



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**O PROFESSOR E SUA FORMAÇÃO:
ASPECTOS CONSTITUTIVOS DESSE PROCESSO**

LUCIANA DA SILVA OLIVEIRA

Brasília
2014

LUCIANA DA SILVA OLIVEIRA

**O PROFESSOR E SUA FORMAÇÃO:
ASPECTOS CONSTITUTIVOS DESSE PROCESSO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação.

Orientadora: MARIA CARMEN VILLELA ROSA TACCA

Brasília

2014

LUCIANA DA SILVA OLIVEIRA

**O PROFESSOR E SUA FORMAÇÃO:
ASPECTOS CONSTITUTIVOS DESSE PROCESSO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Carmen Villela Rosa Tacca.

BANCA EXAMINADORA:

Presidente: Prof^a. Dr^a. Maria Carmen Villela Rosa Tacca (UnB)

Membro externo: Prof^a. Dr^a. Maria Vilani Cosme de Carvalho (FE/UFPI)

Membro interno: Prof^a. Dr^a. Cristina Massot Madeira Coelho (FE/UnB)

Membro suplente: Prof^a. Dr^a. Albertina Mitjans Martínez (FE/UnB)

Dedico este trabalho aos meus queridos avós
Robledo, Dalva, José e Eva,
pelos eternos primeiros ensinamentos.

AGRADECIMENTOS

*Sentimos saudade de certos momentos da nossa vida e
de certos momentos de pessoas que passaram por ela
(Carlos Drummond de Andrade).*

A minha orientadora, Carmen, Maria Carmen, Carmen Tacca, pela luta desmedida nos dias de sol, chuva e trovoadas. Obrigada pelas aprendizagens iniciais no caminho da pesquisa. Agradeço pelo afeto, confiança, perseverança e autonomia conquistada. Agradeço por abrir a sua casa e fazer dela parte do meu refúgio, onde dias, noites, encontros, reencontros, cafés, vinhos e cervejas constituíram-se momentos de grande aprendizado.

À professora Cristina, pela sutileza do envolvimento no eterno mistério contido no conhecimento e nos acontecimentos. Agradeço por me ensinar que a vida é uma eterna surpresa. Obrigada pela oportunidade de compartilhar das situações mais inusitadas, pelo apoio, incentivo, preocupação e ocupação empreendida.

À professora Albertina, pela força e grandeza de sua humildade em conhecer e reconhecer no outro a possibilidade do desenvolvimento. Ao seu carinho, apoio e atenção. Agradeço por sua minuciosa avaliação e por compor a minha banca de qualificação.

À professora Maria Vilani, pela disponibilidade e oportunidade de participar da minha trajetória acadêmica. Agradeço por sua avaliação, por compor a minha banca de defesa e pelas futuras possibilidades de parceria.

As minhas amigas de jornada acadêmica, ao meu grupo de estudos e ao grupo de pesquisa do Observatório da Educação. Agradeço especialmente a Adriana, Débora, Edi, Elis, Gi, Karina, Noélia, Oneida, Renata e Tati, pela gentileza de compartilhar e aprender em conjunto. Aos árduos momentos de discussão teórica, estudos, contribuições e as possibilidades de produção que tem nos levado longe.

Às professoras participantes, carinhosamente chamadas de Ana e Elen, às orientadoras de estudo, aos demais profissionais e instituição educacional onde foi realizada esta pesquisa, pela disponibilidade e possibilidade de aprender com vocês.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, pelo apoio financeiro e concessão do meu afastamento para o desenvolvimento de minhas atividades acadêmicas.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de estudos concedida durante o período do meu curso mediante participação de projeto de pesquisa do Observatório da Educação como aluna de mestrado acadêmico.

Com carinho e gratidão aos meus pais, Daisy e Neres, pelo amor e pelas relações mais sinceras. Agradeço a vocês por acreditarem e comemorarem tudo em minha vida de forma tão especial.

Especial agradecimento ao Sinval, meu marido, pela liberdade do casamento. Agradeço por cada dia ao seu lado, por me ensinar que o amor se constrói na batida do coração, no pulsar da paixão e na beleza da vida.

Aos meus irmãos, Bruno e Marcos, por ser quem são e me ensinar diariamente que, com amor, nada precisa ser perfeito, mas verdadeiro. A minha cunhada, Vivian, pela generosidade de fazer parte de nossa família e se doar para ela. Agradeço a vocês por termos uns aos outros e remarmos juntos na correnteza da vida.

As minhas tias, Maria Lúcia e Lucimar, por me apresentarem à docência. Por cada conversa a portas trancadas, pelas orações e intenções. Agradeço a vocês por sermos tão parecidas naquilo que nos diferencia.

Aos meus familiares, sogra, cunhadas, tios, primos e afilhados, por fazerem parte da minha vida e por me acolherem nos momentos de maiores alegrias e tristezas.

Aqueles que, por amor, chamo de amigos. Meus amigos, joias da vida, de infância e de profissão, por todos os risos, riscos, abraços, beijos, lágrimas, cafés, cachaças, momentos e momentos. Agradeço, por nesses dois anos, estarem sempre ao meu lado.

Agradeço às pessoas que tive o prazer de conhecer neste período, professores e colegas especiais, que ajudaram no curso deste trabalho e têm contribuído no desenvolvimento de pesquisas em educação.

Por fim, mas sempre à frente de minha vida, agradeço ao meu guia espiritual.

Que os vossos esforços desafiem as
impossibilidades, lembrai-vos de que as
grandes coisas do homem foram conquistadas
do que parecia impossível.

Charles Chaplin

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar processos subjetivos de professoras relacionados às ações formativas das quais elas participavam. Para isso, procuramos conhecer e caracterizar essas ações formativas; analisar as avaliações que faziam dessas ações e que significados ganhavam para sua trajetória profissional e para o trabalho pedagógico. Tivemos também a preocupação de conhecer o trabalho pedagógico que realizavam e como elas se expressavam como sujeitos de sua prática profissional. Pudemos também, a partir disso, conhecer aspectos constituintes da subjetividade individual das duas professoras participantes da pesquisa, analisando as configurações subjetivas que emergiam quanto à profissão docente que exerciam. Desse modo, pudemos compreender aspectos constituintes do processo de formação das professoras colaboradoras. No contexto educacional, por meio da revisão de literatura, identificamos que muitos autores estão debruçados em pesquisas investigando estratégias ou teorizando sobre o professor e sua formação. Nosso estudo e considerações teóricas fundamentaram-se na articulação de duas perspectivas, ou seja, na teoria histórico-cultural de Vigotski e na teoria da subjetividade elaborada por González Rey. Na busca de compreender os objetivos formulados, a pesquisa baseou-se na Epistemologia Qualitativa de González Rey, com seus princípios norteadores e no método construtivo-interpretativo. Os instrumentos utilizados foram: observação, entrevista semiestruturada, sistemas conversacionais, completamento de frases, redação, análise documental e momentos informais. Foram colaboradoras da pesquisa duas professoras da rede pública de ensino do Distrito Federal, que se encontravam em regência de turmas dos anos iniciais do ensino fundamental e participando de curso de formação continuada. A partir da análise e construção da informação, entendemos que as ações formativas efetivas para o professor são aquelas que demandam o posicionamento como sujeito de sua formação e de sua ação. Compreendemos que a ação formativa do professor, comumente direcionada para a perspectiva de sua mera preparação, nega o docente, sua história e sua trajetória profissional, baseando-se na ideia de uma forma única ou modelo referendado de ensinar bem, de modo a anular e desconsiderar o professor e sua experiência atual. Ressaltamos que a pesquisa nos permitiu acompanhar a expressão da condição de sujeito do professor no desenvolvimento de seu trabalho pedagógico; compreender a configuração subjetiva da profissão como constitutiva da personalidade; entender os valores e crenças singulares como processos subjetivos relacionados às ações formativas das quais as professoras participavam. Identificamos, assim, que esses são os aspectos constitutivos do processo que articulam o professor e sua formação.

Palavras-chave: Educação escolar. Sujeito professor. Subjetividade. Processo de formação docente.

ABSTRACT

This research investigation aimed to analyze the subjective processes of two teachers related to the formative actions in which they were participating. In order to pursue that objective, we tried to understand and characterize these formative actions and to analyze the evaluations of these actions and their meaning in the professional career and the pedagogical work of the teachers. We also tried to understand the pedagogical work they did and how they expressed themselves as subjects of their professional practice. From that, it was possible to know constitutional aspects of the individual subjectivity of the two teachers that collaborated in this work, by analyzing the subjective configurations that emerged while exercising their profession. In the educational context, through a literature review, we identified that many authors are leaning on research investigating strategies or theorizing about the teachers and their training. Our study and theoretical considerations were based on the articulation of two perspectives, namely, the cultural-historical theory of Vigotski and the theory of subjectivity elaborated by González Rey. In seeking to understand the goals formulated, the research was based in the quantitative epistemology of González Rey and his guiding principles, as well as in the constructive-interpretive method. The instruments used were: observation, semi-structured interviews, conversational systems, completing phrases, writing, documental analysis and informal meetings. Research collaborators were two female teachers of the public schools of the Federal District that were conducting groups in the early years of elementary school and participating in continuing education course. From the analyses and construction of information, it was possible to understand that the effective training activities for teachers are those that demand they position themselves as subject of their training and their activities. We understood that the formative action of the teacher, which is commonly directed to the prospect of a mere preparation, denies the teacher, his history and his career, based on the idea of a single shape or endorsed model of teaching well, but that nullifies and disregards the teacher and his current experience. It is worth to emphasize that the research allowed to monitor the expression of the subject position of the teacher while developing their pedagogical work, and to understand the subjective configuration of the profession as constitutive of personality, as well as to perceive unique values and believes as subjective processes related to the training activities of which the teachers were taking part. It was identified, therefore, that these are the constitutive aspects of the process that articulates teachers and their training.

Keywords: education, teacher subject, subjectivity, teacher training process.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 OBJETIVOS	24
3 REVISÃO DE LITERATURA.....	25
3.1 A formação continuada de professores e a produção científica em periódicos: percurso e novas possibilidades para produção teórica nesse contexto.....	25
4 DISCUSSÃO TEÓRICA.....	48
4.1 Vigotski e a psicologia histórico-cultural: identificando bases teóricas para a compreensão da subjetividade humana	48
4.2 A Teoria da Subjetividade na perspectiva histórico-cultural: sistema teórico, categorias e inter-relações com a educação escolar	63
<i>4.2.1 O professor como sujeito do seu trabalho pedagógico.....</i>	<i>71</i>
5 DISCUSSÃO EPISTEMOLÓGICA E METODOLÓGICA.....	77
5.1 A Epistemologia Qualitativa de González Rey: princípios norteadores e desdobramentos para a pesquisa.....	78
<i>5.1.1 O processo de pesquisa.....</i>	<i>81</i>
<i>5.1.2 Local da pesquisa.....</i>	<i>84</i>
<i>5.1.3 Participantes</i>	<i>89</i>
<i>5.1.4 A construção do cenário de pesquisa.....</i>	<i>90</i>
<i>5.1.5 Instrumentos.....</i>	<i>92</i>
6 ANÁLISE E CONSTRUÇÃO DA INFORMAÇÃO	100
7 CONCLUSÕES.....	152
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	156
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	158
APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO	173
APÊNDICE B – INFORMAÇÕES GERAIS.....	174
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ESCOLA).....	175
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	176
APÊNDICE E – EIXOS DA OBSERVAÇÃO	177
APÊNDICE F – EIXOS PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	178
APÊNDICE G – COMPLEMENTO DE FRASES.....	179
APÊNDICE H – REDAÇÃO	182

1 INTRODUÇÃO

O contexto educacional e a formação continuada de professores: uma breve discussão para delimitação do problema

A instituição escolar – na forma como está organizada, com seus valores, regras, normas e dinâmica de funcionamento – possui uma forma dominante de conceber o aprender, desconsiderando outras formas de saber como legítimas de manifestação dos processos de ensino-aprendizagem. Para Tunes (2011), a escola padroniza, uniformiza e mantém controle social da aprendizagem, tentando programar tanto professores quanto alunos ao que se irá aprender, quando, como e aonde pretendem chegar. A essa lógica unem-se tentativas de solucionar os problemas da educação escolar. São propostas pedagógicas, currículos, avaliações e programas de formação que nem sempre conseguem romper a perspectiva técnica, mecânica e reprodutiva do aprender.

Estudos que temos realizado¹ (COELHO; OLIVEIRA; PANIZZA, 2012; OLIVEIRA; TACCA, 2013; OLIVEIRA; PANIZZA, 2013) e demais pesquisas (BATISTA, 2011; FACCI, 2004; MORETTI; MOURA, 2011; MUDADO, 2011; OLIVEIRA, 2009; TACCA, 2008) discutem o processo de escolarização e aspectos implicados à instituição escolar em articulação teórica com a psicologia histórico-cultural², perspectiva que compreende o aspecto cultural das relações humanas na gênese dos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Por sua vez, Vigotski (2003) destaca o caráter e a essência do processo educativo e suas relações com o desenvolvimento psicológico. Segundo o autor, o caráter educativo está relacionado a ações que, de alguma forma, orientem e intervenham nos processos de desenvolvimento.

Consideramos relevante distinguir, a partir dessa orientação teórica, a compreensão da natureza e das funções da educação e do ensino. O conceito de educação refere-se ao compartilhamento e transmissão cultural, próprios dos humanos. Compreendida como prática social, a “educação é um processo de humanização, socialização e entrada numa cultura, singularização-subjetivação” (CHARLOT, 2006, p. 15). Entendemos que o ensino envolve a tríade aluno-professor-escola e precisa ser consciente, intencional, planejado e

¹ Os estudos foram desenvolvidos no nosso grupo de estudos do Laboratório de Estudos e Pesquisas dos Processos de Aprendizagem e Escolarização (LEPPAE) e do Projeto de Pesquisa do Observatório da Educação (OBEDUC/CAPES), edital 2010/2014, coordenados pela prof.^a Dr.^a Maria Carmen V. R. Tacca, do qual participo como professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal desde 2010.

² A opção teórica, nesta pesquisa, é o enfoque histórico-cultural da psicologia social, conceito a ser desenvolvido na discussão teórica.

ter objetivo, o que não significa ser tão diretivo ao ponto de desconsiderar momentos de instabilidades, hipóteses, pensamentos e diferentes níveis do desenvolvimento do homem.

Nessa perspectiva, a escola se constitui em espaço socioeducativo em um contexto cultural, embora muitas vezes seja vista predominantemente como espaço de transmissão de conteúdos, o que reduz tanto sua importância como sua possibilidade de impactar o desenvolvimento humano. Dessa forma, identificamos a necessidade de se promover práticas educativas que aproximem a aprendizagem escolar de processos mais complexos e integrados que envolvam reflexão, imaginação, criação e produção de conhecimento.

Discutir o caráter pedagógico e os aspectos próprios do contexto escolar pressupõe compreendermos a escola, assim como as demais instituições sociais, constituída e constituinte do contexto histórico-cultural, e não apartada deste, o que implica considerá-la, ao mesmo tempo, contexto de reprodução e transformação social. Essa ideia ratifica o que é discutido por Franco (1988, p. 54) em relação à função e ao trabalho pertinente à escola ao defender que “a escola desempenha um papel preponderante no sentido de conservação da estrutura social vigente, ainda que, como foi assinalado, seu papel não se restrinja a isso”.

De fato, muitas são as críticas direcionadas à escola pública, à sua dinâmica, organização, proposta pedagógica, curricular, função social e delineamento de políticas públicas (LIBÂNEO, 2012; SAVIANI, 2009; SAVIANI; DUARTE, 2010; SILVA, 1999; TUNES, 2011). Não se tratam de críticas isoladas ou apenas opiniões que demonstram insatisfação momentânea ao que está em vigor ou a políticas de governo que não atendem às expectativas da população. São muitos os problemas e preocupa-nos a ideia e funcionamento de uma instituição social que é legítima, mas que parece existir para “formar” pessoas – sejam elas crianças, jovens ou adultos – e educá-las até o momento em que estejam prontas e tenham adquirido conhecimento suficiente para uma vida de sucesso. Cabe buscar explicações sobre como temos vivido a escola, o que exigimos dela e o que está contido nessa instituição social que não permite romper e superar dicotomias, discursos e críticas em direção a mudanças.

Com essas considerações não pretendemos questionar a importância da escola, mas sim repensar por que “sempre foi assim”, pensar o que incomoda e por que é tão difícil mudar. Isso significa enfrentar temas há muito tempo discutidos e que, devido a sua complexidade e dinamicidade, acabam sendo objetivados e abordados superficialmente.

De modo particular, pretendemos retomar uma situação discutida nas instituições educacionais e adentrar, vasculhar e destrinchar um dos problemas que influenciam o

avanço de propostas para mudança do fazer pedagógico: a formação continuada do professor. Essa formação é desafiadora e aparecem várias formulações com diferentes propostas e cursos oferecidos para possibilitar um estudo aprofundado e garantir que o docente atue de forma competente em sala de aula.

Historicamente, em relação à necessidade de cursos de formação específica para o professor no ensino brasileiro, Gatti (2010) relembra que, no final do século XIX com a criação das Escolas Normais, ocorreu a primeira proposta exclusiva para a formação de docentes no ensino das primeiras letras, em nível secundário. Segundo a autora, a partir de meados do século XX, esse curso passou a integrar o ensino médio. Atualmente, a partir da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a formação dos professores para os primeiros anos do ensino fundamental e a educação infantil prevê o nível superior. Saviani (2009) considera que em nosso país a questão da preparação de professores ocorreu de forma explícita após o período da independência, quando se pensou a organização da instrução popular. O autor assinala grandes períodos na história da formação de professores no Brasil, desde a criação das Escolas Normais até o aparecimento dos Institutos Superiores de Educação.

Saviani (2009) ainda distingue seis períodos na história da formação de professores no Brasil: ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890), estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), organização dos Institutos de Educação (1932-1939), organização e implantação de cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação das Escolas Normais (1939-1971), substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996) e o advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do curso de Pedagogia (1996-2006). A partir dessa periodização podemos compreender as diferentes concepções e orientações teóricas presentes ao longo do processo de formação docente no país.

Paralelamente a essa conjuntura da formação inicial dos professores surge a demanda de cursos destinados à formação dos docentes que já estão desenvolvendo seu trabalho pedagógico nas escolas, no exercício do magistério após os cursos de graduação. Assim, a formação continuada³ dos professores tem história recente no Brasil. Intensificou-se na década de 1980 e com o tempo foi assumindo modelos diferenciados,

³ Identificamos diversas terminologias para se referir ao processo de formação continuada e consideramos que algumas se aproximavam por tratarem da mesma temática: formação contínua de professores, formação continuada de professores, formação docente, formação de educadores, educação continuada e formação em serviço. Portanto, ao longo deste trabalho, não faremos distinção entre essas nomenclaturas.

desde cursos rápidos até programas mais extensos e em modalidades diversas. Segundo Gatti (2008), o termo educação continuada em sentido mais amplo pode se referir a qualquer tipo de atividade que contribui para o desempenho profissional, como horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, congressos, seminários ou cursos de diversas naturezas e formatos.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em vigor desde abril de 2007, apresenta em suas ações uma Política Nacional de Formação de Professores, instituída pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que prevê um regime de colaboração entre união, estados e municípios para a elaboração de um plano estratégico de formação inicial e continuada para professores das escolas públicas. Atualmente, tanto na esfera federal quanto estadual há grande preocupação e investimento em cursos para professores, o que envolve também um enorme custo, com propostas de formação continuada, a fim de propiciar avanços e mudanças na qualidade da educação escolar e do processo ensino-aprendizagem.

