterem bom relacionamento com os alunos, não conseguem algumas vezes envolvê-los nas ações propostas, mas é possível apreender em suas falas que essa situação não se torna uma barreira para suas investidas, a fim de nutrir um relacionamento amistoso, que favoreça a aproximação, podendo gerar um encontro alegre, impulsionador para o querer descobrir e aguçar o desejo de saber.

Nesse movimento, que busca a aprendizagem, as professoras evidenciam a importância de manter uma relação estreita com os pais, como forma de alinhar objetivos e ações comuns que contribuam para o processo formativo do aluno, focado na aprendizagem. As professoras se sentem afetadas e até mesmo desapontadas em não poderem estabelecer um elo de cooperação com a família, revelando que fica a cargo da escola o trabalho de educar, de ensinar, como se o processo se rompesse fora da escola, visto que as atividades orientadas para casa não são realizadas por falta de apoio e de acompanhamento da família.

Vale ressaltar que essa questão levantada pelas professoras é deveras importante. No entanto, a situação social e econômica que acomete grande parte das famílias muitas vezes impossibilita a resposta esperada pela escola, e é preciso ter uma consciência política, não atribuindo os problemas que acometem a escola à ausência da família. As questões vão além, sendo necessário desmistificar essa ideia de que a relação família-escola pode resolver os problemas que travam a aprendizagem, estando aí o foco para solucionar os baixos índices apontados na educação.

Arelada a essa situação, a discussão abrange a falta de confiança constituída pelo aluno como um obstáculo para a aprendizagem, refreando esse aluno, que se sente incapaz de aprender e desmotivado para realizar as atividades escolares. As falas das professoras, ao relatar a negativa de alguns alunos para inserir-se nas atividades propostas, revelam as significações constituídas por esses anos, carregando o sentimento de incapacidade, sem reconhecer a importância da aprendizagem para sua formação e ainda sem perspectiva formativa que permita vislumbrar uma profissão. Diante dessa realidade, as professoras se mostram afetadas, mas se põem a buscar alternativas para inserir esses alunos nos grupos de atividades e contribuir com sua formação, ajudando-os a encontrar a autovalorização.

Ao diagnosticar esse comportamento dos alunos e os baixos índices de aprendizagem, as professoras mostram-se preocupadas, porém dispostas a buscar alternativas que contribuam para a mudança, reafirmando que essa situação está mais acentuada após o ensino remoto, que não pôde alcançar todos os alunos, gerando uma lacuna na aprendizagem.

Aliada a todas as questões já discutidas, as professoras evidenciam a importância da educação como elemento indispensável à constituição humana, porque abrange além do conhecimento escolar, estando presente em todos os campos constitutivos do sujeito. Porém, fica o registro de que a educação sozinha não é capaz de resolver as demandas da sociedade, é necessário aliar-se a outros setores, para alcançar campos diversos com ações intersetoriais, compreendendo a totalidade do sujeito. Há problemáticas presentes no ambiente escolar que estão além das competências dos seus profissionais para resolver, exigindo olhares específicos

de profissionais especializados, contribuindo com o processo formativo dos alunos, minimizando a distância da aprendizagem.

Dessa forma, no movimento dialético as professoras investigadas revelam suas significações constituídas em seu percurso formativo, desde sua formação inicial ao reportar-se à sua história de vida até os dias atuais, quando abordaram as dificuldades vivenciadas no ensino remoto.

Mediante as discussões, considera-se que os afetos são aspectos mediadores no processo de constituição do professor, em que o sujeito é atravessado por contradições diante de uma sala de aula com uma gama de diversidades, apresentando vários fatores que interferem no fazer docente, comprometendo a prática pedagógica e a aprendizagem. As professoras constituem sentimentos de contradição como apreensão/ansiedade por não alcançarem os resultados almejados, sendo arrebatadas por sentimentos de satisfação/coragem, vendo-se impulsionadas a continuar exercendo suas atividades com os alunos, atravessadas pela vontade de contribuir com esses adolescentes que estão em formação e muitas vezes não tem o apoio da família, ficando a cargo da escola esse papel de orientar o processo de aprendizagem. Os afetos que as constituem se refletem no compromisso assumido para o exercício do magistério.

Desse modo, esse compromisso que se manifesta no professor está para além da relação entre professor e aluno, revelado nas falas das professoras, ao preocupar-se com o planejamento escolar, buscar o envolvimento da família nas atividades docentes, preocupar-se com os fatores emocionais que acometem os alunos e interferem na dinâmica escolar, ou seja, constitui uma relação com os outros sujeitos que atuam no espaço escolar. A constituição das professoras é mediada por afetos diversos, gestados nas relações interpessoais, nas vivências cotidianas presentes na escola, como incerteza, confiança, impotência, satisfação, insucesso, realização, dentre outros. Dessa forma, é por meio da articulação dos elementos contraditórios que os sujeitos se constituem, formando uma unidade de contrários, ou seja, no movimento das afetações no ambiente escolar os docentes se transformam e se constituem professores.

Nesse movimento, os sentimentos e as emoções se revelam, evidenciando os afetos constituídos nesse contexto, especificamente concernente à prática pedagógica docente, carregada de elementos norteadores para se desencadear o processo de ensino e aprendizagem. Assim, busca-se o movimento de síntese entre os elementos constitutivos dos docentes, a dialética dos afetos e as significações constituídas no espaço escolar, que atravessam o fazer docente.

Essa pesquisa vem somar-se às discussões acerca da prática pedagógica, com sua especificidade na mediação dos afetos como elementos constitutivos do fazer docente. Os afetos

não podem ser negligenciados no contexto escolar, constituído por sujeitos carregados de emoções e sentimentos. Esses elementos do campo emocional não podem ser tratados de forma dissociada das ações, já que são constitutivos do sujeito. É necessário se encontrar a síntese entre eles, alcançando o movimento dialético constitutivo do sujeito e sua prática pedagógica.

O processo de análise, interpretação e discussão, realizado a partir das vivências das professoras investigadas, permitiu apreender os afetos constituídos por elas presentes na prática pedagógica. A articulação dos núcleos de significação, em suas idas e vindas durante a análise, permitiu mergulhar nas significações das professoras e apreender o fenômeno em sua totalidade.

Finalizando o trabalho, deixo registrada sua importância para minha constituição pessoal e profissional, ao permitir ampliar os conhecimentos acerca da dimensão afetiva e da prática pedagógica. Ouvir os relatos das professoras investigadas nos proporcionou apreender suas significações e os afetos constituídos por elas, à medida que nos envolvíamos num diálogo, possibilitando, assim, discussões relevantes sobre o objeto da pesquisa.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. **Psicologia ciência e profissão**, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Y7jvCHjksZMXBrNJkqq4zjP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 set. 2021.

AGUIAR, W. M. J. *et al.* Reflexões sobre sentido e significado. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. **A Dimensão Subjetiva da Realidade: Uma Leitura Sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 19-54.

AGUIAR, W. M. J. Consciência e atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (org.). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2015. p. 117-135.

AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R. A formação de uma professora do ensino fundamental: contribuições da Psicologia Sócio-Histórica. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 12, n. 1, p. 221-234, jan./jun. 2008.

AGUIAR, W. M. J.; MACHADO, V. C. Psicologia sócio-histórica como fundamento para a compreensão das significações da atividade docente. **Estudos de Psicologia I**, Campinas, v. 33, n. 2, p. 261-270, abr./jun. 2016.

ARAÚJO, U. F. A dimensão afetiva da psique humana e a educação em valores. In: ARANTES, V. A. (org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus Editorial, 2003. p. 153-169.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003/2006.

BARBOSA, M. C. S. **Por Amor e Por Força: Rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, S. M. C. **Atividade do professor em sala de aula: uma análise das estratégias de ensino a partir da psicologia Sócio-Histórica**. 2011. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

BARBOSA, S. M. C. Desenvolvendo o método de pesquisa na perspectiva sócio-histórica. In: MARQUES, E. S. A.; ARAUJO, F. A. M.; CARVALHO, M. V. C. (org.). **Pesquisa e produção de conhecimento em educação mediadas pela Psicologia Sócio-Histórica**. Teresina: EDUFPI, 2015. p. 63-74.

BATISTA, A. S.; CODO, W. Crise de identidade e sofrimento. In: CODO, W. (org.). **Educação: carinho e trabalho**. 3. ed. Petrópolis: Vozes; Brasília: Ed. da UnB, 1999. p. 60-85.

- BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. **Psicologias**: uma introdução ao estudo da psicologia. 13. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 1999.
- BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (org.). **Psicologia sócio-histórica**: uma perspectiva crítica em psicologia. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. **A dimensão subjetiva da realidade**: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2009.
- BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. **Psicologia Sócio-Histórica**: uma perspectiva crítica em Psicologia. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2015.
- BOCK, A. M. B.; AGUIAR, W. M. J. A dimensão subjetiva: um recurso teórico para a Psicologia da Educação. In: AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B. (org.). **A dimensão subjetiva do processo educacional**: uma leitura sócio-histórica. 1a. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2016. p. 43-59.
- BOCK, A. M. B. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 26-43, abr. 2004 Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/znYxDSw7jfGgv4LTKbbS8Tj/?format=pdf&lang=pt>.
Acesso em: 23 jan. 2022.
- BOCK, A. M. B. Razão e Emoção. In: BOCK, A. M. B. *et al.* (org.). **Psicologia Fácil**. São Paulo: Saraiva, 2011. p. 77-90.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017 Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.
Acesso em: 06 jun. 2021.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** – Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB). Brasília: MEC. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>.
Acesso em: 23 jan. 2022.
- BRASIL. MEC/INEP - **Divulgados resultados amostrais do Saeb 2019**. Disponível em:
<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/divulgados-resultados-amostrais-do-saeb-2019>. Acesso em: 06 jun. 2021.
- CARMINATTI, B.; DEL PINO, J. C. Afetividade e relação professor-aluno: Contribuições destas nos processos de ensino e de aprendizagem em ciências no ensino médio. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 24, n. 1, p. 122-138, 2019.
- CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEDBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.
- CHAUI, M. **Desejo, paixão e ação na Ética de Espinosa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CODO, W. (org.). **Educação: carinho e trabalho**. 3. ed. Petrópolis: Vozes; Brasília: Ed. da UnB, 1999.

CODO, W.; GAZZOTTI, A. A. Trabalho e afetividade. In: CODO, W. (org.). **Educação: carinho e trabalho**. 3. ed. Petrópolis: Vozes; Brasília: Ed. da UnB, 1999. p. 48-59.

CODO, W.; SORATTO, L. O educador esquecido. In: CODO, W. (org.). **Educação: carinho e trabalho**. 3. ed. Petrópolis: Vozes; Brasília: Ed. da UnB, 1999. p. 365-367.

COSTA-PINTO, A. B. **Potência de agir e educação ambiental**: aproximações a partir de uma análise da experiência do coletivo educador ambiental de Campinas (COEDUCA) SP/Brasil. 2012. 164 f. Tese (Doutorado em Ciência Ambiental) – Universidade de São Paulo, São Paulo, Universidade de Lisboa, 2012.

COSTA-PINTO, A. B.; RODRIGUES, L. Reflexões sobre a educação em Espinosa: a experiência do encontro como segundo nascimento. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 5, n. 1, p. 111-129, 2013. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/rfe/article/view/4390/3836>. Acesso em: 12 jun. 2013.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004a.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

ESPINOSA, B. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GADOTTI, M. A dialética: concepção e método. In: GADOTTI, M. **Concepção Dialética da Educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990. p. 15-38.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. 2. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

- GOMES, F. A. **A dimensão subjetiva da relação escola-família**: um estudo das significações produzidas por docentes sobre a função social da família. 2021. 149 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/23676>. Acesso em: 12 jun. 2022.
- GONÇALVES, M. G. M. A psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: a historicidade como noção básica. In: BOCK, A. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (org.) **Psicologia sócio-histórica**: uma perspectiva crítica em psicologia. São Paulo: Cortes, 2001. p. 37-52.
- GONZÁLEZ REY, F. L. **Sujeito e Subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Thomson, 2003.
- HELLER, A. **O Cotidiano e a História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- KAHHALE, E. M. S. P.; ROSA, E. Z. A construção de um saber crítico em psicologia. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. (org.). **A Dimensão subjetiva da realidade**: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2009.
- KOJÈVE, A. **Introdução à leitura de Hegel**. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto/Eduerj, 2002.
- LEITE, I. **Emoções, sentimentos e afetos**: uma reflexão sócio-histórica. 2. ed. Araranguá: Junqueira & Marin Editores, 2005.
- LEITE, S. A. S. Afetividade e Práticas Pedagógicas. In: LEITE, S. A. S. (org.). **Afetividade e Práticas Pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 15-45.
- LEITE, S. A. S. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 2, p. 355-368, dez. 2012.
- LEITE, S. A. S.; TASSONI, E. C. M. A afetividade em sala de aula: as condições do ensino e a mediação do professor. In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. A. (org.). **Psicologia e formação docente**: desafios e conversas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 113-141.
- LEONTIEV, A. N. **Atividade, consciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ciências del hombre, 1978.
- LEONTIEV, A. N. El desarrollo mental del niño como un proceso de asimilación de la experiencia humana. In: LOPEZ HURTADO, J.; BERTA DURÁN, G. (org.). **Superación para profesores de Psicología**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1975. p. 122-127.
- LEONTIEV, A. N. *et. al.* **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola - teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.
- LUKÁCS, G. **Os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

LUKÁCS, G. **Zur Ontologie des gesellschaftlichen Seins – I, WERKE** Band 13. Luchterhand, 1986.

MARQUES, E. S. A. **O sócio-afetivo mediando a constituição de práticas educativas bem sucedidas na escola**. 2014. 324f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, Piauí, 2014.

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

MARQUES, E. S. A.; CARVALHO, M. V. C. Vivência e afetação na sala de aula: um diálogo entre Vigotski e Espinosa. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 41, p. 41-50, jan./jun. 2014.

MARQUES, E. S. A.; CARVALHO, M. V. C. Prática educativa bem-sucedida na escola: reflexões com base em L. S. Vigotski e Baruch de Espinosa. **Rev. Bras. Educ.**, v. 22, n. 71, e227169, 2017.

MATENCIO, M. L. M. **Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

MEDEIROS, M. F. O papel da afetividade na relação professor e aluno e suas implicações na aprendizagem. **Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. esp. 2, p. 1165-1178, 2017.

MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis: Vozes, 2003.

NASCIMENTO, M. F. S. **As significações constituídas por professoras sobre a formação stricto sensu em nível de mestrado**. 2020. 143p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2020.

NÓVOA, A. O professor se forma na escola. **Nova Escola**, São Paulo, n. 142, p. 12- 14, dez. 2001.

NÚÑEZ, I. B. **Vygotsky, Leontiev e Galperin: formação de conceitos e princípios didáticos**. Brasília: Liber Livro, 2009.

OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, V. A.(org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus Editorial, 2003. p. 13-34.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. ed. 4. São Paulo: Scipione, 2002.

SARMENTO, N. R. G. **Afetividade e Aprendizagem**. Porto Alegre: UFRGS, 2010. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/71877/000880292.pdf?sequence=1>. Acesso em: 06 jun. 2021.

SAVIANI, D. **Educação em diálogo**. Campinas: Autores Associados; 2011. p. 217-30

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11^a ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, N. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

SCHAEFER, J. S. G. Afetividade entre professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem. **Eventos Pedagógicos**, v. 6, n. 2, p. 142-151, 2015.

SCHETTINI, R. H. **Atividade em sala de aula**: um dilema muito discutido, mas pouco resolvido. São Paulo: Andross, 2008.

SILVA, E. N. **As constituições afetivas das professoras supervisoras tecidas nas vivências com as alunas bolsistas do PIBID Pedagogia UERN**. 2020. 178p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Mossoró, 2020.

SILVA, H. E. **Pedagogia hospitalar**: um estudo sobre relações afetivas. 2018. 158p. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2018.

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Revista Educação e Sociedade**, ano XXI, n. 71, p. 45-78, jul. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a03v2171.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2022.

SOARES, J. R. **Atividade docente e subjetividade**: sentidos e significados constituídos pelo professor acerca da participação dos alunos em atividades de sala de aula. 2011. 328 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

SOARES, J. R. **Vivência pedagógica**: a produção de sentidos na formação do professor em serviço. 2006. 327f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SORATTO, L.; OLIVIER-HECKLER, C. Trabalho: atividade humana por excelência. In: CODO, Wanderley (org.). **Educação**: carinho e trabalho. 3. ed. Petrópolis: Vozes; Brasília: Ed. da UnB, 1999. p. 111-121.

SZYMANSKI, H. **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro, 2004.

SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa, 2011. In: SZYMANSKI, H. (org.). **A entrevista na pesquisa em Educação**: a prática reflexiva. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2011. p. 9-64.

THOMAZI, Á. R. G.; ASINELLI, T. M. T. Prática docente: considerações sobre o planejamento das atividades pedagógicas. **Educar**, Curitiba, n. 35, p. 181-195, 2009. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/Hf5wh9T3K7SGZNNRV4nwtLQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2022.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski**. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

TOASSA, G; SOUZA, M. P. R. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 757-779, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 10 mai. 2022.

VELOSO, L. H. O; SOARES. R. G; COPETTI. J. A relação da afetividade professor/aluno no processo de ensino-aprendizagem. **Revista Insignare Scientia**, v. 3, n. 5, p. 60-76, set./dez. 2020.

VIGOTSKI, L. S. (Lev Semionovich). **1896-1934 Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização e tradução de Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução de Cláudia da Costa Guimarães Santana. 1. ed. Rio de Janeiro: EPapers, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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

WORTMEYER. D. S; SILVA. D. N. H.; BRANCO, A. U. Explorando o território dos afetos a partir de Lev Semenovich Vigotski. **Psicol. estud.**, v. 19, n. 2, p. 285-296, 2014.

APÊNDICE A – MAPEAMENTO DOS PRÉ-INDICADORES
MAPEAMENTO DOS PRÉ-INDICADORES – PROFESSORA LUZ

PRÉ-INDICADORES
(...) em nenhum momento foi meu sonho, foi minha intenção eu ser professora. Mas hoje, se eu já gostava do que eu fazia, o negócio era... mas hoje, eu gosto muito do que eu faço! Eu digo! Me sinto bem, me sinto viva dentro de uma sala de aula, sabe? Gosto! E só sou professora hoje, porque gosto (LUZ)
Não sei..., se eu ia achar que eu não ia gostar , [de ter outra profissão] porque já me foi oferecido um cargo em outro lugar, (...) E em nenhum momento eu pensei em aceitar. E eu ia estar fora de uma sala de aula. Que eu me sinto bem aqui! (LUZ)
Mas eu achava, (...) que faculdade não era pra mim! Eu acho que... eu tinha uma ideia de que Faculdade era pra quem tinha uma condição financeira maior. Eu tinha essa ilusão sabe? (LUZ).
E eu não sei como eu fui pra sala de aula! Por quê?! Eu, na minha faculdade eu dizia, não quero ser professora não. (...) Fui fazer meu estágio onde eu tinha estudado uma vida quase toda (escola Y), na sala da professora X. Quando eu cheguei lá e eu vi uma realidade...e, que eu cheguei em casa, e disse: com certeza eu não quero ser professora! Eu não vou ser professora! Muito bem! Vamos pra frente! Vamos pro ensino médio! Pior, né? Deus me livre! Não quero ser professora não! (LUZ)
A realidade que eu enxerguei a 14 anos aqui atrás não é diferente da que eu vejo hoje nas minhas salas de aula. Alunos descompromissados com o ensino deles, indisciplinados... e assim, eu acredito que a indisciplina dos alunos foi uma questão que me amedrontou muito na sala de aula e eu percebi a indisciplina tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio (LUZ).
Meu medo era de como lidar com a indisciplina e foi o que eu testemunhei nas duas, nos dois estágios que eu fiz. Isso realmente me amedrontou mais ainda, a ponto de eu dizer que realmente, eu não queria aquilo para mim. E até então se você me perguntar aí na frente porque eu decidi ser professora, eu não sei (LUZ)
As vivências que até então eu vivo dentro da sala, de hoje, na escola que eu trabalho, que é a questão da indisciplina do aluno. (...) não sei o que eles pensam pro futuro deles. E assim... a gente se depara com alunos que você... tomam seu tempo de aula para controlar alguns alunos, para tentar apaziguar alguns conflitos, e você perde muito tempo de você trabalhar seu conteúdo, de dá uma boa aula (LUZ)
(...) Mas também a gente vê alunos diferentes, com uma realidade financeira difícil... assim como eu na época de estudante. Assim, ontem mesmo, eu conversei com uma aluna, e fiquei muito tocada, por conta que ela se abriu comigo e falou muitas coisas da vida dela... e assim... aquela menina ali, me lembrou muito eu. Ela está numa realidade muito difícil, de ser criada só pelo pai, com condições financeiras muito difícil. Mas aquela menina não desistiu, assim como eu, sabe?! É uma menina excelente, responsável, estudiosa. Isso é o alimento que a gente encontra dentro de uma sala de aula. São as realidades diferentes..., porque se eu tivesse esses anos todos dentro de uma sala de aula só vivenciando coisas difíceis certamente eu já tinha desistido mesmo. Mas assim... aquelas sementezinhas que a gente encontra durante essa vida, faz assim... dá uma diferença na vida da gente (LUZ)
Dá vontade de desistir. Dá aquele questionamento de você perguntar: meu Deus, o que é que eu tô fazendo aqui, se eu não tô conseguindo nada do que é pra conseguir?! Mas aí no outro dia, vem certas situações que você diz assim: Valha senti tanta raiva desse menino naquele dia, e agora ele tá perguntando isso..., eu explico... com aquela esperança que dali pra frente vai ser diferente. Nem que no outro dia não seja... seja a mesma coisa. Mas é assim... momentos me fazem achar que não é aquilo, que aquilo não vai ser meu futuro mesmo, talvez um dia eu vou desistir. E aí, vem outras situações, vivências que me impulsionam a seguir em frente, me impulsionam pra acreditar (LUZ)
[Ao ser convidada para lecionar] Na mesma hora eu disse pra mim assim: rapaz! eu vou! Eu fiquei sete anos da minha vida pelejando dentro daquela faculdade, eu não vou nem tentar? Aí eu disse assim pra ela: eu aceito! Assim; depois de ter dito a minha vida todinha que eu não ia pra sala de aula! Por isso que eu digo que foi destino! (LUZ)
(...) tinha me indicado [para ser professora] porque sabia que eu estava concluindo [a graduação]. Aí eu disse assim: Quanto é que eu vou ganhar? Aí ela [coordenadora da escola] disse: tanto! Quando eu fiz as contas na minha cabeça, o tanto que ela falou era três vezes mais do que eu ganhava pra trabalhar numa loja (LUZ).
A princípio, naquele momento eu atribui a parte financeira, tenho certeza disso. E assim... naquele momento eu fiz um questionamento muito rápido em relação a mim, porque eu tinha passado muitos anos naquela faculdade e eu tinha conseguido sair... aí pensei assim: rapaz vou pensar né? Aí eu acho que sim... nesse momento foi financeiro (LUZ)
Também não vou dizer que é fácil , nenhum momento eu estou..., deixei de ver a profissão, que ficou muito difícil (LUZ)