Essas questões já aparecem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que destaca o papel da formação em serviço, mas sem definir bases teóricas e filosóficas para a sua discussão nos estados e municípios. A lei expõe apenas: “A formação de profissionais da educação [...] terá como fundamentos: a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço” (BRASIL, 1996, art. 61, inc. I). A mesma lei esclarece que os sistemas de ensino deverão valorizar os profissionais da educação e assegurar-lhes, por meio dos estatutos e planos de carreira, o aperfeiçoamento profissional continuado (BRASIL, 1996, art. 67, inc. II). Também define que cada federação será o responsável primeiro pela formação em serviço (BRASIL, 1996, art. 87, § 3º, inc. III).

Em 2006, a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. O art. 1º prevê que o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) ficam autorizados a conceder bolsas de estudo e bolsas de pesquisa no âmbito dos programas de formação de professores para a educação básica desenvolvidos pelo Ministério da Educação, inclusive na modalidade à distância, visando a formação continuada de professores da educação básica tal como explicita o inciso II da redação dada pela Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.

Em uma pesquisa nacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) intitulada *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*, publicada em 2004, analisa-se o perfil dos docentes da educação básica no Brasil. O estudo apresenta características sociodemográficas e discute uma crise vivida ultimamente na atividade do magistério. Destaca-se que o aumento da oferta dos cursos de formação dos professores, inicial e continuada, não tem garantido a qualidade do ensino em sala de aula. Na obra recomenda-se o desenvolvimento de políticas públicas que alcancem o professor em seu trabalho e impactem o processo de aprendizagem dos alunos. Notamos que a pesquisa aponta para questões necessárias no repensar das ações formativas, ao considerá-la uma atividade complexa que precisa envolver o sujeito professor e preocupar-se com os enfrentamentos e adversidades vividas por ele em seu cotidiano.

Ressaltamos outras medidas legais definidas recentemente e com grande impacto nas políticas educacionais e nas discussões sobre a formação de professores em serviço: no nível nacional, o Plano Nacional de Educação (PNE) (2011-2020), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), o Plano de Ações Articuladas (PAR); e, no nível local, a Proposta de formação continuada de professores da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) e as Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF). Poderíamos detalhar cada artigo ou parágrafo desses documentos que apontam para a importância e a necessidade de uma política específica para a formação de professores. No entanto, o que nos importa no momento é destacar que há uma crença na formação e se acredita que é por meio dessa ação que haverá mudança. Defende-se que as ações formativas têm possibilidade de melhorar a prática pedagógica e o bom desempenho da escola pública, o que nos remete a pensar se é realmente isso que geram as mudanças necessárias, tais como o desenvolvimento da autonomia docente; das relações sociais e do trabalho coletivo no âmbito da instituição educacional; do trabalho pedagógico do professor e de espaços sociais que favoreçam a aprendizagem escolar.

Tem-se observado que a produção científica atual aponta para a importância de um estudo aprofundado a respeito da prática educacional, propiciando a discussão de um ensino criativo, reflexivo e autônomo, assim como para a necessidade de uma formação de professores que aguce uma postura mais questionadora. No estudo de Reis Júnior (2009), por exemplo, apresenta-se a complexidade da formação docente e os sentidos subjetivos que configuram o ver-se como professor. O autor questiona a forma com que os cursos

formam, definem e preparam os professores. Em seu trabalho propõe uma nova abordagem nos cursos de pedagogia a fim de que a dicotomia teoria e prática sejam superadas e que a formação possibilite novos sentidos para a atuação profissional. Também o estudo de Jankowski (2006, p. 115), ao apresentar uma reflexão da universidade, ressalta a dicotomia teoria-prática e os cursos destinados à formação de professores, assinalando: “formam-se professores para situações padrão e não para diversidade de contextos presentes na realidade”.

E, de fato, observamos em nosso contexto de atuação que muitas das propostas destinadas à formação docente possuem rigidez e um formato pré-estabelecido, sem a efetiva voz e participação dos professores. No entanto, por meio dos discursos declarativos, no âmbito legal e político, apresenta-se uma lógica bem diferente, voltada a iniciativas de formação que vão ao encontro das necessidades do professor e de seu trabalho pedagógico. Entendemos que existe um discurso progressista em relação à formação docente e, em contrapartida, uma prática social sustentada por uma concepção tradicional e pragmática. Os planos de curso partem de um único perfil de professor e sugerem ações em que a relação teoria e prática ainda são abordadas de maneira dicotômica. Questionamos, assim, o investimento em inúmeros tipos de cursos de formação para professores que não atendem ao que eles querem e ao que não querem. Ao fornecer um grande quantitativo de cursos ou exportar para os estados e municípios modelos fechados de formação para professores atende-se a qual objetivo? Qual o papel do professor nesse processo de formação? Como ele avalia esses cursos? Existem implicações deles em sua trajetória docente e seu trabalho pedagógico?

Essas questões têm sido levantadas em dissertações e envolvido pesquisadores como Andrada (2006), Araújo (2010), Gallert (2010) e Tormena (2009), que indireta ou diretamente, criticam a forma como cursos de formação para professores são pensados e organizados. Assim, os autores identificam a necessidade e importância de que cursos voltados para a formação considerem o professor como pessoa ativa do processo, em desenvolvimento, produtor de conhecimento, capaz de pensar e de desenvolver um trabalho pedagógico autônomo, além de implicar constante exercício do repensar a ação pedagógica que desenvolve. Para os autores citados, o desafio continua sendo provocar uma possível mudança no professor, para alcançar sua ação pedagógica considerando seu percurso na profissão e, principalmente, as necessidades do seu trabalho docente.

Essa perspectiva significa ver a formação docente direcionada ao formar-se, não a partir da ideia de colocar em fôrmas, mas de constituir-se a partir de experiências e

vivências, o que permitiria ao professor utilizar ou criar novas alternativas diante da realidade vivida. Isso implicaria uma ação formativa pensada para promover o desenvolvimento do docente, orientada para alcançá-lo em seus motivos, bem como considerar aspectos de sua subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2012), o que poderia configurar rupturas e produção de novos sentidos a partir de novas experiências, por meio das ações formativas das quais participa. É por esse caminho que nossa pesquisa pretende adentrar.

Compreendemos ser importante ter clareza daquilo que é vivenciado, da ação e do papel que o professor ocupa no espaço escolar e, principalmente, em sala de aula. O tempo e as relações estabelecidas precisam possibilitar a constituição dos alunos e professores como sujeitos ativos e envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. No espaço da escola e da sala de aula, existem tensões, inconstâncias, constâncias e uma dinâmica estabelecida em que os envolvidos, muitas vezes, se diluem nela, somem no contexto ou no coletivo organizado. Entendemos que as pessoas têm o seu papel, precisam aparecer e serem considerados ao se pensar as situações vivenciadas e os contextos sociais. Como o professor vivencia seu processo de formação docente? E as ações formativas que participa ao longo de sua profissão? Que dimensões e processos relacionam-se e constituem essas experiências?

Nossa pesquisa prioriza e procura dar ênfase aos processos de formação do professor, considerando que os cursos destinados a ele devem visar impactos no seu trabalho pedagógico. Isto não significa desconsiderar ou minimizar a importância dos contextos de cursos e momentos formais de formação continuada, mas ressaltar a necessidade de estudar sob uma nova ótica: o tema da formação, ou seja, de que forma a formação continuada é subjetivada pelo professor. Quais os sentidos dessa experiência para o professor? Que significados essas ganham para o docente e para o trabalho pedagógico? Com esse intuito, investigar a docência torna-se essencial, já que a ação formativa trata das especificidades e propostas relacionadas à natureza de seu trabalho na escola e de aspectos da sua constituição como docente.

Ao discutir perspectivas de estudos e pesquisas na análise e discussão do trabalho dos professores, Tardif e Lessard argumentam que:

[...] o primeiro passo a ser dado para analisar o trabalho dos professores é fazer uma crítica resoluta das visões normativas e moralizantes da docência, que se interessam antes de tudo pelo que os professores *deveriam ou não fazer*, deixando de lado *o que eles realmente são e fazem*. (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 36) .

Os momentos e propostas de formação para professores não poderiam ser pensados a partir de um contexto generalizado e idealizado, conforme concepção e expectativas que normalmente, ou comumente, permeiam as escolas: um aluno ideal em uma escola ideal e com um professor ideal. Precisamos nos ater para compreender as contradições presentes, a fim de avançar na superação de questões que muitas vezes engessam e mobilizam as ações possíveis no desenvolvimento de um trabalho que deveria estar direcionado ao fortalecimento e à emancipação dos sujeitos.

Referimo-nos aqui ao professor e às formas de atuação nos diferentes momentos de seu trabalho pedagógico no contexto escolar. Acenamos para a importância do investimento na sua expressão, como ser pensante e produtivo, propiciando uma postura ativa, por meio de sua atuação, participação e no enfrentamento das adversidades.

As propostas de formação poderiam desenvolver sua atividade na direção de abrir canais de comunicação, mobilizar recursos e envolver o docente para que ele possa pensar no seu trabalho e em si como professor. Seria essencial favorecer momentos coletivos que se distanciem de treinamentos que priorizam apenas a aquisição de saberes escolares, conteúdos específicos, técnicas e métodos de ensino desconexos da realidade vivida na escola,. A respeito disso, Tacca (2008, p. 67) expõe que a formação de professores relaciona-se “às formas de incorporar no trabalho docente uma prática reflexiva em relação ao conhecimento, ao aluno, ao contexto vivido e em relação a ele próprio, enquanto sujeito e profissional”.

Levantamos algumas questões que suscitam nossa discussão sobre o tema da formação continuada e a partir do que podemos nos centrar para desenvolver nosso estudo, tais como: os cursos formam o professor em que perspectiva? Em que princípios se apoiam? Quais são suas bases teóricas? Os cursos envolvem o cursista como sujeito de sua aprendizagem? Movimentam e possibilitam mudanças em aspectos subjetivos do trabalho docente? Abrem canal para que aspectos da subjetividade sejam desenvolvidos? Fazem com que sejam mobilizados recursos para provocar mudanças? Essas perguntas nos remetem a um problema relacionado às ações formativas, ao professor, ao trabalho pedagógico e ao exercício da condição de sujeito⁴: de que forma o professor subjetiva as ações formativas das quais ele participa?

⁴ O termo condição de sujeito e a categoria sujeito a que nos referimos definem-se conceitualmente a partir da abordagem teórica da subjetividade em uma perspectiva histórico-cultural (GONZÁLEZ REY, 1997, 2002, 2005, 2010, 2011) a qual aprofundaremos na discussão teórica desse estudo.

Essa problemática e as ideias que a ela se relacionam partem do significado que conferimos ao trabalho pedagógico⁵ do professor. Ao supor que se os cursos e as propostas de formação para professores o envolverem, então pode ser possível pensar em mudar, transformar e movimentá-lo em direção à autonomia e emancipação, em seu trabalho docente. Interessa analisar como o professor compreende os processos de formação, de que forma esta inclui aspectos de sua constituição como docente e a expressão da condição de sujeito no trabalho pedagógico.

Consideramos que a categoria sujeito da teoria da subjetividade (GONZÁLEZ REY, 1997, 2002, 2005, 2010, 2011) nos permite explicar e compreender a mobilidade e sutis processos do funcionamento humano no contexto social. Pensar em discutir os processos humanos culturalmente constituídos e os fenômenos psicológicos complexos relacionados ao processo educativo nos instiga a buscar uma teoria psicológica que, além da perspectiva cognitiva ou do comportamento, considere a dimensão complexa do sujeito em que a aprendizagem como processo gerador de desenvolvimento amplia a percepção em relação às limitações de conceitos e modelos teóricos no campo do ensinar e aprender, dos processos sociais da escola e suas interfaces com o trabalho docente.

Quanto às possibilidades de articulação das questões educacionais apoiadas pela teoria da subjetividade, Tacca e González Rey discutem o aspecto das singularidades no processo de aprender e consideram que:

Seria desejável incorporar os conhecimentos sobre os aspectos subjetivos da aprendizagem e do desenvolvimento nos programas de formação de professores bem como alertá-los para o aproveitamento do espaço relacional em sala de aula como contexto altamente envolvido com o ensinar e aprender. (TACCA; GONZÁLEZ REY, 2008c, p. 13)

Os trabalhos que se apoiam nessa perspectiva (ARAÚJO, 2010; BATISTA, 2011; COELHO, 2012; GALLERT, 2010; MUNDIM, 2011; ROSSATO, 2009; TACCA, 2009) propõem também a discutir os desdobramentos e implicações a partir de sua concepção para repensar as práticas pedagógicas concebidas de forma objetiva, reprodutiva, padronizada, linear e previsível.

A escola pública, conforme discutimos inicialmente, da forma como está estruturada e organizada carrega e está impregnada de ideias diversas e de variadas concepções sobre o ato de ensinar, aprender e do desenvolvimento humano. No entanto, identificamos que há uma lógica dominante nessa instituição. Existe uma forma

⁵ A natureza do trabalho pedagógico e as especificidades desse conceito serão abordadas nos capítulos seguintes de discussão teórica.

predominante de compreender a educação escolar, a qual acaba por naturalizar práticas que se distanciam do objetivo principal. Nessa direção, temos observado a busca por estratégias de mudança apoiadas em discursos recorrentes, firmados apenas na preocupação em realizar reformas e construções de escolas; nas melhores condições salariais; na reelaboração dos planos de carreira; na aquisição de livros didáticos; em exames nacionais; na elaboração de sistema de avaliação de professores; no investimento em propostas e cursos de formação docente para todos, entre outros. É evidente, pois, a importância de ações legítimas e necessárias para um ensino de qualidade e grande oferta nacional, porém nos chama a atenção o fato de que essas possíveis soluções apoiam-se em ações externas que não implicam o professor como sujeito da ação no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, essas propostas não conseguem alcançar e movimentar aquilo que está instalado nas instituições quanto aos valores, crenças e concepções constitutivas do trabalho docente.

O contexto escolar é onde reside a dinâmica da prática pedagógica e, por isso, se constitui em espaço social de desenvolvimento. Sem negar a existência do contexto educacional e social mais amplo⁶, acreditamos que, na escola, pela dinâmica, contradições e relações estabelecidas, podem ser pensadas alternativas para o processo de formação de professores. Considerar o contexto da escola é fundamental para nossa discussão, não como simples local de trabalho ou meio que pode influenciar a prática dos professores, mas como contexto social caracterizado pelo dinamismo, passível de mudanças e de organização própria, que tanto constitui os docentes como também é constituído por eles. As dimensões social e individual estão vinculadas, formando uma unidade, em que uma só pode ser compreendida na relação com a outra.

Arroyo (2013), em estudo realizado sobre a docência, aborda o trabalho do professor, os aprendizados ao longo da carreira, as particularidades da profissão e discute o modelo de escola e de professor que permeiam cursos destinados à formação, assim como as implicações para o ofício. Segundo o autor, trata-se de questionar e compreender a que “perfil de profissional de escola continuamos reproduzindo, tanto nos centros de formação como nas escolas que reproduzem as mesmas prioridades temporais, espaciais, os mesmos papéis e relações sociais” (ARROYO, 2013, p. 133).

⁶ Consideramos que as questões da escola estão mediadas pelas dimensões social, política, econômica e jurídica que ultrapassam os muros da instituição educacional e que no cotidiano, por exemplo, existe um processo de alienação posto pelas condições de trabalho do professor.

Compreendemos que a ideia de formação passa pela concepção de um processo que supere aquilo que frequentemente encontramos nos espaços escolares, apesar de estarmos mergulhados neles, ou seja, ausência de sistematização e planejamento na organização do trabalho pedagógico, dificuldades no desenvolvimento de um trabalho coletivo centrado nos aspectos pedagógicos, entraves na sala de aula quanto às estratégias pedagógicas e nas relações estabelecidas entre professor-aluno. O processo de formação a que nos referimos trata-se de uma alternativa que não repita a lógica linear e a relação direta de um impacto prático e técnico naquilo que será realizado em sala de aula. Ao contrário, relaciona-se com o professor e seu trabalho pedagógico e não pretende se apoiar apenas em motivos distantes ou extrínsecos à sua prática, como na aquisição de um título, mudança de padrão na carreira, recebimento de bolsa ou benefício financeiro.

Em um de seus trabalhos, Mitjans Martínez (2003) discute as implicações da ideologia e das políticas de inclusão para o processo de formação de professores. Porém, a autora destaca alguns aspectos em que podemos relacionar, pensar e avançar nas questões sobre as políticas e propostas de formação continuada de professores, ao pontuar a necessidade de que essa contribua para o desenvolvimento dos recursos subjetivos necessários à prática pedagógica, e destacar, de maneira particular, a dimensão pessoal da formação. Nesse sentido, a autora destaca que:

podemos considerar que a ação pedagógica do professor, em sua condição de sujeito, está mediatizada em uma parte, pelo conjunto de recursos subjetivos que o caracterizam em sua constituição histórica, entre eles por somente citar alguns, suas motivações, capacidades, representações, valores, expectativas, projetos, e por outra pelas características dos espaços sociais e interativos de onde suas ações têm lugar e o significado e o sentido que assumem para ele no vínculo inseparável e processual com sua própria ação. (MITJANS MARTÍNEZ, 2003, p. 143)

São justamente os processos subjetivos do professor que se relacionam com a formação docente que pretendemos analisar, a fim de conhecer os elementos constituintes da subjetividade individual do professor e de que forma se expressa em seu trabalho pedagógico a condição de sujeito. O intuito não é identificar se os cursos impactam o professor e desenvolvem nele a condição de sujeito. O propósito da pesquisa é saber do professor formas com que ele subjetiva e no que as ações formativas o impactam, por isso o objeto de pesquisa é o professor e o que ele pensa, e não a análise do curso em si. Propomos discutir o processo de formação continuada de professores a partir da perspectiva histórico-cultural da subjetividade humana, destacando as teorias psicológicas representadas pelos construtos teóricos de Vigotski e de González Rey.

Ao se referir à teoria histórico-cultural e discutir o desenvolvimento e a constituição humana, Moretti, Asbahr e Rigon (2011, p. 481) pontuam que “nessa perspectiva teórica a educação não é entendida como mera aquisição de conteúdos ou habilidades específicas, mas como uma via para o desenvolvimento psíquico e principalmente humano”. Assim, concebemos que – além da apropriação dos conhecimentos acumulados pela humanidade, para que se possa avançar na compreensão da expressão de tipos mais complexos de aprendizagem, como a aprendizagem compreensiva e criativa (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2009), função do sujeito que se encontra em processo de desenvolvimento – consideram-se relevantes estudos que objetivam compreender a constituição da aprendizagem escolar de adultos como processo complexo e diverso. No processo de formação continuada, os professores envolvidos, tanto os que atuam como formadores desses momentos quanto os que estão como alunos, podem ser sujeitos da própria aprendizagem e pensar em avanços, reflexões próprias, sem perder de vista a ação pedagógica.

O adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de forma qualitativamente diferente da criança ou do jovem. Essas condições específicas históricas, culturais e sociais precisam ser consideradas quando nos referimos ao processo de aprendizagem e desenvolvimento do professor na situação de formação. O processo de formação para professores está implicado de muitos elementos: recursos operacionais e subjetivos; prática pedagógica, alunos e dinâmica da sala de aula; formas de organização da instituição escolar e demais condições de trabalho. Esses elementos podem mobilizar ou paralisar ações no cotidiano do professor.

Insistimos na discussão das dimensões sociais e individuais para esclarecer que o fato de mencionarmos a subjetividade humana neste trabalho não reduz nosso estudo ao individual e à responsabilização exclusiva do professor como ator dos insucessos educacionais. Na verdade queremos destacar que o docente não pode simplesmente assumir a posição de vítima de um sistema, a quem interesse essa postura, mas de um profissional participante e crítico. Entendemos que a sistematização de sua aprendizagem pode ser instrumento de mudança e consciência do seu trabalho pedagógico, que possibilite a ele agregar, trabalhar coletivamente e se permitir por meio das dúvidas e incertezas buscar alternativas.