Com certeza. Tudo isso se reflete muito aqui dentro da escola. A realidade do aluno na casa dele, pesa muito na escola (LUZ).
Eu não sei se por conta da realidade social que ele vive , e a gente trata aqui na escola, e isso não é de hoje, é de sempre... (LUZ)
Eu acredito que amanhã minha turma vai ser mais difícil que a de hoje . Então, pra mim aguentar essa dificuldade de amanhã, eu tenho que ser melhor também (LUZ)
Eu acho que pra mim ser melhor, eu preciso trabalhar melhor o meu emocional, porque é a parte que me afeta mais. (...) Eu acho que eu tenho que trabalhar muito, muito o meu emocional. É tanto que hoje eu preciso tomar medicação. Eu tomo medicação pra mim... pra eu ter o emocional equilibrado, de certa forma (LUZ)
Eu preciso me controlar, não absorver, não colocar a culpa só em cima de mim, porque não é, eu sei que não é só minha. (LUZ)
A minha expectativa em relação aos meus alunos , é que cada dia vai ser mais difícil (LUZ)
Então, pra mim aguentar essa dificuldade de amanhã, eu tenho que ser melhor também. (LUZ)
Eu acho que eu, eu preciso melhorar. A gente sempre tem que pensar isso. Enquanto a gente achar que não precisa melhorar, você está fora de... isso qualquer área, eu acho. (LUZ)
Eu preciso melhorar, eu tenho essa consciência, eu preciso ler mais, eu preciso é... melhorar! Eu vou sempre achar que eu preciso melhorar! E eu, eu vou estar sempre aberta pra melhorar. Isso é ... eu acho que é um ponto muito positivo, sabe? (LUZ)
eu acho, que a gente melhora mesmo é na prática sabe? Com a vivência que faz a gente melhorar. A verdade é essa. Você vai.. parece que é assim.. Você vai testando o que dá mais certo. E às vezes, as ideias aparecem pra mim fazer uma coisa diferente, ou tratar uma situação da forma diferente, de imediato. Não é planejado. E aí quando você percebe que aquilo dá certo, você soma aquilo né? Pra sua profissão, pra sua vida pessoal (...) Nas coisas que vão acontecendo com a vida, que vai melhorando a gente. (...) E vendo que pode ser dessa forma o que dá mais certo (LUZ)
[A experiência] Vai me ajudando a ser um profissional melhor. Minha experiência profissional. (...) Vou modificando. É como eu falei. O que eu sou hoje não é o que eu, o que eu estava há dez anos atrás. Não é de jeito nenhum! (LUZ)
Eu não me vejo em quarenta horas dentro de uma sala de aula sem ter tempo pra saber o que é que eu vou fazer no outro dia na minha sala de aula. Não me vejo! Prefiro ganhar menos, dez mil vezes, e saber, e saber o que eu estou fazendo (LUZ)
Eu planejo com relação a condição de aprendizado deles, né?! Porque... claro que esses alunos que tem a vida totalmente conturbada, que estão na escola desde sempre por apenas está ali, eles não acompanham a turma. Então a gente, até pela orientação da própria secretaria de educação, a gente tem que fazer o resgate das quatro operações, no caso da matemática, usar uma linguagem mais simples no caso das ciências, pegar alguma coisa da realidade daquele aluno pra introduzir o assunto pra ele entender melhor, isso tem que ser feito. Eu faço, meus planos têm essa linha (LUZ)
E aí, além disso, de preservar a qualidade do meu planejamento e como eu vou me preparar pra minha aula no outro dia , eu também quero ter minha vida (LUZ)
eu considero que eu tenho uma boa relação com os meus alunos. Mas eu percebi, ao longo da minha vida, que se a gente não for muito firme, muito forte, e às vezes até um pouco ignorante, com alguns deles, a gente não consegue fazer o nosso trabalho (LUZ)
Então, eu digo que eu vou me aborrecer com uns três, quatro alunos. Em alguns dias das minhas aulas, que eu vou ter que falar com eles muito sério, um pouco grossa. Mas isso em nenhum momento , como é que eu posso dizer?... Muda algum tipo de relação que eu tenho com eles. Se eu sou grossa com ele hoje, amanhã, ou da daqui a pouco, eu estou tratando ele do mesmo jeito que eu trato os outros, certo? (LUZ)
[chamar atenção do aluno] Não! Não interfere! [na relação com o aluno] Mesmo que durante algum momento, naquela hora, você tem que dar um gelo, né?... Faz de conta que ele não existe! Isso é normal, isso é. Mas no outro dia, ele é um aluno normal pra mim (LUZ)
[uma boa relação do professor/alunos favorece o trabalho do professor em sala] Demais! Favorece demais! (LUZ)
Se fosse assim [guardar rancor], eu acho que já tinha morrido infartada, porque a gente se aborrece às vezes em sala de aula. Porque você está querendo ali dar uma boa aula e é interrompido por besteiras, né?, desses adolescentes. Mas assim, no geral, eu acredito que eu tenho uma relação muito boa com os meus alunos (LUZ)
Pra mim, uma boa aula é uma aula em que eu consigo envolver meus alunos, a ponto de... eles entenderem o que eu estou falando, a ponto deles darem opiniões, relacionarem aquilo que foi trabalhado, da gente perceber que está sendo ouvida e que eles estão gostando daquilo e eles estão interagindo comigo (LUZ)

No final da aula a gente faz atividade e percebe que eles entenderam realmente o que eu expliquei. Ao fazer avaliação a gente verifica que houve aprendizagem (LUZ).
Porque não tem interesse no que estou falando, no que está sendo explicado. E assim..., o que eu acho mais triste é que a maioria dessas pessoas que não mostram interesse, não mostram apenas num assunto tal. É também com outro professor, é numa palestra (LUZ).
(...) Interessante é que a gente consegue chegar tão bem em alguns alunos, a ponto de nos elogiar, (...) e outros, parece que nada que eu falo chega. Não vou dizer a maioria, mas muitos não chego. Agora eu digo assim... muitos parecem que estão fechados, e outros parecem que estão fechados pro que a gente tem a falar (LUZ)
Eu acho que eles gostam mais de mim porque eu... por causa do meu jeito (risos). Porque assim, eu sou uma pessoa, eu acho que eu sou muito leve. (...). Mas eu consigo identificar que meus alunos falam comigo de forma carinhosa (LUZ)
(...) mesmo eu entrando no 9º ano, quando entro aí quatro vezes na semana, eu chego, e eu não percebo nenhum aluno dizer, ai, a tia de novo...! Eu consigo identificar no olhar deles que eles se sentem bem [com a professora] (LUZ)
Às vezes tem até rejeição pela matéria. Ele não gosta de matemática. Mas eu ainda não associei ele não gostar de matemática, ele não gostar da minha pessoa. (...) eu considero que eu tenho uma boa relação com os meus alunos , com a grande maioria (LUZ)
(...) nos dias de hoje, os nossos alunos, eles têm quase que se negado a aprender, infelizmente! Isso não tem muitas vezes a ver se ele gosta ou não do professor. Às vezes não! (LUZ)
Eles não acham que se eles se dedicarem eles vão aprender, por mais que a gente fale, insista. E aí a minha relação boa com eles as vezes não surte o efeito que deveria. (LUZ)
Eu não vejo por eu ter uma boa relação com meus alunos o interesse deles muitas vezes pelo assunto (LUZ)
Eu acho que eles [os pais] deveriam ser mais presentes, bem mais, né? A gente tem aquele caso de alunos excelente que o pai não precisa estar aqui. Eu conheço assim, nas reuniões, porque quando eu identifico que é pai daquele aluno que considero muito bom, aí eu digo: ah seu filho é maravilhoso. Eu elogio... que é muito bom você vim pra uma escola, eu acho, e você saber (LUZ)
(...) eu considero que os pais deveriam ter uma participação maior na escola. (LUZ)
Realizar um trabalho coletivo com o filho. Eu não falo do pai ensinar o menino em casa mas ele fiscalizar o menino, perguntar pro professor se realmente tá vindo tudo ok, se ele tá fazendo. Até questionar: meu filho não tá aprendendo...porque meu filho não tá aprendendo? Eu acho assim..., se você tem um filho na escola e o menino não tá aprendendo nada, não tá fazendo nada, você é pra ir na escola, chegar e dizer assim: olhe, meu filho não sabe nem somar. Porque? Se tá na escola a tanto tempo! O questionamento tem que vim do pai também priorizando uma boa qualidade do ensino (LUZ)
E assim..., eu também não critico os que não são [bons alunos]. Assim... e digo o que ele está precisando estudar mais, que ele está indisciplinado. Mas não estou ofendendo. Eu tento medir muito as palavras, né? E até porque quando você fala do filho das pessoas, pras pessoas (risos espontâneos), você tem que ter cuidado (LUZ)
Tem aluno aí que eu não sei nem quem é os pais. Eu conheço os pais de muitos dos que a gente precisa chamar a escola, que a gente às vezes chama várias vezes, e não muda a realidade. Eu conheço os pais de alguns porque estão presentes nas reuniões, daqueles alunos muito bons. E tem os intermediários [alunos], que a gente ainda nem conhece os pais, que não se dedicam muito. Mas aí o pai também não procura saber. (LUZ)
Eu considero assim..., que quando eu tenho que falar com pai do aluno, a mãe, ou ele vem me procurar, eu considero que eu sei conversar. Assim, que eu consigo me relacionar bem. Eu consigo dizer se ele não está legal e tudo, de forma respeitosa, sem estar batendo boca, tudo normal (LUZ)
Parece assim, que eles tem..., quando eles percebem que uma coisa é um pouquinho difícil, eles acham muito mais fácil não está nem aí. E aí, a minha relação já não... eu posso até chegar lá, posso ir lá, vamos tentar e tudo, mais, mas muitas vezes eu vejo que não é o suficiente, sabe? (LUZ)
(...) parece que, se for difícil, é uma geração que a dificuldade barra eles (LUZ)
E ciência no 9º ano, que quando pega aquela parte de física, os alunos assim..., ficam..., desisti mesmo! Eles não tentam não! Eles não correm atrás. Eles não acham que se eles se dedicarem eles vão aprender, por mais que a gente fale, insista (LUZ)
Eu procuro individualizar, nele [aluno]. Eu vou lá (na carteira do aluno). (...) E às vezes, pra esse, que diz: - eu não sei fazer! Eu tenho que ir lá na cadeira dele e fazer com ele (LUZ)
(...) numa sala em que a grande maioria está com essas dificuldades, eu não vou dizer que eu consiga chegar em todos, mas eu procuro fazer algo, a mais! (LUZ)

<p>Eu uso muito situações. Situações que podem existir ou não! Por exemplo, Eu invento viagem pra lua, Certo? Eu chamo todo mundo pra entrar num foguete. (...) Porque, eu acho que isso é o que chama a atenção deles. Você botar uma situação, botar o menino dentro da situação. Olhe, você está lá não sei aonde agora, e aí? É a realidade misturada com a criatividade. (...) Isso é o que chama atenção deles! Botar eles dentro do contexto. Isso sempre funciona (LUZ)</p>
<p>[Tem aluno]Não sabe se quer ir pra bagunça, não sabe se quer ficar desse lado de cá. E esse aí, eu pego e sempre sento perto de mim! A sua dupla sou eu hoje! Sabe? Aí aquele outro ali, eu vou dar mais uma chance. Porque você tem que fazer alguma coisa individualizada em alguns momentos pra ver se funciona! (LUZ)</p>
<p>Eu sempre deixava eles realizarem atividade em grupo. E agora, a sugestão de experimento vai ser em grupo. Por mim eu acho bom. Às vezes eles se perdem muito na conversa, mas acho interessante, as atividades em grupo (LUZ)</p>
<p>Eu acho! [produtivo, atividade em grupo] Porque tem aquela questão do aluno que tem muita dificuldade, aí ele já pede pra ir pro grupo, pra ver se ele faz alguma coisa (LUZ)</p>
<p>No primeiro horário eu tentei não tirar eles de sala. Eu faço de tudo pra não tirar de sala. Mas tem hora que não dá! (LUZ)</p>
<p>Eu já tirei ele da sala pra ficar lá fora e quando todo mundo foi embora eu trouxe ele pra sala de novo e ele ficou até cinco hora comigo. E eu vou fazendo várias tentativas pra ver se eu consigo encontrar um caminho pra seguir com ele! Já conversei, e até agora não consegui. Juro a você. Mas não foi falta de tentativa não! (LUZ)</p>
<p>E finda que, que eu não consegui chegar nesse menino não! Mas.. não é uma coisa que não é só eu que não consigo chegar não. É tanto que ontem no segundo horário teve que tirar de sala (LUZ)</p>
<p>Eu só tiro aluno de sala quando, quando eu saio de mim. Quando aborrece muito, e não a mim..! O que, o que me faz tirar aluno de sala não é que ele está me aborrecendo, é que ele está prejudicando os colegas dele. Isso aí, eu acho que a gente não deve admitir! Sabe? É um crime! (LUZ)</p>
<p>(...) quando eu já tenho falado, quando eu já tenho dito, quando eu já tenho colocado ponto negativo na lousa, quando eu já tenho contado um, dois, três, feito tudo, chegado lá e olhar nos olhos dele e dizer, se aquiete se não você vai sair. Tem hora que você tira ele de sala! (LUZ)</p>
<p>Mas eu tirei ele de sala não pra ir embora [o aluno]. Ficou no pátio. Tocou, todo mundo foi embora ele entrou [na sala]. Conversei com ele meia hora. Até ele admitir que ele estava atrapalhando a sala de aula. Ele admitiu já pra ir embora, porque senão ele não tinha admitido. No outro dia... vamos ver se mudou?... tá do mesmo jeito! (LUZ)</p>
<p>Eu não gosto! Não é uma coisa que me faz feliz tirar aluno de sala! Os meninos falam expulse tia, expulse! Eles acham que expulsar é uma coisa muito boa pro professor. Detesto! Expulsar o aluno de sala... pra mim, me deixa derrotada, de certa forma, sabe?! Não me deixa vencedora porque botei ele pra fora de sala. Me deixa derrotada! (LUZ)</p>
<p>[sente-se mal em tirar aluno de sala]Porque o que eu tô falando, o que eu tô conversando com ele é insuficiente pra ele entender alguma coisa, pra ele compreender não só a realidade da sala de aula dele, mas a realidade que ele vai viver quando ele sai da escola. Isso aí é cruel! Não me faz bem! É necessário às vezes, mas não me faz bem! (LUZ)</p>
<p>(...) em relação a aprendizagem vieram muito, muito defasados [retorno do ensino remoto]. Tinha uns que pareciam que tavam adormecidos e agora eu já percebo que estão voltando alguma coisa (LUZ)</p>
<p>A aprendizagem vai levar tempo [para se recompor]. Por quê? Tem muitos ainda, por mais que tenham alguns aí se acordando, ainda tem muita gente que está naquela, eu acho, da aula online, que ele fazia de conta direto, sabe? Que ele não quer se dar ao trabalho de pensar. Parece que pensar dói. Ainda temos muitos casos e eu acho que vai permanecer (LUZ)</p>
<p>E eu sinto que tem aluno que se nega a fazer uma continha de adição, de multiplicação e de divisão. (LUZ)</p>
<p>Eu percebo até que alguns já sabem fazer, mas mesmo assim, se nega fazer. E tem uns que não sabe. Aí a gente vai detectando isso todo dia, na sala de aula. É muito assim,... tão se negando a aprender, parece! (LUZ)</p>
<p>Aos poucos, eles estão bem à vontade. Parece até que nem tem mais a pandemia, nunca nem existiu. Eles estão com o comportamento que eles estavam antes da pandemia, eu acho! (LUZ)</p>
<p>E a gente vê ano a ano, tem mudado, e muito. E a aprendizagem tem caído! (COR)</p>
<p>Tem dia, que a gente acha, que não vai nem adiantar mais. Tem dia que a gente acha isso não, não tem jeito! Infelizmente esse menino está... está perdido! Mas, se eu não tentar mudar isso, eu não tentar fazer alguma coisa, eu não vou ser a professora que eu quero ser, né? Aí, aí a gente tenta mais uma vez! (LUZ)</p>
<p>Mas..., tem dias, que você mesmo diz assim, mas rapaz, o que eu tô fazendo aqui!? Mesmo eu tentando fazer o meu melhor, tem dia que o meu melhor não é nada bom..., sabe!?! Que eu não consigo chegar no aluno! (LUZ)</p>

Eu consigo chegar numa certa quantidade de aluno dentro da sala de aula, que eu digo assim..., que, eles conseguiram absorver alguma coisa, compreender, e a outra parte..., está em outro mundo, em outra realidade. **Isso tem vezes que acaba com a gente! Aí você faz, aquela pergunta: meu Deus, que que eu vou fazer?** (LUZ)

Aí no outro dia, **você chega mais animada e melhora alguma coisa pra alguém...** e vida que segue! Eu sei que eu **a gente tem que ter essa noção, que nunca a gente vai chegar nos cem por cento**, sabe? (LUZ)

Eu vou para aquela formação, mas eu acho que dali, que às vezes até se repete, a gente pode extrair alguma coisa, que **a gente pode melhorar na nossa prática. E enquanto, eu, eu achar que eu tenho que aprender porque eu tenho que melhorar, eu só tenho a ser uma melhor profissional!** (LUZ)

Se eu achar que eu vou ter que me acomodar agora, ou se eu não estou pronta..., **não estou pronta..., eu preciso melhorar muito.** E a gente percebe que **a cada ano a gente pode aprender muitas coisas, que melhoram a nossa profissão**, sabe? (LUZ)

MAPEAMENTO DOS PRÉ-INDICADORES – PROFESSORA COR

PRÉ-INDICADORES
(...) exerceo a profissão porque realmente eu gosto de ser professora! (COR)
Ah... eu na verdade, quando eu já era estudante, eu me reunia com o pessoal do segundo grau... me reunia com umas dez colegas e aí eu ia ser a professora , da parte de física, química, né? [Ser professora] eu sempre me identifiquei e gosto assim, essa mudança de tá com aluno! Esse sempre renovar, né? (COR)
Gosto! [de ser professora] Ensino porque gosto! Podia já estar afastada. Eu já me aposentei. Certo? Mas eu gosto! (COR)
[outra profissão] Eu tive a oportunidade, concursada, assim que terminei. (...) Depois saiu o resultado que eu tinha tirado o primeiro lugar. E quando fui chamada não quis assumir! (COR)
A gente vem vendo a diferença de comportamento dos alunos. (...) áí hoje você tem que evoluir junto, que aquilo pra você, se fosse outra época, seria um desespero com você. E a gente sabe que é o que eles estão assistindo e estão ouvindo. Então essa questão cultural, atual do Brasil, eu acho que tem contribuído também pra essa não aprendizagem (COR)
Pelas redes sociais que eles sempre estão acessando..., é o estilo de música, de dança...então isso aí... até na linguagem deles, como eu já falei antes a esse respeito, na época em que se falava coisa que pra gente era palavrão, hoje tá nas músicas (COR).
(...)E porque que prejudica? Porque pra eles tá passando a ser natural o não conteúdo... vamos supor... acadêmico. Você vê uma música que faz sucesso, é aquela que não tem nenhum conteúdo , não é uma MPB, por exemplo. Eu acho que prejudica também por causa das redes sociais , que tem alunos que fica até não sei que horas, e também em jogos. E depois se vê quais as consequências que tem certos tipos de jogo (COR)
E aí você tem que... se reavaliar como é que você vai fazer. Você vai se importar com tudo que eles dizem... e com você? Porque se for, você sai da sala de aula e não volta nunca mais, né? (COR)
(...) Mas... nós é que somos formadores , porque nós é que estamos tentando contribuir com a formação deles, né? Mas que está difícil... (COR)
E a gente vê ano a ano, tem mudado, e muito. E a aprendizagem tem caído! Apesar de todas as formações que nós temos, quando a gente vai pra prática, parece que não está funcionando (COR)
Apesar de nas formações haver muitas sugestões... uma parte está na nossa responsabilidade de não ter tempo pra confeccionar o material diferenciado , e haver maior envolvimento da turma na participação do que você traz, de diferente..., que seria a parte do interesse do aluno que a gente não tá percebendo esse interesse. Então assim: tem as formações, são positivas, sempre são, com boas sugestões, mas pra gente confeccionar tá mais difícil por questão de tempo, porque a gente tem 40 horas (no meu caso) (COR)
Se a gente for analisar, houve uma mudança praticamente drástica de como eu comecei para o que eu sou hoje. Tô vendo que a gente tem que continuar a mudança, se não, não se permanece mais em sala. (COR)
A questão da prática pedagógica Zenaide, a gente vê, é uma evolução né? Se eu for me lembrar do tempo que eu comecei... (COR)
Eu olho... passo o final de semana me preparando. Eu sempre venho com a aula preparada, não improviso! Procuo pesquisar em outros meios pra facilitar, tentando ver se faz algo diferente. (COR)
As dificuldades que eles têm tido começa propriamente na base , que são as operações. Você tem aluno que não tem noção mesmo, nem da adição. Nem dos conjuntos dos naturais que é desde que começa a falar, que se diz vai completar um ano. Então assim..., a gente tenta com vídeos de outros professores, que as vezes são mais dinâmicos. Já tenho levado pra sala ali [sala multimídia] pra assistir porque as vezes eu explicando, mesmo mostrando material, como falei, o caso do isopor pra eles mesmo fazerem, mas as vezes não se consegue (COR)
(...) Procuo trazer algo diferente. Mesmo as vezes não sendo através de vídeos pra eles, mas eu mesmo em sala... pra vê se há uma mudança no conhecimento (COR)
Eu procuro assim..., não ser muito como eu era. Eu era muito rígida. Eu procuro ser mais amiga. Não de realmente querer saber sua vida não, é complicado. A gente não vai ter solução , todos vão, uma grande parte com problemas familiares, problemas seríssimos né? E que eu só vou entrar num meio que eu vou conseguir, porque eu não tenho estudo pra isso (COR)
[mesmo tendo uma boa relação com os alunos] não tenho feito com que mude o comportamento pra prestar atenção ou não. Mas por exemplo, hoje uma já chegou pra mim, chegou até dizendo que queria morrer. Aí chegou pra mim e disse: tia me dê um abraço, que tô tão carente. Aí eu dei. (COR)