Ainda sobre a questão social e histórica, a fim de ampliar uma dimensão particular sobre a subjetividade, fazemos referência ao estudo de Cunha (2005) sobre a constituição de professores e a discussão que apresenta em relação ao processo de formação e do

ensinar e aprender. Sobre esses processos a autora destaca três considerações: a educação em sua dimensão histórica, os processos educativos em sala de aula construídos social e historicamente regulados e as dimensões social e individual como constitutivas uma da outra e ambas constituindo o docente. Pensar sobre o ensino que o professor realiza “permite compreender o processo que o constitui como tal e implica, portanto, compreender o aprendizado que esse profissional realiza do ponto de vista das relações sociais e subjetivas que o sujeito mantém” (CUNHA, 2005, p. 193).

Nesse sentido, pretendemos no processo de formação continuada compreender as formas de subjetivação do professor a partir das ações formativas que frequenta, do conhecimento de aspectos constituintes da subjetividade individual e de como se expressa a condição de sujeito no trabalho pedagógico que desenvolve no cotidiano do contexto escolar. Em meio a essas questões, nos propomos na discussão dos capítulos que seguem compreender o processo de formação continuada, como esse tema tem sido abordado recentemente e discutir, a partir de uma nova perspectiva teórica de estudo, ideias de propostas que esperam alcançar mudanças e caminhos diferentes no trabalho docente por meio da formação de professores. Pretendemos analisar os processos subjetivos que constituem as ações formativas das quais o professor participa.

2 OBJETIVOS

O objetivo geral desta pesquisa é analisar processos subjetivos do professor relacionados às ações formativas das quais ele participa.

Assim, pretendemos com esse estudo alcançar o objetivo proposto a partir dos seguintes objetivos específicos:

- Caracterizar e conhecer as ações formativas das quais o professor participa;
- Analisar as avaliações dos professores sobre as propostas de formação que frequentam e que significados ganham para sua trajetória profissional e trabalho pedagógico;
- Conhecer o trabalho pedagógico que o professor realiza e como se expressa nele a condição de sujeito;
- Conhecer aspectos constituintes da subjetividade individual do professor.

3 REVISÃO DE LITERATURA

Este capítulo apresenta uma revisão de literatura realizada em periódicos, da base Scielo Brasil, sobre a área da formação docente, especificamente artigos científicos que abordam a questão da formação continuada de professores publicados entre 2000 a junho de 2012.

A revisão de literatura foi realizada com intuito de apoiar nossas discussões e conhecer concepções, bases teóricas, percurso metodológico e conteúdo do que se tem priorizado nos estudos sobre a temática da formação de professores em serviço. Para isso, organizamos este capítulo em três momentos: informações gerais sobre os trabalhos pesquisados, tendências dos estudos e dimensões conceituais predominantes. Cada um desses momentos será apresentado de forma mais detalhada, trazendo as contribuições dessa análise para nossa pesquisa.

3.1 A formação continuada de professores e a produção científica em periódicos: percurso e novas possibilidades para produção teórica nesse contexto

A fim de obter informações sobre as pesquisas realizadas na área da formação continuada de professores, assim como a divulgação destas por meio de publicações, realizamos uma revisão de literatura para subsidiar nossas discussões e conhecer as concepções, bases teóricas, percurso metodológico e o que se tem priorizado nos estudos sobre a temática da formação de professores em serviço.

Assim, utilizamos para pesquisa a base Scielo Brasil e como descritores formação continuada, formação continuada de professor(es), formação em serviço, formação contínua, professor(es) em formação, cursos para professor(es), aprendizagem de professor(es), trabalho com professor(es). A pesquisa ocorreu entre 2000 e o 1º semestre de 2012.

A seleção e organização dos trabalhos que nos interessavam foram realizadas a partir da leitura inicial dos resumos, optando por priorizar os artigos que abordavam a temática da formação continuada de professores da educação básica, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental.

O **primeiro momento** consistiu-se na elaboração de um quadro com informações gerais dos trabalhos pesquisados, contendo título, autor(es), palavras-chave, periódico, ano de publicação e o que denominamos de princípios da formação continuada, ou seja,

identificamos e listamos os aspectos que os autores discutem como necessários e essenciais para a formação continuada de professores. De modo geral, a partir da tabela que elaboramos pudemos levantar algumas informações sobre os trabalhos selecionados em relação ao ano das publicações, aos periódicos e as palavras-chave mais recorrentes. Foi feito, assim, um mapeamento inicial e geral daquilo que expressam as pesquisas.

Quanto ao período das publicações sobre o tema da formação continuada de professores, não há estabilidade ou coerência que nos permita elaborar hipóteses quanto ao tempo cronológico dos trabalhos. Apenas como forma de visualização do **quantitativo de trabalhos** que analisamos por **ano de publicação**, no quadro 1, demonstramos uma visão geral das publicações que mais nos interessaram em relação à temática da formação continuada.

Ano de publicação	Quantitativo
2000	2
2001	4
2002	2
2003	7
2004	3
2005	10
2006	5
2007	6
2008	8
2009	8
2010	7
2011	9
2012	6
Total geral Ano 2000 a 1ºsem./2012	77

Quadro 1 – Pesquisas por ano de publicação/Quantidade de artigos selecionados por tema de interesse

Apesar de o quantitativo de publicações por ano não apresentar regularidade passível de análise, podemos levantar algumas questões. Destacamos 2005 como um ano em que houve grande envolvimento do Ministério da Educação (MEC) com uma publicação de orientações gerais aos estados e municípios, intitulada *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica*. Com esse documento, o MEC

pretendia apresentar os objetivos, as diretrizes e o funcionamento das políticas de formação continuada para a educação básica, a fim de convocar os sistemas de ensino a aderir a esta nova política educacional. Em conjunto com essa ação, outra ação no âmbito das políticas públicas, de repercussão até os dias de hoje, instituída em 2005, foi a Prova Brasil, exame nacional que tem por objetivo avaliar a qualidade de ensino oferecida pelas escolas brasileiras.

No que se refere à **identificação das publicações** de artigos organizados em nossa revisão de literatura, pertencem a áreas das ciências sociais e, em sua maioria, são avaliadas, atualmente, com **estrato indicativo de produção A1 e A2 no WebQualis**, Sistema Integrado Capes (SICAPES).

Título do Periódico	Área de avaliação	Estrato Indicativo de Produção - WebQualis	Quantitativo
Ciência & Educação	Ensino	A1	5
Revista Brasileira de Educação	Educação	A1	6
Educação em Revista (UFMG)	Educação	A1	3
Educação e Pesquisa	Educação	A1	11
Pró-Posições	Educação	A1	1
Revista Brasileira de Linguística Aplicada	Letras	A1	2
Revista Brasileira de Educação Especial	Ensino	A1	1
Psicologia: Teoria e Pesquisa	Psicologia	A1	1
Educação e Sociedade	Letras	A2	14
Ciência da Informação	Ensino	A2	1
Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências	Educação	A2	5
Caderno Cedes	Ciências Sociais Aplicadas I	A2	2
Sociologias	Educação	A2	1
Educar em Revista	Ensino	A2	5

Saúde e Sociedade	Ensino	B1	1
Revista do Departamento de Psicologia da UFF	Educação	B1	1
Caderno de Pesquisa	Educação	B5	12
Revista Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional	Psicologia	C	5

Quadro 2 – Pesquisas por Periódico/Área de avaliação/Estrato Indicativo de Produção – Webqualis/ Quantidade de artigos selecionados por tema de interesse

Quanto às palavras-chave mais recorrentes nas publicações, encontramos coerência com as palavras utilizadas como descritores em nossa pesquisa inicial e com a predominância das temáticas desenvolvidas no segundo e terceiro momentos de sistematização das informações. Identificamos diversas terminologias para se referir ao processo de formação continuada e consideramos que algumas se aproximavam por tratar da mesma temática, tais como: formação contínua de professores, formação continuada de professores, formação docente, formação de educadores, educação continuada e formação em serviço. Ao longo de nossa discussão, utilizamos indistintamente esses termos para nos referir ao processo de formação de professores.

O **segundo momento** de organização das informações centrou-se na discussão acerca do modo como foram realizadas as pesquisas e sobre qual tendência prevaleceu nos estudos da formação docente. Com base nos trabalhos identificados, construímos cinco categorias que representam as principais perspectivas dos autores. Ressaltamos que diante da articulação e dinamicidade das pesquisas desenvolvidas, um mesmo trabalho pode contemplar mais de uma das categorias por nós organizadas.

Apresentaremos as cinco categorias construídas a respeito das principais tendências dos trabalhos analisados ao discutir a formação continuada de professores: a prática pedagógica do professor; modelos e propostas de cursos de formação continuada para professores; concepções de professores; panorama geral e as diferentes abordagens teóricas; a articulação entre temas e áreas específicas para a formação continuada de professores.

I. A prática pedagógica do professor

Esta perspectiva inclui estudos (AGUIAR; SOARES, 2008; BAHIA, 2009; BARCELOS; VILLANI, 2006; CHALUH, 2010; MONTEIRO, 2001; NUNES, 2008; PENNA, 2012; PEREZ, 2007; PIMENTA, 2005; RAPOSO; MACIEL, 2005; SILVA, 2000; ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005; ZIBETTI, 2004; ZIBETTI; SOUZA, 2010) que discutem a formação continuada de professores a partir de sua prática pedagógica. São trabalhos que partem da ação do professor para levantar aspectos da organização do trabalho pedagógico, como: planejamento, currículo, avaliação, projeto político-pedagógico, formação, ensino-aprendizagem e relação teoria e prática. Muitas dessas pesquisas ressaltam a necessidade de estudos empíricos a partir da prática docente. Como metodologias, adentram a sala de aula do professor para discutir as principais limitações e possibilidades da atuação docente, caracterizando a formação continuada como uma proposta de extrema relevância para os professores.

Se, por um lado, há preocupação com o contexto real e com o que de fato acontece no espaço da sala de aula e da escola, por outro, há em alguns estudos a extrema valorização da prática pedagógica e da atividade prática como autodidata e suficiente ao docente para promover mudanças, enfrentamentos dos desafios e superação das adversidades de seu trabalho. Os saberes das experiências são ressaltados possibilitando equívocos e a reafirmação de um fazer que “se aprende fazendo” ou de um profissional que precisa “ter um dom” ou uma “vocação”. Os trabalhos analisados ressaltam a concepção da docência que, por vezes, é entendida como um dom ou função desempenhada por determinadas mulheres que, instintivamente, podem cuidar e educar, e não como uma profissão implicada nos processos de ensino-aprendizagem da educação escolar, de uma prática social, de caráter constitutivo, dinâmico e intencional.

Nos trabalhos analisados, observa-se, ainda, grande preocupação em relação à dicotomia teoria-prática, o que talvez reflita extremos nas abordagens e defesas quanto à valorização da teoria ou da prática nas propostas de formação para professores. Em nossa pesquisa pretendemos ir ao contexto da ação do docente, acompanhar o professor em sua sala de aula e nos momentos em que desenvolve seu trabalho na instituição, assim como em seu planejamento, nas coordenações coletivas, nos encontros com pais de alunos e em cursos de formação para professores que estejam participando. Isso permite reconhecer na inter-relação formação-trabalho docente possíveis elementos como disparadores de desenvolvimento que se relacionem com o professor.

II. Cursos de formação continuada para professores: modelos e propostas

Os estudos desta perspectiva (ANDRÉ, 2008; BAUER, 2011; BRANDI; GURGEL, 2002; CARVALHO, 2005; CHALUB, 2010; CHAMON, 2006; CUNHA; PRADO, 2007; DAVIS et al., 2011; DUARTE, 2004; EITELVEN; FRONZA, 2012; GALVÃO; PRAIA, 2009; GATTI, 2003; PEREZ, 2007; SIMÃO; CAETANO; FLORES, 2005; SOUZA, 2006; TOLEDO; VITALIANO, 2012) pautam-se em cursos, modelos e propostas para a formação continuada de professores. Os trabalhos contemplam tanto a avaliação das propostas existentes quanto àquelas desenvolvidas pelo próprio pesquisador como possibilidade de mudança e transformação da ação docente.

O tema da formação continuada constitui-se como central, o qual identificamos como objeto de estudo logo no início da leitura. Há um diferencial na abordagem, em que os autores não discutem apenas a importância da formação para o trabalho do professor, mas os aspectos e elementos que esta pode contemplar. Apresenta-se uma discussão a respeito da possibilidade de transformação e mobilização que os momentos de formação em serviço podem propiciar ao professor e à sua prática.

Nas pesquisas que contemplam o caráter interventivo, a ação do pesquisador considera o contexto da escola, não como simples local de trabalho ou meio que pode influenciar a prática dos professores, mas como espaço social formativo em que envolve a pesquisa a partir da parceria escola pública e universidade pública.

Destacamos as pesquisas sobre formação docente que centram o estudo nas avaliações dos autores em relação às propostas e cursos oferecidos pelo Governo Federal em parceria com o Ministério da Educação, por exemplo, o Gestar⁷ e Pró-letramento⁸. Nesses trabalhos chamou nossa atenção as inúmeras avaliações positivas dos programas e a não discussão de aspectos críticos, respaldando as propostas de formação para professores e cursos em questão.

⁷ O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar oferece formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais (do sexto ao nono ano) do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas. O programa é realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios.

⁸ Segundo Orientações do Ministério da Educação (2010), o curso Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação – é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. O programa é realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios.

A necessidade em avaliar o processo de formação continuada para professores e pensar em novas alternativas coordena-se com os resultados de ações formativas e de cursos municipais, estaduais e federais oferecidos a um grande quantitativo de professores. Essas ações apontam resultados, porém os cursos não se articulam as avaliações dos professores. Entendemos que a nossa pesquisa interessa as inter-relações entre os momentos de formação e o docente, seu percurso profissional e o trabalho pedagógico que desenvolve a fim de compreender os demais aspectos pertinentes a avaliação das propostas de formação continuada.

III. Concepções de professores e a formação continuada

Alguns autores (BARRIOS; MARINHO-ARAÚJO; BRANCO, 2011; CARMO; CHAVES, 2001; MAURÍCIO, 2009; SADALLA et al., 2005) abordam o tema da formação continuada para professores a partir da discussão das mudanças de crenças, valores, concepções e representações sociais dos professores. O desenvolvimento do profissional é entendido em direção à mudança de conceitos e concepções arraigadas às práticas atuais de um tempo histórico que reserva aspectos da atuação tradicional do professor e à educação bancária, segundo concepção do educador Paulo Freire, que se refere a uma relação verticalizada do educador-educando.

Estas pesquisas buscam conhecer o que pensam e como os professores compreendem temas diversos relacionados à educação e ao processo ensino-aprendizagem. Assim, evidenciam a formação continuada como responsável em gerar transformações em conhecimentos e saberes docente. Defende-se a reflexão como processo de mudança e a importância da articulação na docência tanto dos saberes da formação quanto os da experiência. Novamente, observamos a preocupação com o binômio teoria e prática. A respeito dessa relação há um destaque para a superação de uma concepção dicotômica presente no contexto escolar, segundo relatado pelos autores.

De modo geral, esses estudos destacam elementos importantes para nossa pesquisa na discussão do processo de formação docente, pois discutir crenças, valorizar e considerar aquilo que os professores pensam e que está presente em sua ação pedagógica pode favorecer seu papel na instituição e a expressão da sua condição de sujeito. Ao considerar estes aspectos podemos conhecer e nos aproximar do professor como pessoa e profissional, sem partir de um estereótipo ou caracterização idealizada do docente.

IV. Panorama geral sobre a formação continuada de professores e as diferentes abordagens teóricas

Como forma de discutir o tema da formação continuada de professores, vários estudos (ALVES, 2007; ARROYO, 2007; BORGES, 2001; BUENO et al., 2006; DIAS; LOPES, 2003; DUARTE, 2003; EITELVEN; FRONZA, 2012; FERREIRA, 2008; FREITAS, 2003; GATTI, 2008, 2010; LELIS, 2012; MAUES, 2003; MICHELS, 2006; NUNES, 2001; PAPI, MARTINS, 2010; PLETSCHE, 2009; SANTOS; MACHADO, 2008; SARTI, 2012; SAVIANI, 2009; SCHEIBE, 2010, 2011; TOLEDO; VITALIANO, 2012; WEBER, 2003; ZEICHNER, 2008) optaram por realizar uma revisão de literatura ou estudos teóricos na área, destacando os principais conceitos, mudanças, concepções, políticas públicas e legislação da formação docente em conjunto com um panorama histórico. Os trabalhos discutem também os embates e as diferentes posições teóricas adotadas na discussão do tema.

Essas pesquisas, em sua maioria, não pretendem defender a adesão por um pressuposto teórico para a discussão nos estudos do tema da formação docente, mas objetivam apresentar e analisar os desdobramentos que as diferentes opções teóricas têm para as pesquisas atuais na área.

Entre os estudos realizados há interesse sobre a temática das políticas públicas e da retomada de leis, emendas, decretos e portarias que, ao longo da história, modificaram os rumos da proposta de formação para professores. Os autores ampliam a discussão sobre mudanças legais que influenciaram as políticas de formação, como o plano de carreira e as avaliações em larga escala.

As pesquisas destacam que aos profissionais da educação cabe conhecer e participar da elaboração dos Planos Nacionais de Educação, definidos por um período de dez anos, e compreender como as políticas de formação para professores tem se organizado para atender as proposições legais. Mesmo com a presença de grupos sindicais, delegados e representantes legítimos, ainda assim mostra-se importante que os docentes se envolvam e conheçam o contexto das políticas educacionais. Os desdobramentos das políticas públicas alcançam discussões em nível local, estadual, federal e internacional.

A respeito das políticas públicas e da relação da docência com sistemas de ensino em nível internacional, Zeichner (2013) propõe discutir as políticas de formação docente nos Estados Unidos da América e os embates, dilemas e repercussões cujos modelos

alternativos ditos inovadores sobrepõem às propostas universitárias na formação de professores. Segundo Diniz-Pereira (2013), a respeito dessa publicação, que se trata da primeira obra de Zeichner no país, argumenta que a leitura “sirva de ‘antídoto’ para essas tendências internacionais, extremamente conservadoras e de caráter privatista, de políticas de formação de professores que podem chegar em breve (ou que na verdade já estejam em curso)” (DINIZ-PEREIRA, 2013, p. 9).

Conhecer e analisar as ações formativas das quais o professor participa também inclui apropriar-se das políticas públicas na área da formação de professores, a fim de identificar o caráter das propostas, de alguns dos investimentos e recursos empreendidos nas relações em nível federal e estadual.

V. Articulação entre temas e áreas específicas na formação continuada de professores

Nesta perspectiva, alguns autores (ARROYO, 2007; BELINTANE, 2002; BRANDI; GURGEL, 2002; BRITO, 2011; CANEN; XAVIER, 2005, 2011; CARMO; CHAVES, 2001; CARVALHO; MARTINEZ, 2005; CARVALHO et al., 2004; GASQUE; COSTA, 2003; GOMES; PEREIRA, 2009; NIGRO; AZEVEDO, 2011; PLETSCHE, 2009; ROHDEN, 2009; RODRIGUES; LIMA-RODRIGUES, 2011; CRUZ et al., 2011; ZIBETTI; SOUZA, 2010) focam a discussão em temáticas específicas, tais como a educação especial, educação inclusiva, educação no campo, ensino de ciências, educação matemática, alfabetização e redes de informação. A partir desses temas, discute-se a formação continuada de professores como espaço para aquisição desses conhecimentos, mudança nas concepções e possibilidade em melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Consideramos que a discussão a respeito da formação e da oferta de cursos a partir de temáticas específicas tem tido grande repercussão e adesão dos professores. Na verdade, esses cursos se encontram em uma linha tênue entre uma proposta de mudança, inovação pedagógica e uma receita ou cartilha para o professor. A ideia flutua entre curso técnico e experiência que, de fato, envolva o professor e discuta sua ação pedagógica como um todo, em que temas diversos e constantes tensões são constitutivos de seu trabalho.