Então procuro ter esse clima mais humanizado. Não é só o fato de ser professora e aluno. Mas isso eu não estou vendo assim uma mudança de comportamento pra aprendizagem. Do interesse (COR)
Eu, pelo que a gente presenciou, na quarentena, e vem presenciando, eu acho que está um número pequeno [de pais que se preocupam com a aprendizagem]. Os alunos, uma boa parte, eles é que estão se dominando. Não é pai que domina. Eu vejo assim, se uma mãe não percebe que a filha está toda cortada, então não está dando atenção a sua filha. Quanto mais ao aprendizado. Eu vejo um número muito pequeno, a participação das mães (COR)
Porque isso não é de hoje. Se a gente chamar para uma reunião quem vai vir, são aqueles que já tem a preocupação com seus filhos. Então... é um número bem pequeno (COR)
(...) essa apatia do aluno, essa falta de perspectiva, a autoestima também lá embaixo. Então isso aí precisa ser visto (COR)
<i>Eu estou com dois alunos, que de repente o aluno vem me dizendo que é burro, e eu tentando convencer o aluno que ele não é burro, no sétimo ano. - Eu não vou aprender porque eu sou burro [fala o aluno]. Aí diz: - não! Não vou aprender isso não! Não aprendo isso não! E eu tentando lá</i> (COR)
Eu cito um, mas tem mais. Só que esse, sempre que você pede ele diz que não. Ele é burro. Que ele não vai aprender. Aí você vai pra outra sala, tem os mesmos fatores. Por isso que falo, tem que ser esse trabalho Inter setorial, porque senão, a educação sozinha não vai resolver não. Porque é uma questão familiar, social, né? (COR)
E o preocupante é por isso, muitos não sabem e ficam alheios na sala. Porque como eu disse, ia mostrando, e eles iam me dizendo como é que monta, por conta de não poder estarem pegando [no material], eu mesma vou fazendo, porque pega um e pega outro, eu quero evitar o movimento [se reportou aos cuidados sanitários, em razão da pandemia]. E a gente vê que não, não tem essa receptividade não, não tem feedback, sabe? As mostras não contribuem. Aí você pensa: o que eu fiz aqui? (COR)
(...) essa experiência de ciências que eu pedi que eles elaborassem, certo? Pedi de três, no máximo quatro. Aí de repente forma uma equipe que era cinco, seis. Não permito! Aí de repente, depois, não apresentou. Só um apresentou, porque os outros desistiram (COR)
Observei que alguns alunos que tem uma certa bagagem de conhecimento, eles não querem fazer com outro, aquele negócio de você ajudar o colega. Então assim, se é equipe de dois, querem se juntar os dois que sabem. O que sabe, que está por dentro do assunto, não quer ficar com o que não sabe pra ajudar (COR)
(...) Mas tem a minha parte também, de ter a habilidade de conseguir fazer grupos. Na entrevista anterior, eu falei que procuro deixar eles mais à vontade pra ver mais o lado deles. As vezes dizem que não quer fazer com ninguém, e eu não concordo, não acho certo. Mas não vou obrigar um aluno se juntar com outro (COR)
Tem que fazer todo um acompanhamento. Mesmo você formando os grupos, ou dando sugestões, deixando que eles procurem um projeto pra desenvolver, se não tiver acompanhamento também não funciona não (COR)
Passei o feriado todo corrigindo, fazendo médias, aí quando você começa a vê..., resolve fazer um trabalho. Eles não entregam. (...) Eu faço isso com artes... não faço prova. Vamos fazer só o trabalho..., mas eles não entregam (COR)
Desde o primeiro bimestre, tem gente assim. Aí eu fico... aí agora eu mudei! Falo..., gente, vamos apresentar aqui. Quando chega a hora de apresentar, eles não querem apresentar (COR)
No momento eu diária que a questão da pandemia, por eles não assistirem as aulas. A maior parte não assistia, não vinha pegar atividade na escola e eles foram aprovados. Eu acho que eles continuam com o pensamento que no final do ano vão ser aprovados. O que me preocupa é eles não terem a preocupação com o conteúdo. Querem passar de ano. O conteúdo vai importar o que? Agente já ouviu isso em sala. Então essa falta de interesse deles é porque eles acham que vão passar do mesmo jeito. E acabam passando (COR).
Eu tenho tentado assim..., mudar..., o que eu vou explicar trazendo... só bem recente, por exemplo, eu fui explicar números racionais, porque eu já tinha explicado, feito uma avaliação, vi que alguns não sabia nem o que eu tinha falado. Aí eu fui trazendo o concreto, que eu tinha feito o concreto, [uso de material concreto] eles cada um fazendo sua barrinha, dividindo, mostrando (COR)
Vou tentando outras estratégias pra ver se dá certo. Mas ainda não consegui qual é a certa, pra trabalhar. Se vamos fazer na sala ficam lá conversando e eu rodando. Façam... Tô dando a oportunidade (COR)
Alguns que fizeram em equipe, praticamente uma pessoa foi quem fez, e os outros só ali. Sabe, de lado? Não sabia nem o que ia falar. Mas eu tenho passado trabalho em grupo (COR)
[atividade em grupo] É, mas eu, o que eu observei, eu falo, pode até ser contraditório, pelo menos houve um interesse, certo?, de pesquisar e foi comprar material. Teve uma experiência que foram comprar bexiga, bicarbonato, e detergente, vinagre, dentro da experiência que eles iam fazer. Fizeram dois vulcões,

certo? Produziram. Então assim..., eu vi interesse. Agora na hora de explicar o processo foi que falhou, mas pelo menos eles fizeram. Foi positivo (COR)
Você tenta! Ah, não vamos tirar aqueles alunos que estão atrapalhando a aula. Hoje mesmo tínhamos. Eles ficam tia pra fora, bota fora. Aí começo a pensar nisso. Fazer o que? Eu tenho um aluno que a mãe é presa. O que você vai fazer? Tem um aluno aqui que não deixa dar aula , no outro sétimo. O que você vai fazer? Não tem pai nem mãe. Já morreram. Vou chamar quem? (COR)
E aí aquela maneira de que ele está, está chamando atenção de um jeito ou de outro, e quem é que vai tentar mudar esse comportamento? Eu botando pra fora eu não vou resolver, né?! Mas a gente, fica tentando todo o tempo, todo tempo pedindo, porque sabe que atrapalha os que estão pelo menos se esforçando. Mas eu tenho procurado não tirar de sala (COR)
[Se incomoda ao tirar aluno] é se a gente se sentisse até... uma certa impotência, né? Deixa a gente mal... Porque está aqui, tentando, brinca, faz uma coisa diferente. (COR)
Eu acho que a gente tem que ter uma certa maturidade que às vezes a gente perde, no momento quando você perde um certo controle, e pede, pode sair, vá dar sua voltinha, mas... nós é que somos formadores, porque nós é que estamos tentando contribuir com a formação deles, né? (COR)
Atualmente me preocupo! É preocupante como esses alunos estão se comportando. (...) Aprendizagem, eu acho que, não está correspondendo ao que está..., se está trabalhando. E tem aqueles que, realmente, vem, eu acho, que está vindo pra se distrair em sala, é só brincar (COR)
E em sala de aula o que que a gente vê? Como eles não estavam acostumados tá assistindo[ensino remoto], você vê que ele está ali. Ele está ali porque está sendo obrigado a vir. Mas eles estão de corpo presente. Muitos não estão me ouvindo, muitos estão... não sei nem em que pensando. E a aprendizagem, veio muito defasada (COR)
E eles se confiaram, e se confiam, como fui aprovado sem saber, pois eles tem consciência que não sabem, e será aprovado agora de novo. Você sabe que não vai poder reprovar, tem que passar, porque vai refletir financeiramente, né? no município (COR)
Então eu acho assim, que a aprendizagem, não, não é satisfatória, e não sei porque... a gente está trabalhando também coisa que... nós estamos trabalhando adição, né?, quer dizer, as operações. Mas é incrível como não há concentração. Você faz uma brincadeira e não tem aquela concentração. Você está aqui com a tabuada, não sabe olhar pra tabuada [o aluno], porque eu acho que em casa não tinha esse sentar e assistir, certo? Então realmente não tem a concentração (COR)
Aprendizagem eu não sei quanto tempo vai levar pra se chegar ao nível de 6º ano, que eu comparo aqui ao do 7º ano, porque eu vejo que eles não estão assimilando. Não sei o que vai se fazer. A gente tenta mudar, mas eles não estão nem aí pra gente. É uma apatia com relação ao estudo. Pode até tá cantando, brincando, mas com relação ao estudo, eu não estou vendo esse interesse, essa perspectiva (COR)
Geralmente não havia perspectiva , dentro do que a gente já via. Mas agora, eu acho que acentuou. E acentuou, e tem esses problemas emocionais. Que tem prejudicado mais o nosso aluno, na aprendizagem! (COR)
[no ensino remoto] Tinha um 6º ano mais participativo e continua mais participativo. O outro participava um número X, mas era muito calado. Se perguntasse, não sabia se tinha gente não. Mas tinha um que falava. Se perguntasse, você não sabia que tinha aluno assistindo (COR)
Aquele que era mais participativo continua mais participativo, e o outro não. Porque na verdade, é por isso que eu digo, eu acho as vezes tão vindo só pela socialização, a amizade. Somente pra matar a saudade (COR)
E a gente vê ano a ano, tem mudado, e muito. E a aprendizagem tem caído! (COR)
(...) porque as vezes a gente se frustra né? Porque a gente não está tendo a participação do aluno. Certo?. Pensa até que o aluno é totalmente ...(COR)
Deixa a gente mal... Porque está aqui, tentando, brinca, faz uma coisa diferente. A gente pede pra fazer experiências, aí não fazem. Manda a atividade, não fazem. Faz uma outra brincadeira... no oitavo ano..., e aí a gente não tá tendo retorno, né? Você prepara toda uma aula, prepara de ciências, aí chega um, praticamente não deixa você explicar. Aí, se manda experiência não fazem, vamos ler um texto e explicando, você não ouve (COR)
(...) são grupos muito diferentes. Então assim..., basta um aluno, que você vê que hoje, ele desarticula a sala todinha, dependendo do comportamento dele. Então assim, o que que a gente pode fazer? E eu fico pensando (COR)
Mas tem uma preocupação maior agora! São alunos que estão com problemas emocionais, né?! Quer dizer, que este mês, já são três alunos... quatro alunos que se cortaram numa mesma sala, entendeu?! (COR)
E aí, eu fui conversar com essa aluna, e o que me chamou atenção é que ela disse que não sentia dor, porque a dor interna é maior do que a de se cortar. E aí a gente fica assim..., fica impotente, não sabe

o que fazer. Conversar não vai resolver. Tem a preocupação deles que a família não é pra saber, né? (COR)
Mas, eu até disse a diretora da escola, tem que ser feito um trabalho urgente nesse sétimo ano, dessas quatro alunas que se cortaram! (COR)
Até hoje, eu disse..., porque ontem teve um caso sério..., eu disse! - Olhe, a gente tem que pensar não é só no que se cortou não. O que viu, os que vivem, não estão preparados psicologicamente para aquilo lá. Hoje chegou uma dizendo que queria morrer. Quer viver não. E a gente não pode achar que é só de momento! Que nós já temos casos, né!? (COR)
[Problemas emocionais] Na aprendizagem é cem por cento a interferência. E o ensino, pro professor em sala é difícil (COR)
Eu fico preocupada, tentando ver o que a gente pode fazer pra ajudar, certo? Porque são pessoas jovens, são “ <i>enes</i> ” problemas familiares, a gente sabe que talvez não são só sessões que vão resolver, mas pelo menos com o psicológico... vai sendo ajudado né? Mas, é o que eu disse, a gente fica assim, não tem como incorporar tudo e sofrer junto porque eu não vou resolver, mas a gente tenta um meio (COR)
(...)as questões pessoais, familiares são seríssimos (COR)
A gente não vai ter solução..., todos vão, uma grande parte com problemas familiares, problemas seríssimos né? E que eu só vou entrar num meio que eu vou conseguir, porque eu não tenho estudo pra isso (COR)
(...) tem esses problemas emocionais. Que tem prejudicado mais o nosso aluno, na aprendizagem! (COR)
Então assim..., mesmo com todos esses casos [problemas vividos pelos alunos], eu acho que é a educação que vai fazer diferença! Mas pra isso tem que ter um trabalho Inter setorial. Só a escola não vai resolver! É Inter setorial, saúde, educação,... (COR)
(...)a questão da saúde seria no sentido... porque tem alunos aqui que se envolvem em situações..., por exemplo, vou colocar aqui a questão sexual. A gente tem um número altíssimo, de crianças que já começam a ativar seu lado sexual, e não tem esse conhecimento, que as vezes a gente pensa até que tem, mas não tem. Então teria que ter algo, pode ser uma palestra, um acompanhamento. Quando vem a parte psicológica, eu coloquei na outra entrevista, minha preocupação com esses adolescentes que se cortam, que estão com ansiedade, que tem que sair de sala porque está chorando (COR)
(...)E a parte social, que entraria outra secretaria é exatamente pra ver essa questão familiar. E aqui a nossa escola é crítica a situação. (...)porque nós temos muitos problemas sociais aqui. E a gente sabe que muitos vêm da família. Então teria que ter o que? Um trabalho social com a família (COR)
Refletem no andamento do aluno. Porque essa das atividades que falei anteriormente, continua do mesmo jeito, sem eles fazerem. Se você passar pra casa não trazem. Você faz na sala... e na sala que está acompanhando, mas você tem está com alguns alunos insistindo, se não, não pegam nem o caderno. Se você dá a folha não fazem. Eu diria assim... eles não têm perspectiva de vida. É uma apatia. É... vem pra escola só pra vim pra escola. Uns vem porque é obrigado mesmo. E é essa a minha preocupação (COR)
Mas eu..., eu reforço sempre que, a educação é a solução. Eu digo pra eles, se com estudo você as vezes não consegue um emprego, sem estudo você vai pra onde, né? (COR)
Eu acredito, eu acredito na educação porque é quem pode mudar qualquer situação. Agora pra isso também tem que haver um trabalho com o professor...(COR)
(...) levar os textos dessas formações eu acho muito interessante, as vezes peço até reforço, porque mesmo você tendo conhecimento, mas é diferente você ter um acompanhamento (COR)
(...) quanto eu mais recebo orientações dentro do que se propõe de um pouco de mudanças, melhor é... e isso seria uma mudança dentro da nossa realidade. Eu acho indispensável (COR)
(...) também deveria, dessas novas gerações de professores, ter uma formação já específica dessas novas ideias que sejam viáveis em sala (COR)
(...) tem que ter uma..., eu acho..., uma formação pra esses novos professores atuar com essas novas ideias. A mão na massa! [trabalho com alunos] (COR)
Tem que ter um preparo, o concreto! [trabalhar com alunos utilizando materiais concretos] Não só também na teoria! (COR)

APÊNDICE B – AGLUTINAÇÃO DOS PRÉ-INDICADORES: FORMAÇÃO DOS INDICADORES

SISTEMATIZAÇÃO DOS INDICADORES	
PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
(...) em nenhum momento foi meu sonho, foi minha intenção eu ser professora. Mas hoje, se eu já gostava do que eu fazia, o negócio era... mas hoje, eu gosto muito do que eu faço! Eu digo! Me sinto bem, me sinto viva dentro de uma sala de aula, sabe? Gosto! E só sou professora hoje, porque gosto. (LUZ)	1. Os sentimentos que denotam realização profissional
Não sei..., se eu ia achar que eu não ia gostar , [de ter outra profissão] porque já me foi oferecido um cargo em outro lugar, (...) E em nenhum momento eu pensei em aceitar. E eu ia estar fora de uma sala de aula. Que eu me sinto bem aqui! (LUZ)	
(...) exerço a profissão porque realmente eu gosto de ser professora! (COR)	
Ah... eu na verdade, quando eu já era estudante, eu me reunia com o pessoal do segundo grau... me reunia com umas dez colegas e aí eu ia ser a professora , da parte de física, química, né? [Ser professora] eu sempre me identifiquei e gosto assim, essa mudança de tá com aluno! Esse sempre renovar, né? (COR)	
Mas eu achava, (...) que faculdade não era pra mim! Eu acho que... eu tinha uma ideia de que Faculdade era pra quem tinha uma condição financeira maior. Eu tinha essa ilusão sabe? (LUZ).	
E eu não sei como eu fui pra sala de aula! Por quê?! Eu, na minha faculdade eu dizia, não quero ser professora não. (...) Fui fazer meu estágio onde eu tinha estudado uma vida quase toda (escola Y), na sala da professora X. Quando eu cheguei lá e eu vi uma realidade...e, que eu cheguei em casa, e disse: com certeza eu não quero ser professora! Eu não vou ser professora! Muito bem! Vamos pra frente! Vamos pro ensino médio! Pior, né? Deus me livre! Não quero ser professora não! (LUZ)	
A realidade que eu enxerguei a 14 anos aqui atrás não é diferente da que eu vejo hoje nas minhas salas de aula. Alunos descompromissados com o ensino deles, indisciplinados... e assim, eu acredito que a indisciplina dos alunos foi uma questão que me amedrontou muito na sala de aula e eu percebi a indisciplina tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio (LUZ).	
Meu medo era de como lidar com a indisciplina e foi o que eu testemunhei nas duas, nos dois estágios que eu fiz. Isso realmente me amedrontou mais ainda, a ponto de eu dizer que realmente, eu não queria aquilo para mim. E até então se você me perguntar aí na frente porque eu decidi ser professora, eu não sei (LUZ)	
As vivências que até então eu vivo dentro da sala, de hoje, na escola que eu trabalho, que é a questão da indisciplina do aluno. (...) não sei o que eles pensam pro futuro deles. E assim... a gente se depara com alunos que você... tomam seu tempo de aula para controlar alguns alunos, para tentar apaziguar alguns conflitos, e você perde muito tempo de você trabalhar seu conteúdo , de dá uma boa aula (LUZ)	
(...) Mas também a gente vê alunos diferentes, com uma realidade financeira difícil... assim como eu na época de estudante. Assim, ontem mesmo, eu conversei com uma aluna, e fiquei muito tocada, por conta que ela se abriu comigo e falou muitas coisas da vida dela... e assim... aquela menina ali, me lembrou muito eu. Ela está numa realidade muito difícil, de ser criada só pelo pai, com condições financeiras muito difícil. Mas aquela menina não desistiu, assim como eu, sabe?! É uma menina excelente, responsável, estudiosa. Isso é o alimento que a gente encontra dentro de uma sala de aula. São as realidades diferentes..., porque se eu tivesse esses anos todos dentro de uma sala de aula só vivenciando coisas difíceis certamente eu já tinha desistido mesmo. Mas assim... aquelas sementezinhas que a gente encontra durante essa vida, faz assim... dá uma diferença na vida da gente (LUZ)	

<p>Dá vontade de desistir. Dá aquele questionamento de você perguntar: meu Deus, o que é que eu tô fazendo aqui, se eu não tô conseguindo nada do que é pra conseguir?! Mas aí no outro dia, vem certas situações que você diz assim: Valha senti tanta raiva desse menino naquele dia, e agora ele tá perguntando isso..., eu explico...com aquela esperança que dali pra frente vai ser diferente. Nem que no outro dia não seja...seja a mesma coisa. Mas é assim... momentos me fazem achar que não é aquilo, que aquilo não vai ser meu futuro mesmo, talvez um dia eu vou desistir. E aí, vem outras situações, vivências que me impulsionam a seguir em frente, me impulsionam pra acreditar (LUZ)</p>	
<p>[Ao ser convidada para lecionar] Na mesma hora eu disse pra mim assim: rapaz! eu vou! Eu fiquei sete anos da minha vida pelejando dentro daquela faculdade, eu não vou nem tentar? Aí eu disse assim pra ela: eu aceito! Assim; depois de ter dito a minha vida todinha que eu não ia pra sala de aula! Por isso que eu digo que foi destino! (LUZ)</p>	
<p>(...) tinha me indicado [para ser professora] porque sabia que eu estava concluindo [a graduação]. Aí eu disse assim: Quanto é que eu vou ganhar? Aí ela [coordenadora da escola] disse: tanto! Quando eu fiz as contas na minha cabeça, o tanto que ela falou era três vezes mais do que eu ganhava pra trabalhar numa loja (LUZ).</p>	
<p>A princípio, naquele momento eu atribui a parte financeira, tenho certeza disso. E assim... naquele momento eu fiz um questionamento muito rápido em relação a mim, porque eu tinha passado muitos anos naquela faculdade e eu tinha conseguido sair... aí pensei assim: rapaz vou pensar né? Aí eu acho que sim... nesse momento foi financeiro (LUZ)</p>	
<p>Gosto! [de ser professora] Ensino porque gosto! Podia já estar afastada. Eu já me aposentei. Certo? Mas eu gosto! (COR)</p>	
<p>[outra profissão] Eu tive a oportunidade, concursada, assim que terminei. (...) Depois saiu o resultado que eu tinha tirado o primeiro lugar. E quando fui chamada não quis assumir! (COR)</p>	
<p>Também não vou dizer que é fácil, nenhum momento eu estou..., deixei de ver a profissão, que ficou muito difícil (LUZ)</p>	
<p>Com certeza. Tudo isso se reflete muito aqui dentro da escola. A realidade do aluno na casa dele, pesa muito na escola (LUZ).</p>	
<p>Eu não sei se por conta da realidade social que ele vive, e a gente trata aqui na escola, e isso não é de hoje, é de sempre... (LUZ)</p>	
<p>Eu acredito que amanhã minha turma vai ser mais difícil que a de hoje. Então, pra mim aguentar essa dificuldade de amanhã, eu tenho que ser melhor também (LUZ)</p>	
<p>Eu acho que pra mim ser melhor, eu preciso trabalhar melhor o meu emocional, porque é a parte que me afeta mais. (...) Eu acho que eu tenho que trabalhar muito, muito o meu emocional. É tanto que hoje eu preciso tomar medicação. Eu tomo medicação pra mim... pra eu ter o emocional equilibrado, de certa forma (LUZ)</p>	
<p>Eu preciso me controlar, não absorver, não colocar a culpa só em cima de mim, porque não é, eu sei que não é só minha. (LUZ)</p>	
<p>A minha expectativa em relação aos meus alunos, é que cada dia vai ser mais difícil (LUZ)</p>	
<p>A gente vem vendo a diferença de comportamento dos alunos. (...) aí hoje você tem que evoluir junto, que aquilo pra você, se fosse outra época, seria um desespero com você. E a gente sabe que é o que eles estão assistindo e estão ouvindo. Então essa questão cultural, atual do Brasil, eu acho que tem contribuído também pra essa não aprendizagem (COR)</p>	
<p>Pelas redes sociais que eles sempre estão acessando..., é o estilo de música, de dança...então isso aí... até na linguagem deles, como eu já falei antes a esse respeito, na época em que se falava coisa que pra gente era palavrão, hoje tá nas músicas (COR).</p>	
<p>(...)E porque que prejudica? Porque pra eles tá passando a ser natural o não conteúdo... vamos supor... acadêmico. Você vê uma música que faz sucesso, é aquela que não tem nenhum conteúdo, não é uma MPB, por exemplo. Eu acho que prejudica também por causa das redes sociais, que tem alunos que fica até</p>	<p>2. Angústias e dificuldades que emergem na trajetória da atividade docente</p>

<p>não sei que horas, e também em jogos. E depois se vê quais as consequências que tem certos tipos de jogo (COR)</p>	
<p>E aí você tem que... se reavaliar como é que você vai fazer. Você vai se importar com tudo que eles dizem... e com você? Porque se for, você sai da sala de aula e não volta nunca mais, né? (COR)</p>	
<p>(...) Mas... nós é que somos formadores, porque nós é que estamos tentando contribuir com a formação deles, né? Mas que está difícil... (COR)</p>	
<p>E a gente vê ano a ano, tem mudado, e muito. E a aprendizagem tem caído! Apesar de todas as formações que nós temos, quando a gente vai pra prática, parece que não está funcionando (COR)</p>	
<p>Apesar de nas formações haver muitas sugestões... uma parte está na nossa responsabilidade de não ter tempo pra confeccionar o material diferenciado, e haver maior envolvimento da turma na participação do que você traz, de diferente..., que seria a parte do interesse do aluno que a gente não tá percebendo esse interesse. Então assim: tem as formações, são positivas, sempre são, com boas sugestões, mas pra gente confeccionar tá mais difícil por questão de tempo, porque a gente tem 40 horas (no meu caso) (COR)</p>	
<p>Então, pra mim aguentar essa dificuldade de amanhã, eu tenho que ser melhor também. (LUZ)</p>	<p>3. O papel da experiência e da prática no desenvolvimento profissional</p>
<p>Eu acho que eu, eu preciso melhorar. A gente sempre tem que pensar isso. Enquanto a gente achar que não precisa melhorar, você está fora de... isso qualquer área, eu acho. (LUZ)</p>	
<p>Eu preciso melhorar, eu tenho essa consciência, eu preciso ler mais, eu preciso é... melhorar! Eu vou sempre achar que eu preciso melhorar! E eu, eu vou estar sempre aberta pra melhorar. Isso é ... eu acho que é um ponto muito positivo, sabe? (LUZ)</p>	
<p>eu acho, que a gente melhora mesmo é na prática sabe? Com a vivência que faz a gente melhorar. A verdade é essa. Você vai.. parece que é assim.. Você vai testando o que dá mais certo. E às vezes, as ideias aparecem pra mim fazer uma coisa diferente, ou tratar uma situação da forma diferente, de imediato. Não é planejado. E aí quando você percebe que aquilo dá certo, você soma aquilo né? Pra sua profissão, pra sua vida pessoal (...) Nas coisas que vão acontecendo com a vida, que vai melhorando a gente. (...) E vendo que pode ser dessa forma o que dá mais certo. (LUZ)</p>	
<p>[A experiência] Vai me ajudando a ser um profissional melhor. Minha experiência profissional. (...) Vou modificando. É como eu falei. O que eu sou hoje não é o que eu, o que eu estava há dez anos atrás. Não é de jeito nenhum! (LUZ)</p>	
<p>Se a gente for analisar, houve uma mudança praticamente drástica de como eu comecei para o que eu sou hoje. Tô vendo que a gente tem que continuar a mudança, se não, não se permanece mais em sala. (COR)</p>	
<p>A questão da prática pedagógica Zenaide, a gente vê, é uma evolução né? Se eu for me lembrar do tempo que eu comecei... (COR)</p>	
<p>Eu não me vejo em quarenta horas dentro de uma sala de aula sem ter tempo pra saber o que é que eu vou fazer no outro dia na minha sala de aula. Não me vejo! Prefiro ganhar menos, dez mil vezes, e saber, e saber o que eu estou fazendo (LUZ)</p>	<p>4. Compromisso e dedicação na atividade de planejamento das aulas</p>
<p>Eu planejo com relação a condição de aprendizado deles, né?! Porque... claro que esses alunos que tem a vida totalmente conturbada, que estão na escola desde sempre por apenas está ali, eles não acompanham a turma. Então a gente, até pela orientação da própria secretaria de educação, a gente tem que fazer o resgate das quatro operações, no caso da matemática, usar uma linguagem mais simples no caso das ciências, pegar alguma coisa da realidade daquele aluno pra introduzir o assunto pra ele entender melhor, isso tem que ser feito. Eu faço, meus planos têm essa linha (LUZ)</p>	
<p>E aí, além disso, de preservar a qualidade do meu planejamento e como eu vou me preparar pra minha aula no outro dia, eu também quero ter minha vida. (LUZ)</p>	

<p>Eu olho... passo o final de semana me preparando. Eu sempre venho com a aula preparada, não improviso! Procuo pesquisar em outros meios pra facilitar, tentando ver se faz algo diferente. (COR)</p>	
<p>As dificuldades que eles têm tido começa propriamente na base, que são as operações. Você tem aluno que não tem noção mesmo, nem da adição. Nem dos conjuntos dos naturais que é desde que começa a falar, que se diz vai completar um ano. Então assim..., a gente tenta com vídeos de outros professores, que as vezes são mais dinâmicos. Já tenho levado pra sala ali [sala multimídia] pra assistir porque as vezes eu explicando, mesmo mostrando material, como falei, o caso do isopor pra eles mesmo fazerem, mas as vezes não se consegue (COR)</p>	
<p>(...) Procuo trazer algo diferente. Mesmo as vezes não sendo através de vídeos pra eles, mas eu mesmo em sala... pra vê se há uma mudança no conhecimento (COR)</p>	
<p>eu considero que eu tenho uma boa relação com os meus alunos. Mas eu percebi, ao longo da minha vida, que se a gente não for muito firme, muito forte, e às vezes até um pouco ignorante, com alguns deles, a gente não consegue fazer o nosso trabalho (LUZ)</p>	<p>5. Relações sociais e estratégias de controle e disciplina da turma</p>
<p>Então, eu digo que eu vou me aborrecer com uns três, quatro alunos. Em alguns dias das minhas aulas, que eu vou ter que falar com eles muito sério, um pouco grossa. Mas isso em nenhum momento, como é que eu posso dizer?... Muda algum tipo de relação que eu tenho com eles. Se eu sou grossa com ele hoje, amanhã, ou da daqui a pouco, eu estou tratando ele do mesmo jeito que eu trato os outros, certo? (LUZ)</p>	
<p>[chamar atenção do aluno] Não! Não interfere! [na relação com o aluno] Mesmo que durante algum momento, naquela hora, você tem que dar um gelo, né?... Faz de conta que ele não existe! Isso é normal, isso é. Mas no outro dia, ele é um aluno normal pra mim. (LUZ)</p>	
<p>Eu procuro assim..., não ser muito como eu era. Eu era muito rígida. Eu procuro ser mais amiga. Não de realmente querer saber sua vida não, é complicado. A gente não vai ter solução, todos vão, uma grande parte com problemas familiares, problemas seríssimos né? E que eu só vou entrar num meio que eu vou conseguir, porque eu não tenho estudo pra isso. (COR)</p>	
<p>[mesmo tendo uma boa relação com os alunos] não tenho feito com que mude o comportamento pra prestar atenção ou não. Mas por exemplo, hoje uma já chegou pra mim, chegou até dizendo que queria morrer. Aí chegou pra mim e disse: tia me dê um abraço, que tô tão carente. Aí eu dei. (COR)</p>	
<p>Então procuro ter esse clima mais humanizado. Não é só o fato de ser professora e aluno. Mas isso eu não estou vendo assim uma mudança de comportamento pra aprendizagem. Do interesse. (COR)</p>	
<p>[uma boa relação do professor/alunos favorece o trabalho do professor em sala] Demais! Favorece demais! (LUZ)</p>	
<p>Se fosse assim [guardar rancor], eu acho que já tinha morrido infartada, porque a gente se aborrece às vezes em sala de aula. Porque você está querendo ali dar uma boa aula e é interrompido por besteiras, né?, desses adolescentes. Mas assim, no geral, eu acredito que eu tenho uma relação muito boa com os meus alunos (LUZ)</p>	
<p>Pra mim, uma boa aula é uma aula em que eu consigo envolver meus alunos, a ponto de... eles entenderem o que eu estou falando, a ponto deles darem opiniões, relacionarem aquilo que foi trabalhado, da gente perceber que está sendo ouvida e que eles estão gostando daquilo e eles estão interagindo comigo (LUZ)</p>	
<p>No final da aula a gente faz atividade e percebe que eles entenderam realmente o que eu expliquei. Ao fazer avaliação a gente verifica que houve aprendizagem (LUZ).</p>	
<p>Porque não tem interesse no que estou falando, no que está sendo explicado. E assim..., o que eu acho mais triste é que a maioria dessas pessoas que não mostram interesse, não mostram apenas num assunto tal. É também com outro professor, é numa palestra (LUZ).</p>	
<p>(...) Interessante é que a gente consegue chegar tão bem em alguns alunos, a ponto de nos elogiar, (...) e outros, parece que nada que eu falo chega. Não vou</p>	

<p>dizer a maioria, mas muitos não chego. Agora eu digo assim... muitos parecem que estão fechados, e outros parecem que estão fechados pro que a gente tem a falar (LUZ)</p>	
<p>Eu acho que eles gostam mais de mim porque eu... por causa do meu jeito (risos). Porque assim, eu sou uma pessoa, eu acho que eu sou muito leve. (...). Mas eu consigo identificar que meus alunos falam comigo de forma carinhosa. (LUZ)</p>	
<p>(...) mesmo eu entrando no 9º ano, quando entro aí quatro vezes na semana, eu chego, e eu não percebo nenhum aluno dizer, ai, a tia de novo...! Eu consigo identificar no olhar deles que eles se sentem bem [com a professora] (LUZ)</p>	
<p>Às vezes tem até rejeição pela matéria. Ele não gosta de matemática. Mas eu ainda não associei ele não gostar de matemática, ele não gostar da minha pessoa. (...) eu considero que eu tenho uma boa relação com os meus alunos, com a grande maioria (LUZ)</p>	
<p>(...) nos dias de hoje, os nossos alunos, eles têm quase que se negado a aprender, infelizmente! Isso não tem muitas vezes a ver se ele gosta ou não do professor. Às vezes não! (LUZ)</p>	<p>7. Interesses dos alunos pela aprendizagem dos conteúdos escolares</p>
<p>Eles não acham que se eles se dedicarem eles vão aprender, por mais que a gente fale, insista. E aí a minha relação boa com eles as vezes não surte o efeito que deveria. (LUZ)</p>	
<p>Eu não vejo por eu ter uma boa relação com meus alunos o interesse deles muitas vezes pelo assunto (LUZ)</p>	
<p>Eu acho que eles [os pais] deveriam ser mais presentes, bem mais, né? A gente tem aquele caso de alunos excelente que o pai não precisa estar aqui. Eu conheço assim, nas reuniões, porque quando eu identifico que é pai daquele aluno que considero muito bom, aí eu digo: ah seu filho é maravilhoso. Eu elogio... que é muito bom você vim pra uma escola, eu acho, e você saber. (LUZ)</p>	<p>8. A participação dos pais e o relacionamento com a escola</p>
<p>(...) eu considero que os pais deveriam ter uma participação maior na escola. (LUZ)</p>	
<p>Realizar um trabalho coletivo com o filho. Eu não falo do pai ensinar o menino em casa mas ele fiscalizar o menino, perguntar pro professor se realmente tá vindo tudo ok, se ele tá fazendo. Até questionar: meu filho não tá aprendendo...porque meu filho não tá aprendendo? Eu acho assim..., se você tem um filho na escola e o menino não tá aprendendo nada, não tá fazendo nada, você é pra ir na escola, chegar e dizer assim: olhe, meu filho não sabe nem somar. Porque? Se tá na escola a tanto tempo! O questionamento tem que vim do pai também priorizando uma boa qualidade do ensino (LUZ)</p>	
<p>Eu, pelo que a gente presenciou, na quarentena, e vem presenciando, eu acho que está um número pequeno [de pais que se preocupam com a aprendizagem]. Os alunos, uma boa parte, eles é que estão se dominando. Não é pai que domina. Eu vejo assim, se uma mãe não percebe que a filha está toda cortada, então não está dando atenção a sua filha. Quanto mais ao aprendizado. Eu vejo um número muito pequeno, a participação das mães. (COR)</p>	
<p>Porque isso não é de hoje. Se a gente chamar para uma reunião quem vai vir, são aqueles que já tem a preocupação com seus filhos. Então... é um número bem pequeno. (COR)</p>	
<p>E assim..., eu também não crítico os que não são [bons alunos]. Assim... e digo o que ele está precisando estudar mais, que ele está indisciplinado. Mas não estou ofendendo. Eu tento medir muito as palavras, né? E até porque quando você fala do filho das pessoas, pras pessoas (risos espontâneos), você tem que ter cuidado (LUZ)</p>	
<p>Tem aluno aí que eu não sei nem quem é os pais. Eu conheço os pais de muitos dos que a gente precisa chamar a escola, que a gente às vezes chama várias vezes, e não muda a realidade. Eu conheço os pais de alguns porque estão presentes nas reuniões, daqueles alunos muito bons. E tem os intermediários [alunos], que a gente ainda nem conhece os pais, que não se dedicam muito. Mas aí o pai também não procura saber. (LUZ)</p>	
<p>Eu considero assim..., que quando eu tenho que falar com pai do aluno, a mãe, ou ele vem me procurar, eu considero que eu sei conversar. Assim, que eu consigo</p>	

<p>me relacionar bem. Eu consigo dizer se ele não está legal e tudo, de forma respeitosa, sem estar batendo boca, tudo normal (LUZ)</p>	
<p>Parece assim, que eles tem.., quando eles percebem que uma coisa é um pouquinho difícil, eles acham muito mais fácil não está nem aí. E aí, a minha relação já não... eu posso até chegar lá, posso ir lá, vamos tentar e tudo, mais, mas muitas vezes eu vejo que não é o suficiente, sabe? (LUZ)</p>	
<p>(...) parece que, se for difícil, é uma geração que a dificuldade barra eles. (LUZ)</p>	
<p>E ciência no 9º ano, que quando pega aquela parte de física, os alunos assim..., ficam..., desisti mesmo! Eles não tentam não! Eles não correm atrás. Eles não acham que se eles se dedicarem eles vão aprender, por mais que a gente fale, insista (LUZ)</p>	
<p>(...) essa apatia do aluno, essa falta de perspectiva, a autoestima também lá embaixo. Então isso aí precisa ser visto (COR)</p>	
<p><i>Eu estou com dois alunos, que de repente o aluno vem me dizendo que é burro, e eu tentando convencer o aluno que ele não é burro, no sétimo ano. - Eu não vou aprender porque eu sou burro [fala o aluno]. Aí diz: - não! Não vou aprender isso não! Não aprendo isso não! E eu tentando lá.</i> (COR)</p>	
<p>Eu cito um, mas tem mais. Só que esse, sempre que você pede ele diz que não. Ele é burro. Que ele não vai aprender. Aí você vai pra outra sala, tem os mesmos fatores. Por isso que falo, tem que ser esse trabalho Inter setorial, porque senão, a educação sozinha não vai resolver não. Porque é uma questão familiar, social, né? (COR)</p>	
<p>E o preocupante é por isso, muitos não sabem e ficam alheios na sala. Porque como eu disse, ia mostrando, e eles iam me dizendo como é que monta, por conta de não poder estarem pegando [no material], eu mesma vou fazendo, porque pega um e pega outro, eu quero evitar o movimento [se reportou aos cuidados sanitários, em razão da pandemia]. E a gente vê que não, não tem essa receptividade não, não tem feedback, sabe? As mostras não contribuem. Aí você pensa: o que eu fiz aqui? (COR)</p>	
<p>(...) essa experiência de ciências que eu pedi que eles elaborassem, certo? Pedi de três, no máximo quatro. Aí de repente forma uma equipe que era cinco, seis. Não permito! Aí de repente, depois, não apresentou. Só um apresentou, porque os outros desistiram. (COR)</p>	<p>9. A falta de confiança do aluno expressa em suas significações</p>
<p>Observei que alguns alunos que tem uma certa bagagem de conhecimento, eles não querem fazer com outro, aquele negócio de você ajudar o colega. Então assim, se é equipe de dois, querem se juntar os dois que sabem. O que sabe, que está por dentro do assunto, não quer ficar com o que não sabe pra ajudar (COR)</p>	
<p>(...) Mas tem a minha parte também, de ter a habilidade de conseguir fazer grupos. Na entrevista anterior, eu falei que procuro deixar eles mais à vontade pra ver mais o lado deles. As vezes dizem que não quer fazer com ninguém, e eu não concordo, não acho certo. Mas não vou obrigar um aluno se juntar com outro (COR)</p>	
<p>Tem que fazer todo um acompanhamento. Mesmo você formando os grupos, ou dando sugestões, deixando que eles procurem um projeto pra desenvolver, se não tiver acompanhamento também não funciona não (COR).</p>	
<p>Passei o feriado todo corrigindo, fazendo médias, aí quando você começa a vê..., resolve fazer um trabalho. Eles não entregam. (...) Eu faço isso com artes... não faço prova. Vamos fazer só o trabalho..., mas eles não entregam. (COR)</p>	
<p>Desde o primeiro bimestre, tem gente assim. Aí eu fico... aí agora eu mudei! Falo..., gente, vamos apresentar aqui. Quando chega a hora de apresentar, eles não querem apresentar. (COR)</p>	
<p>No momento eu diária que a questão da pandemia, por eles não assistirem as aulas. A maior parte não assistia, não vinha pegar atividade na escola e eles foram aprovados. Eu acho que eles continuam com o pensamento que no final do ano vão ser aprovados. O que me preocupa é eles não terem a preocupação com o conteúdo. Querem passar de ano. O conteúdo vai importar o que? Agente já ouviu isso em sala. Então essa falta de interesse deles é porque eles acham que vão passar do mesmo jeito. E acabam passando (COR).</p>	

<p>Eu procuro individualizar, nele [aluno]. Eu vou lá (na carteira do aluno). (...) E às vezes, pra esse, que diz: - eu não sei fazer! Eu tenho que ir lá na cadeira dele e fazer com ele. (LUZ)</p>	<p>10. Estratégias metodológicas que constituem uma ponte para aprendizagem</p>
<p>(...) numa sala em que a grande maioria está com essas dificuldades, eu não vou dizer que eu consigo chegar em todos, mas eu procuro fazer algo, a mais! (LUZ)</p>	
<p>Eu uso muito situações. Situações que podem existir ou não! Por exemplo, Eu invento viagem pra lua, Certo? Eu chamo todo mundo pra entrar num foguete. (...) Porque, eu acho que isso é o que chama a atenção deles. Você botar uma situação, botar o menino dentro da situação. Olhe, você está lá não sei aonde agora, e aí? É a realidade misturada com a criatividade. (...) Isso é o que chama atenção deles! Botar eles dentro do contexto. Isso sempre funciona. (LUZ)</p>	
<p>[Tem aluno]Não sabe se quer ir pra bagunça, não sabe se quer ficar desse lado de cá. E esse aí, eu pego e sempre sento perto de mim! A sua dupla sou eu hoje! Sabe? Aí aquele outro ali, eu vou dar mais uma chance. Porque você tem que fazer alguma coisa individualizada em alguns momentos pra ver se funciona! (LUZ)</p>	
<p>Eu tenho tentado assim..., mudar..., o que eu vou explicar trazendo... só bem recente, por exemplo, eu fui explicar números racionais, porque eu já tinha explicado, feito uma avaliação, vi que alguns não sabia nem o que eu tinha falado. Aí eu fui trazendo o concreto, que eu tinha feito o concreto, [uso de material concreto] eles cada um fazendo sua barrinha, dividindo, mostrando (COR)</p>	
<p>Vou tentando outras estratégias pra ver se dá certo. Mas ainda não consegui qual é a certa, pra trabalhar. Se vamos fazer na sala ficam lá conversando e eu rodando. Façam... Tô dando a oportunidade (COR)</p>	
<p>Alguns que fizeram em equipe, praticamente uma pessoa foi quem fez, e os outros só ali. Sabe, de lado? Não sabia nem o que ia falar. Mas eu tenho passado trabalho em grupo (COR)</p>	
<p>[atividade em grupo] É, mas eu, o que eu observei, eu falo, pode até ser contraditório, pelo menos houve um interesse, certo?, de pesquisar e foi comprar material. Teve uma experiência que foram comprar bexiga, bicarbonato, e detergente, vinagre, dentro da experiência que eles iam fazer. Fizeram dois vulcões, certo? Produziram. Então assim..., eu vi interesse. Agora na hora de explicar o processo foi que falhou, mas pelo menos eles fizeram. Foi positivo. (COR)</p>	
<p>Eu sempre deixava eles realizarem atividade em grupo. E agora, a sugestão de experimento vai ser em grupo. Por mim eu acho bom. Às vezes eles se perdem muito na conversa, mas acho interessante, as atividades em grupo. (LUZ)</p>	
<p>Eu acho! [produtivo, atividade em grupo] Porque tem aquela questão do aluno que tem muita dificuldade, aí ele já pede pra ir pro grupo, pra ver se ele faz alguma coisa. (LUZ)</p>	
<p>No primeiro horário eu tentei não tirar eles de sala. Eu faço de tudo pra não tirar de sala. Mas tem hora que não dá! (LUZ)</p>	<p>11. Retirar ou não o aluno da sala de aula: dilemas que atravessam o contexto escolar</p>
<p>Eu já tirei ele da sala pra ficar lá fora e quando todo mundo foi embora eu trouxe ele pra sala de novo e ele ficou até cinco hora comigo. E eu vou fazendo várias tentativas pra ver se eu consigo encontrar um caminho pra seguir com ele! Já conversei, e até agora não consegui. Juro a você. Mas não foi falta de tentativa não! (LUZ)</p>	
<p>E finda que, que eu não consegui chegar nesse menino não! Mas.. não é uma coisa que não é só eu que não consigo chegar não. É tanto que ontem no segundo horário teve que tirar de sala (LUZ)</p>	
<p>Eu só tiro aluno de sala quando, quando eu saio de mim. Quando aborreço muito, e não a mim..! O que, o que me faz tirar aluno de sala não é que ele está me aborrecendo, é que ele está prejudicando os colegas dele. Isso aí, eu acho que a gente não deve admitir! Sabe? É um crime! (LUZ)</p>	
<p>(...) quando eu já tenho falado, quando eu já tenho dito, quando eu já tenho colocado ponto negativo na lousa, quando eu já tenho contado um, dois, três, feito tudo, chegado lá e olhar nos olhos dele e dizer, se aquiete se não você vai sair. Tem hora que você tira ele de sala! (LUZ)</p>	

<p>Mas eu tirei ele de sala não pra ir embora [o aluno]. Ficou no pátio. Tocou, todo mundo foi embora ele entrou [na sala]. Conversei com ele meia hora. Até ele admitir que ele estava atrapalhando a sala de aula. Ele admitiu já pra ir embora, porque senão ele não tinha admitido. No outro dia... vamos ver se mudou?... tá do mesmo jeito! (LUZ)</p>	
<p>Eu não gosto! Não é uma coisa que me faz feliz tirar aluno de sala! Os meninos falam expulse tia, expulse! Eles acham que expulsar é uma coisa muito boa pro professor. Detesto! Expulsar o aluno de sala... pra mim, me deixa derrotada, de certa forma, sabe?! Não me deixa vencedora porque botei ele pra fora de sala. Me deixa derrotada! (LUZ)</p>	
<p>[sente-se mal em tirar aluno de sala]Porque o que eu tô falando, o que eu tô conversando com ele é insuficiente pra ele entender alguma coisa, pra ele compreender não só a realidade da sala de aula dele, mas a realidade que ele vai viver quando ele sai da escola. Isso aí é cruel! Não me faz bem! É necessário às vezes, mas não me faz bem! (LUZ)</p>	
<p>Você tenta! Ah, não vamos tirar aqueles alunos que estão atrapalhando a aula. Hoje mesmo tínhamos. Eles ficam tia pra fora, bota fora. Aí começo a pensar nisso. Fazer o que? Eu tenho um aluno que a mãe é presa. O que você vai fazer? Tem um aluno aqui que não deixa dar aula, no outro sétimo. O que você vai fazer? Não tem pai nem mãe. Já morreram. Vou chamar quem? (COR)</p>	
<p>E aí aquela maneira de que ele está, está chamando atenção de um jeito ou de outro, e quem é que vai tentar mudar esse comportamento? Eu botando pra fora eu não vou resolver, né?! Mas a gente, fica tentando todo o tempo, todo tempo pedindo, porque sabe que atrapalha os que estão pelo menos se esforçando. Mas eu tenho procurado não tirar de sala. (COR)</p>	
<p>[Se incomoda ao tirar aluno] é se a gente se sentisse até... uma certa impotência, né? Deixa a gente mal... Porque está aqui, tentando, brinca, faz uma coisa diferente. (COR)</p>	
<p>Eu acho que a gente tem que ter uma certa maturidade que às vezes a gente perde, no momento quando você perde um certo controle, e pede, pode sair, vá dar sua voltinha, mas... nós é que somos formadores, porque nós é que estamos tentando contribuir com a formação deles, né? (COR)</p>	
<p>(...) em relação a aprendizagem vieram muito, muito defasados [retorno do ensino remoto]. Tinha uns que pareciam que tavam adormecidos e agora eu já percebo que estão voltando alguma coisa. (LUZ)</p>	<p>12. Aprendizagem comprometida no ensino remoto e o retorno a nova realidade escolar.</p>
<p>A aprendizagem vai levar tempo [para se recompor]. Por quê? Tem muitos ainda, por mais que tenham alguns aí se acordando, ainda tem muita gente que está naquela, eu acho, da aula online, que ele fazia de conta direto, sabe? Que ele não quer se dar ao trabalho de pensar. Parece que pensar dói. Ainda temos muitos casos e eu acho que vai permanecer. (LUZ)</p>	
<p>E eu sinto que tem aluno que se nega a fazer uma continha de adição, de multiplicação e de divisão. (LUZ)</p>	
<p>Eu percebo até que alguns já sabem fazer, mas mesmo assim, se nega fazer. E tem uns que não sabe. Aí a gente vai detectando isso todo dia, na sala de aula. É muito assim,... tão se negando a aprender, parece! (LUZ)</p>	
<p>Atualmente me preocupo! É preocupante como esses alunos estão se comportando. (...) Aprendizagem, eu acho que, não está correspondendo ao que está..., se está trabalhando. E tem aqueles que, realmente, vem, eu acho, que está vindo pra se distrair em sala, é só brincar (COR)</p>	
<p>E em sala de aula o que que a gente vê? Como eles não estavam acostumados tá assistindo[ensino remoto], você vê que ele está ali. Ele está ali porque está sendo obrigado a vir. Mas eles estão de corpo presente. Muitos não estão me ouvindo, muitos estão... não sei nem em que pensando. E a aprendizagem, veio muito defasada (COR)</p>	
<p>E eles se confiaram, e se confiam, como fui aprovado sem saber, pois eles tem consciência que não sabem, e será aprovado agora de novo. Você sabe que não vai poder reprovar, tem que passar, porque vai refletir financeiramente, né? no município. (COR)</p>	