Com base na análise dos tipos de pesquisa e das diferentes perspectivas adotadas para discutir a temática da formação contínua de professores, encontramos similaridades e pouca inovação em relação à forma de investigar e discutir esse tema, principalmente em

relação às tendências analisadas. No entanto, esse tipo de pesquisa parece satisfazer e responder perguntas, questionamentos e objetivos propostos pelos estudos em questão. Percebemos a necessidade de um novo viés na pesquisa sobre o processo de formação que discuta com o professor e busque compreender elementos da formação que o impacte como docente e desencadeie ações pedagógicas próximas às necessidades dos alunos.

Dessa maneira, o professor poderia buscar alternativas para enfrentar questões pertinentes ao seu trabalho pedagógico, as quais muitas vezes são tidas como exceções ou problemas a que o docente não se sente preparado, situações como: matrícula e participação em sala de aula regular de alunos com necessidades educacionais especiais; desempenho de alunos com entraves no processo de alfabetização; regência em escolas do campo, e trabalho pedagógico desenvolvido a partir de conteúdos e currículo básico.

Com o intuito de aprofundar nossa discussão, o **terceiro momento** dessa revisão teve como foco a construção de dimensões conceituais predominantes a partir dos princípios e concepções, apresentados pelos autores nos trabalhos analisados, sobre as propostas de formação continuada para docentes. Destacamos seis dimensões teóricas que prevalecem nas discussões dos estudos analisados a respeito de quais, de fato, são os aspectos considerados essenciais para uma proposta de formação e o que os autores apontam como fundamental no debate sobre a formação continuada. São as dimensões reflexiva, transformadora, do desenvolvimento profissional, do saber docente, a criadora e a subjetiva. A seguir destacaremos cada uma em particular.

a) Dimensão reflexiva

A reflexão, a formação de professores como espaço para gerar reflexão e a importância do professor ser um profissional reflexivo são temas bastante discutidos pelos autores. O ato de refletir é apontado como parte do trabalho do professor, em que ele precisa pensar em sua prática a fim de mudá-la em direção à busca de alternativas que propiciem uma prática pedagógica de “melhor qualidade”. Na maioria dos estudos não encontramos explicação sobre o que envolve o conceito de reflexão, apenas há alusão a referenciais teóricos que discutem e defendem o profissional reflexivo.

Os autores de base mais utilizados para a discussão do professor na dimensão reflexiva são Donald Schön, Kenneth Zeichner e Antônio Nóvoa. Nas pesquisas analisadas (BAHIA, 2009; BRANDI; GURGEL, 2002; BUENO et al., 2006; CARVALHO; MARTINEZ, 2005; CRUZ et al., 2011; CUNHA; PRADO, 2007;

DUARTE, 2004; FERREIRA, 2008; GRIGOLI et al., 2010; NUNES, 2008; PENNA, 2012; SADALLA et al., 2005; SARTI, 2012; ZEICHNER, 2008; ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005), identificamos essas referências teóricas.

Ultimamente, a formação de professores tem sido discutida na perspectiva do conceito de professor reflexivo, noção difundida de forma mais expressiva no Brasil em meados da década de 1990. Para Souza e Martineli (2009, p. 769) “os autores que teorizam⁹ e propuseram a prática reflexiva na formação de professores se reportam a John Dewey para fundamentar os pressupostos de sua teoria”. Esse conceito de Dewey pauta-se na ideia de racionalidade prática e em preceitos do modelo escolanovista a fim de sobrepor o domínio da racionalidade técnica que prevalecia nas propostas de formação docente.

Em outra perspectiva, Liberali (2008) discute a formação de educadores a partir da categoria reflexão crítica, defendida como tipo de reflexão que implica transformação e mudança social. O conceito de reflexão crítica, nesta pesquisa, está baseado na pedagogia crítica representada, inicialmente, entre outros autores, por Paulo Freire, na discussão sobre o processo de tomada de consciência. Essa mudança no professor relaciona-se para Liberali (2008, p. 94) com a linguagem da reflexão crítica, em que a argumentação estabelece o modo de participação dos educadores e “permite a apresentação de pontos de vista, a refutação e a sustentação. Esse procedimento cria a oportunidade para que cada um conheça a forma de pensar, ou os sentidos, dos outros”.

Analisamos que a autora avança na proposição da reflexão crítica, na superação da dicotomia entre a reflexão prática e a reflexão técnica do professor, na associação das dimensões indivíduo e sociedade como aspecto indissociável e na concepção da formação como processo de mudança e transformação do professor e de sua prática. No entanto, questionamos o fato de a autora, mesmo considerando outros elementos envolvidos na ação do educador, restringir sua análise ao discurso declarativo como único instrumento metodológico e veículo para analisar a reflexão crítica. Entendemos que a forma de participação dos professores, suas formas de pensamento e os sentidos produzidos por ele e pelos outros não se limitam à análise do discurso e ao sistema simbólico da linguagem. O indivíduo, em nossa compreensão, não se explica somente por sua natureza simbólica.

⁹ No estudo de Souza e Martineli (2009) sobre John Dewey e a formação de professores, os autores argumentam que essa perspectiva teórico-metodológica da epistemologia da prática reflexiva ou corrente do professor reflexivo surgiu nos finais da década de 1980 e início da década de 1990 de um movimento mundial de reformas educacionais e foi proposta em diversos países por Schön e Zeichner nos EUA; Gómez e Garcia, na Espanha; Nóvoa e Alarcão, em Portugal.

A respeito da ampla divulgação da terminologia de professor reflexivo e do uso indiscriminado do termo em propostas e cursos destinados à formação docente, a partir dos anos 1900 em diversos países, Zeichner (2008, p. 538) expõe que este se tornou “rapidamente um slogan adotado por formadores de educadores das mais diferentes perspectivas políticas e ideológicas para justificar o que faziam em seus programas e, depois de certo tempo, ele começou a perder qualquer significado específico”.

Ressaltamos que a questão do professor reflexivo já faz parte do discurso na área da educação escolar. Falar da necessidade de refletir sobre a prática tornou-se jargão do linguajar de um grupo de profissionais. Cabe questionar o que se entende quando se propõe um professor reflexivo e o que é ser um profissional reflexivo. A respeito da vulgarização do termo, Nóvoa (2009, p. 6) menciona um consenso discursivo na área da educação e expõe que “nos últimos quinze anos, esta comunidade produziu um conjunto impressionante de textos, que tem como marca o conceito de professor reflexivo e que fez uma viragem no pensamento sobre os professores e a sua formação”.

Sem dúvida é uma dimensão a ser considerada em uma proposta de formação de professores, mas a partir da consciência do que envolve esse conceito. O ato de refletir não é adquirido apenas pela ação, na ação ou no contexto em que se realizam práticas de modo reprodutivo e assistemático. Concebemos que ser reflexivo é pensar no trabalho docente, no que envolve o fazer pedagógico: as relações, os contextos, o processo ensino-aprendizagem e o professor enquanto sujeito. Seria preciso outro fator nesse desenvolvimento que apoiasse o docente e o mobilizasse. Acreditamos que para o professor pensar sobre o que realiza ele poderia assumir uma condição que lhe permitisse agir com autonomia, dirigindo-se ao que tenha consistência, ao que impulsiona o desenvolvimento do vivido por ele como docente. Porém, é necessário esclarecer que a ideia de tornar um professor que reflete ou pensa não é alcançado via prescrição, mas por engajamento profissional como sujeito (GONZÁLEZ REY, 2011c, 2012).

Silva (2000) se detém à discussão de uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação de professores. A autora apresenta além do papel e da importância da reflexão para o desenvolvimento profissional, uma possível atuação de professores como atores e autores do processo de formação. Em seu trabalho apresenta a reflexão e a formação “como dinâmicas interativas mobilizadoras e redimensionadoras do professor e das suas práticas, articulando as dimensões pessoal, profissional e sócio-organizacional” (SILVA, 2000, p. 90). Notamos que essa discussão se aproxima de nossa concepção a respeito da dimensão reflexiva e de uma proposta de formação de professores na medida

em que amplia a discussão sobre o tema defendido, muitas vezes, apenas como refletir fazendo, na ação e em uma relação direta e primeira com a prática pela prática, desconsiderando o aporte das teorias da educação e “acabam por tratar a profissão professor desvinculada do desenvolvimento histórico da sociedade” (FACCI, 2004, p. 76).

b) Dimensão transformadora

A dimensão transformadora constitui-se do que é apresentado pelos autores como a necessidade de mudança da prática pedagógica do professor, sendo o espaço de formação defendido como o momento propício para contribuir no processo de transformação social (ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005) em termos de sua capacidade de investimento na formação profissional. A perspectiva de mudança relaciona-se tanto com os aspectos sociais quanto ao individual, ambos os contextos são considerados pelos autores.

Simão, Caetano e Flores (2005) apresentam uma proposta interventiva para compreender aspectos de mudança do professor a partir de três estudos empíricos que ocorreram em um projeto de formação: mudança individual, naturalista e voluntária dos docentes. Destacam como conclusão o desenvolvimento de uma cultura de escola colaborativa e a ênfase em uma perspectiva do professor como agente de mudança, associada ao desenvolvimento do sentido pessoal de autoeficácia, automotivação, autorregulação e a uma abertura e flexibilidade em face dos contextos.

Segundo Imbernón (2001), a formação de professores precisa formar a perspectiva da mudança e da incerteza que permeiam as práticas educativas. O autor aponta para a redefinição da docência como profissão, destacando o conceito de profissionalização docente relacionado a um modelo de profissão como processo. O autor destaca que entender o professor como profissional implica a ele a aquisição e domínio de habilidades especializadas que o fazem ser competente em determinado trabalho e o juntam a um “grupo profissional organizado e sujeito a controle” (IMBERNÓN, 2001, p. 29).

A dimensão transformadora relacionada à discussão dos contextos individual em união ao coletivo nos faz pensar que, de fato, o controle social e político em um grande grupo pode criar certa dependência do professor, e estabelecer uma relação que se constitui como barreiras ao trabalho docente. Nessa concepção, a mudança somente poderia acontecer se o contexto coletivo ou se as condições forem favoráveis ao desenvolvimento da ação pedagógica. Indagamos, então, se realmente apenas a partir de condições ideais dos contextos sociais as mudanças ocorrem. Consideramos que o

professor e o contexto da escola necessitam ser compreendidos em sua relação mútua, em conjunto, de forma constitutiva, em processo constante de tensões e possibilidades.

A respeito do trabalho docente e das condições vividas na escola, Silva (2012) argumenta que o conhecimento da prática não acontece com a aceitação pragmática da realidade, o que significaria a execução alienada do ato educativo. Contudo, relaciona-se à busca da superação possível dos entraves interpostos. O trabalho educativo constitui-se de ações dirigidas à busca de alternativas transcendendo a concepção de imediatismo vivida no cotidiano pelo professor. Segundo a autora (SILVA, 2012, p. 209), em uma perspectiva crítica, “constrói-se, dessa maneira, o verdadeiro sentido da práxis, como ação transformadora sustentada pelo conhecimento da realidade e reflexão, que pode superar o imobilismo e fortalecer o sentido histórico da ação educativa”.

Dois dos autores mais referenciados, nos trabalhos analisados, na discussão do conceito de transformação que apoiam cursos e propostas de formação docente, são Kenneth Zeichner e Antônio Nóvoa, relacionando essa ideia a de professor reflexivo, conforme discutimos anteriormente.

A essa dimensão transformadora, em alguns trabalhos, também está relacionada a concepção do professor como pesquisador constante de sua atividade e a participação em estudos com as universidades públicas. Constituir-se como pesquisador permite ao professor estar atento a dinâmica da sala de aula e pensar em estratégias que o auxiliem na compreensão daquilo que envolve os processos de ensino-aprendizagem (CUNHA; PRADO, 2007; PIMENTA, 2005; ZEICHNER, 2005).

c) Dimensão do desenvolvimento profissional

O desenvolvimento profissional é discutido em diversos trabalhos (PAPI; MARTINS, 2010; REALI; TANCREDI, 2005; SIMÃO; CAETANO; FLORES, 2005) como busca constante e permanente do docente em seu trabalho e na articulação de fatores pessoais e contextuais, associados à aprendizagem e desenvolvimento profissional em seu local de trabalho. O conceito de desenvolvimento profissional relaciona-se ao de atuação profissional e profissionalização docente, que envolve reflexão, autonomia e domínio de conteúdo por parte dos professores para uma atuação na perspectiva da mudança.

Um dos autores que discute sobre a definição da dimensão do desenvolvimento profissional que se aproxima de nossa discussão é José Gimeno Sacristán. Segundo o autor, o conceito de profissionalidade relaciona-se ao que é específico na ação docente,

ou, “o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1999, p. 65).

Nas pesquisas, em conjunto a esses elementos, são tratadas questões que incluem a dimensão política, social e o processo de profissionalização, como no estudo de Weber (2003) que discute a profissionalização docente e sua relação com as políticas públicas implementadas no Brasil. Dentre as questões mais discutidas destaca-se a valorização da atividade docente, os planos de carreira, a remuneração salarial e o investimento em melhores condições de trabalho. Em relação a esses aspectos na discussão da profissionalização docente, um dos autores mais referenciados nos estudos que analisamos é Dermeval Saviani.

Em crítica às correntes que tendem a se apoiar exclusivamente no conceito do professor reflexivo e do princípio do aprender fazendo, Saviani (2009) argumenta que as propostas de formação para professores configura-se por dois modelos, ora centrada em um modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, ora em um modelo pedagógico-didático. Para o autor, é necessário superar o dilema e pensar em exemplos de formação docente que recuperem a união entre ambos os modelos. Entendemos que essa discussão se aproxima da relação teoria-prática discutida anteriormente e da necessidade da não dicotomização entre ambos nas ações formativas dirigidas aos professores.

No contexto da formação continuada de professores, a dimensão do desenvolvimento profissional necessita estar articulada a outras dimensões teóricas que discutimos e não ser pensada de forma isolada. É interessante que o conceito de profissionalização se situe próximo à criação de uma nova prática em torno da profissão docente. Esse conceito nos remete a pensar sobre questões como a identidade profissional e o significado da docência.

Entendemos que essa identificação caracteriza-se por pertencimento, vínculo e identidade produzida nas relações sociais a partir da diversidade cultural. Considerar essas diferenças presentes no exercício da docência também possibilita uma identificação que distinga e aproxime determinados profissionais e grupos sociais. Se a identificação por parte das pessoas e grupos é produzida nas relações, podemos compreender esse conceito como fluido, passível de mudanças e ressignificações elaboradas pelos próprios professores envolvidos.

A profissionalização docente necessita ser discutida na perspectiva da identidade pessoal e profissional, ou seja, da identidade pessoal e coletiva. A maneira como uma pessoa se constitui professor está relacionado tanto à imagem pessoal, a forma como se vê

e vivencia a docência, quanto à imagem social do magistério, o reconhecimento social da profissão. Torna-se pertinente indagar ao profissional se ele é ou está professor (ARROYO, 2013).

Carvalho (2006, 2011) tem se detido no estudo da categoria identidade, tanto a discussão no âmbito pessoal quanto profissional do conceito, a partir da perspectiva sócio-histórica. A discussão da autora se aproxima de nossa concepção no que diz respeito à compreensão da identidade como processo, entendido na dialética dos processos de socialização e individualização, atribuindo-lhe caráter dinâmico, mutável e de transformação ao conceito. Segundo Carvalho,

a análise que faremos sobre a identidade e o processo de construção do “eu” tem inspiração teórica nos pressupostos da Psicologia Sócio-Histórica acerca da construção histórica, social e cultural do psiquismo humano e da forma ontológica de expressão deste, a subjetividade e suas particularidades, como a identidade (CARVALHO, 2006, p. 17).

A partir do exposto, em relação à identidade profissional, entende-se que a pessoa vai se tornando professor, ou seja, que se constitui professor ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. Portanto, esse processo não é resultado apenas de influências externas ou aptidões internas que se adquire em determinado momento.

Compreendemos o conceito de identidade profissional, na perspectiva da Teoria da Subjetividade de González Rey, como constituinte da subjetividade. A identidade profissional¹⁰ se configura em uma forma de organização da subjetividade, em uma configuração subjetiva associada, no curso da ação e em contexto, à emergência de sentidos subjetivos (GONZÁLEZ REY, 2005a).

d) Dimensão do saber docente

Em relação a essa dimensão, entre a diversidade na variação das terminologias utilizadas nos estudos, encontramos concepções diferentes, mas que se aproximam por fazerem referência ao que o professor conhece e ao que precisa conhecer para desenvolver seu trabalho docente. Portanto, os conceitos de saberes docentes, saberes pedagógicos, competências e habilidades atualizam-se, mas ainda demonstram a preocupação dos autores em discutir os conhecimentos que se relacionam com a prática docente e, a partir disso, o questionamento do que contemplar na formação de professores.

¹⁰ As categorias de sentidos subjetivos e configuração subjetiva utilizadas para definir o conceito de identidade profissional serão explicitadas na discussão sobre a Teoria da Subjetividade.

Um dos autores bastante citados nos trabalhos é Maurice Tardif, que se dedica a discutir o conceito dos saberes docentes no âmbito do trabalho pedagógico e na formação do professor. Para ele, o fio condutor é a questão do saber, em que as realidades específicas do cotidiano do trabalho docente precisam ser consideradas nas atividades formativas. O autor defende que o saber não se reduz exclusivamente a processos mentais, cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos, mas é também um saber social que se manifesta nas relações complexas entre professores e estudantes. Para Tardif (2012), uma parcela relevante do saber docente se dá com o trabalho efetivo, a prática, e ressalta que esta contém elementos para uma teoria da prática educativa.

Nas pesquisas que partem dessa concepção (BORGES, 2001; CARMO; CHAVES, 2001; MONTEIRO, 2001; NUNES, 2001), encontramos um discurso de valorização da prática pedagógica, uma “racionalidade prática”, a fim de marcar o contexto da ação como essencial para realizar estudos empíricos, articular os saberes docentes e os saberes escolares, propiciar reflexão e mudança do professor e embasar a sua formação.

Em outras pesquisas (ALVES, 2007; PENNA, 2012; PIMENTA, 2005), encontramos de maneira explícita a importância da teoria e de sua articulação e relação com a prática de sala de aula. Para esses autores, a formação de professores pode propiciar a apropriação do conhecimento científico, a articulação de conhecimentos teóricos além de um conjunto de técnicas ou modelos pré-existentes que não se restrinja à aplicação direta e à relação utilitária aos conhecimentos da prática e da experiência.

Ressaltamos que a articulação teoria-prática a que nos referimos anteriormente ainda não é compreendida no contexto educacional de forma plena. Ainda ouvimos um discurso muito comum de que “isso é só teoria”, “na teoria é uma coisa, na prática é outra”. Permeia nessas falas a concepção equivocada do que é teoria, a qual é vista como adereço que tem por objetivo ser aplicado para solucionar problemas e questões diversas do cotidiano. Há grande diferença entre o modelo teórico a que nos referimos e as técnicas, métodos, provas e testes que circulam nas escolas. O conceito de teoria que se fala parte, equivocadamente, de uma visão distante de nossas experiências.

Em relação à pesquisa educacional desenvolvida entre universidade e escola, a dicotomia teoria e prática reside no distanciamento entre os conhecimentos específicos de ambos os contextos e no lugar de destaque que o conhecimento acadêmico ocupa socialmente. A universidade assume um *status* de poder e privilégio, acabando por sucumbir o conhecimento dos professores e seu trabalho pedagógico, encerrando qualquer possibilidade de interesse, diálogo e formas de ação conjunta (ZEICHNER, 1998).

e) Dimensão criadora

A dimensão criadora e a necessidade de ser criativo no desenvolvimento do trabalho pedagógico são identificadas como subsídio para a formação de professores (ZIBETTI; SOUZA, 2010), sendo proposto que cabe ao docente desenvolver sua ação pedagógica de modo criativo e inovador. Encontramos esse aspecto diluído em trabalhos em que se pressupõe a criação como parte da natureza do trabalho do professor. Identificamos, ainda, que as pesquisas que se referem a essa dimensão não apresentam referenciais teóricos específicos em relação ao tema da criatividade.

No entanto, precisa-se discutir o que é criar e o que é ser criativo e inovador quando se trata de discutir a ação docente. São questões que não obtemos respostas na leitura das pesquisas. Poderíamos pensar que esse não é o foco de estudo, mas necessitamos de clareza quanto ao que nos referimos. Verificamos em nossa revisão que a essa dimensão relaciona-se à justificativa de que diante das constantes mudanças atuais, de uma sociedade globalizada, em meio às diversidades e, a partir deste novo contexto, o professor precisa inovar e ser criativo ao estabelecer relações com o planejamento, ações intencionais e processos que envolvem o ensinar e o aprender.

O termo criatividade tem sido utilizado em diferentes contextos e com diversas abordagens, com intuito de discutir e apresentar uma pessoa capaz de criar, inovar e produzir algo diferente. Nos estudos de Mitjans Martínez (2002, 2003, 2008), apresentam-se diferentes enfoques abordados sobre o tema, assim como as limitações dos estudos e uma proposta, não absoluta, da criatividade como processo complexo da subjetividade humana. O que constitui importante expressão do potencial criativo, para a autora, relaciona-se à possibilidade que uma pessoa tem de solucionar criativamente uma dificuldade já dada e de encontrar um problema onde talvez os outros não vejam.

No trabalho de Mitjans Martínez (2008), evidencia-se a análise das inter-relações da expressão da criatividade no contexto escolar, no trabalho pedagógico do professor e no processo de aprendizagem dos alunos. Essa ideia de criatividade relaciona-se ao contexto educacional e nos permite pensar o espaço escolar e em como o professor expressa sua criatividade em seu trabalho pedagógico. Temos que considerar como esse trabalho docente relaciona-se com a expressão criativa do professor e de que forma a criatividade do professor possibilitará a expressão criativa dos estudantes.

Desse modo, a formação de professores não pode se ocupar em traçar um perfil único do professor criativo, definir ou apenas pontuar aspectos comuns para o

desenvolvimento da criatividade. Compreender como se expressa a criatividade do professor e quais suas implicações à sua prática pedagógica passa a ser o foco.

Discutir a expressão criativa do professor implica relacioná-la à sua condição de sujeito. Pois, no contexto escolar, em sua condição de sujeito, o professor organiza suas ações, pensa em alternativas para lidar com adversidades e conflitos e, intencionalmente, desempenha sua ação educativa. Em seu trabalho pedagógico, é quem planeja e desenvolve formas próprias em ações mais criativas para além do trabalho em uma perspectiva de transmissão de conhecimentos, apoiado apenas em atividades mimeografadas e no livro didático.

f) Dimensão subjetiva

A dimensão subjetiva é discutida diretamente em poucos trabalhos, como é o caso de Kastrup (2005) – que, a partir da concepção de aprendizagem de Deleuze, um processo de produção de subjetividade – rediscute a formação de professores. De modo geral, as pesquisas anunciam a preocupação com o professor, sua vida, sua história, emoções e possíveis articulações com sua ação pedagógica. Há consenso quanto à necessidade e importância de considerar a dimensão pessoal do professor e que esta representa algum impacto em seu trabalho e em sua atuação profissional.

Notamos que a questão da subjetividade aparece relacionada ao que é pertinente somente à pessoa, ou seja, ao ser individual, distanciando-se dos contextos sociais e da concepção de constituição cultural dos processos psicológicos. Compreendemos a subjetividade como sistema complexo, de base dialética, representando uma dimensão de caráter histórico, social e cultural da psique humana, segundo perspectiva teórica desenvolvida por González Rey. Entendemos que o conceito de subjetividade remete às formas complexas em que o psicológico se organiza e funciona nas pessoas, cultural e historicamente constituídas, e nos espaços sociais de suas práticas e modos de vida (GONZÁLEZ REY, 2005a).

Em um de seus estudos, González Rey (2008) enfoca a dimensão subjetiva da aprendizagem escolar e discute o foco predominante da literatura na dimensão intelectual dos processos de ensino-aprendizagem. Propõe-se, a partir da categoria ‘o sujeito que aprende’,

ênfazer aprendizagens do tipo compreensiva e criativa¹¹; resgatar o sujeito envolvido no processo e reconhecer os aspectos subjetivos constituintes da aprendizagem.

Entre as pesquisas analisadas, encontramos a discussão da dimensão subjetiva segundo outro enfoque da psicologia, na perspectiva da psicanálise em Freud, como na publicação de Zibetti (2004). A autora se propõe a discutir as angústias vivenciadas pelo docente em sua profissão e indica, entre outros aspectos, um que vai ao encontro de nossas discussões. Esse se relaciona à discussão de que as propostas de formação deveriam garantir, como direito do professor, o conhecimento sobre o desenvolvimento e aprendizagem dos seres humanos com os quais trabalham para que possam realizar um trabalho pedagógico menos angustiante e mais próximo às necessidades dos alunos.

O estudo de Barrios, Marinho-Araujo e Branco (2011), baseado na perspectiva sociocultural construtivista¹², refere-se ao desenvolvimento de recursos pessoais necessários à internalização ativa e à coconstrução de uma cultura comprometida com a ética e a moral para a formação do docente. As autoras apresentam também uma proposta de união, no estudo do professor e de seu trabalho, dos elementos constituintes da dimensão individual e social, tendo como principal categoria teórica de análise o processo de canalização cultural.

A respeito da formação docente e dos aspectos centrados na transmissão de conhecimentos abordados e privilegiados nos cursos, Gatti (2003) analisa em que condições podem ocorrer mudanças pessoais e profissionais, decorrentes de um programa nacional de formação em serviço para professores, e assinala processos socioafetivos e culturais a serem considerados em propostas como essa. A autora considera que o curso “se entrelaçou a vida pessoal e experiências profissionais dos professores e desse entrelaçamento deriva-se a efetividade e a possibilidade de um impacto que perdure no futuro desses profissionais” (GATTI, 2003, p. 202).

Em um de seus estudos sobre a aprendizagem e ensino de professores, Scoz (2009) trata a questão da subjetividade, fundamentada na teoria da subjetividade de González Rey. Para a autora, a subjetividade constitui o professor em seus processos de aprendizagem e suas formas de atuação profissional. Ao referir-se à formação de

¹¹ Segundo Mitjás Martínez (2012), a aprendizagem escolar, aquela que a escola demanda no exercício de sua função de transmitir os sistemas de conhecimentos elaborados na cultura, apresenta-se em diferentes formas: a aprendizagem mecânica, memorística, compreensiva e criativa. Ressalta-se que estas se diferenciam conceitualmente e por seus aspectos constitutivos.

¹² Para Tacca e Branco (2008a), segundo perspectiva teórica de J. Valsiner, esse enfoque coconstrutivista na psicologia pretende compreender os processos que estão envolvidos na constituição da cultura pessoal, considerando a direção canalizadora da cultura coletiva.

professores, Scoz (2009, p. 112) defende que a concepção, basicamente cognitiva, predominante nas propostas de formação docente, não consegue perceber que “os professores são sujeitos que vão produzindo sentidos subjetivos em seus processos de aprender e de ensinar, nos quais se integram suas condições sociais e afetivas, seus pensamentos e suas emoções”.

A respeito do trabalho do professor, na perspectiva histórico-cultural, a pesquisa de Facci argumenta que

considerar a subjetividade do professor e do aluno é fundamental, no entanto, desde que se tomem pressupostos que não se detenham simplesmente numa visão subjetivista do mundo, geradora de formas naturalizantes e individualizadoras de conceber os fenômenos – como fizeram a teoria do professor reflexivo e o construtivismo. (FACCI, 2004, p. 258)

A partir dessa discussão da autora, entendemos que a dimensão subjetiva aparece em muitos dos estudos relacionados às especificidades e individualidades do professor, há uma preocupação com os aspectos pessoais. Ao relacionar essa concepção aos cursos e propostas de formação docente, incorre-se no equívoco de que a formação continuada, como atividade externa, poderá atingir diretamente os elementos do “eu”, daquilo que internamente constitui o docente como pessoa ou sua personalidade.

Ressaltamos que nossa proposta distancia-se da visão pós-moderna, criticada por Duarte (2003), ao considerar o individualismo em detrimento do contexto histórico, cultural e social, conforme explicitaremos na discussão teórica. Compreendemos que a subjetividade constitui o professor em contexto, no que se refere à sua vivência nos espaços relativos ao contexto escolar; aos seus processos de aprendizagem e desenvolvimento em seu trabalho pedagógico; nos modos de sua atuação profissional, como docente.

Considerando a discussão sobre a dimensão subjetiva, podemos refletir sobre a formação de professores e os processos de aprendizagem e desenvolvimento nos diferentes espaços sociais como processos vinculados à expressão da condição de sujeito em seu trabalho pedagógico, ou seja, um sujeito agente, de autonomia, capaz de mudanças e transformações a partir de suas vivências. Isso possibilita ao docente ser capaz de planejar, organizar e pensar sobre si envolvido nas atividades que desempenha na vida social.

Entendemos que a aprendizagem na docência mostra-se como um processo, em sua complexidade, constitutivo de uma dimensão subjetiva, que envolve novos conhecimentos

a partir de necessidades que mobilizem o professor na coletividade e nas relações com o outro de forma significativa, que envolva mudança na promoção de seu desenvolvimento.

A revisão de literatura realizada e as dimensões conceituais e teóricas dos estudos analisados correspondem a uma delimitação das publicações e produções de artigos em periódicos que discutem o processo de formação continuada de professores. O intuito dessa discussão foi conhecer o que se tem produzido na área e, principalmente, as principais abordagens adotadas pelos pesquisadores.

Destacamos que realizar uma revisão de literatura nesse campo significa mais do que identificar e listar autores e estudos sobre a formação de professores. Esse trabalho exige a compreensão do conceito do campo de pesquisa e do percurso de sua construção. Concordamos com Diniz-Pereira (2013, p. 128) em sua definição, baseada no conceito desenvolvido por Bourdieu, do campo de pesquisa sobre formação de professores como “um campo de lutas e interesses em que se estabelecem relações de força e de poder e, por isso mesmo, dinâmico, movediço e inconstante”.

Esses aspectos foram identificados na análise das pesquisas, que apresentaram em trabalhos de mesma autoria algumas discussões e considerações, além de estudos anteriores, e que abordavam diferentes dimensões e aspectos sobre a temática da formação docente. Talvez isso se relacione às mudanças e abordagens internacionais absorvidas pelo Brasil e pelo campo de pesquisas sobre a formação docente ser considerado novo na educação. Para Diniz-Pereira (2013, p. 134), “a formação de professores é um campo relativamente novo que se consolida como tal apenas na segunda metade dos anos 1980”.

Assim, a partir da revisão de literatura realizada e de um panorama incluindo diferentes publicações e pesquisas desenvolvidas na área da formação de professores, concebemos a importância das dimensões e categorias geradas, apresentadas separadas apenas para fins de análise, assim como a articulação destas no trabalho docente. Essa discussão nos remete ao que vem sendo pesquisado por Veiga e Silva (2010), quanto à necessidade de se repensar a formação de professores como forma de acompanhar as mudanças que ocorrem na escola. No entanto, ainda nos questionamos sobre o que envolve esse repensar e o porquê de não investirmos em aspectos que permitem a expressão do professor como sujeito e nas necessidades pertinentes ao trabalho pedagógico.

Nosso estudo procura pensar aspectos da problemática que envolve as propostas de formação e profissionalização docente. Circunscrevemos esse repensar em torno da compreensão de quem é o professor, como ele vive seu processo de formação, de que

forma se coloca diante das contradições de sua prática cotidiana e quais são suas reais necessidades formativas tendo em vista a docência. Detemo-nos no que consideramos relevante para compreender as formas com que o professor subjetiva seus processos de formação, ou seja, analisar processos subjetivos que constituem as ações formativas das quais o docente está envolvido.

Assim, fundamentamos nosso estudo e nossas considerações teóricas na articulação de duas perspectivas, na teoria histórico-cultural de Vigotski e na teoria da subjetividade elaborada por González Rey, conforme discussão apresentada no capítulo seguinte.

4 DISCUSSÃO TEÓRICA

Este capítulo se divide em duas partes: a primeira se refere à perspectiva histórico-cultural de Vigotski; e a segunda, a teoria da subjetividade de González Rey.

O intuito da primeira parte é discutir teoricamente os principais conceitos da psicologia histórico-cultural de Vigotski, a fim de compreender a base dessa perspectiva e subsidiar nosso estudo da subjetividade humana, especificamente dos processos subjetivos que constituem a formação docente. Para isso, apresenta-se parte dos trabalhos de Vigotski, a teoria e as principais categorias desenvolvidas pelo autor.

A segunda parte objetiva discutir teoricamente a subjetividade humana a partir de uma perspectiva histórico-cultural baseada na Teoria da Subjetividade de González Rey, com uma breve biografia do autor e os principais conceitos que constituem esse sistema teórico. Posteriormente, discutem-se formas de expressão da subjetividade na área da educação escolar, especificamente no trabalho pedagógico do professor.

4.1 Vigotski e a psicologia histórico-cultural: identificando bases teóricas para a compreensão da subjetividade humana

A respeito do reconhecimento e da amplitude dos trabalhos de **Lev Semionovitch Vigotski** no Brasil, faz-se necessário marcar que o autor é parte de um grupo¹³ de autores do início do século XX, que representaram a psicologia soviética fortemente influenciada pelo marxismo. Por acreditar na mudança revolucionária e em uma nova forma de organização social e política, Vigotski e seu grupo questionaram e procuraram superar a visão de base biológica e positiva das ciências naturais e da psicologia da época, ao propor e expor teoricamente um novo mundo, novo homem e uma psicologia marcados pelas condições históricas existentes.

No primeiro livro publicado por Vigotski, *Psicologia Pedagógica*¹⁴ (obra de 1926), em sua versão em espanhol, cuja tradução, organização, prefácio, comentários e notas

¹³ De acordo com Luria (2010), é impossível avaliar e precisar todas as influências que os estudos sofreram, uma vez que, em 1925, o grupo de Vigotski realizou uma ampla revisão da psicologia. Porém, Luria (2010) relata alguns recursos que os apoiaram, embora discordassem de muitas das ideias teóricas, como a reflexologia de Pavlov, o mérito dos trabalhos alemães da época (Kurt Lewin, Heinz Werner, William Stern, Karl e Charlotte Buhler e Wolfgang Kohler), pouco conhecido pelos norte-americanos, e a grande influência de Marx.

¹⁴ Segundo Blanck (2003) a primeira e única edição russa data de 1926, porém, devido ao período vivido na URSS, de dez mil exemplares muitos se perderam e restaram apenas poucos exemplares. Em escala mundial, a segunda edição data de 1997, nos EUA, com introdução de Davidov. A terceira edição, essa obra, em espanhol, teve seu primeiro rascunho no ano de 1988-89.

foram de responsabilidade do historiador Guillermo Blanck, apresenta-se a vida e obra de Vigotski, a fim de situar o leitor à época em que se desenvolveu essa nova psicologia, identificada como histórico-cultural ou sociocultural¹⁵. Blanck destaca a importância de se conhecer Vigotski para compreendê-lo e desmistifica algumas lendas que impedem o acesso a um conhecimento confiável da vida e obra de Vigotski.

Um dos aspectos divergentes em relação à teoria de Vigotski se refere às diferentes nomenclaturas utilizadas para denominá-la, pois essas diferenças não se restringem às suas terminologias. Os termos diferem-se conceitualmente por tratarem de correntes teóricas específicas que ampliaram o campo de estudo para além da psicologia russa. Para Ribas e Moura (2006, p. 129), a psicologia sociocultural não é considerada exatamente um sistema teórico da psicologia, mas deriva da contribuição de diferentes autores com conceitos e modelos que “consideram a cultura e o contexto social como aspectos centrais articulados às contribuições da psicologia transcultural e da cultura”. Essa perspectiva tem sido adotada por autores norte-americanos, como Wertsch e Michael Cole. Este último sugere, ainda, o uso do termo sócio-histórico-cultural. No Brasil, evidencia-se nos trabalhos da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), por pesquisadores como Ana Luiza Smolka e Angel Pino (BOCK; GONÇALVES; FURTADO, 2011).

O enfoque sócio-histórico tem sido utilizado como referência ao campo da psicologia crítica. Entre seus principais representantes, destaca-se o grupo de pesquisadores do Departamento de Psicologia Social da Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), como Ana Bock, Maria Gonçalves e Odair Furtado. Esses autores defendem que optam pelo termo sócio-cultural, “porque o termo cultural no Brasil não reflete a tradição marxista” (BOCK; GONÇALVES; FURTADO, 2011, p. 193).

Essa perspectiva explicitada acima se aproxima da abordagem histórico-cultural, que também possui vertentes e autores diferentes. Esse termo é empregado, entre outros, pelo holandês René Van der Veer, estoniano Jaan Valsiner e o cubano González Rey (GONZÁLEZ REY, 2011d). O caráter histórico e cultural representa, para os autores, elementos principais na discussão do que caracteriza o humano. A discussão teórica de nosso estudo centra-se na perspectiva histórico-cultural a partir, principalmente, das leituras de Vigotski (1983, 2001, 2006) e de González Rey (2005a).

¹⁵ Segundo Prestes (2010), Vigotski não deu nome algum a sua teoria, assim como também é sabido que a ela, atualmente, são atribuídos diferentes nomes: sócio-histórica, sociocultural, sociointeracionista, entre outras.

Apesar das diferentes concepções entre os grupos de pesquisadores, ressaltamos as discussões e produções acadêmicas realizadas por meio da publicação de artigos, livros e participação em eventos científicos (BOCK; GONÇALVES; FURTADO, 2011; MADUREIRA; BRANCO, 2001; MITJÁNS MARTINEZ; SCOZ; CASTANHO, 2012; TACCA, BRANCO, 2008a), que possibilitam a contínua confrontação e desenvolvimento dos estudos empíricos e dos sistemas teóricos.

A ênfase nos estudos de Vigotski está discutida por González Rey (2011), no livro *El pensamiento de Vigotsky: contradicciones, desdoblamientos y desarrollo*, no qual aborda o pensamento do autor situado na época em que viveu na antiga URSS, e destaca algumas contradições a partir da repercussão atual da psicologia histórico-cultural no ocidente. González Rey (2011) chama a atenção para o equívoco teórico de muitos profissionais, que ao se apropriarem da teoria de Vigotski o fazem na tentativa apenas de extrair métodos a serem aplicados em situações diversas da prática cotidiana. Para o autor, é importante conhecer a psicologia russa da época e compreender os diferentes momentos da teoria de Vigotski.

Esta atualização da psicologia mundial explica o nível de cultura dos pioneiros da psicologia soviética, e permite compreendê-los no contexto de suas origens e não como gênios isolados como com frequência é apresentada a figura de Vigotski no Ocidente, fora do contexto da psicologia soviética e de seus importantes antecedentes na incipiente, porém vigorosa psicologia russa. (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 21)

Essa é a explicação de González Rey para as inadequações nas apropriações da teoria histórico-cultural, que tanto tem sido discutida no Brasil e tem apoiado estudos, principalmente nas áreas da psicologia e da educação.

No intuito de compreender e aprofundar os estudos da teoria histórico-cultural, existem outros trabalhos desenvolvidos sobre os equívocos e repercussão das obras de Vigotski no Brasil, como o de Duarte (2006), que contesta as apropriações de diversas correntes pós-modernas e neoliberais, por defenderem a tese de um relativismo cultural como um dos pressupostos da educação, negando a existência de um processo histórico de construção da cultura humana.