<p>Então eu acho assim, que a aprendizagem, não, não é satisfatória, e não sei porque... a gente está trabalhando também coisa que... nós estamos trabalhando adição, né?, quer dizer, as operações. Mas é incrível como não há concentração. Você faz uma brincadeira e não tem aquela concentração. Você está aqui com a tabuada, não sabe olhar pra tabuada [o aluno], porque eu acho que em casa não tinha esse sentar e assistir, certo? Então realmente não tem a concentração. (COR)</p>	
<p>Aprendizagem eu não sei quanto tempo vai levar pra se chegar ao nível de 6º ano, que eu comparo aqui ao do 7º ano, porque eu vejo que eles não estão assimilando. Não sei o que vai se fazer. A gente tenta mudar, mas eles não estão nem aí pra gente. É uma apatia com relação ao estudo. Pode até tá cantando, brincando, mas com relação ao estudo, eu não estou vendo esse interesse, essa perspectiva. (COR)</p>	
<p>Geralmente não havia perspectiva, dentro do que a gente já via. Mas agora, eu acho que acentuou. E acentuou, e tem esses problemas emocionais. Que tem prejudicado mais o nosso aluno, na aprendizagem! (COR)</p>	
<p>[no ensino remoto] Tinha um 6º ano mais participativo e continua mais participativo. O outro participava um número X, mas era muito calado. Se perguntasse, não sabia se tinha gente não. Mas tinha um que falava. Se perguntasse, você não sabia que tinha aluno assistindo. (COR)</p>	
<p>Aquele que era mais participativo continua mais participativo, e o outro não. Porque na verdade, é por isso que eu digo, eu acho as vezes tão vindo só pela socialização, a amizade. Somente pra matar a saudade. (COR)</p>	
<p>Aos poucos, eles estão bem à vontade. Parece até que nem tem mais a pandemia, nunca nem existiu. Eles estão com o comportamento que eles estavam antes da pandemia, eu acho! (LUZ)</p>	
<p>E a gente vê ano a ano, tem mudado, e muito. E a aprendizagem tem caído! (COR)</p>	
<p>Tem dia, que a gente acha, que não vai nem adiantar mais. Tem dia que a gente acha isso não, não tem jeito! Infelizmente esse menino está... está perdido! Mas, se eu não tentar mudar isso, eu não tentar fazer alguma coisa, eu não vou ser a professora que eu quero ser, né? Aí, aí a gente tenta mais uma vez! (LUZ)</p>	
<p>Mas..., tem dias, que você mesmo diz assim, mas rapaz, o que eu tô fazendo aqui!? Mesmo eu tentando fazer o meu melhor, tem dia que o meu melhor não é nada bom..., sabe!? Que eu não consigo chegar no aluno! (LUZ)</p>	
<p>Eu consigo chegar numa certa quantidade de aluno dentro da sala de aula, que eu digo assim..., que, eles conseguiram absorver alguma coisa, compreender, e a outra parte..., está em outro mundo, em outra realidade. Isso tem vezes que acaba com a gente! Aí você faz, aquela pergunta: meu Deus, que que eu vou fazer? (LUZ)</p>	
<p>Aí no outro dia, você chega mais animada e melhora alguma coisa pra alguém... e vida que segue! Eu sei que eu a gente tem que ter essa noção, que nunca a gente vai chegar nos cem por cento, sabe? (LUZ)</p>	
<p>(...) porque as vezes a gente se frustra né? Porque a gente não está tendo a participação do aluno. Certo?. Pensa até que o aluno é totalmente ...(COR)</p>	
<p>Deixa a gente mal... Porque está aqui, tentando, brinca, faz uma coisa diferente. A gente pede pra fazer experiências, aí não fazem. Manda a atividade, não fazem. Faz uma outra brincadeira... no oitavo ano..., e aí a gente não tá tendo retorno, né? Você prepara toda uma aula, prepara de ciências, aí chega um, praticamente não deixa você explicar. Aí, se manda experiência não fazem, vamos ler um texto e explicando, você não ouve (COR)</p>	<p>13. O sentimento de fracasso das professoras: afetações atribuídas aos desencantos da sala de aula.</p>
<p>(...) são grupos muito diferentes. Então assim..., basta um aluno, que você vê que hoje, ele desarticula a sala todinha, dependendo do comportamento dele. Então assim, o que que a gente pode fazer? E eu fico pensando (COR)</p>	
<p>Mas tem uma preocupação maior agora! São alunos que estão com problemas emocionais, né?! Quer dizer, que este mês, já são três alunos... quatro alunos que se cortaram numa mesma sala, entendeu?! (COR)</p>	
<p>E aí, eu fui conversar com essa aluna, e o que me chamou atenção é que ela disse que não sentia dor, porque a dor interna é maior do que a de se cortar. E aí a gente fica assim..., fica impotente, não sabe o que fazer. Conversar não vai resolver. Tem a preocupação deles que a família não é pra saber, né? (COR)</p>	<p>14. O sentimento de incapacidade para lidar com as emoções dos alunos</p>

<p>Mas, eu até disse a diretora da escola, tem que ser feito um trabalho urgente nesse sétimo ano, dessas quatro alunas que se cortaram! (COR)</p>	
<p>Até hoje, eu disse..., porque ontem teve um caso sério..., eu disse! - Olhe, a gente tem que pensar não é só no que se cortou não. O que viu, os que vivem, não estão preparados psicologicamente para aquilo lá. Hoje chegou uma dizendo que queria morrer. Quer viver não. E a gente não pode achar que é só de momento! Que nós já temos casos, né!? (COR)</p>	
<p>[Problemas emocionais]Na aprendizagem é cem por cento a interferência. E o ensino, pro professor em sala é difícil (COR)</p>	
<p>Eu fico preocupada, tentando ver o que a gente pode fazer pra ajudar, certo? Porque são pessoas jovens, são “enes” problemas familiares, a gente sabe que talvez não são só sessões que vão resolver, mas pelo menos com o psicológico... vai sendo ajudado né? Mas, é o que eu disse, a gente fica assim, não tem como incorporar tudo e sofrer junto porque eu não vou resolver, mas a gente tenta um meio (COR)</p>	
<p>(...)as questões pessoais, familiares são seríssimos (COR)</p>	
<p>A gente não vai ter solução..., todos vão, uma grande parte com problemas familiares, problemas seríssimos né? E que eu só vou entrar num meio que eu vou conseguir, porque eu não tenho estudo pra isso (COR)</p>	
<p>(...) tem esses problemas emocionais. Que tem prejudicado mais o nosso aluno, na aprendizagem! (COR)</p>	
<p>Então assim..., mesmo com todos esses casos [problemas vividos pelos alunos], eu acho que é a educação que vai fazer diferença! Mas pra isso tem que ter um trabalho Inter setorial. Só a escola não vai resolver! É Inter setorial, saúde, educação... (COR)</p>	<p>15. A educação constituinte da formação humana</p>
<p>(...)a questão da saúde seria no sentido... porque tem alunos aqui que se envolvem em situações..., por exemplo, vou colocar aqui a questão sexual. A gente tem um número altíssimo, de crianças que já começam a ativar seu lado sexual, e não tem esse conhecimento, que as vezes a gente pensa até que tem, mas não tem. Então teria que ter algo, pode ser uma palestra, um acompanhamento. Quando vem a parte psicológica, eu coloquei na outra entrevista, minha preocupação com esses adolescentes que se cortam, que estão com ansiedade, que tem que sair de sala porque está chorando (COR)</p>	
<p>(...)E a parte social, que entraria outra secretaria é exatamente pra ver essa questão familiar. E aqui a nossa escola é crítica a situação. (...)porque nós temos muitos problemas sociais aqui. E a gente sabe que muitos vêm da família. Então teria que ter o que? Um trabalho social com a família (COR)</p>	
<p>Refletem no andamento do aluno. Porque essa das atividades que falei anteriormente, continua do mesmo jeito, sem eles fazerem. Se você passar pra casa não trazem. Você faz na sala... e na sala que está acompanhando, mas você tem está com alguns alunos insistindo, se não, não pegam nem o caderno. Se você dá a folha não fazem. Eu diria assim... eles não têm perspectiva de vida. É uma apatia. É... vem pra escola só pra vim pra escola. Uns vem porque é obrigado mesmo. E é essa a minha preocupação (COR)</p>	
<p>Mas eu..., eu reforço sempre que, a educação é a solução. Eu digo pra eles, se com estudo você as vezes não consegue um emprego, sem estudo você vai pra onde, né? (COR)</p>	
<p>Eu acredito, eu acredito na educação porque é quem pode mudar qualquer situação. Agora pra isso também tem que haver um trabalho com o professor...(COR)</p>	
<p>(...) levar os textos dessas formações eu acho muito interessante, as vezes peço até reforço, porque mesmo você tendo conhecimento, mas é diferente você ter um acompanhamento. (COR)</p>	
<p>(...) quanto eu mais recebo orientações dentro do que se propõe de um pouco de mudanças, melhor é... e isso seria uma mudança dentro da nossa realidade. Eu acho indispensável. (COR)</p>	
<p>(...) também deveria, dessas novas gerações de professores, ter uma formação já específica dessas novas ideias que sejam viáveis em sala. (COR)</p>	

<p>(...) tem que ter uma..., eu acho..., uma formação pra esses novos professores atuar com essas novas ideias. A mão na massa![trabalho com alunos] (COR)</p>	
<p>Tem que ter um preparo, o concreto! [trabalhar com alunos utilizando materiais concretos] Não só também na teoria! (COR)</p>	
<p>Eu vou para aquela formação, mas eu acho que dali, que às vezes até se repete, a gente pode extrair alguma coisa, que a gente pode melhorar na nossa prática. E enquanto, eu, eu achar que eu tenho que aprender porque eu tenho que melhorar, eu só tenho a ser uma melhor profissional! (LUZ)</p>	
<p>Se eu achar que eu vou ter que me acomodar agora, ou se eu não estou pronta..., não estou pronta..., eu preciso melhorar muito. E a gente percebe que a cada ano a gente pode aprender muitas coisas, que melhoram a nossa profissão, sabe? (LUZ)</p>	

ANEXO C – NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	
INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
INDICADOR 1: Os sentimentos que denotam realização profissional.	NUCLEO 1: Os sentimentos que constituem as professoras
INDICADOR 13: O sentimento de fracasso das professoras: afetações atribuídas aos desencantos da sala de aula.	
INDICADOR 14: O sentimento de incapacidade para lidar com as emoções dos alunos.	
INDICADOR 2: Angústias e dificuldades que emergem na trajetória da atividade docente.	NUCLEO 2: As vivências das professoras e os afetos constituídos na relação com os alunos
INDICADOR 6: Satisfações e insatisfações vividas em sala de aula	
INDICADOR 11: Retirar ou não o aluno da sala de aula: dilemas que atravessam o contexto escolar.	
INDICADOR 3: O papel da experiência e da prática no desenvolvimento profissional.	NUCLEO 3: Fazer pedagógico: o movimento do desenvolvimento profissional
INDICADOR 4: Compromisso e dedicação na atividade de planejamento das aulas.	
INDICADOR 10: Estratégias metodológicas que constituem uma ponte para aprendizagem.	
INDICADOR 16: A contribuição das formações para os saberes e fazeres pedagógicos.	
INDICADOR 5: Relações sociais e estratégias de controle e disciplina da turma.	
INDICADOR 7: Interesses dos alunos pela aprendizagem dos conteúdos escolares.	
INDICADOR 8: A participação dos pais e o relacionamento com a escola.	
INDICADOR 9: A falta de confiança do aluno expressa em suas significações.	NUCLEO 4: A mediação dos afetos na constituição do processo ensino e aprendizagem na escola
INDICADOR 12: Aprendizagem comprometida no ensino remoto e o retorno a nova realidade escolar.	
INDICADOR 15: A educação constituinte da formação humana.	

ANEXO D – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

TRANSCRIÇÃO DA 1ª ENTREVISTA COM A PROFESSORA LUZ – 26/10/2021

Questionamento: Eu gostaria (LUZ), que você relatasse, com o olhar para sua história de vida o que você poderia falar sobre os momentos vividos como pessoa, como estudante e as suas motivações que levaram você a se tornar uma professora. Quais os motivos que lhe conduziram.

Eu considero que eu me tornei professora porque era meu destino (risos). Porque eu sou de uma família que ninguém é professor, aliás, a maioria, se eu for pegar assim a minha família mesmo, viu?, eu sou a única que tem ensino superior. Nunca, nunca sonhei isso pra mim, não vou dizer que foi uma coisa que sonhei quando adolescente. Eu sou de uma família muito humilde e que eu comecei a trabalhar muito cedo. Com 10 anos de idade eu já trabalhava, assim, lavando roupa pra fora e engomando. Mas, eu sempre achei, eu sempre tive uma coisa dentro de mim o seguinte, que tudo que aparecesse na minha vida de oportunidade eu ia seguir aquilo ali, certo?. Não pensando em que ia me levar isso. Então assim, eu sempre fui uma boa aluna. No ensino fundamental, sempre fui uma boa aluna. Minha mãe, meu pai, nunca foram presentes na minha vida estudantil. Eu falo assim, nunca foram a escola, nunca foram saber como eu estava, nunca precisou receber nenhuma reclamação, mesmo **eu tendo minhas obrigações além da minha idade**, porque com 10 anos eu já tinha obrigações dentro da minha casa, tinha obrigações de ganhar alguma coisa, **e não era só para mim, era pra ajudar minha mãe, era pra ajudar de alguma forma**. Mas nunca foi necessário nenhum tipo de preocupação dos meus pais. O meu pai sempre trabalhou muito no pesado pra ter o suficiente pra gente comer bem. A gente sempre comeu muito bem, mas nós nunca tivemos luxo. Então, se eu queria ter uma roupinha melhor (risos), aliás, uma roupinha nova, eu tinha que trabalhar, certo? E aí, assim, eu vivi uma infância muito feliz e minha adolescência também, **porque eu tinha tempo!** Eu fazia ter tempo pra escola, porque sempre achei muito importante. Independente de eu já está ganhando alguma coisa eu sempre priorizei minha escola acima de tudo, e eu tinha tempo pra me divertir. Desse dinheiro de lavagem de roupa que eu tinha, eu ia pras festas final de semana (risos). Enfim..., quando eu lembro da minha infância e da minha adolescência eu não lembro com nenhum tipo de... **nossa eu era muito pobre! Não, Ao contrário!** Certo? Eu sou muito de agradecer por tudo que eu tive e tenho até hoje. E aí sim. Terminei meu ensino médio, meu ensino fundamental sempre em escola pública, na escola Pe. Joaquim de Meneses, e de lá eu fui para a escola Lauro Rebouças (pausa a gravação nesse momento porque a professora perguntou se estava gravando.

Disse pra conferir, pra depois não perder tudo). Pronto, aí eu saí do ensino fundamental, que nesse tempo era 8ª série. Eu lembro que foi com minha lavagem de roupa que eu comprei o meu vestido pra festa da 8ª série, o meu calçado e tudo (risos), e fui pro ensino médio. Quando cheguei no ensino médio, eu não tive...eu sempre estudei a tarde, justamente por conta dos meus afazeres né? Mas quando eu cheguei lá, não tinha vaga no período da tarde, ou era de manhã ou era a noite, e aí eu não tinha como pegar esse turno pela manhã, porque se não, como eu ia lavar minhas roupas, né? (risos). Eu adolescente, já com 15 anos, e ainda lavei roupa por muito tempo, viu? E aí quando chegou a hora, eu tive que optar por estudar a noite, no 1º ano do ensino médio. E foi muito difícil! Assim, porque eu moro lá no córrego de areia (zona rural), eu ia de bicicleta pro Lauro Rebouças, então de manhã eu tinha meus afazeres de lavar roupa, engomava a detardizinha eu pegava minha bicicleta e ia pro Lauro Rebouças. Quando era pra voltar, meu pai na época era vigilante noturno lá na, hoje não tem mais, mas era um depósito de bebida, Antártica, muito conhecido. Ele saía de lá às onze horas da noite. Então eu vinha da escola, ficava lá deitada no chão até a hora dele ir embora, pra gente ir pra casa, pra no outro dia, eu lavar a roupa e engomar, e ir pra escola. E o meu pai vigiava uma noite e outra não. Na outra noite eu ia lá do Lauro Rebouças pra casa de uma tia minha no **roçado** (um bairro da cidade). De manhã pegava a bicicleta e vinha do roçado pra minha casa, fazia minhas coisas, e tinha essa rotina muito pesada. **E nunca isso foi, nem foi de forma nenhuma, motivo pra mim pensar em desistir de estudar, ou pra mim não me dedicar, certo?** Eu ainda tinha tempo pra acordar de madrugada nesse trambei todo pra estudar pras minhas provas. Porque eu não eu não me considero uma menina inteligente viu, gente? (risos espontâneos, falou olhando para o celular onde estava sendo gravada a entrevista, como se estivesse se dirigindo a outras pessoas que teriam conhecimento da pesquisa). Eu me considero uma pessoa esforçada. Certo? E aí pronto. Aí quando foi no 2º ano já foi mais fácil pra que eu conseguir uma vaga à tarde. Certo? E aí começou no 2º, no 3º ano aquele negócio... e aí, qual a faculdade que você quer? Começou aqueles questionamentos que hoje começam bem cedo, mas na minha época, começou bem no segundo, terceiro ano. Na época, foi assim que o IF estava começando a ter as primeiras turmas. E aí umas colegas minhas foram fazer o IF, e eu me arrependi, assim..., era pra eu ter tentado fazer o IF também. **Mas eu achava, até então, que faculdade não era pra mim! Eu acho que eu tinha uma ideia de que Faculdade era pra quem tinha uma condição financeira maior. Eu tinha essa ilusão sabe, Zenaide?** E aí eu pensava em que? Terminar meu ensino médio e, e ir trabalhar. Era isso que eu pensava pra mim! Mas como eu falei, eu disse assim, mas se eu posso fazer um ENEM, um ENEM que não era ENEM, era o vestibular mesmo, na época não tinha Enem. Se eu posso fazer de graça, né? o primeiro? porque

eu não tentar?! E aí, quando eu tava no ensino médio e quando eu terminei o ensino médio eu fui trabalhar numa lanchonete, eu deixei de lavar roupa, trabalhar numa lanchonete. Acho que eu passei bem dois anos trabalhando nessa lanchonete. E na época que eu terminei o ensino médio eu não me sentia realmente preparada pra fazer um vestibular, principalmente na parte de redação que era muito fraco, na época, o ensino. Aí teve um primeiro cursinho lá no NIT, um cursinho de graça, com vários professores muito bons. Tinha [REDACTED] tinha aquele professor de redação que foi diretor do [REDACTED] por vários tempos, [REDACTED] né? Não. [REDACTED] Mulher aquele homem! Aquele homem foi quem me salvou e passar. Eu digo de certeza! Porque eu não tinha noção de redação, que deveria ter né? E aí eu fiz esse cursinho todinho. Eu saia da lanchonete e ia pra esse cursinho. Só dava tempo mesmo, às vezes, ia pra casa de uma conhecida tomar banho, e ir pra esse cursinho e chegar em casa bem dez horas da noite. E fiz esse cursinho. E eu digo que talvez se eu não tivesse feito eu não teria passado. Eu passei no vestibular da primeira vez. E eu fiz. **Nunca foi um sonho ser professora.** Eu fiz o vestibular porque..., e fiz em matemática, porque sempre foi uma disciplina que eu gostei. É uma disciplina que me desafiou. Tinha [REDACTED] [REDACTED] não, [REDACTED] foi meu professor no terceiro ano, e [REDACTED] era bem conhecido como carrasco na época. Assim, as provas de [REDACTED] eram muito difícil. Quando foi na primeira prova de [REDACTED] foi muito ruim, mas eu colecionei segunda, terceira e quarta prova um dez, e eu guardei essas provas muito tempo na minha casa. E **eu disse assim, rapaz sou inteligente. Pensei eu, né?! Vou fazer! Se eu vou fazer uma faculdade, vou escolher matemática porque eu gosto. Em nenhum momento eu entrei na universidade pensando em vim pra uma sala de aula! Em nenhum momento!** (repete com ênfase). **E aí, eu comecei essa faculdade, trabalhando nessa lanchonete.** Me arrependo até hoje por não ter parado de trabalhar nessa época, que eu não ia ter morrido de fome! Mas (risos), pelo costume de ter meu dinheiro, eu optei por continuar trabalhando e estudando, e isso me prejudicou muito, porque minha faculdade era diurna, era pela manhã. E aí, pra mim não perder a vaga na faculdade eu frequentava dois dias na semana, e os outros três não. Eu reprovei logo no primeiro semestre porque eu nem frequentava. Isso foi uma bola de neve depois, por quê? Porque muitas são pré-requisito na faculdade. E aí eu tive muito, muitos problemas pra acompanhar depois. Pra encontrar essas cadeiras que era pré-requisito em horários que eu podia fazer. **Outra coisa que foi um choque muito grande quando eu cheguei na faculdade, eu descobri que eu não era nada inteligente.** Porque, quando eu passei no vestibular, aí foi quando eu achei, **nossa, rapaz, acho que eu sou inteligente mesmo!** Quando eu cheguei na faculdade **foi uma decepção grande** (fala mais devagar enfatizando bem o desapontamento), **que é outra realidade, e assim eu fiquei.** Eu era acostumada, o quê? A ter meu grupo no ensino