O trabalho de Prestes (2010) analisa as traduções das obras de Vigotski realizadas no Brasil e como estas puderam adulterar e distorcer algumas ideias do autor. A autora apresenta os principais conceitos abordados, alguns equívocos das traduções destes e a possibilidade da compreensão de ideias e categorias mais próximas do teorizado por Vigotski, tendo em vista sua apropriação dos textos em russo. Prestes (2010) confirma

também que, no Brasil, a partir dos anos 1980, teve-se acesso às obras de Vigotski, em grande parte traduzida do inglês, quando houve a divulgação desses estudos pelos norte-americanos. A primeira obra no Brasil foi publicada em 1987, pela editora Martins Fontes, intitulada *Pensamento e Linguagem*, que se apresenta resumida, pois foi traduzida com cortes a partir da primeira versão americana de 1962. Somente em 2001, essa obra foi publicada, pela mesma editora, em versão completa sob o título *A construção do pensamento e linguagem*. Ressalta-se que este foi o último livro produzido pelo autor e que sua 1ª edição russa aconteceu em 1934 (seis meses após a morte de Vigotski).

É interessante e importante destacar o fato de uma teoria que iniciou nos anos 1920, marcada por um contexto, uma cultura e uma história específica, ser tão atual a ponto de fundamentar explicações, subsidiar novas teorias e apresentar proposições acerca do desenvolvimento humano que ainda não foram superadas. De fato, ainda são ideias que subvertem a lógica linear contemporânea e permitem desdobramentos em relação à compreensão da própria condição humana. Talvez seja esse um dos motivos pelos quais se torna necessário esse aporte teórico, na medida em que buscamos compreender processos de desenvolvimento marcados por contextos sociais específicos.

Este fato remete a questionamentos à procura de conhecer aspectos relevantes da teoria histórico-cultural e a quais desses esclarecem os processos de aprendizagem e desenvolvimento propriamente humano. Para Vigotski (2003), a psicologia de sua época, até então, estudava o comportamento social do ser humano e procurava as leis de mudança desse comportamento. Com uma psicologia de base marxista, Vigotski julgava possível analisar, buscar a gênese e aprofundar os estudos sobre o desenvolvimento humano, a partir de uma concepção sociogenética, na qual a dimensão social não significasse apenas uma variável de influência sobre o homem, mas que deveria ser estudada como base para sua constituição e desenvolvimento.

Assim, no intuito de esclarecer a necessidade de mudança no modelo de psicologia vigente à época, Vigotski (1983) criticou a psicologia empírica, subjetiva (denominadas de velha psicologia) e as teorias objetivas, entre as quais se destacam o behaviorismo americano e a reflexologia russa (denominada de nova psicologia, por ser a atual da época). Para o autor, a velha psicologia consistia em extrair elementos primários das experiências, como um grande quadro atomístico da divisão do espírito humano. No entanto, a nova psicologia que se referia à psicologia científica mensurava os fenômenos, os analisava e os fragmentava sabendo tão somente elucidar o seu conteúdo ao dividi-lo

em elementos. Para ele, ambas as tendências não eram mais do que uma psicologia dos processos elementares, ou seja, não se referiam aos processos psicológicos complexos.

Vigotski (1983) criticou também o enfoque naturalista, próprio da psicologia de orientação biológica, que estava representado pela psicanálise, principalmente por Freud. Segundo Vigotski, para essa corrente psicológica, o estudo das funções psíquicas não estava em outra coisa senão no estudo do instinto sexual, nas mudanças de atração erótica, no desenvolvimento camuflado e sublimado pelo sexo. Assim, essa psicologia introduzia o conceito de inconsciente para explicar o psiquismo pelo psiquismo.

Segundo Vigotski (1983), a psicologia infantil¹⁶ ou Pedologia, como era identificado o estudo sobre a criança na época, também limitava o conceito de desenvolvimento psíquico infantil ao desenvolvimento biológico de funções elementares que transcorriam em direta dependência com o amadurecimento cerebral. Para o autor, a psicologia infantil poderia denominar-se psicologia do bebê ou da criança pequena, pois os estudos restringiam-se aos primeiros anos após o nascimento da criança, relacionando-se o desenvolvimento corporal com o psiquismo infantil.

Nesse sentido, ao analisar as limitações da psicologia empírica, objetiva, do enfoque naturalista e da psicanálise juntamente com a psicologia infantil da época, Vigotski (1983) apresentou sua exposição crítica às principais correntes psicológicas modernas afirmando que sua intenção era contrapor a interpretação tradicional do desenvolvimento cultural na psicologia infantil e propor uma forma mais adequada às questões do homem, diferentes daquele estado em que a psicologia até então possibilitava. Para o autor, a psicologia limitava o conceito do desenvolvimento do psíquico infantil ao desenvolvimento biológico de funções que transcorriam em direta dependência com o amadurecimento cerebral como função da maturidade orgânica da criança. Vigotski (1983) defendia que, se os estudos da psicologia da época apresentavam como enfoque o caráter embrionário e naturalístico do desenvolvimento, então a própria psicologia estava em uma fase incipiente, prematura e não poderia ser considerada como ciência.

A partir da discussão crítica e identificação dos equívocos apresentados pelas teorias psicológicas da época, Vigotski (1983) propõe um **novo método de investigação**, apoiado no materialismo dialético. Um método capaz de atender as especificidades da

¹⁶ Na republicação dos trabalhos de Vigotski em 1955, por Luria e Leontiev, o termo Psicologia Infantil substituiu a Pedologia, ciência da criança. O termo e o trabalho da pedologia eram proibidos e foram formalizados pelo Decreto/Revolução Russa de 04/07/1936 – CC, o PCR (bolcheviques). O termo Pedologia foi introduzido em 1893 pelo cientista americano O. Rrisman, que na época, baseava-se em testes e denominações de deficiências. Vigotski propôs outra perspectiva e realizou críticas ao trabalho da Pedologia, em uma análise denominada “Sobre a análise pedológica do processo pedagógico”. (PRESTES, 2010, p. 24).

condição humana e dar conta de analisar, investigar a origem e conhecer o conteúdo das particularidades sobre as funções psicológicas do homem. Essas particularidades, para ele, constituem-se em unidades de análise no estudo do processo de desenvolvimento e das formas especificamente humanas da **atividade psicológica**, tal como a consciência.

Nesse sentido, fica proposto, com a psicologia histórico-cultural, a visão de um estudo dos processos complexos como sistema, e não como unidades separadas. Pode-se referir ao exemplo citado por Vigotski (2001), ao analisar o tipo de conclusão que se chega ao estudo pela decomposição da totalidade complexa em elementos dos componentes da água. Ele argumenta que a composição da água é mais do que dois átomos de hidrogênio e um átomo de oxigênio. A análise dos elementos separados nunca encontrará as mesmas propriedades constitutivas do todo. Assim, o método de análise de sistemas se torna mais significativo para os estudos do homem e representa mais do que um mero conjunto de procedimentos. O pesquisador amplia os estudos para uma análise explicativa dos processos e não apenas restritamente descritiva.

A respeito do método de investigação desenvolvido por Vigotski, Luria (1988) relata que, no grupo de pesquisadores, Vigotski era um grande teórico do marxismo. Em função disso, conseguiu, a partir do método marxista de análise, direcionar os principais conceitos teóricos essenciais na definição do caminho que os estudos de uma nova psicologia iriam tomar. Luria (1988) menciona que Vigotski nomeava o modo com que realizavam os estudos, identificando-o como psicologia instrumental, histórica e cultural. Esses três aspectos teóricos caracterizavam a forma diferenciada com que o estudo de uma nova psicologia deveria ser realizada no grupo.

Cabe esclarecer que, em relação às terminologias, psicologia instrumental, histórica e cultural, Luria (1988) destaca que o **aspecto instrumental** refere-se ao caráter da atividade mediadora, à natureza mediada de todas as funções psicológicas complexas. O homem é capaz de alterar, modificar e criar os estímulos que lhe são apresentados, tanto por um agente externo como pela própria natureza, e empregá-lo como meios auxiliares de seu comportamento. Esses processos mediados são partilhados entre pessoas, por isso, denominados intersíquicos, que são as bases para o que ele chama de interiorização, tornando-se processos intrapsíquicos. Assim, a atividade mediadora e o uso de meios auxiliares ampliam qualitativamente o sistema da atividade psíquica e não se limitam ao estudo de reflexos básicos que se caracterizam por um processo de estímulo e resposta (VIGOTSKI, 1983).

Segundo Luria (1988), o **cultural**, para a teoria, refere-se aos meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade se organiza. São meios auxiliares diferentes, tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos, de que a pessoa dispõe para realizar suas atividades no mundo. Para Vigotski (1983, p. 151), a cultura é “um produto da vida social e da atividade social do ser humano”. Portanto, de acordo com o autor, a cultura tem os meios simbólicos para que o homem acesse, aproprie-se e possa modificá-la, transformando o caráter de seu desenvolvimento psíquico, que, assim, torna-se de natureza social.

A cultura, mesmo como um dos conceitos básicos e predominantes da antropologia, é discutida com frequência e apresenta-se como temática na relação com as pesquisas e estudos desenvolvidos nas ciências sociais. Poderíamos destacar inúmeras definições e concepções que estão longe de atingir um consenso sobre a demarcação de um conceito científico único. No entanto, devemos destacar a tese de que a cultura é a unidade da humanidade, pois marca a diferença humana em relação a outras espécies, e o que a diferencia, já que, dentro dos diferentes grupos sociais, existem produtores de culturas diferentes (CUCHE, 2002).

Voltando-se à teoria, os autores ressaltam que ao aspecto cultural funde-se a perspectiva **histórica**, uma vez que os instrumentos utilizados pelo homem para dominar seu meio e seu próprio comportamento foram inventados e aperfeiçoados ao longo da história social do homem.

Nesse sentido, entende-se que a cultura é uma produção humana que se caracteriza por ser um sistema simbólico, compartilhado e transmitido socialmente, de geração em geração, por meio da **educação**. O processo educacional é caracterizado como **prática social** pelo compartilhamento e transmissão cultural, sendo próprio do humano, e elemento constituinte da cultura. A fim de ampliar essas considerações, discutiremos mais a frente de que forma a cultura é individualizada por seus membros, por meio do qual conceituaremos a **subjectividade humana**.

Portanto, para Vigotski (1983), ao se modificar a base do enfoque metodológico da investigação psicológica, modifica-se também o próprio caráter da análise psicológica. Conforme dito anteriormente, a intenção de Vigotski era construir os fundamentos teóricos de uma ciência psicológica que superasse as concepções idealistas e materialistas mecanicistas da época. O estudo das questões pertinentes à psicologia necessitava de um método que aprofundasse, compreendesse e explicasse tanto as origens quanto a formação dos processos complexos do desenvolvimento humano.

Desta forma, o autor estabeleceu um elo com o materialismo dialético¹⁷ que possibilitou a busca da essência dos fenômenos e a superação das dicotomias no estudo da psicologia, entre o natural e cultural, o biológico e social e o intelectual e emocional. Tal abordagem permitiu a Vigotski (1983), a partir da obra *Dialética da Natureza* de Engels (1979), buscar a ação transformadora do homem, na ênfase de sua histórica e da atividade especificamente humana. Isso, por meio do emprego de instrumentos, como unidade no estudo dos **processos psicológicos superiores**. O conceito de unidade relaciona-se com o método de investigação e perpassa toda a obra e os estudos de Vigotski, em que se objetivava tanto a busca da totalidade dos processos complexos humanos quanto de seus aspectos peculiares.

Assim, o método de investigação tratava-se tanto de questões teórico-filosóficas quanto da prática da investigação científica. Vigotski (1983) definiu três momentos que constituíram a base e apoiaram seu estudo. O primeiro momento referia-se à análise das funções psicológicas como processo, em um movimento dialético, apresentando como características a análise dinâmica, o processo histórico e o nexo dinâmico-causal. O segundo objetivava contrapor-se às tarefas até então descritivas e propor as de cunho explicativo, com uma análise que parte das relações sociais. A terceira tese buscava analisar a gênese dos processos psicológicos fossilizados, por meio do reestabelecimento dos processos humanos desde sua origem e pelo longo período de desenvolvimento histórico. Desta forma, devido às milhares repetições destes processos ao longo do tempo, estes se encontram na forma de um fóssil, perdendo indícios de sua origem. São processos psíquicos automatizados ou mecanizados, como denominou Vigotski (1983).

Nesse sentido, Vigotski (1983, 2001, 2006) pôde analisar o processo de desenvolvimento histórico das atividades psicológicas complexas do homem com seu método de investigação. Sobre a **condição histórica** considerou dois aspectos ou níveis de análise: a **filogênese**, que mesmo cristalizada na história humana deve ser considerada como em constante movimento, pois a cada novo homem essa história ganha vida e continuidade; e a **ontogênese**, que define a formação e desenvolvimento do indivíduo desde a fecundação do óvulo até à sua morte. Segundo Vigotski (1983), a cada homem que nasce de alguma forma ou em algum grau ele acompanha a filogênese. Para Vigotski (1983, p. 30), no estudo da filogênese, os processos de desenvolvimento biológico e

¹⁷ A respeito dessa concepção filosófica, Goldmann (1979, p. 44) assinala que o materialismo dialético “parte da ideia da totalidade e afirma que as partes não podem ser compreendidas nelas próprias, fora da sua relação com o todo, do mesmo modo que o todo fora das partes que o constituem, o que explica a permanente oscilação entre as visões de conjunto e análises de detalhes que caracterizam as obras de Hegel e Marx”.

cultural apresentam-se separados; já na ontogênese, tais processos “aparecem unidos, formam de fato um processo único, ainda que complexo”. Por essa razão, a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas e edifica novos níveis no sistema de comportamento humano em desenvolvimento.

Em relação a esse processo histórico, Leontiev (1978) destaca a importância do caráter social no desenvolvimento humano e defende que o *homo sapiens* representa o tipo do homem atual regido apenas pelas leis sócio-históricas. Para Vigotski (2003), o fator biológico se constitui como fundamento de reações herdadas, base para as ações aprendidas socialmente. Assim, o homem, diferentemente dos animais, adquire necessidades que não se restringem a aspectos naturais, mas apresentam outras necessidades criadas culturalmente. Por isso, ele teoriza a ideia de uma consciência e pensamento de origem social, a **sociogênese**. No processo de desenvolvimento histórico, o homem social modifica os modos, procedimentos e seu comportamento, transforma suas inclinações naturais, modificam-se suas funções, elabora e cria novas formas de comportamento especificamente culturais. A essas novas formas Vigotski (1983) denominou conduta superior para diferenciá-las das formas desenvolvidas biologicamente.

Portanto, a cultura aparece como um dos aspectos centrais da teoria, pois atribui ao homem uma especificidade e o diferencia na natureza como um ser humano, e não como outra espécie animal. O homem produz cultura e também só existe devido a sua relação com ela. Para Vigotski (1983), isso se trata da condição transformadora do homem, de sua condição de pessoa. De fato, o indivíduo não é um simples produto cultural, em que a cultura determina, diretamente, o que é e quem será o homem, mas é a base, a origem de sua constituição. Destaca-se que a cultura não é para a psicologia histórico-cultural simplesmente um agente de influência externa, nem um pano de fundo, ou o meio em que a pessoa vive. Para Vigotski (1983), o aspecto cultural e o social são fonte ou pilar básico do desenvolvimento humano.

Entendemos a condição histórica e cultural do homem como a base para compreender seus processos de aprendizagem e desenvolvimento, principalmente na perspectiva ontogenética. Essa condição amplia uma visão determinista dos indivíduos fundamentada em heranças definidas biologicamente. Essa tese é muito cara à educação escolar. Ainda hoje, no espaço da escola, comportamentos e formas diferentes de manifestação das pessoas são taxados como limitadores e incapacitadores.

Nas relações do homem com o mundo, com outros homens, por meio das experiências, podemos marcar a ocorrência dos processos de aprendizagem. Vigotski

(2002, 2006), ao apresentar o problema da **aprendizagem e desenvolvimento**, busca compreender a relação entre ambos os processos e as especificidades dessa inter-relação na idade escolar da criança. Inicia por teorizar sobre a relação entre a capacidade potencial de aprendizagem e o nível de desenvolvimento da criança para concluir que entre ambos os processos existem pelo menos dois níveis de desenvolvimento e não apenas um como até então era defendido pelas demais correntes teóricas¹⁸.

O primeiro nível é o nível de desenvolvimento efetivo, real ou atual da criança, identificado como o nível das funções psicointelectuais que se conseguiu como resultado de um específico processo de aprendizagem. O segundo nível é a área ou zona de seu desenvolvimento potencial, proximal ou imediato, identificada pela atividade coletiva guiada pelo outro, ou por aquilo que a criança é capaz de fazer com o auxílio de outra pessoa. Vigotski (2002, 2006) denominou essa perspectiva como área de desenvolvimento potencial, mais conhecida como zona de desenvolvimento potencial ou zona de desenvolvimento proximal.

Esse é um dos conceitos da teoria mais utilizados na área da educação escolar. Para Vigotski (2002, 2006), a ideia desse conceito reside na atividade, seja esta uma brincadeira, uma imitação ou a instrução escolar, como ação colaborativa, de um adulto ou entre pares, que crie possibilidades para o desenvolvimento humano. Em relação à divulgação e ao mesmo tempo à banalização do conceito no Brasil, Prestes (2010, p. 173) propõe a tradução de **zona de desenvolvimento iminente** como a que mais se aproxima do significado atribuído por Vigotski.

Segundo a autora, essa é

a tradução que mais se aproxima do termo *zona blijaichego razvitia* e *zona de desenvolvimento iminente*, pois sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento. (PRESTES, 2010, p. 173)

A partir da citação acima, além da aplicação desse termo como instrumento e análise da realidade empírica, a zona de desenvolvimento iminente trata-se de um conceito

¹⁸ Nesse contexto o autor apresenta, discute e analisa três categorias que, segundo ele, contém as teorias mais importantes da época referentes à relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Vigotski (2002, 2006), antes de anunciar sua teoria, explicita que, “dado que as três teorias que examinamos interpretam de maneira tão diferente as relações entre aprendizagem e desenvolvimento, deixemo-las de lado e procuremos uma nova e melhor solução para o problema” (VIGOTSKI, 2006, p. 109).

teórico de Vigotski que pretende marcar aspectos importantes do desenvolvimento humano. Essa categoria se relaciona às funções psicológicas que estão no início do desenvolvimento, em estado embrionário, e as relações social e individual que propiciam seu “amadurecimento¹⁹” (VIGOTSKI, 2002, 2006).

Para a perspectiva histórico-cultural, a aprendizagem e o desenvolvimento são processos que se relacionam, em que um impulsiona o outro, não de forma direta, mas de maneira interdependente. A aprendizagem, nessa concepção, necessita preceder o desenvolvimento e criar possibilidades de impulsioná-lo. Assim, se é claro a importância dos processos de aprendizagem ao homem, também fica marcada a relevância do processo de escolarização, não apenas por ser um momento de sistematização do conhecimento, mas por caracterizar-se como algo novo, como uma nova formação de natureza psicológica em seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 2002, 2006).

Dessa forma, compreendemos que o processo de desenvolvimento humano não é caracterizado por uma simples continuidade de sua existência, que seguirá seu percurso e ocorrerá, apenas, conforme a idade, fase ou tempo de vida, restringindo-se às questões biológicas ligadas a uma concepção evolutiva e natural de desenvolvimento. Nas teorias cognitivas, por exemplo, a idade adulta é vista como um momento de estabilidade e ausente de mudanças relevantes no curso do desenvolvimento. Esta concepção não contempla aspectos da história cultural e individual do humano, não levando em conta a multiplicidade de possibilidades de desenvolvimento (OLIVEIRA, 2009). Entendemos o desenvolvimento no percurso vivido e no tecido de relações que envolvem a pessoa e os espaços sociais.

Esse conceito não se restringe ao contexto escolar, mas se relaciona à escolaridade no que diz respeito aos processos de aprendizagem. Os processos de ensino-aprendizagem circunscritos no espaço da escola não podem ser compreendidos sem considerar a articulação desse contexto social com as pessoas nele envolvidas. A instituição educacional, marcada por um sistema de práticas, constitui-se e é constitutiva dos indivíduos ali envolvidos em espaços de relações e afetos diferentes. Parece-nos fundamental compreender o contexto social e esses indivíduos, como vivenciam e particularizam suas experiências, interagem com a realidade, pensam e organizam-se

¹⁹ Esse termo aparece na tradução das obras de Vigotski (2002, 2006) para se referir ao desenvolvimento das funções psicológicas, mas não guarda relações com o significado da concepção evolutiva e natural do desenvolvimento criticada pelo autor durante sua obra.

psicologicamente, de que forma os fatos tomam vida para as práticas sociais e como estas participam da dinâmica pessoal e social.

Compreendemos a escola como espaço de relações e experiências, um contexto social que pode provocar, movimentar e impulsionar o desenvolvimento. Por meio da aprendizagem escolar existem possibilidades de mudanças significativas no desenvolvimento das pessoas, pelo caráter específico e qualitativamente diferente desse tipo de aprendizagem.

Os espaços sociais não possuem ação direta sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano, ou seja, ações externas não são simples reflexo das experiências vividas condicionantes e gerenciadoras de desenvolvimento. Em relação ao papel do meio no desenvolvimento psíquico da criança, Vigotski introduz o conceito de **situação social de desenvolvimento**. O autor atribuiu a este termo a combinação especial dos processos internos do desenvolvimento e das condições externas, específicas de cada etapa da criança²⁰ que orienta também a dinâmica do desenvolvimento psíquico durante o período equivalente e às novas formações psicológicas que surgem (BOZHOVICH, 1985).

O conceito de situação social de desenvolvimento refere-se à relação das pessoas com sua realidade social. Segundo González Rey (2011, p. 84), no período de desenvolvimento desse conceito, Vigotski “recupera o tema da unidade do cognitivo e do afetivo, da significação e irredutibilidade das emoções nas atividades humanas”. O conceito de situação social de desenvolvimento é referenciado pelo autor como um dos que apontam aos aspectos subjetivos do psiquismo humano. Compreendemos que esse é um dos momentos teóricos em que se considera o valor do indivíduo e de seus processos no curso do desenvolvimento.

No estudo do conceito de situação social de desenvolvimento, Vigotski buscou sua equivalente unidade, a unidade do desenvolvimento humano, com a definição da categoria **vivência** (*perezhivanie*). O autor propõe a vivência como unidade do desenvolvimento e unidade de análise da situação social do desenvolvimento, entendendo por vivência a unidade psicológica expressa no social. O conceito de vivência representa o sentido da experiência como unidade de análise do desenvolvimento, ou refere-se àquilo que o meio significa para a pessoa, o que é vivido por ela. A vivência possibilita a compreensão da relação do indivíduo com aspectos de sua realidade (GONZÁLEZ REY, 2011).

²⁰ Bozhovich (1985) apresenta a caracterização de Vigotski às distintas idades das crianças, segundo peculiaridades qualitativas da estrutura das particularidades psicológicas. Cada etapa corresponde à discussão, na mudança de uma idade para outra, do desenvolvimento e mudanças na correlação e estrutura das funções psicológicas.

A respeito do conceito de vivência, Bozhovich menciona que:

Fiel ao princípio fazer a análise dos fenômenos complexos, não por elementos, senão por “unidades”, que conservam em uma forma simples as propriedades inerentes ao todo, L. S. Vigotsky começou a buscar a correspondente “unidade” no estudo da própria “situação social do desenvolvimento”. Como tal distinguiu a vivência (ou a “relação afetiva” da criança com o meio). (BOZHOVICH, 1985, p. 123)

A definição dessa categoria como a relação afetiva do indivíduo com o meio relaciona-se aos afetos, sentimentos e emoções, ou as vivências, vinculadas às necessidades pessoais expressas naquele momento. Os conceitos de situação social de desenvolvimento e vivência como unidades de análise do desenvolvimento psíquico põem em questão mais uma das dicotomias apresentadas nos estudos da psicologia da época, cognição e afeto. Vigotski (2001) segue com a proposta de seu método, no qual discutimos anteriormente, no intuito de tentar romper ideias de propostas diretivas de que dependam o curso do desenvolvimento humano e compreender as conexões entre os processos tipicamente humanos, cultura, história e contexto social.

Entendemos o lugar da cultura na constituição humana e do homem como ser ativo que compartilha os conhecimentos socialmente e lhes dá significado. As mudanças de comportamento podem ser compreendidas pela atividade mediadora, que consiste na modificação da atividade psíquica, pois os instrumentos e signos não são estímulos externos a que o homem, simplesmente, responde, mas refere-se àquilo que ele mesmo cria. Novamente, a fim de superar a concepção idealista da consciência e o enfoque biológico do comportamento, Vigotski (2001) defende que a partir do **signo**, à semelhança de um instrumento de trabalho, cria-se uma relação mediada do homem com o objeto e com outro homem. O emprego do signo torna-se elemento fundamental para a construção das relações humanas com o mundo. A vida social e cultural por meio do sistema simbólico é geradora do psiquismo, marcando-se a origem da psique humana. A psique, para perspectiva histórico-cultural, é concebida como sistema em que o social e o cultural são base para seu desenvolvimento.

Vigotski (2001) identifica no humano uma organização psicológica qualitativamente diferente por meio do estudo do sistema simbólico da linguagem. O signo linguístico como unidade básica da linguagem é definido socialmente como um contrato social. Para explicar esses signos, as palavras, e suas relações com o pensamento, além de sua composição na complexa articulação entre significante e significado, o autor utiliza o conceito **sentido** em sua investigação, na análise do sentido da palavra. Tomamos

duas citações de Vigotski (2001, p. 465-466) para explicitar a definição das categorias ‘sentido’ e ‘significado’. Para o autor,

o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluída complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido.

Esse enriquecimento das palavras que o sentido lhes confere a partir do contexto é a lei fundamental da dinâmica do significado das palavras. A palavra incorpora, absorve de todo o contexto com que está entrelaçada os conteúdos intelectuais e afetivos e começa a significar mais e menos do que contém o seu significado quando tomamos isoladamente e fora do contexto. (VIGOTSKI, 2001, p. 465-466)

O conceito de sentido para Vigotski marca tanto a formação e possibilidade de mudança quanto o entrelaçamento das dimensões intelectual e afetivo que constituem essa categoria. Ao introduzir a categoria sentido, ao final de sua obra, Vigotski enfatiza a conexão do intelectual-afetivo e da significação das emoções nas atividades humanas, a fim de compreender o afetivo e o cognitivo como uma unidade dinâmica.

Segundo González Rey (2011, p. 77), essa categoria representa o desenvolvimento de uma nova unidade da vida psíquica, “o sentido integraria cognição e afeto, mas não como processos diferentes, senão como constituintes de um novo tipo de unidade psicológica que abriria uma opção qualitativamente diferente para os estudos”. Apesar desse avanço na obra de Vigotski, reservado à discussão específica de três laudas em sua obra *A Construção do Pensamento e da Linguagem*, essa categoria se refere ao caráter simbólico como expressão do socialmente vivido. Esse caracteriza um dos aspectos não desenvolvidos por Vigotski; entretanto, serviu de base e suscitaram questões, para González Rey, no tema da subjetividade.

Ao definir a psique como sistemas de sentidos, González Rey (2005) ressalta que tal tese de Vigotski apoia a teoria da subjetividade na definição de categorias como sentidos subjetivos, configurações subjetivas e na discussão da unidade simbólico-emocional. Para González Rey (2005), a categoria ‘sentido’²¹ possibilita avançar na compreensão de que as respostas do sujeito ao vivido e à dimensão social não estão orientadas e direcionadas somente para o objeto ou algo externo, mas também para ele próprio, ressaltando o caráter gerador da subjetividade. O que fica claro é que o estudo da psique se amplia na perspectiva histórico-cultural, não mais restrita ao estudo das funções

²¹ As especificidades desse conceito, segundo a teoria da subjetividade de González Rey, serão tratadas no próximo capítulo de discussão teórica.

psicológicas superiores, sendo estudada como um sistema que, de alguma forma, contempla o intelecto e afeto.

Com o conceito de sentido subjetivo, identificamos a possibilidade da análise do curso de vida e da pessoa, desconsiderando o determinismo externo, pois o caráter simbólico-emocional refere-se à produção de sentidos no curso da ação e das relações humanas. O desenvolvimento humano, na Teoria da Subjetividade de González Rey (2011), compreende um sistema complexo de relações que envolvem a pessoa e os espaços sociais. O engajamento do sujeito nessa trama envolve a produção de novos recursos subjetivos que marca uma experiência de desenvolvimento.

Essa concepção de desenvolvimento e a possibilidade de novas categorias de análise pela teoria da subjetividade remetem à diversidade das formas de apropriação, transformação, produção do conhecimento e da realidade vivida no contexto escolar. Pensamos no professor, em seu trabalho pedagógico e nas propostas de formação destinadas a ele. De maneira específica, nos interessa analisar processos subjetivos implicados na formação docente. O intuito conecta-se à compreensão do professor inserido no contexto escolar em processo de formação continuada e se a sua condição de sujeito emerge por meio de produções e práticas diferenciadas nesses espaços.

Assim, julgamos pertinente avançar o estudo, a partir das bases teóricas delineadas por Vigotski, à Teoria da Subjetividade de González Rey pela representação da subjetividade como sistema complexo, de base dialética em uma dimensão de caráter histórico, cultural e social. A subjetividade nos é necessária como definição ontológica, algo que especifica o humano em seus processos psicológicos complexos, que trata de sua natureza própria pela organização e constituição psicológica e que a partir da perspectiva histórico-cultural permita-nos compreender o caráter gerador do sujeito em contexto.

4.2 A Teoria da Subjetividade na perspectiva histórico-cultural: sistema teórico, categorias e inter-relações com a educação escolar

Fernando Luis González Rey²² é psicólogo, nascido em Cuba, tendo feito seus estudos de pós-graduação na antiga União Soviética. Inicialmente, dedicou-se a desenvolver estudos na área da personalidade, sendo o conceito de personalidade um dos primeiros no qual se debruçou. A partir de então se envolveu no desenvolvimento de pesquisas na psicologia social, na área de saúde, na clínica, no desenvolvimento humano e na educação. Foram estudos divulgados a partir da década de 80 em diferentes livros e artigos publicados. Como resultado desses estudos, ele propõe a Teoria da Subjetividade, que está em permanente desenvolvimento, mas que já encontra notória repercussão, principalmente na América Latina.

O autor defende um conceito de subjetividade que se distancia daquele que surgiu em algumas correntes filosóficas da modernidade, assumindo uma abordagem teórica, epistemológica e metodológica a partir da perspectiva histórico-cultural. Segundo o próprio autor, “o estudo da subjetividade concretiza no campo da psicologia a visão da complexidade defendida por Morin, a qual se aparenta filosoficamente com a alegação dialética de Marx” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 273).

A teoria da subjetividade na perspectiva histórico-cultural trata-se de uma abordagem psicológica para compreender os processos exclusivamente humanos, em seu funcionamento psicológico complexo (GONZÁLEZ REY, 2005a). Fundamenta-se, segundo González Rey (2005a), em ideias que articulam em suas bases a psicologia como ciência particular e o materialismo histórico-dialético como pressuposto filosófico. Não é uma teoria que se distancia e está isolada de outras ciências nem de outras teorias, na medida em que se constituiu e se constitui pela aproximação ou superação de ideias presentes em diferentes aportes teóricos, como o humanismo, marxismo, filosofia da ciência e teoria da complexidade.

A teoria da subjetividade encaminha-se para uma **representação complexa do psicológico**, cabendo esclarecer o que é a complexidade e em qual pressuposto teórico

²² González Rey (2011b) obteve qualificação de Ph.D no Instituto Geral de Pedagogia e Psicologia de Moscou (1979); teve Vil. E. Chudnovsky como orientador de sua tese, trabalho desenvolvido no laboratório dirigido por L. I. Bozhovich, e obteve o título de doutor em ciências pelo Instituto de Psicologia da Academia de Ciências de Moscou (1987). Em 1991, recebeu o Prêmio Interamericano de Psicologia. Atualmente é professor titular do Centro Universitário de Brasília; colaborador da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília; visitante institucional da Universidade Autônoma de Madri e assessor do Programa de Doutorado em Psicologia da Universidade de San Carlos, Guatemala.

esse conceito se sustenta. Não propriamente como antecedente da teoria da subjetividade, por ser contemporânea a ela, o conceito de complexidade é discutido a partir da teoria da complexidade, representada pelo francês Edgar Morin. Advinda do campo da sociologia e da filosofia, a teoria da complexidade defende um conhecimento complexo baseado na dialógica, incerteza, ligação de saberes e em uma constante reorganização do conhecimento. O autor propõe o rompimento com a lógica única e verdadeira para alcançar o conhecimento científico, na dissolução do que denominou de quatro princípios da simplificação ou quatro pilares da certeza, presentes na ciência desde o início do século XX, ou seja, a ordem (regularidade), a separação, a redução e a lógica dedutivo-identitária. Para Morin,

Eis os desafios da complexidade e, claro, eles encontram-se por toda parte. Se quisermos um conhecimento segmentário, encerrado a um único objeto, com a finalidade única de manipulá-lo, podemos então eliminar a preocupação de reunir, contextualizar, globalizar. Mas, se quisermos um conhecimento pertinente, precisamos reunir, contextualizar, globalizar nossas informações e nossos saberes, buscar, portanto, um conhecimento complexo. (MORIN, 2002, p. 566)

O autor apresenta a necessidade de pensar o conhecimento além da representação cartesiana e do modelo de ciência clássica. Ressaltamos que o conceito de complexidade não significa apenas o contrário de simplicidade ou algo de difícil compreensão. Morin (2002) refere-se aos dois sentidos que a palavra complexidade assume, tanto do significado em latim da palavra *complexus*, daquilo que está ligado e que está tecido, quanto da ideia de incerteza, contrária a um saber absoluto. Segundo Mitjans Martínez (2005, p. 4), o conceito de complexidade difere-se de complicação, em que “complexidade constitui um modo de compreender a realidade no qual é reconhecido o caráter desordenado, contraditório, plural, recursivo, singular, indivisível e histórico que a caracteriza”.

Segundo o defendido por Mitjans Martínez (2005) e González Rey (2003), podemos afirmar que a teoria psicológica da subjetividade, desde essa perspectiva, representa uma expressão do paradigma epistemológico da complexidade em uma ciência particular. Essa afirmação não se justifica pela equivalência às ideias expressas por Morin na teoria do pensamento complexo, mas pelas aproximações entre os conceitos atrelados às incertezas, contradições, processualidade, organização e o modo de conceber a ciência e a produção do conhecimento científico.

De acordo com Mitjans Martínez (2005), a teoria da subjetividade de González Rey consiste em uma representação complexa do psicológico, por seu caráter processual,

de contínua confrontação, modificação e crescimento, por ser um modelo teórico aberto e criativo. A teoria da subjetividade reconhece o caráter contraditório e as formas diversas e singulares expressas pelo homem; a categoria de configuração como forma de organização e como elemento constitutivo da subjetividade; a condição ontológica da subjetividade, a partir do marco cultura; e a lógica configuracional em detrimento à lógica racional. Segundo a autora, a Teoria trata de “uma produção subjetiva e, nessa condição, destacam-se sua historicidade e sua processualidade” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2005, p. 23). A articulação entre subjetividade e complexidade aparece também no próprio desenvolvimento desse sistema teórico.

Assim como a complexidade, o termo **subjetividade** tem sido muito utilizado desde contextos informais, em rodas de conversas, até às publicações em revistas científicas. Nos mais variados contextos, o conceito do que é subjetivo apresenta significados e abordagens que diferem entre si. Reconhecemos a aproximação de ideias e o modo com que essa definição tem sido utilizada no senso comum e por algumas correntes teóricas, ao associar e demarcar o conceito de subjetividade aos fenômenos intrapsíquicos e ao oposto do que é objetivo, ou que tem objetividade. Dessa forma, identificamos diferenças dessas concepções em relação à teoria da subjetividade e pontuamos de que maneira esse **sistema teórico** tenta explicar e compreender o caráter subjetivo.

Um primeiro ponto refere-se à distinção entre os conceitos de psicológico e subjetivo, ou subjetividade. O estudo da subjetividade, segundo González Rey (2005, 2008, 2011), não envolve todos os processos psicológicos. Não são da ordem da subjetividade estudar processos psicológicos simples, formas e funções elementares, como aqueles que identificamos nas crianças pequenas e em alguns animais, de caráter instintivo. A subjetividade ocupa-se em identificar como o psicológico no humano se organiza de forma complexa e é constituído culturalmente por processos simbólicos e emocionais.

A questão da relação entre objetividade e subjetividade trata-se do segundo ponto. A subjetividade, nessa perspectiva, é uma das qualidades da existência objetiva e não simplesmente o oposto desta, mas na qual as dimensões objetivas atuais constituem uma história permeada por produções de sentidos. Para González Rey (2012, p. 58), “no nível social, o objetivo é sempre configurado em dimensões subjetivas que são responsáveis pela ação humana”. A identificação da unidade contraditória entre sujeito e objeto, assim como sua compreensão, foi possível, historicamente, com o pensamento dialético a partir

da categoria contradição. Isso implica a visão de um indivíduo social, ativo e histórico do materialismo dialético que se opõe à concepção individual, racional e natural do liberalismo (BOCK; GONÇALVES; FURTADO, 2011).

O terceiro aspecto refere-se à unidade simbólico-emocional. A forma de organização do sistema psíquico é compreendida na integração dos registros simbólicos e das emoções, o que na teoria denominam-se sentidos subjetivos. Destacamos um quarto ponto em relação ao conceito de subjetividade, o fato de este contemplar tanto a dimensão individual quanto a social, na tentativa de romper a dicotomia individual-social na forma complexa com que o psicológico se organiza no espaço social, onde os indivíduos existem em sua vida real.

A subjetividade, como sistema articulado em conceitos, compreende o psicológico diferentemente de outros modelos e concepções. O funcionamento psicológico é compreendido a partir de uma perspectiva processual e de maior fluidez, compondo um sistema psicológico simbólico-emocional. Esse caráter simbólico-emocional refere-se à produção de sentidos subjetivos no curso da ação e das relações humanas e representa, assim, uma forma complexa de desenvolvimento em detrimento ao estudo de processos isolados, capaz de se relacionar e atuar em outros sistemas do funcionamento humano (GONZÁLEZ REY, 2003, 2005a, 2011a, 2011b, 2012).

Em uma de suas obras, González Rey (2005a, p. 202) define subjetividade como “as formas complexas em que o psicológico se organiza e funciona nos indivíduos, cultural e historicamente constituídos e nos espaços sociais de suas práticas e modos de vida”. Para compreensão dessa conceituação, entende-se por complexos os processos psicológicos complexos que são da ordem da subjetividade; e por sua organização o âmbito social e individual em que esta subjetividade se expressa.

O conceito de subjetividade refere-se a um macroconceito que se articula às **principais categorias** que integram a teoria da subjetividade: subjetividade individual, subjetividade social, sentidos subjetivos, configurações subjetivas e sujeito. Estas se relacionam de maneira sistêmica, processual, dinâmica e complexa, na medida em que possibilitam a compreensão dos processos psicológicos complexos, ou processos humanos culturalmente constituídos e as produções subjetivas em diferentes espaços sociais. A partir da perspectiva histórico-cultural, a teoria rompe com a ideia de uma subjetividade relacionada apenas a aspectos intrapsíquicos e ao indivíduo, como categoria definida a priori. A esse respeito, González Rey propõe dois desafios centrais no estudo da subjetividade:

a criação de conceitos flexíveis que permitam representar processos que de forma constante se integram, desintegram e desdobram nas diferentes práticas humanas, e ao mesmo tempo compreender esses processos como momentos de um sistema, que também está em movimento, mas que a temporalidade de suas modificações não é idêntica à dos processos que caracterizam cada um dos momentos atuais desse sistema. Esses conceitos não podem ficar grudados a um conteúdo único definido como fonte dinâmica universal do sistema em que eles se integram. E, segundo, esses conceitos não podem ser compreendidos como conteúdos fixos e universais, o que permitiria explicar alternativas diferentes e simultâneas que devem caracterizar a subjetividade como processo importante do movimento cultural e das subjetividades sociais e individuais que configuram cada cultura concreta. (GONZÁLEZ REY, 2011c, p. 32)

As ideias do autor esclarecem a forma com que as categorias se constituíram e constituem esse sistema teórico, na possibilidade da compreensão da subjetividade humana em contexto. Essa perspectiva teórica e epistemológica representa desafios ao pesquisador no desenvolvimento de seu estudo, na produção de conhecimento, na maneira de reconhecer e interpretar as experiências dos indivíduos, grupos e na forma de relacioná-los às categorias teóricas, que não são definidas a priori. Ela se caracteriza como outro modo de estudar o desenvolvimento humano, a subjetividade e de conceber este fenômeno no campo da psicologia.