fundamental e médio. Eu tinha um círculo de amizade. Coisa que quando eu cheguei na faculdade eu não tinha, e nem construí logo, porque como eu era uma aluna que ia esporadicamente dois dias na semana, eu não construí isso. **Então, eu tive muita dificuldade!** Mas sabe quantas vezes eu pensei em desistir da faculdade? **Eu não pensei nenhuma, eu não pensei em desistir! Mesmo não tendo nenhum tipo de sonho ou expectativa que aquilo ali, ia me levar pra uma sala de aula! Não era o meu sonho** (ênfatisa falando lentamente). E muito bem, vamos lá. E aos troncos e barrancos, eu fui me encontrando dentro dessa faculdade, e até hoje, até eu me questiono como é que eu consegui sair lá de dentro. **Mas eu consegui! Tenho meu certificado! Foi com muito esforço! Foi, foi muita madrugada, foi indo pra recuperação, fui! Mas eu consegui! Fim. Consegui!** E aí durante essa faculdade eu trabalhei. Eu saí da lanchonete. Eu trabalhei um ano mais ou menos na fábrica de doce. Eu chegava pra pedir o trabalho, eu dizia: olha, faço faculdade e eu tenho aula; eu não posso vim tal dia, tal dia. Até as pessoas entendiam e valorizavam, e deu certo. Trabalhei nisso, depois eu fui trabalhar numa loja, que eu trabalhei quase cinco anos nessa loja. Saí de lá porque eu fui pra sala de aula. **E eu não sei como eu fui pra sala de aula!** Por quê?! Eu, na minha faculdade eu dizia, não quero ser professora não. **Fomos pro estágio, né?** Tem o estágio no fundamental e no médio. Já isso já, descambando pro final da faculdade. **Fui fazer meu estágio onde eu tinha estudado uma vida quase toda,** foi no Padre Joaquim de Menezes (escola), na sala da professora X. **Quando eu cheguei lá e eu vi uma realidade, que eu cheguei em casa, e disse, com certeza eu não quero ser professora! Eu não vou ser professora!** (ênfatisa). Muito bem! Vamos pra frente! **Vamos pro ensino médio! Pior, né? Deus me livre! Não quero ser professora não!** (ênfatisa lentamente). E aí Zenaide, eu só sei que eu estava a uma semana de receber meu certificado, eu já tinha concluído minha faculdade todinha, e tava a uma semana de colar grau. Aí eu recebi uma ligação no meu celular. Eu trabalhava nessa loja, que eu já estava trabalhando há cinco anos. E aí eu recebi essa ligação, e era na época, era a coordenadora lá da escola do Córrego de Areia (comunidade rural), [REDACTED] que estava precisando de um professor. Foi mesmo naquela época que os professores reduziram o horário pra ter planejamento e foi preciso adquirir várias pessoas, pra tapar esses buracos. E aí, eu recebi essa ligação dizendo que estava precisando de um professor e que tinha convidado um menino que era lá da Maria Dias (comunidade rural), mas ele tinha recusado, que é o [REDACTED] que hoje é concursado da universidade aqui. E o [REDACTED] não tinha podido ir, porque ele estava..., acho que ele sempre pensou bem mais além, e eu não. Ele não queria prejudicar, digamos assim os estudos dele, e ele **tinha me indicado porque sabia que eu estava concluindo.** Aí eu disse assim: **Quanto é que eu vou ganhar? Aí ela disse: tanto! Quando eu fiz as contas na minha cabeça, o tanto**

que ela falou era três vezes mais do que eu ganhava pra trabalhar numa loja, porque eu não recebia um salário. Eu não sei se foi a parte financeira, eu não sei. Na mesma hora eu disse pra mim assim: **rapaz! eu vou! Eu fiquei sete anos da minha vida pelejando dentro daquela faculdade, eu não vou nem tentar? Aí eu disse assim pra ela: eu aceito!** Assim; depois de ter dito a minha vida todinha que eu não ia pra sala de aula! **Por isso que eu digo que foi destino! Porque se eu tivesse talvez que fazer um currículo e ir atrás, eu talvez nunca tinha saído daquela loja. Eu acho! Ou tinha ido pra outra.** Aí eu disse: mas eu não posso sair essa semana. Porque era justamente a semana do mês das mães e era muito movimentada a loja e eu tinha, trabalhava lá há cinco anos, não podia simplesmente dizer que no outro dia eu não ia. Aí falei: **Você me espera até outra semana?** Aí ela disse assim: mulher, está muito ruim, que a gente já está sem professor, mas eu vou esperar. **E assim ela me esperou mais uma semana! E aí, eu comecei!** É, eu não fiquei no [REDACTED], eu fiquei no anexo, que era [REDACTED] (comunidade rural, com uma escola vinculada a escola do [REDACTED]). Eu lembro como se fosse hoje, foi o último inverno grande que a gente teve, que era tudo cheio. Tinha um caminho que liga o [REDACTED] por dentro, **só que o rio tapou esse caminho**, e eu tinha que arrodar pela [REDACTED]. E eu não tinha transporte. Só que a gente conseguiu comprar uma moto. Tipo assim, conseguiu comprar uma moto de segunda mão no domingo, e na segunda-feira eu comecei. Sem prática (em pilotar moto), essa estrada cheia de lama, tinha umas barrocas enormes, e eu encontrava gado, chuva, tudo no mundo se possa imaginar. Eu **me admirava como é que eu não desistia, como é que eu ia?! E eu nunca pensei em desistir mesmo não, viu? E eu fui! E comecei. O começo é difícil porque que a gente, a gente está aprendendo a ser professora, né?** E aí, mais eu tive alunos maravilhosos que eu, que eu lembro até hoje. Hoje são formados em advogado. **Já tem um aluno formado em advocacia, acredita?** (risos, com expressão de satisfação). E assim, pronto. Aí começou, e aí eu sempre fui aquela coisa. Eu terminava o ano, aí se não tinha naquela escola, outro coordenador entrava em contato comigo. E foi indo, o negócio foi. E aí quando, ao longo desse tempo, eu sempre fui muito ansiosa. Eu tinha muito medo do outro dia. Como é que ia ser meus meninos? Como é que eu ia enfrentar esses meninos, que eram meninos trabalhosos? Até que eu peguei uma escola, que foi a [REDACTED]. **E nessa escola, eu pensei em desistir da profissão!** (fala lentamente - expressão de decepção, desapontamento). Até então, eu tinha medo. Eu acho assim, eu estava ainda me preparando como professor. Não, não era medo de ensinar, não era medo de não saber as coisas. Medo de me relacionar com os alunos, assim, me relacionar que eu falo, **dominar!** (Ênfase, demonstrando receio). **Não é que eu tinha um mal relacionamento com os alunos. Eu acho que eu não tenho mal relacionamento com**

ninguém. A verdade é essa! Mas eu tinha muito medo de lidar com aquela indisciplina dos meus dos alunos. Tinham medo de, como eu ia dominar aquilo ali. E esse medo, ele sempre estava presente comigo. No dia anterior foi outro dia, sabe? Aí eu peguei essa escola, **muito difícil, muito difícil**, a ponto de eu chegar em casa e dizer assim: **eu não quero mais. Vou procurar outra coisa. Não é pra mim! E aí aconteceu uma coisa muito estranha na minha vida. Eu consegui dominar essa turma! Eu não sei como, eu não sei o que foi que eu fiz, o que foi. Eu só sei que aí eu, eu superei essa turma e, essa turma me ajudou a superar esse medo que eu tinha de enfrentar as disciplinas dos alunos.** Hoje em dia, graças a Deus, eu não, eu não me preocupo mais com outro dia. Não me preocupo como vai ser aquela turma que eu vou entrar, que eu sei que tem aqueles três meninos terríveis. Não me preocupo! Não perco o sono com isso! **E essa turma, que quase me fez desistir da profissão, foi assim um divisor de águas na minha vida!**

Questionamento: Então você acredita que essa turma, que você considera nesse momento em que você estava vivenciando, que você disse que estava aprendendo a ser professora, que fez você pensar em desistir, porque até então você nunca tinha desistido... ela foi a decisão pra que você se sentisse professora, a partir do instante que você sentiu que teria habilidade para dominar? Não os alunos, eu entendo você. Seria dominar a sala de aula, pra você conseguir desenvolver o seu papel enquanto professora?

Exatamente! E aí como você percebeu ao longo da minha história, em nenhum momento foi meu sonho, foi minha intenção eu ser professora. Mas hoje, se eu já gostava do que eu fazia, o negócio era.. (risos), mas hoje, **eu gosto muito do que eu faço! Eu digo! Me sinto bem, me sinto viva dentro de uma sala de aula, sabe? Gosto! E só sou professora hoje, porque gosto. Também** não vou dizer que é fácil, nenhum momento eu estou, deixei de ver a profissão, que ficou muito difícil. Mas eu digo, **não foi destino?! Eu ser professora?!** (risos com satisfação)

Questionamento: Hoje você gosta de ser professora? Eu gosto! Eu gosto! Eu me sinto feliz sendo professora! (Firmeza na resposta e expressão de satisfação)

Questionamento: Se lhe desse uma oportunidade de ser, de ter outra profissão? Você... (a professora respondeu antes de concluir o questionamento)

Eu acho que dependia muito. Não sei, se eu ia achar que eu não ia gostar, porque já me foi oferecido um cargo em outro lugar, né? (Risos, porque ela foi convidada para ser técnica da

secretaria de educação e não aceitou). **E em nenhum momento eu pensei em aceitar. E eu ia estar fora de uma sala de aula. Que eu me sinto bem aqui!**

Questionamento: Você se sente realizada? Sim, me sinto!

Questionamento: (LUZ), quais são as suas expectativas hoje, já que você tem essa vivência, já que você já vem passando... (Fui interrompida pela entrevistada e falei: fique à vontade ...

Entrevistada concluindo algo que disse ter esquecido de falar: Ah, só uma coisa que eu esqueci de falar, só uma coisa importante! É assim. Eu era uma pessoa antes dessa sala, que eu me reclamava muito. Há meu Deus, dai-me uma boa manhã, com aqueles meninos danados. E aí também aconteceu uma coisa dentro de mim que eu disse: de hoje em diante eu não vou me reclamar mais da minha profissão. Se eu estou aqui é pra mim aguentar o que tem que aguentar e eu vou só agradecer. **E isso foi muito, muito bom pra mim, sabe? Eu não me reclamo, não!** Eu comecei a ver que não é o caminho se reclamar! **Eu posso só agradecer. Eu acho bem melhor assim!** (risos expressão leve, satisfação)

Questionamento: Porque você acha que só deve agradecer? Tem... (novamente fui interrompida, ela respondendo antes que eu concluísse o questionamento)

Porque eu sempre tô comparando a minha vida com a dos outros e eu sempre consigo ver que eu tenho só a agradecer. Quando você compara a sua realidade com a de outras pessoas, você tem outra visão de mundo. E aí você se sente muito mais feliz. Eu, eu me sinto feliz, porque eu sou agradecida, pelo que eu tenho.

Questionamento: Você acredita que essa vida que você levava, de dificuldades, que você relatou, enquanto adolescente, seus pais, isso foi um impulsionador pra você seguir, tentar fazer faculdade, essas coisas assim?

Foi! Foi sim! Porque eu sempre sonhei em poder contribuir mais do que eu já contribuía, sabe? Com eles! Eu sempre sonhei em passar num concurso público. Não pra minha renda. Eu sempre sonhei passar num concurso público pra aposentar meu pai e minha mãe. Nunca passei. E depois eu percebi que eu não precisava disso pra ajudar eles também. Mas eu sempre pensei assim: se eu passasse num concurso público, e ganhasse cinco mil reais, eu dava mil reais pra minha mãe, mil reais pro meu pai. Eu aposentava eles, porque até então, minha mãe veio se aposentar com

sessenta e cinco anos, pelo “LOAS”, né? Meu Pai não é aposentado. Então assim, eu sempre sonhei em fazer isso por eles, sabe? E aí de certa forma o estudo né?, ia me ajudar a chegar lá. Talvez eu não tivesse isso assim, delimitado na minha cabeça. Mas isso sempre foi muito importante pra mim, ajudar meus pais. E com o que eu tenho eu ajudo até hoje. Inclusive essa cobrança de eu passar no concurso, eu achei que teve uma hora que estava me atrapalhando. Tipo assim! Eu dizia assim! Não, eu só vou casar quando eu vou passar no concurso. Eu só vou ter um filho quando eu passar num concurso. **Até que eu percebi, é o seguinte, posso viver muito bem, obrigado, sem passar no concurso.** Eu posso desempenhar logo, o papel, onde eu estiver, que seja ganhando menos. Se eu ganho menos eu vivo com o que eu tenho, e eu sou agradecida pelo que eu tenho. Eu nunca botei olho e não quero nem saber quando é que um efetivo ganha, porque pra mim não importa. É o dinheiro dele e eu tenho o meu. E eu tenho que me manter muito bem da melhor forma possível com o meu. Então pronto, desencanei. Se um dia passar no concurso beleza. Se não, vida que segue.

Questionamento: Sim, voltando aqui. Eu estava começando a fazer um questionamento com relação as suas expectativas hoje. Você que conhece uma realidade, você já passou por várias situações e quais são suas expectativas hoje enquanto professor? (Creio que não ficou muito clara minha pergunta, pois ela refez a pergunta buscando entender)

Entrevistada: Você fala do tipo de professor que eu serei? Que eu sou? No tipo de aluno que pode.. (Interrompi e tentei explicar melhor)

Tentei esclarecer. **O que é que você espera? Quando a gente termina a faculdade, a gente tem um monte de expectativa: vou ser professor e vai acontecer isso e aquilo, eu vejo assim, eu quero de tal maneira. Hoje, qual a expectativa que você tem como professor?**

Eu acredito que amanhã eu vou ser, se eu ainda estiver numa sala de aula, eu vou ser uma professora melhor do que hoje! Porque hoje, eu sou uma professora melhor do que a de ontem! Sabe? A minha expectativa é essa! Eu acredito que amanhã minha turma vai ser mais difícil que a de hoje. Então, pra mim aguentar essa dificuldade de amanhã, eu tenho que ser melhor também. É essa a minha expectativa. Se eu achar que eu vou ter que me acomodar agora, ou se eu não estou pronta, não estou pronta, eu preciso melhorar muito. E a gente percebe que a cada ano a gente pode aprender muitas coisas que melhoram a nossa profissão, sabe? Mas assim, expectativa em relação aos nossos alunos, eu infelizmente, a minha expectativa em relação aos meus alunos, é que cada dia vai ser mais difícil.

Questionamento: E quando você fala em melhorar, de que forma você busca essa melhoria, em que você se apoia, em que você busca melhorar? Que melhora seria essa, enquanto pessoa, enquanto profissional, e trabalhando? É embasado em alguma fundamentação? Em metodologia? O que seria exatamente?

Na verdade, sinceramente eu não me... Eu acho que talvez falta essa questão da metodologia. Assim, desse embasamento, dessa leitura, que sou péssima pra fazer, pra ler essas coisas, me dá um sono terrível (risos descontraídos). Mas, eu acho Zenaide, que a gente melhora mesmo é na prática sabe? **Com a vivência que faz a gente melhorar. A verdade é essa.** Você vai.. parece que é assim.. Você vai testando o que dá mais certo. E às vezes, as ideias aparecem pra mim fazer uma coisa diferente, ou tratar uma situação da forma diferente, de imediato. Não é planejado. E aí quando você percebe que aquilo dá certo, você soma aquilo né? Pra sua profissão, pra sua vida pessoal também. Mas assim, eu até falho nisso aí, na teoria. Eu acho que era pra nós como professores termos um... A gente vê isso na faculdade, né? E você vê, e vai embora, e fica fragmentos. Mas eu acho que falta muito a gente ter o nosso trabalho em cima dessas teorias, sabe? Você tá vivenciando isso agora, né? Eu acho que sim, é mais assim, nas práticas mesmo. **Nas coisas que vão acontecendo com a vida, que vai melhorando a gente.** Se a gente vai... como é que eu posso dizer?.. Absorvendo isso, né?, também. E vendo que pode ser dessa forma o que dá mais certo. Enfim.

Questionamento: Então, a sua experiência profissional, que você tá tendo ao longo desse tempo, isso automaticamente vai lhe ajudando?

Vai me ajudando a ser um profissional melhor. Minha experiência profissional

Intervenção do pesquisador: você vai modificando, é?

Vou modificando. É como eu falei. O que eu sou hoje não é o que eu, o que eu estava há dez anos atrás. Não é de jeito nenhum!

Questionamento: (LUZ), tem quantos anos que você trabalha aqui nessa escola?

Já passou uns quatro anos. Pensando de quatro a cinco anos que estou aqui no [REDACTED], porque eu tive aqui como... eu trabalhava no Mais educação, depois eu fui pra sala. Enfim, eu já trabalhei em várias escolas do município, viu? Eu trabalhei na [REDACTED], trabalhei no Córrego de areia, eu trabalhei lá na Va [REDACTED] eu trabalhei no [REDACTED] no [REDACTED], e vim pra cá. E todas essas escolas que eu passei não são realidades diferentes dessa escola. As pessoas, eu sempre me relacionei muito bem. Só que a gente tem as proximidades né? A gente às vezes

se aproxima mais de algumas pessoas, mas eu não tenho o que dizer de nenhuma escola que eu trabalhei. Sempre fui muito bem recebida. Nem por eu ser uma prestadora, nunca me senti menos do que ninguém sabe? E assim. **Me sinto muito bem no meu trabalho** (risos).

Questionamento: Eu ia perguntar como é pra você trabalhar aqui na escola?

Eu me sinto bem! Adoro! Eu gosto (rindo)

Questionamento: E com o seu tempo livre. Você enquanto pessoa. Sem ser a profissional. O que você costuma fazer?

O tempo livre é muito corrido. Eu sou altamente...,? Eu sou muito.... Como é que eu posso dizer? Dona de casa. Sim, eu gosto de tudo muito limpo, muito organizado. A minha organização se reflete no meu trabalho, mas, na minha casa é igual. Então, o meu tempo livre que agora é pouco, que eu sempre trabalhei vinte horas. Eu sempre, eu nunca presei por dinheiro não. Eu preso qualidade de vida. Por quê? Como eu sou prestadora, eu não tenho as horas de planejamento. **Eu não me vejo em quarenta horas dentro de uma sala de aula sem ter tempo pra saber o que é que eu vou fazer no outro dia na minha sala de aula. Não me vejo!** Prefiro ganhar menos, dez mil vezes, e saber, e saber o que eu estou fazendo. E aí, além disso, de preservar a qualidade do meu planejamento e como eu vou me preparar pra minha aula no outro dia, eu também quero ter minha vida. Eu quero ter minha casa organizada, minhas coisas limpas, ir fazer uma academia. Eu quero ter tempo pra olhar a atividade do meu filho todo dia, e eu sei que, se eu quiser trabalhar mais e ganhar mais eu não vou ter esse tempo. Então, esse dinheiro não vai servir pra mim. Então, na minha vida é muito trabalho, porque pra poder manter tudo isso organizado é muito trabalho. Tem vezes até que me estresso. Mas vai fazer o quê? São minhas escolhas! Se eu me sinto bem num ambiente organizado e limpo, tenho que manter isso, né? Eu me sinto bem se eu souber que meu menino tá com tudo OK, atividade OK. Beleza, eu tenho que dar de conta disso. Na parte assim..., como é que eu posso dizer? de diversão, com a pandemia, eu já estava muito em casa né? Eu, já era aquela rotina. Eu e Carlinhos. Meu marido não gosta de sair. Eu sempre na minha juventude amei dançar, ir pra forró, bater forró quase todo final de semana. **Conheci [REDACTED], morri! Ele é muito devagar!** Mas eu acho assim, por eu ter aproveitado muito na minha juventude eu também já tava assim, querendo me acalmar mesmo. Deu certinho. Foi na hora certa, sabe? que eu conheci ele! E aí depois que a gente casou e veio filho é aquela rotina. Aí o que é a diversão? Comer! Mas aí final de semana passado, registra aí... (risos), eu fui pra praia, passei o final de semana na praia (rindo muito de forma descontraída)... Majorlândia (continua rindo, por ser uma praia

muito simples e comum aqui no Ceará)... pelo amor de Deus, não vai botar isso não (continua rindo). Mas, foi muito bom. Quando a gente tem uns momentos, numa festa perdida, antes da pandemia.. foi a última! E assim, mas, a vida social não me faz falta. Mas, é como eu digo. Aproveitei muito a minha adolescência. Aí nós.. é o que? Assistir um filme e estar, e estar com a família. A minha família estando bem, eu estou bem. Eu acho que eu sou uma pessoa muito feliz, sabe? Minha casa é colada com a da minha mãe. **Mãe vive no carão comigo! Mãe prefere minha irmã, viu meu povo!** (nesse momento eu sorri e ela sorriu também, balançando a cabeça). **Mas eu não vivo sem eles, sabe?** É assim.. é pra mim.. tá feliz é tá com eles.

- Comentei sorrindo: todo filho tem isso né? Dizer que a mãe prefere o outro. Ela concordou, sorrindo.

- Perguntei: vocês só são duas? Ela respondeu: Só, só somos nós duas.

- Mas você é a mais velha? Respondeu: É, dois anos de diferença. Mas não atrapalha a nossa relação não. A gente tem uma relação muito boa.

- Comentei: vai ver que até você cuida também da irmã mais nova, o zelo.

Esse último momento foi bem descontraído. Sempre sorrindo durante a conversa.

Questionamento: (LUZ), voltando pra sala de aula. Na sua rotina. A sua relação com seus alunos. Você se aborrece? Isso lhe aborrece? Lhe tira do sério? Como é essa relação com eles?

Olha! Eu, eu tenho uma... eu considero que eu tenho uma boa relação com os meus alunos. **Mas eu percebi, ao longo da minha vida, que se a gente não for muito firme, muito forte, e às vezes até um pouco ignorante, com alguns deles, a gente não consegue fazer o nosso trabalho** (fala lentamente com ênfase, muda a expressão). **Então, eu digo que eu vou me aborrecer com uns três, quatro alunos. Em alguns dias das minhas aulas, que eu vou ter que falar com eles muito sério, um pouco grossa. Mas isso em nenhum momento, como é que eu posso dizer? Muda algum tipo de relação que eu tenho com eles.** Se eu sou grossa com ele hoje, amanhã, ou da daqui a pouco, eu estou tratando ele do mesmo jeito que eu trato os outros, certo? Graças a Deus, eu não tenho esse problema de rancor, porque eu acho que **isso mata, isso mata a pessoa.** Você ter um aborrecimento de uma pessoa e levar aquilo pra sua vida toda. Se fosse assim, eu acho que já tinha morrido infartada, porque a gente se aborrece às vezes em sala de aula. **Porque você está querendo ali dar uma boa aula e é interrompido por besteiras, né?** desses adolescentes. Mas assim, no geral, **eu acredito que eu tenho uma relação muito boa com os meus alunos.**

Questionamento: E essa situação que às vezes a gente chama atenção, que você disse que chama atenção, isso não interfere depois no seu trabalho com esse aluno?

Não! Não interfere! Mesmo que durante algum momento, naquela hora, você tem que dar um gelo, né?... Faz de conta que ele não existe! Isso é normal, isso é. Mas **no outro dia, ele é um aluno normal pra mim.**

Questionamento: E com relação aos pais? O que você diria com relação aos pais? Você acha que eles consideram importante, eles tem um olhar pra aprendizagem? Como é que você vê essa situação dos pais com a escola, com a aprendizagem, com os filhos?

Eu acho que eles deveriam ser mais presentes, bem mais, né? A gente tem aquele caso de alunos excelente que o pai não precisa estar aqui. Eu conheço assim, nas reuniões, porque quando eu identifico que é pai daquele aluno que considero muito bom, aí eu digo: ah seu filho é maravilhoso. **Eu elogio... que é muito bom você vim pra uma escola, eu acho, e você saber.** E assim, **eu também não critico os que não são.** Assim... e **digo o que ele está precisando estudar mais, que ele está indisciplinado. Mas não estou ofendendo. Eu tento medir muito as palavras, né?** E até porque quando você fala do filho das pessoas, pras pessoas (risos espontâneos), você tem que ter cuidado. Mas assim, tem aluno aí que eu não sei nem quem é os pais. Eu conheço os pais de muitos dos que a gente precisa chamar a escola, que a gente às vezes chama várias vezes, e não muda a realidade (fala lentamente com expressão séria). Eu conheço os pais de alguns porque estão presentes nas reuniões, daqueles alunos muito bons. E tem os intermediários que a gente ainda nem conhece os pais, que **não se dedicam muito. Mas aí o pai também não procura saber.** Mas, eu considero assim, que quando eu tenho que falar com pai do aluno, a mãe, ou ele vem me procurar, **eu considero que eu sei conversar.** Assim, que **eu consigo me relacionar bem.** Eu **consigo dizer se ele não está legal e tudo, de forma respeitosa,** sem estar batendo boca, tudo normal. **Mas eu, considero que os pais deveriam ter uma participação maior na escola.**

Questionamento: E com os alunos? Como é a sua relação com os alunos?

De forma... eu já disse que é boa! É boa a minha relação com meus alunos!

Questionário: E assim... com relação a afetividade com eles? Como é que você acha que acontece essa relação entre você e seus alunos?

Eu acho que eles gostam mais de mim porque eu... por causa do meu jeito (risos). Porque assim, eu sou uma pessoa, eu acho que eu sou muito leve. **Mesmo dentro do assunto, eu procuro,**

procuro dizer uma brincadeira, deixar o ambiente leve, eu acho. Não sei se, se é isso que eles sentem. Mas **eu consigo identificar que meus alunos falam comigo de forma carinhosa.** Que mesmo eu entrando no 9º ano, quando entro aí quatro vezes na semana, eu chego, e eu não percebo nenhum aluno dizer, **ai, a tia de novo...!** **Eu consigo identificar no olhar deles que eles se sentem bem.** Não sei. Isso era bom perguntar pra eles, né? Mas, eu vejo, dessa forma. Até porque, eu acho que você está num ambiente que você não se sinta querida deve ser ruim.

Questionamento: Você acredita que essa relação que tem entre vocês, que você percebe, conforme sua fala, que existe um certo carinho, eles não tem uma rejeição pela sua pessoa ou pela professora?

É. As vezes tem até rejeição pela matéria. Ele não gosta de matemática. Mas eu ainda não associei ele não gostar de matemática, ele não gostar da minha pessoa.

Questionamento: Você acha que essa relação que existe entre vocês favorece o seu trabalho, a parte pedagógica com os alunos?

Demais! Favorece demais! Eu já.. Eu até.. Como aluna, eu já tive de perceber, assim, que quando o aluno não gosta de professor. Mas nos dias de hoje, os nossos alunos, eles tem quase que se negado a aprender, infelizmente! Isso não tem muitas vezes a ver se ele gosta ou não o professor. Às vezes não! Por exemplo: eu tenho uma boa... eu considero que eu tenho uma boa relação com os meus alunos, com a grande maioria. **Mas assim, eu não vejo por eu ter uma boa relação com meus alunos o interesse deles muitas vezes pelo assunto.** Parece assim, que eles tem, quando eles percebem que uma coisa é um pouquinho difícil, eles acham muito mais fácil não está nem aí. E aí, a minha relação já não.... **eu posso até chegar lá, posso ir lá, vamos tentar e tudo, mais mas muitas vezes eu vejo que não é o suficiente, sabe?** Eu acho assim que eles..., **parece que, se for difícil, é uma geração que a dificuldade barra eles.** E aí... como a gente, eu ensino matemática, eu vejo assim. E ciência no 9º ano, que quando pega aquela parte de física, os alunos assim, ficam, **desisti mesmo, eles não tentam não, eles não correm atrás.** Eles não acham que se eles se dedicarem eles vão aprender, por mais que a gente fale, insista. **E aí a minha relação boa com eles as vezes não surte o efeito que deveria.**

Questionamento: E mediante essas dificuldades que você está relatando, como é que você procede? Como é que você faz? Você disse aí que às vezes o aluno diante de uma dificuldade parece que ali, ele barra naquilo ali. Ele não busca superar aquilo ali. Ele não vai atrás. E aí, qual é o seu procedimento com relação a isso?

Pronto! **Eu procuro individualizar, nele.** Eu vou lá (na carteira do aluno). Aí, vamos fazer comigo? Vamos tentar? Ou às vezes numa sala em que a grande maioria está com essas dificuldades, eu não vou dizer que eu consiga chegar em todos, mas eu **procuro fazer algo, a mais!**

Questionamento: Como é que você dinamiza as aulas? O que você costuma utilizar nas suas aulas pra ter esse movimento? Como é que você dinamiza, quais os recursos que você utiliza?

Eu uso muito situações. Situações que podem existir ou não! Por exemplo, Eu invento viagem pra lua, Certo? Eu chamo todo mundo pra entrar num foguete. Aí se eu estiver falando de hormônio, aí eu simulo adrenalina. Eu simulo aquele menino que está chegando na festa e encontra aquela menina lá, manda pra outra. Isso chama a atenção dos meninos, viu? Eu sou meio Beatriz. Os meninos dizem que, quando eu, principalmente estou ensinando física, essas coisas, que a Globo está perdendo (risos). **Porque, eu acho que isso é o que chama a atenção deles.** Você botar uma situação, botar o menino dentro da situação. Olhe, você está lá não sei aonde agora, e aí? **É a realidade misturada com a criatividade.**

Questionamento: Você cria uma situação problema contextualizada, pra ver como é que vai...(novamente interrompida, a professora se antecipando para responder)

Isso. Isso é o que chama atenção deles! Botar eles dentro do contexto. Isso sempre funciona. E às vezes a gente leva alguma coisa, um experimento, uma coisa assim, e tal!

Questionamento: Você costuma fazer trabalho em grupo com eles?

Costumava mais. Agora na pandemia, eu deixo muito eles mais assim... (acenou com a mão informando deixar mais livres). Eu sempre deixava eles realizarem atividade em grupo. E agora, a sugestão de experimento vai ser em grupo. **Por mim eu acho bom.** Às vezes eles se perdem muito na conversa, mas acho interessante, as atividades em grupo.

Questionamento: Você acha que é uma estratégia interessante, produtiva, trabalho em grupo?

Eu acho! Porque tem aquela questão do aluno que tem muita dificuldade, aí ele já pede pra ir pro grupo, pra ver se ele faz alguma coisa.

Questionamento: Agora vamos para o nosso momento né? Nós estamos vivenciando um retorno presencial depois dessa longa parada que a gente teve né? E aí, com relação a esse período, esse retorno presencial, o processo de adaptação, aprendizagem, as dificuldades, qual é a sua percepção, o que você observa com relação a isso?

Pandemia, né? (pareceu não entender bem a pergunta)

Então, reformulei o questionamento: Sim. Esse retorno, né? Estamos aqui, está voltando todo mundo. Aí, com relação a aprendizagem, adaptação, as dificuldades que você observou?

Acho assim, que, em relação a aprendizagem vieram muito, muito defasados. Tinha uns que pareciam que tavam adormecidos e agora eu já percebo que estão voltando alguma coisa. Eles retornaram assim, no primeiro dia, eu pensei que tinha sido feito uma lavagem cerebral nos meninos, que até conversar, os meninos não conversaram. Agora já estão conversando, já estão normal, né? E assim, aos poucos, eles estão bem à vontade. Parece até que nem tem mais a pandemia, nunca nem existiu. Eles estão com o comportamento que eles estavam antes da pandemia, eu acho!

Questionamento: Então em termo de adaptação já está OK?.

Está sim... OK

Questionamento: E a aprendizagem?

A aprendizagem vai levar tempo. Por quê? Tem muitos ainda, por mais que tenham alguns aí se acordando, ainda tem muita gente que está naquela, eu acho, da aula online, que ele fazia de conta direto, sabe? Que ele não quer se dar ao trabalho de pensar. Parece que pensar dói. Ainda temos muitos casos e eu acho que vai permanecer. Mesmo assim, por exemplo, eu tô numa sala que, minhas salas eu tô sempre trabalhando a base. Trabalho a base, tem a continha do dia, todo dia. E eu sinto que tem aluno que se nega a fazer uma continha de adição, de multiplicação e de divisão. E às vezes, pra esse, que diz eu não sei fazer, eu tenho que ir lá na cadeira dele e fazer com ele. Eu percebo até que alguns já sabem fazer mas mesmo assim se nega fazer no outro dia, e tem uns que não sabe. Aí a gente vai detectando isso todo dia, na sala de aula. É muito assim, tão se negando a aprender, parece!

Observação: (LUZ), eu acho que a gente pode parar por aqui, por hoje. A partir da sua fala eu fui fazendo outros questionamentos, porque essa é a ideia. Eu não sigo roteiro

complexo. E aí eu vou transcrever as suas falas, nossas colocações. Se você quiser falar mais alguma coisa com relação a sua prática de sala de aula, avaliação, pra gente encerrar. Eu sei que você tem seu compromisso. Você fica à vontade pra falar sobre avaliação, sobre a sua prática pedagógica. Fique à vontade pra acrescentar o que você achar interessante. Certo. Sim, a avaliação em relação a minha prática pedagógica, né? **Eu acho que eu, eu preciso melhorar. A gente sempre tem que pensar isso.** Enquanto a gente achar que não precisa melhorar, você está fora de.... isso qualquer área, eu acho (risos, balançando a cabeça como forma de negação, reprovação). Eu preciso melhorar, eu tenho essa consciência, eu preciso ler mais, **eu preciso é... melhorar! Eu vou sempre achar que eu preciso melhorar!** E eu, eu vou estar sempre aberta pra melhorar. Isso é ... eu acho que é um ponto muito positivo, sabe? Eu vou pra aquela formação, mas eu acho que dali, que às vezes até se repete, a gente pode extrair alguma coisa, que a gente pode melhorar na nossa prática. **E enquanto, eu, eu achar que eu tenho que aprender porque eu tenho que melhorar, eu só tenho a ser uma melhor profissional!**

Questionamento: Então, pela sua fala, eu compreendi que você acha importante a formação continuada. É isso?

Com certeza! Isso mesmo. Verdade.

Questionamento: Ela (a formação continuada) contribui com você, né?

Contribui! Com certeza contribui muito.

Questionamento: Você estava relatando o retorno dos meninos e essa deficiência de aprendiza que você conseguiu perceber. Como é que você se sente com relação a isso? Olhando aquele menino, com aquela deficiência, e às vezes até o não despertar pra tentar suprir. Você enquanto professora, qual o seu sentimento com relação a isso?

Tem dia, que a gente acha, que não vai nem adiantar mais. Tem dia que a gente acha isso não, não tem jeito! (falou lentamente, expressando desanimo, descontentamento). **Infelizmente esse menino está... está perdido! Mas, se eu não tentar mudar isso, eu não tentar fazer alguma coisa, eu não vou ser a professora que eu quero ser, né? Aí, aí a gente tenta mais uma vez! Mas, tem dias Zenaide, que você mesmo diz assim, mas rapaz, o que eu tô fazendo aqui!? Mesmo eu tentando fazer o meu melhor, tem dia que o meu melhor não é nada bom..., sabe!?** Que eu não consigo chegar no aluno! Eu consigo chegar numa certa quantidade de aluno dentro da sala de aula, que eu digo assim que, eles conseguiram absorver

alguma coisa, compreender, e a outra parte, está em outro mundo, em outra realidade. **Isso tem vezes que acaba com a gente!** (fala lentamente com expressão de tristeza). **Aí você faz, aquela pergunta: meu Deus, que que eu vou fazer?** Aí no outro dia, **você chega mais animada** (risos descontraídos) e melhora alguma coisa pra alguém... e vida que segue! **Eu sei que eu a gente tem que ter essa noção, que nunca a gente vai chegar nos cem por cento, sabe?** (risos)

Questionamento: Isso impulsiona você a preparar uma outra coisa, buscar uma outra forma de agir, de fazer, com relação a sua prática, ao exercício em sala de aula, quando você vê essa situação?

Sim... em alguns momentos sim. Não vou dizer que são todo dia não, por que as vezes, são vários dias difíceis. Né todo dia que você sai, e diz, amanhã eu vou fazer isso, vou fazer aquilo. **Mas em alguns momentos sim!** Por exemplo, ontem, eu estava numa turma muito difícil, aliás uma turma de uns meninos bons, mais com uns atrapalhando, não cooperando. Enquanto uns quer estar no meio termo. Não sabe se quer ir pra bagunça, não sabe se quer ficar desse lado de cá. **E esse aí, eu pego e sempre sento perto de mim!** A sua dupla sou eu hoje! **Sabe?...** (fala lentamente com expressão de fazer uma ação enérgica, eficaz). **Aí aquele outro ali, eu vou dar mais uma chance. Porque você tem que fazer alguma coisa individualizada em alguns momentos pra ver se funciona!** Já tá assim, com umas três ou quatro tentativas que eu faço com três alunos, que inclusive no segundo horário de ontem foram todos expulsos. **No primeiro horário eu tentei** (respirou fundo, expressando descontentamento) **pra não tirar eles de sala. Eu faço de tudo pra não tirar de sala. Mas tem hora que não dá!** E aí no segundo horário eles foram tirados de sala. Mas teve um que eu já botei pra fora. Eu já tirei ele da sala pra ficar lá fora e quando todo mundo foi embora eu trouxe ele pra sala de novo e ele ficou até cinco hora comigo. **E eu vou fazendo várias tentativas pra ver se eu consigo encontrar um caminho pra seguir com ele! Já conversei já, e até agora não consegui. Juro a você. Mas não foi falta de tentativa não!** (risos, parece querer mostrar que não é fácil) Ontem quis tentar fazer dupla com ele. Ele disse que não sabe fazer. “João” você está aqui perto de mim e a **sua melhor dupla sou eu!** Não sei fazer não! (o aluno respondeu pra ela). E finda que, que **eu não consegui chegar nesse menino não!** Mas.. (risos) **não é uma coisa que não é só eu não consigo chegar** (expressão de alívio porque não é só ela que tem dificuldade com esse aluno). É tanto que ontem no segundo horário teve que tirar de sala.

Questionamento: Como é que você se sente em tirar ele do sala?

Eu só tiro aluno de sala quando, quando eu saio de mim (risos). **Quando aborreço muito, e não a mim..! O que, o que me faz tirar aluno de sala não é que ele está me aborrecendo, é que ele está prejudicando os colegas dele. Isso aí, eu acho que a gente não deve admitir! Sabe? É um crime!** Eu tenho ali uma turma, que eu tenho três alunos maravilhosos, que se eu colocasse numa escola particular, pensava que, como tem um nível muito alto, eles davam de conta. **É um crime!** Eu não conseguir avançar o meu, o meu conteúdo, com aqueles meninos. **Eu acho um crime! É um crime** os outros que não estão aprendendo, que estão tentando ali, chega estão com os olhinhos assim..., e com aquela zuada (barulho) daqueles meninos sendo besta (expressão de raiva).. **eu acho um crime!**. Aí, quando, quando eu já tenho falado, quando eu já tenho dito, quando eu já tenho colocado ponto negativo na outra, quando eu já tenho contado um dois três, **feito tudo, chegado lá e olhar nos olhos dele e dizer, se aquiete se não você vai sair.** Tem hora que você tira ele de sala! (fala lentamente, expressando). Eu acho que eu tirei ele de sala já umas duas vezes. Mas eu tirei ele de sala não pra ir embora. Ficou no pátio (risos). Tocou, todo mundo foi embora ele entrou. **Conversei com ele meia hora. Até ele admitir que ele estava atrapalhando a sala de aula.** Ele admitiu já pra ir embora, porque senão ele não tinha admitido. **No outro dia... vamos ver se mudou?... tá do mesmo jeito!** Tive que tirar de sala pra fazer a prova fora. Aí eu percebo que ele acha ruim porque ele acha bom estar no meio dos outros se apresentando. **Mas no outro dia ele tá do mesmo jeito!** (fala lentamente parecendo desapontada por não conseguir resolver a situação).

Questionamento: Apesar de você ter tentado de tudo, de tudo, como você falou, e tirou ele de sala. Como é que você se sente em tirá-lo de sala?

Eu não gosto! Não é uma coisa que me faz feliz tirar longe de sala! Os meninos falam expulse tia, expulse! Eles acham que expulsar é uma coisa muito boa pro professor. **Detesto! Expulsar o aluno de sala pra mim, me deixa derrotada, de certa forma, sabe?!** Não me deixa vencedora porque botei ele pra fora de sala. **Me deixa derrotada!** Porque o que eu tô falando, o que eu tô conversando com ele é insuficiente pra ele entender alguma coisa, pra ele compreender não só a realidade da sala de aula dele, mas a realidade que ele vai viver quando ele sai da escola (fala lentamente se mostrando desapontada). **Isso aí é cruel!**

Questionei: Não lhe faz bem, né?

A professora reafirmou: **Não me faz bem!** É necessário às vezes, **mas não me faz bem!**

Comentei: Eu percebi na sua expressão. Ela sorriu meio sem graça e disse é isso.

Continuei meu comentário: Por que às vezes você poderia dizer, não eu coloco, eu tenho a razão e é por isso... mas na verdade, mesmo apesar de tentar de tudo, como se fosse a última

coisa que você teria que fazer (ela repete minha colocação: a última coisa), o último recurso... e mesmo assim?... **Ela reafirma: não me faz bem, não me faz bem!**

Encerrando:

- Mais alguma coisa amiga? Acho que não.

- Que você queira acrescentar? Acho que não, essa sou eu mesmo, viu? De cabo a rabo..(risos).
Acho que essas coisas... deixei passar... são coisas que vem da vida, pelo meio, que acontece nesses intervalos.

TRANSCRIÇÃO DA 1ª ENTREVISTA COM A PROFESSORA COR – 05/11/2021

Questionamento: Pra gente se situar, nessa nossa jornada, com relação a tempo e espaço, a gente costuma se reportar um pouco a nossa historicidade, a nossa história de vida. E aí (COR), você pode ficar bem à vontade, pra você falar sobre sua história de vida, enquanto aluno, enquanto pessoa, enquanto profissional. O que você quiser falar. Fique à vontade.

Como aluna eu sempre fui muito estudiosa, né? Nossos pais sempre tiveram essa preocupação de deixar o estudo e dizia que era a riqueza que a gente teria, que ninguém tiraria, né? Então, a gente sempre foi uma das melhores da sala. É tanto que quando terminamos o pedagógico já fomos convidados para ensinar na instituição que estudava, no caso, a [REDACTED]. E a gente, já como estudante, a gente já fazia aquilo que hoje é... criança não pode fazer... mas, a gente ajudava já em casa, né? Já, também, papai era, era o chefe lá do campo florestal. Então a gente ia apanhar as sementes pra plantar e ele fazia o reflorestamento em várias cidades. Era [REDACTED] na época, do [REDACTED]. Então tem muitas cidades aí, reflorestadas... mas já foram muitas dessas acácias que já morreram né? faz muitos anos. E assim, o que me lembro também, bem da época da infância é que a entrada do campo florestal era praticamente fechada com os pés de Algaroba, né?, e a gente quando saia de bicicleta sempre, sempre, furava o pneu. Mas, a parte profissional, eu comecei a ensinar indo à casa, né? Antes de oitenta, já ensinavam nas casas, né? E também quando comecei a ensinar, eu já também, já ensinava, que naquela época a gente chamava particular, os alunos chamam de reforço, né?, mas a gente já tinha, já começado, que é bem diferente.. que eu vejo os reforços hoje! A gente só trabalhava mesmo numa disciplina a qual seja contratada. No caso, eu era pra matemática. **Então era uma obra só de matemática! Hoje, as famílias querem contratar que seja pra todas as matérias, né?!** (expressa lentamente como se reprovasse essa situação atual). Isso até o nono ano... pelo menos é o que se vê... nas escolas particulares é assim. E assim, quando comecei a ensinar também pedagógico, que era aquela formação para professores, nós pegamos turmas numerosas e dessas turmas, **muitos realmente exerceram o magistério, muitas estão aposentadas, outros são professores do município** (ênfatisa parecendo satisfeita em vê que os alunos exerceram a profissão). E a gente trabalhava também tanto com a área da pedagogia como a matemática pedagógica, que é a questão de cálculo. A questão também da literatura que a gente trabalhou. E depois eu deixei de... eu fui soltando outras turmas que estudava na escola e fiquei só com o pedagógico. **Mas... sumiram os alunos do pedagógico!** Ninguém queria mais fazer. É tanto que fechou o pedagógico da escola. Ficou um tempo ainda no Lauro (Escola estadual). Eu

cheguei até estagiar como aluna da FAFIDAM (faculdade), no Lauro. E aí eu passei depois, passei dez anos ensinando, sempre... sou formada primeiro em letras, mas sempre ensinei matemática. Comecei com matemática, né? E depois, eu fiz o concurso pro município. Na época tinha estado e município, né?, eu optei pelo município, também na área, para professor Pleno dois. E algum tempo eu passo em sala... e um tempo passei como coordenadora na educação infantil. **Também não deixa de ser um processo de ensino aprendizagem com esses professores, nessa visão de trabalhar com as crianças, né?**, que a gente **naquela época, a gente introduziu esse material concreto** (ênfatisa mostrando considerar algo importante), que hoje vai... eu até vendo a questão do Maker, né?! Além de fazer, a gente deve introduzir fazendo com sucata. Até banda de música, eu me lembro bem, até citar aqui a Beth que trabalha conosco, ela também fazia essa parte de material concreto era com a, a que.. chama ██████, né?, a partir da gravura. Até chegamos a fazer... vamos dizer assim... esse tipo de formação, que a gente começou com teatro. E você escolhia música, teatro e tinha outro lá. Mas, infelizmente foi um período que mudou de administrador, também a gente encerrou, né? **Mas, exerço a profissão porque realmente eu gosto de ser professora!** O importante hoje é que... na cultura Maker, né?, que a gente fez... até coloquei, que pra mudança de paradigma tem que ter uma outra formação. E eu acho que mais acentuado ainda, depois dessa pandemia, uma coisa que está chamando muita atenção, inclusive de pessoas, pessoas em escolas particulares... **essa apatia do aluno, essa falta de perspectiva, a autoestima também lá embaixo. Então isso aí precisa ser visto** (demonstra preocupação).

Questionamento: (COR) Quais os fatores, ou os motivos... como você se sentiu motivada a seguir essa profissão de professora? Você atribui a que?

Ah... eu na verdade, **quando eu já era estudante, eu me reunia com o pessoal do segundo grau... me reunia com umas dez colegas e a eu ia ser a professora**, da parte de física, química, né?, ...até a matemática! Mas tinha também às vezes a parte, que naquela época se chamada disciplina decorativa, e a gente também discutia... **e eu sempre me identifiquei!** Era assim... meus pais... meu pai era autodidata. Minha mãe só fez até o terceiro ano. Então eu fui influenciado por eles, né? E eu tive a oportunidade realmente de seguir outra carreira. Em setenta e nove eu fiz um concurso, tirei o primeiro lugar. Quando fui ser lotada, era pra morar em Fortaleza, trabalhar na décima região militar, quando o concurso tinha sido para o IBDF na época. Como não tinha vaga aqui e eu não quis ir morar fora, eu não assumi. **Então assim, eu sempre me identifiquei e gosto assim, essa mudança de tá com aluno!** Esse sempre renovar, né? **Se a gente for analisar, houve uma mudança praticamente drástica de como eu**

comecei para o que eu sou hoje. Tô vendo que a gente tem que continuar a mudança, se não, não se permanece mais em sala.

Questionamento: Você gosta de ser professora?

Gosto! Ensino porque gosto! Podia já estar afastada. Eu já me aposentei. Certo? Mas eu gosto! Eu olho... **passo o final de semana me preparando. Eu sempre venho com a aula preparada, não improviso! Procuro pesquisar em outros meios pra facilitar, tentando ver se faz algo diferente.** Agora... até... sabe, porque **as vezes agente se frustra né?** (se mostra desapontada). Porque a gente **não está tendo a participação do aluno.** Certo?. Pensa até que o aluno é totalmente ... (acena como se o aluno não se envolvesse, não reconhecesse a importância do que a professora está trabalhando).

Questionamento: Eu ia até lhe perguntar se você tivesse a oportunidade de exercer outra profissão se você..., se escolheria outra profissão sem ser professora?

Bom... Eu tive a oportunidade, concursada, assim que terminei. Me lembre bem do concurso, que foi no final de setenta e nove. No dia da festa, da coleção de grau, na hora da missa e tinha até a Beca, e tinha ido pra Fortaleza fazer o concurso. Depois saiu o resultado que eu tinha tirado o primeiro lugar. E quando fui chamada não quis assumir!

- Comentei: É. Então realmente você teve a oportunidade...
- Respondeu: Tive!
- Comentei: E optou por continuar nessa, né?
- Reafirmou: É!

Questionamento: Minha amiga me diga o seguinte. Você tem uma longa história aí, de quarenta e um anos na educação, já passou por várias dificuldades, várias experiências. Quando a gente termina a faculdade, a gente está cheio de expectativas, a gente tem muitas crenças. E aí hoje, atualmente, nessa situação que a gente está vivendo, quais são suas expectativas com relação a educação?

Não sei se é porque eu li recentemente, né, aquele...o Maker né? Eu fiz a avaliação esse final de semana e me chamou atenção realmente porque havia uma mudança. A gente fala, mas tem que haver uma mudança começando pelo nível superior, que ensina quem vai assumir sala de aula. E assim, fala na tecnologia, usar tecnologia, mas exatamente por uma experiência que a gente teve nesse período, não é tão simples se usar a tecnologia, porque a gente tem que ver a realidade dos nossos alunos, né?. É como, nas aulas virtuais, a gente via, e outra, pra você

aplicar gente, você não pode discriminar. Eu vou passar pra este grupo que tem, e pra esse grupo que não tem, né?, fica mais delicado. Mas **tem que ter uma, eu acho, uma formação pra esses novos professores atuar com essas novas ideias. A mão na massa!** E eu acho que muitas vezes não se atua porque a gente não tem conhecimento. É diferente eu preparar uma aula aqui, eu vou com conhecimento do que eu preparei, do que, eu estou o aluno sendo produtor do seu conhecimento e eu só um mediador né? **Tem que ter um preparo concreto! Não só também na teoria!** Então assim... eu acho que... **eu acredito, eu acredito na educação porque é quem pode mudar qualquer situação. Agora pra isso também tem que haver um trabalho com o professor.**

Questionamento: Tem quantos anos você trabalha aqui nessa escola?

Eu trabalhei nessa escola em dois mil e um, dois mil a dois mil e um. Não. Dois mil e um. Trabalhei um ano. Aí saí. Retornei em dois mil e dezessete né? Pra essa escola. Agora pra escola pública eu já estive em vários. **(seis anos que trabalha na escola)**

Questionamento: E com o seu tempo livre amiga, fora escola, fora (COR) professora, o que que você faz pra se distrair? Qual é o seu hobby?

Recentemente... Eu fazia algumas viagens. Aí com a pandemia parou. Mas recentemente eu fiz uma, né? Sempre estou o final de semana, a gente estar com a minha família né?, com os sobrinhos. A gente está tentando... essas músicas atuais... por conta dos sobrinhos... aí tomou conhecimento. A gente sempre está reunido em família na semana, né? Assim, a gente, dificilmente a gente sai. E por conta desse período... mas eu fiz várias viagens e parou por conta da pandemia.

Questionamento: Vamos aqui voltar um pouco. Vamos olhar pra nossa rotina da sala de aula. A sua relação com seus alunos no dia a dia. Isso lhe aborrece, isso me estressa, lhe tira do sério. Como é a relação com eles?

Atualmente me preocupo! É preocupante como esses alunos estão se comportando. Tem, vamos dizer, tem dois caminhos. Tem dois grupos. Aqueles apáticos, realmente você sente que está viajando, não está lhe ouvindo, está lhe olhando, mas não está lhe ouvindo. Aprendizagem, eu acho que, não está correspondendo ao que está se está trabalhando. E tem aqueles que, realmente, vem, eu acho, que está vindo pra se distrair em sala, é só brincar. **Mas tem uma preocupação maior agora! São alunos que estão com problemas emocionais, né?!**

(Expressa de fato preocupação com esses alunos) **Quer dizer, que este mês, já são três alunos... quatro alunos que se cortaram numa mesma sala, entendeu?! E aí a gente tenta conversar, mas não somos... não vamos conseguir uma solução.** Nessa idade tem se cortado... apesar que não foi só este ano que aluno se cortou. Antes da pandemia eu tomei de uma aluna, na minha aula, nunca tinha visto, ela se cortam com a lâmina do apontador. Tira aquela laminazinha e se corta, né? E aí, eu fui conversar com essa aluna, e o que me chamou atenção é que ela disse que não sentia dor, porque **a dor interna é maior do que a de se cortar.** E aí a gente fica assim, fica impotente, não sabe o que fazer. Conversar não vai resolver. Tem a preocupação deles que a família não é pra saber, né? Mas, eu até disse a Iraniza (Diretora da escola), **tem que ser feito um trabalho urgente nesse sétimo ano, dessas quatro alunas que se cortaram!** Até hoje, eu disse, porque ontem teve um caso sério, eu disse, olhe, **a gente tem que pensar não é só no que cortou não. O que viu, os que vivem, não estão preparados psicologicamente para aquilo lá.** Hoje chegou uma dizendo que queriam morrer. Quer viver não. **E a gente não pode achar que é só de momento.** Que nós já temos casos né?

Questionamento: E essa situação (COR), ela certamente, pelo conhecimento que a gente tem, ela interfere no processo de ensino e aprendizagem do aluno, isso é óbvio.

A professora se antecipa e comenta: Não! Na aprendizagem é cem por cento a interferência. E o ensino, pro professor em sala é difícil.

Conclui o meu questionamento: E você enquanto professora, como é que fica nessa situação?

Eu fico preocupada, tentando ver o que a gente pode fazer pra ajudar, certo? Porque são pessoas jovens, são “enes” problemas familiares, a gente sabe que talvez não são só sessões que vão resolver, mas pelo menos o psicológico vai sendo ajudado né? Mas, é o que eu disse, a gente fica assim, não tem como incorporar tudo e sofrer junto porque eu não vou resolver, mas a gente tenta um meio. Saí daqui um dia, eu fui pro CRAS atrás de um psicólogo, pra um aluno que se cortou. E não tinha psicólogo. Aí pegou outro fator e eu uso mais né? Depois a gente... Então assim, **mesmo com todos esses casos eu acho que é a educação vai fazer diferença! Mas pra isso tem que ter um trabalho interdisciplinar.** Só a escola não vai resolver! É Inter setorial, saúde, educação,...

Questionamento: Com relação aos pais, você acha, você sente, você percebe que há uma preocupação dos pais com a aprendizagem?

Eu, pelo que a gente presenciou, na quarentena, e vem presenciando, eu acho que está um número pequeno. Os alunos, uma boa parte, eles é que estão se dominando. Não é pai que domina. Eu vejo assim, se uma mãe não percebe que a filha está toda cordada, então não está dando atenção a sua filha. Quando mais ao aprendizado. Eu vejo um número muito pequeno, a participação das mães.

Questionamento: E essa ausência dos pais com certeza interfere diretamente nesse processo né?

Sim. Porque isso não é de hoje. Se a gente chamar para uma reunião quem vai vir, são aqueles que já tem a preocupação com seus filhos, então é um número bem pequeno. Aqueles que a gente quer tentar orientar, aí já fica até difícil, porque é delicado né? Porque você orientar assim, ah tem que procurar um psicólogo, tem que olhar isso aqui. Eu estou com dois alunos, que de repente o aluno vem me dizendo que é burro, e eu tentando convencer o aluno que ele não é burro, no sétimo ano. Eu não vou aprender porque eu sou burro (Ênfase na fala). Aí diz, não, não vou aprender isso não, não aprendo isso não, e eu tentando lá. Aí é tanto que foi fazer exercício de matemática usando a calculadora, ou seja, pela falta do raciocínio, simplesmente não acertou um item.

Comentei: realmente é preocupante, porque se ele não acredita que ele é capaz, certamente ele não ...

A professora interrompeu, afirmando: Eu cito um, mas tem mais. Só que esse, sempre que você pede ele diz que não. Ele é burro. Que ele não vai aprender. Aí você vai pra outra sala, tem os mesmos fatores. Por isso que falo, tem que ser esse trabalho Inter setorial, porque senão, a educação sozinha não vai resolver não. Porque é uma questão familiar, social né? Você tem um aluno aqui, que... não vou citar o nome não... Mas, você tenta, ah não, vamos tirar aqueles alunos que estão atrapalhando a aula. Hoje mesmo tínhamos. Eles ficam tia pra fora, bota fora. Aí começo a pensar nisso. Fazer o que? Eu tenho um aluno que a mãe é presa. O que você vai fazer? Tem um aluno aqui que não deixa dar aula, no outro sétimo. O que você vai fazer? Não tem pai nem mãe. Já morreram. Vou chamar quem? E aí aquela maneira de que ele está, está chamando atenção de um jeito ou de outro, e quem é que vai tentar mudar esse comportamento? Eu botando pra fora eu não vou resolver, né?! Mas a gente, fica tentando todo o tempo, todo tempo pedindo, porque sabe que atrapalha os que estão pelo menos se esforçando. Mas eu tenho procurado não tirar de sala.

Questionamento: E depois de tantas tentativas, quando você coloca o aluno pra fora de sala, isso lhe incomoda?

Alguns... é se a gente se sentisse até... uma certa impotência, né? Deixa a gente... Porque está aqui, tentando, brinca, faz uma coisa diferente. A gente pede pra fazer experiências, aí não fazem. Manda a atividade, não fazem. Faz uma outra brincadeira... no oitavo ano, e aí a gente não tá tendo retorno, né? Você prepara toda uma aula, prepara de ciências, aí chega um, praticamente não deixa você explicar. Aí, se manda experiência não fazem, vamos ler um texto e explicando, você não ouve. Assim como eu disse, **são grupos muito diferentes**. Então assim, **basta um aluno, que você vê que hoje, ele desarticula a sala todinha, dependendo do comportamento dele**. Então assim, **o que que a gente pode fazer? E eu fico pensando**. Um dia desses estava lá, olhando pra menina, o que que eu faço? E aí fazendo maior bonecagem. Falei pra ela, vou parar a aula, você faz um show aqui. Eu filmo o seu show! Não cantou mais! Não rodou mais. Porque começa a virar e rodar, e se deita no chão sai rolando. E assim, eu sei, aparentemente é uma pessoa dentro dos padrões normais, mas **as questões pessoais, familiares são seríssimos**. E olhe, apesar de tudo, temos todo apoio da direção. Mas questões de sala de aula é complicado porque a gente não está, não tem o retorno, o feedback.

Questionamento: E essa relação afetiva, você com os alunos, como é que você acha que é?

Eu procuro assim, não ser muito como eu, como eu era. Eu era muito rígida. Eu procuro ser mais amiga. Não de realmente querer saber sua vida não, é complicado. **A gente não vai ter solução**, todos vão, **uma grande parte com problemas familiares, problemas seríssimos** né? E que eu só vou entrar num meio que eu vou conseguir, porque eu não tenho estudo pra isso.

Questionamento: (COR), eu percebo assim na sua fala, essa sua preocupação com toda essa questão mesmo social que a gente sabe que não deixa de interferir em todo esse processo. Quando você coloca a questão dos pais, a situação dos pais, isso certamente interfere no aluno. Então, isso faz com que você tenha uma boa relação com eles, porque você está vendo eles também enquanto pessoa, não só ali, como aluno que está pronto pra aprender, ou seja, eles têm várias situações aí que interferem nesse processo. Você acha que essa relação sua, ela favorece o seu o seu trabalho com eles? Sua prática pedagógica?

Eu... eu não acho assim que, **não tenho feito com que mude o comportamento pra prestar atenção** ou não. Mas por exemplo, hoje uma já chegou pra mim, chegou até dizendo que queria morrer. Aí chegou pra mim e disse tia me dê um abraço, que tô tão carente. Aí eu dei. Agora hoje é até perigoso você abraçar o aluno, que pode está filmando, o que está sendo dito né? Mas aí depois vem pedir de novo. E assim, eu **procuro exatamente mostrar que jamais denunciaria nenhum deles**. Ontem pra trazer a menina pra cá, não queria vir de jeito nenhum, que era pra vim pra diretora conversar, que eu já tinha uma vez conversado também e não tinha resolvido. Por quê? Porque **a família não pode saber**. Então **procuro ter esse clima mais humanizado**. Não é só o fato de ser professora e aluno. Mas **isso eu não estou vendo assim uma mudança de comportamento pra aprendizagem. Do interesse**.

Questionamento: E aí diante dessas dificuldades que você vê enquanto professora, você faz várias estratégias para tentar envolver. Como é que você age pra tentar driblar essas dificuldades que surgem em sala de aula com relação ao aprendizado? Com o olhar para sua prática pedagógica?

Eu tenho tentado assim, mudar, o que eu vou explicar trazendo... só bem recente, por exemplo, eu fui explicar números racionais, porque eu já tinha explicado, feito uma avaliação, vi que alguns não sabia nem o que eu tinha falado. Aí eu fui **trazendo concreto**, que eu tinha feito o concreto, eles cada um fazendo sua barrinha, dividindo, mostrando, até porque fazendo assim não precisa ser tão profundo porque não existe o dia a dia deles, a não ser a porcentagem, que ainda vai ser visto, mas pra chegar lá né? E aí eu trouxe, trouxe um isopor, cortei, fui montando. **E o preocupante é por isso, muitos não sabem e ficam alheios na sala**. Porque como eu disse, ia mostrando e eles irem me dizendo como é que monta, por conta de não poder estarem pegando, eu mesma vou fazendo, porque pega um e pega outro, eu quero evitar no movimento (se reportou aos cuidados sanitários, em razão da pandemia). **E a gente vê que não, não tem essa receptividade não, tem feedback sabe? As mostras não contribuem. Aí você pensa o que eu fiz aqui?**

Questionamento: Você trabalho em grupo já com eles?

Eu peço pra trabalhar de dois ou três. Aí tem aqueles que diz, tia quatro. Aí eu olho, esse aqui é especial, está certo, pode ficar aí? Aí vai outro grupo e diz, ah, lá pode né? (sorriu mostrando considerar interessante a reclamação dos alunos). Mas por quê? Porque, por exemplo, **essa experiência de ciências que eu pedi que eles elaborassem, certo? Pedi de três, no máximo quatro. Aí de repente forma uma equipe que era cinco, seis. Não permito!** Aí de repente,

depois, não apresentou. Só um apresentou, porque os outros desistiram. Mas o trabalho era em equipe, que eles entrassem em contato, não precisavam ir pra casa de ninguém né? **Mas o que que a gente viu? Alguns que fizeram em equipe, praticamente uma pessoa foi quem fez, e os outros só ali.** Sabe, de lado? Não sabia nem o que ia falar. **Mas eu tenho passado trabalho em do grupo já.**

Questionamento: Você acha que é produtivo o trabalho em grupo em algumas situações? Porque tem umas aí, você já disse que, às vezes só um faz.

É, mas eu, o que eu observei, eu falo, pode até ser contraditório, pelo menos houve um interesse, certo?, de pesquisar e foi comprar material. Teve uma experiência que foram comprar bexiga, bicarbonato, e detergente, vinagre, dentro da experiência que eles iam fazer. Fizeram dois vulcões, certo? Produziram. Então assim, eu vi interesse. Agora na hora de explicar o processo foi que falhou, mas pelo menos eles fizeram. Foi positivo.

Questionamento: (COR), com relação a formação continuada. O que você acha? Ela contribui de alguma forma? Eu acho que na sua fala você já fez alguma colocação sobre isso, sobre essa necessidade desse apoio, dessa formação, se houver acompanhamento nas mudanças, se eu não lhe entendi errado. Me corrija.

É... Eu vou retratar a última, formação. Que foi essa metodologia ativa através da cultura Maker. Aí eu tava, até quando eu estava hoje, terminando lá, do meu ponto de vista, é como se a gente já soubesse, vamos supor assim, tudo isso, mas é uma maneira estruturada, mostrando que é aplicável, e já é aplicada, e que não começou na educação, mas que você pode usar na educação. **Agora como eu disse, levar os textos dessas formações eu acho muito interessante, as vezes peço até reforço, porque mesmo você tendo conhecimento, mas é diferente você ter um acompanhamento.** Ah eu vou aplicar. Ah mas não deu certo. Ah deu certo. Agora faltou isso. Entendeu? Então assim, **quanto eu mais recebo orientações dentro do que se propõe de um pouco de mudanças, e isso seria uma mudança dentro da nossa realidade. Eu acho indispensável.** Como eu disse, **também deveria dessas novas gerações de professores ter uma formação já específica dessas novas ideias que sejam viáveis em sala.** E aí eu me lembro bem, de uma colega nossa, que falou que foi aplicar, e era pra quem quisesse, pra comunidade, e as vezes há rejeição, não coopera, ou as autoridades não chegam quando precisam. E aí a gente, fica como, como se fosse decepcionado com aquilo que propôs. **Mas eu, eu reforço sempre que, a educação é a solução. Eu digo pra eles, se com estudo você as vezes não consegue um emprego, sem estudo você vai pra onde, né?** E um dia desses

um estava perguntando se pra ser pistoleiro precisava de matemática. Aí eu disse que não entendo dessa parte não... (sorriu da situação)

Questionamento: Mulher, pra gente concluir aqui, vamos pra nossa realidade atual. A gente está retornando presencial depois de tanto tempo parado. Não vamos nem analisar muito o remoto porque eu acho que nós estamos vivendo uma dificuldade bem grande, nesse retorno. Então com relação a esse retorno, com relação a adaptação, a aprendizagem, as dificuldades que estão acontecendo nesse período pós-remoto, vamos dizer assim, que a pandemia ainda existe, o que você poderia relatar, o que que você está percebendo nas suas salas com relação a aprendizagem, a dificuldade e a adaptação?

Eu primeiro diria o seguinte, era pra ter sido feito, isso em termos gerais né?, não é específico nessa escola, nem no município, eu diria geral, **um trabalho pós-pandemia pro retorno**. É tanto que é comprovado, o número de depressão aumentou, ansiedade aumentou. **E em sala de aula o que que a gente vê?** Como eles não estavam acostumados tá assistindo, você vê que ele está ali. **Ele está ali porque está sendo obrigado a vir. Mas eles estão de corpo presente. Muitos não estão me ouvindo, muitos estão não sei nem em que pensando. E a aprendizagem, veio muito defasada.** Já vinha né? A gente sabe que, infelizmente, a área da matemática, sempre vem defasado e agora por muito mais. **E eles se confiaram, e se confiam, como fui aprovado sem saber, pois eles tem consciência que não sabem, e será aprovado agora de novo.** Você sabe que não vai poder reprovar, tem que passar, porque vai refletir financeiramente, né? no município. Em termos gerais, particular também, não vai poder reprovar muito, assim, em termos gerais, né? Então eu acho assim, que **a aprendizagem não, não é satisfatória, e não sei porque...** a gente está trabalhando também coisa que... nós estamos trabalhando adição, né?, quer dizer, as operações. **Mas é incrível como não há concentração.** Você faz uma brincadeira e não tem aquela concentração. Você está aqui com a tabuada, não sabe olhar pra tabuada, porque eu acho que em casa não tinha esse sentar e assistir certo? **Então realmente não tem a concentração. Aprendizagem eu não sei quanto tempo vai levar pra se chegar ao nível de sexto ano, que eu comparo aqui ao do sétimo ano, porque eu vejo que eles não estão assimilando. Não sei o que vai se fazer. A gente tenta mudar, mas eles não estão nem aí pra gente. É uma apatia com relação ao estudo.** Pode até tá cantando, brincando, mas **com relação ao estudo, eu não estou vendo esse interesse, essa perspectiva.** Geralmente **não havia perspectiva**, dentro do que a gente já via. Mas agora, eu acho que acentuou. E acentuou, e **tem esses problemas emocionais. Que tem prejudicado mais o nosso aluno, na aprendizagem!**

Questionamento: (COR), a gente vai concluir. Eu tenho aqui um roteiro com algumas questões, mas em cima da sua fala a gente foi organizando outros questionamentos. Lhe deixo à vontade pra encerrar, pra você fazer mais algumas colocações que você acha que é pertinente, que você lembra, com relação a sua prática pedagógica, o seu trabalho. Fique à vontade.

A questão da **prática pedagógica** Zenaide, a gente **vê, é uma evolução** né? Se eu for me lembrar do tempo que eu comecei... aí depois passei pela coordenação, mas aí voltei, a gente **vem vendo a diferença de comportamento dos alunos**. E a gente vê..., naturalmente eu atribuo as redes sociais, certo? Antigamente que você dizia tal palavra pra gente era um palavrão, hoje está na música que eles cantam né? Você vê certas coisas, mandando isso e aquilo. Ave Maria, se você chegava... meu Deus! Aí hoje você tem que evoluir junto, que aquilo pra você, se fosse outra época, seria um desespero com você. E a gente sabe que é o que eles estão assistindo e estão ouvindo. **Então essa questão cultural, atual do Brasil, eu acho que tem contribuído também pra essa não aprendizagem**. Quando você vê uma “cantora” lá, que faz uma exposição da bunda dela, e foi milhões de visualização, você se preocupa com a cultura que nós temos. Então o que você quer em sala de aula, o quê? Né? Eu antes chamava atenção quando tava cantando. Eu lá sabia que tinha aquele tipo de música, com aqueles palavrões! Aí hoje é senta aqui, faça isso aqui, faça aquilo ali, e eles cantam! **O que você vai dizer?** Sabe? Então assim... e até assim, **a falta do respeito com o professor**. **Mudou** muito! Mas aí, a gente vê o que? Não tem o respeito com os pais vai ter com o professor, né? **E aí você tem que... se reavaliar como é que você vai fazer. Você vai se importar com tudo que eles dizem, e com você?** Porque se for, você sai da sala de aula e não volta nunca mais, né? **Eu acho que a gente tem que ter uma certa maturidade que às vezes a gente perde, no momento quando você perde um certo controle, e pede, pode sair, vá dar sua voltinha, mas... nós é que somos formadores, porque nós é que estamos tentando contribuir com a formação deles, né? Mas que está difícil... E a gente vê ano a ano, tem mudado, e muito. E a aprendizagem tem caído! Apesar de todas as formações que nós temos quando a gente vai pra prática parece que não está funcionando.**

Questionamento: Mais eu percebo (COR), que apesar de todas essas dificuldades que você aponta, que são reais, o seu olho brilha e você acredita ainda na educação. Vê a educação como uma saída. É isso?

Sim. Eu já tive de me sentar... Olha, essa última viagem que eu fiz, eu cheguei, fui dormir quatro horas da manhã, sete e meia eu já estava sentada corrigindo, fazendo as obrigações daqui. Né? Passei o feriado todo corrigindo, fazendo médias, aí quando você começa a vê..., resolve fazer um trabalho. **Eles não entregam.** Eu faço isso com artes... não faço prova. Vamos fazer só o trabalho..., **mas eles não entregam.** Desde o primeiro bimestre, tem gente assim. Aí eu fico... aí agora eu mudei. Falo, gente, vamos apresentar aqui. Quando chega a hora de apresentar, eles não querem apresentar. **Vou tentando outras estratégias pra ver se dá certo. Mas ainda não consegui qual é a certa, pra trabalhar.** Se vamos fazer na sala ficam lá conversando e eu rodando. Façam... Tô dando a oportunidade.

Questionamento: Você entra em três sextos? É assim?

Respondeu: Não. Só são dois sextos.

Questionamento: Você acha que essa dificuldade, esse comportamento, esse desinteresse é igual nas duas turmas?

Não. Mas isso eu percebia no ensino remoto, tanto nos sextos como nos sétimos. **Tinha um sexto mais participativo e continua mais participativo.** O outro participava um número X, mas era muito calado. Se perguntasse, não sabia se tinha gente não. Mas tinha um que falava. Se perguntasse, você sabia que tinha aluno assistindo. Do sétimo, eu tinha dez alunos, e tinha um mais participativo do que o outro, que às vezes tinha cinco. Você terminava as vezes a aula praticamente só. Entendeu? Então já existia isso online né? E permanece. Aquele que era mais participativo continua mais participativo, e o outro não. Porque na verdade, é por isso que eu digo, **eu acho as vezes tão vindo só pela socialização, a amizade. Somente pra matar a saudade.**