Nessa teoria, a subjetividade só pode ser entendida na condição de simultaneidade, em que a categoria **subjetividade social** é constitutiva e constituinte da **subjetividade individual**. A subjetividade individual é compreendida por dois momentos que se integram no curso do desenvolvimento, em que um é constitutivo do outro: a personalidade e o sujeito. A subjetividade individual, de acordo com González Rey,

se produz em espaços sociais constituídos historicamente; portanto, na gênese de toda a subjetividade individual estão os espaços constituídos de uma determinada subjetividade social que antecedem a organização do sujeito psicológico concreto, que aparece em sua ontogenia como um momento de um cenário social constituído no curso de sua própria história. (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 205)

O autor marca que os momentos de expressão no nível individual e no nível social se integram, coexistem e geram tensões próprias que constituem a articulação da subjetividade individual e da subjetividade social. Destacamos que a subjetividade individual é constituída historicamente, em espaços sociais. A pessoa não nasce com ela, não é portadora dessa subjetividade. Caracteriza-se pela condição social do homem, pois sua qualidade de indivíduo se define dentro do contexto social em que vive.

A subjetividade social caracteriza-se pela integração complexa e tensões contraditórias entre indivíduo e contexto social particular. Esse conceito representa as

formas históricas e atuais de subjetivação produzidas nos diversos espaços sociais. A respeito da criação dessa categoria e sua inserção na teoria, González Rey expõe:

Em meus trabalhos passei da psicologia geral, entendida como teoria dos processos básicos de construção da teoria psicológica, para a psicologia social, trajetória que me ajudou extraordinariamente a pensar em uma teoria da personalidade de base histórico-cultural e, por sua vez, a pensar na psicologia social com uma base teórica dialética e complexa, na qual o individual e o social não constituíram uma dicotomia, nem se excluíram reciprocamente. Foi dentro deste esforço teórico que apareceu a categoria de subjetividade social (1991). (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 201)

A categoria subjetividade social não expressa uma representação direta de nenhum processo ou forma de organização da sociedade, mas se propõe a explicar a complexidade sistêmica de vários espaços sociais. A subjetividade social, para González Rey (2011b, p. 217), aparece como “categoria orientada a significar a produção subjetiva dos diferentes espaços de prática social das pessoas, assim como a forma em que cada um desses espaços se configura e é configurado dentro dessa subjetividade social”.

Desta forma, por exemplo, é possível compreender como a subjetividade social de uma instituição como a escola aparece configurada na vida cotidiana de alunos e professores. É possível também identificar, além do espaço físico, o que participa e compõe a dinâmica da instituição social, em seus processos históricos e atuais gerando novas zonas de sentido (González Rey, 2010, 2011a) sobre o contexto em estudo. Além disso, compreender aspectos diferenciados de organização dos variados espaços sociais que compõem uma instituição implica compreender os distintos cenários que representam a expressão de um tecido social constituído por uma dinâmica singular de pessoas, ações e práticas.

A subjetividade social também se constitui de forma diferenciada nas expressões das pessoas. Os impactos e as formas de subjetivação dessas pessoas frente às experiências atuais caracterizam-se por inúmeras formas. O subjetivo é uma dimensão de complexas integrações simbólico-emocionais, que se organizam de forma simultânea na experiência vivida e na pessoa dessa experiência. A partir disso, a subjetividade, ou o subjetivo, encontra na teoria sua expressão nos conceitos de **sentido subjetivo** e **configuração subjetiva**.

A categoria ‘sentidos subjetivos’ é compreendida como um sistema simbólico-emocional, de caráter produtor, com elementos fluidos, já que em determinado momento e contexto a pessoa produz diferentes e diversos sentidos subjetivos. Na perspectiva de González Rey (2002) podemos identificar esses elementos e o conjunto de sentidos

subjetivos expressos na atividade ou na ação da pessoa. Para o autor, sentidos subjetivos emergem na

relação particular que se produz entre os processos simbólicos e as emoções num espaço de atividade culturalmente delimitado do sujeito, no qual ambos processos se implicam de forma recíproca sem que uma seja a causa da aparição do outro. (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 12)

O autor marca o caráter da produção de sentidos subjetivos, e não de uma construção, palavra que pode remeter mais ao vínculo com a consciência. O conceito de produção é utilizado na teoria para explicitar o caráter gerador da subjetividade em detrimento daquilo que pode significar uma interferência imediata, ou um reflexo da relação entre a produção de sentidos subjetivos da pessoa e seu contexto social. Apesar de González Rey (2005a, 2011b) inspirar-se na categoria ‘sentido’ desenvolvida por Vigotski (2001), ela se diferencia do conceito de sentidos subjetivos ao ser compreendida como uma unidade dos processos simbólicos e emocionais.

Na teoria da subjetividade, os sentidos subjetivos se expressam no processo da atividade humana e das experiências em contexto. Essa categoria pode ser entendida também como unidade que permite explicar e articular, social e individualmente, uma produção psicológica ontologicamente específica (GONZÁLEZ REY, 2011c).

Segundo González Rey (2011c, p. 34), “unido a essa categoria de sentidos subjetivos, de caráter processual, as configurações subjetivas representam verdadeiras formações psicológicas”. A um conjunto complexo de sentidos subjetivos que integram diferentes áreas e contextos, que pode ir se constituindo, articulando e se aglutinando em torno de um motivo, de maneira mais estável que a produção de sentidos subjetivos, denomina-se configuração subjetiva. Essa estabilidade relativa caracteriza-se pelo fato de a produção de sentidos subjetivos não estar associada diretamente ao momento atual da ação ou da experiência.

A produção de sentidos antecede o contexto atual e está presente no curso das ações ao longo da história da pessoa ou do seu espaço social de vida, emergindo de forma recursiva em cada situação vivida. A configuração subjetiva se relaciona com as demais configurações e no contexto da ação, a partir da produção de sentidos subjetivos, os quais podem se desenvolver, modificar-se ou produzir novas configurações que explicam o processo de desenvolvimento. No esclarecimento desse conceito, González Rey define que:

As configurações subjetivas são as verdadeiras unidades da subjetividade humana, pois representam os momentos de convergência e articulação da

mobilidade dos sentidos subjetivos que emergem na ação. Toda produção cultural aparece organizada em nível subjetivo como configuração subjetiva, pois estas expressam as produções singulares simbólico-emocionais da pessoa e dos diferentes espaços sociais que a pessoa atua. (GONZÁLEZ REY, 2011c, p. 34)

A partir dessa definição, podemos dizer que as configurações subjetivas correspondem a múltiplos e diversos cenários sociais e se expressam por meio da produção de sentidos subjetivos a partir de experiências, nos níveis individual e social. Assim, a categoria ‘configuração subjetiva’ não se restringe à subjetividade individual ou a configurações personológicas, pois existem configurações subjetivas na subjetividade social dos contextos. Estas representam e expressam também formas de organização singulares dos diferentes espaços sociais.

O conceito de configuração subjetiva nos permite compreender o social, além das aparências de um contexto. Para González Rey (2007, p. 164), essa categoria permite “uma leitura a partir das consequências que esse social traz para as pessoas e para os próprios espaços sociais e institucionais que coexistem em sua definição”.

Conforme discutimos anteriormente, o indivíduo produz sentidos subjetivos, unidades simbólico-emocionais, diante de suas experiências atuais, conectadas à sua história de vida. Essas produções subjetivas podem gerar novas configurações subjetivas ou impactar as já existentes. Essas configurações são categorias mais estáveis que se articulam em um sistema subjetivo denominado **personalidade**. A personalidade é definida como sistema subjetivo com função auto-organizadora. A personalidade não se trata de um sistema fixo, definido por características precisas que definem a pessoa. Atribui-se à personalidade um foco interpretativo, representado por um sistema organizador de configurações. Constitui-se como configuração de configurações subjetivas permeadas por sentidos subjetivos produzidos na ação social do sujeito. Trata-se de compreender o psíquico além de influências externas, traços pessoais ou características identificadas (GONZÁLEZ REY, 2005a, 2011b, 2011c, 2012).

Por meio da articulação das categorias mencionadas, em que uma somente pode ser compreendida na relação com as outras, a teoria pretende compreender a subjetividade humana expressa em diversos contextos sociais, entre eles o contexto escolar.

Especificamente no contexto das instituições educacionais, podemos considerar as implicações da subjetividade na perspectiva histórico-cultural para a pesquisa e em diferentes dimensões desse espaço. Da mesma forma acontece na compreensão da aprendizagem escolar como processo subjetivo, na expressão da subjetividade no trabalho

pedagógico do professor e nos principais impactos da consideração da subjetividade para o processo de formação de professores. Essas discussões estão presentes em trabalhos realizados a partir de estudos empíricos na produção teórica de teses e dissertações (EGLER, 2013; MUNDIM, 2011; ROSSATO, 2009; SOUZA, 2011).

Entre as possibilidades de estudo a partir da teoria da subjetividade nesse contexto, propomos analisar de que forma o professor subjetiva as propostas de formação continuada e investigar sua expressão como sujeito no trabalho pedagógico. Portanto, em meio aos principais conceitos discutidos, destacamos a categoria ‘sujeito’, por apresentar novas possibilidades para pensar o trabalho do professor, sua ação pedagógica e o contexto vivenciado por ele em sua formação continuada.

4.2.1 O professor como sujeito do seu trabalho pedagógico

A categoria ‘sujeito’ na teoria da subjetividade representa um momento em que a pessoa se coloca de maneira ativa diante das tensões vividas. O sujeito pode ser capaz de subverter formas dominantes da situação social e produzir processos de subjetivação próprios. Consideramos esse conceito chave na possibilidade de compreender as pessoas diante das experiências profissionais, inclusive nas adversidades e enfrentamentos em instituições sociais. No intuito de uma aproximação do contexto escolar e do professor diante das especificidades de seu trabalho pedagógico, identificamos que assumir a condição de sujeito vai fortalecer esse profissional e oportunizar alternativas no curso de sua prática. Segundo González Rey,

O sujeito é um momento inseparável de uma teoria da subjetividade em uma perspectiva histórico-cultural, pois sem sujeito a subjetividade permaneceria a-sujeitada e substanciada em um plano intrapsíquico, o que não permitiria superar o essencialismo ao qual esteve associada a representação de subjetividade em algumas tendências do pensamento moderno, e que tanto dificultam, ainda hoje, o uso do termo. (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 22)

Diferentemente do conceito de pessoa ou indivíduo, a condição de sujeito é entendida como momento de expressão da pessoa. Sujeito não é algo que se porta ou uma característica pessoal, pois os indivíduos podem se expressar como sujeito em determinados contextos e em outros não. Para compreender essa categoria, é importante considerar a indissociável relação entre os sentidos subjetivos e a subjetividade individual e social.

Segundo González Rey (2011b, p. 215), na definição de subjetividade o sujeito representa “uma forma qualitativa diferenciada da pessoa, voltada para a abertura de espaços próprios de práticas e de processos de subjetivação nos diferentes grupos e instituições em que atua”. Esta definição destaca duas características na compreensão desta categoria, primeiro a de uma forma qualitativa diferente, pois como pessoa será ativa, autônoma, capaz de reflexões próprias; segundo, a possibilidade de criar espaços próprios de práticas e processos de subjetivação em contextos diferentes, sendo capaz de romper com o imposto ou proposto socialmente de forma criativa e peculiar.

Nesta definição reconhecemos possibilidades de que experiências e ações do professor, no contexto escolar, sejam perpassadas por relações sociais e atividades de cunho intencional. O trabalho do professor é de caráter pedagógico, e este não se restringe ao espaço da sala de aula. Seu cotidiano é permeado por diferentes momentos na instituição, em reuniões com representantes sindicais, instâncias diversas do sistema de ensino, equipes de direção e demais professores; encontros com os pais e responsáveis pelos alunos; coordenações pedagógicas e, de forma específica, tratamos dos cursos de formação continuada e como o docente se envolve nisso.

Ao compartilhar de rotinas e contextos semelhantes, o professor é ator e participante do sistema educacional. Assim sendo, esse profissional não pode ser compreendido fora da dinâmica social vivida, a qual em si mesma é imprevisível, dinâmica e contraditória. A respeito das relações do sujeito com o contexto, González Rey considera que:

O sujeito representa a possibilidade de particularização dentro dos processos normativos de toda a sociedade e, nesse sentido, está associado ao caráter processual e a tensão que caracterizam a vida social, marcando um processo suscetível de mudanças permanentes e inesperadas, e não um sistema submetido a leis supraindividuais que decidem o destino da história. (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 149)

A dicotomia social-individual e a discussão a partir de polos extremos dessa relação podem levar à imobilização das pessoas e manutenção de uma pretensa ordem estabelecida. De forma recorrente nos ambientes escolares, ouvimos a queixa de professores que justificam a impossibilidade de ações pelas decisões e políticas caracterizadas como antidemocráticas. No enfrentamento dessas adversidades, encontramos formas particulares, ora de silenciamento e rejeição, ora de proposições alternativas. Para González Rey (2012, p. 149), a pessoa em sua vida social tem duas opções: “subordinar-se às várias ordens que caracterizam a institucionalização dos

espaços em que se desenvolve, ou gerar alternativas que lhes permitam opções singulares dentro de sua socialização nesses espaços”.

Em estudo recente de nosso grupo de pesquisa (OLIVEIRA; COELHO, 2012), buscamos compreender formas em que se configura a ação docente de um professor do 2º ano do ensino fundamental. Mais especificamente, procurou-se investigar em que medida a ação docente relacionava-se com a história do sujeito e suas experiências como professor articuladas à dinâmica e à organização do trabalho pedagógico desenvolvido em contexto escolar. Diante da realidade complexa desse espaço, em que se procuram soluções imediatistas de problemas e o distanciamento das questões pedagógicas, observamos que, se por um lado a professora assumia sua condição de sujeito diante das adversidades, demonstrava autonomia e era considerada pelo grupo como alguém que subverte a “ordem” existente na escola; por outro, isso não era suficiente para mobilizar recursos subjetivos que possibilitassem transformações de sua prática e sua ação docente. Identificamos uma tensão constante e ações que de forma recursiva serviam como mobilizadoras, mas também como paralisadoras para esse sujeito.

No estudo de caso explicitado acima, reconhecemos elementos da categoria ‘sujeito’ presentes no momento empírico, o que nos permitiu compreender de que forma se configurou a ação daquele professor. Essas questões são pontuadas em uma das definições de sujeito, no qual González Rey considera que

Reconhecer a capacidade de tensão e ruptura do sujeito individual não significa libertá-lo de seu caráter social em seu papel de sujeito subjetivado. Pois seu caráter subjetivo, embora se desenvolva em vários campos de ação, se expressa como processo permanentemente que entra em contradição com a estabilidade relativa que resulta de sua configuração histórica. (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 154)

Entendemos, no contexto da instituição escolar, o caráter móvel da condição de sujeito, sendo possível ao professor possibilitar espaços de atuação própria e de pensamento que o envolva e o aproxime das atividades de caráter pedagógico e da docência, pois “o sujeito é a expressão da flexibilidade da consciência crítica” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 234). Cabe-nos questionar como desenvolver e mobilizar os professores a esse nível de criticidade e o que podemos propor para que eles se expressem como sujeitos de sua profissão e de seu trabalho pedagógico, pois González Rey explicita que sujeito é

a pessoa capaz de abrir espaços próprios, específicos, de produção subjetiva dentro dos espaços sociais múltiplos e simultâneos em que se desenvolve a sua prática social. O reconhecimento do caráter gerador da psique permite-nos reconhecer dois modos da pessoa relacionar-se com o mundo social;

como produtor de espaços singulares dentro dos espaços sociais em que atua, ou como reproduzidor mimético das práticas no interior desses espaços, não só no plano da ação, mas também no plano subjetivo. (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 272)

Necessitamos, portanto, compreender a **natureza do trabalho pedagógico** e o que está na base da profissão de professor a fim de identificar possíveis relações do docente com sua profissão e necessidades pertinentes ao trabalho pedagógico. Ressaltamos que o processo de formação docente só pode ser pensado se compreendido a partir da natureza da ação pedagógica do professor.

O trabalho docente, segundo Tardif e Lessard (2012, p. 8), é compreendido como uma “forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu “objeto” de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana”. O autor destaca a docência como um trabalho relacional, com e sobre o outro, o que imprime a esse trabalho caráter social, cultural e histórico na base do desenvolvimento humano e nos processos de aprendizagem. O professor trabalha, no contexto da instituição, com as pessoas e seus processos de aprendizagem escolar que implicam em seu desenvolvimento.

Ao analisar o significado de trabalho pedagógico, Villas Boas (1993, 2005) discute que a expressão trabalho pedagógico admite dois significados. O primeiro se refere ao trabalho realizado por toda a escola; não apenas aquele realizado diretamente com os alunos, mas também o que auxilia a realização deste, como a coordenação pedagógica, a secretaria escolar, conselhos de classe, reunião de pais, eventos e passeios escolares. O segundo significado trata do trabalho resultante da interação do professor com seus alunos, em sala de aula convencional e em outros espaços.

Retomemos as contribuições de Tardif e Lessard (2012), a respeito do trabalho dos professores, com o dito acima por Villas Boas (2005), em que a autora especifica dimensões do trabalho pedagógico realizado na instituição educacional. Concordamos com ambas as discussões apresentadas e entendemos que todo trabalho docente é um trabalho pedagógico; porém, este relaciona-se a uma amplitude maior: ao trabalho da escola, da educação escolar e da Pedagogia, enquanto ciência. A docência representa uma dimensão muito importante na organização do trabalho pedagógico e necessita ser compreendida como tal, como atividade profissional que se produz e reproduz no contexto cultural, histórico, social e político da educação.

Essa discussão nos remete a uma definição que abrange elementos essenciais do trabalho docente. De acordo com Libâneo e Pimenta, o professor

é um profissional do humano que: ajuda o desenvolvimento pessoal/intersubjetivo do aluno; um facilitador do acesso do aluno ao conhecimento (informador informado); um ser de cultura que domina de forma profunda sua área de especialidade (científica e pedagógico/educacional) e seus aportes para compreender o mundo; um analista crítico da sociedade, portanto, que nela intervém com sua atividade profissional; um membro de uma comunidade de profissionais, portanto científica (que produz conhecimento sobre sua área) e social. (LIBÂNEO; PIMENTA, 2002, p. 44)

De fato, são múltiplas as exigências para a atuação e a extensão do trabalho docente, assim como são diversas as situações cotidianas enfrentadas ao longo da profissão. Talvez esse seja um dos motivos de inúmeras possibilidades de atuação e compreensão do trabalho docente, além dos investimentos sucessivos em métodos educacionais ou cursos que minimizem as adversidades, os conflitos enfrentados diariamente e garantam o êxito da profissão. Estamos nos alinhando à compreensão de um trabalho de cunho pedagógico com o humano, concebido numa perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento, como discutido anteriormente, constituído de uma dimensão subjetiva.

A subjetividade se expressa no trabalho pedagógico à medida que o docente é permeado por questões individuais e sociais, principalmente na inter-relação dele com o contexto escolar, a sala de aula e seus alunos. O trabalho docente constitui-se de maneira bastante complexa, entendida por uma lógica configuracional, constitutiva de processos de subjetivação²³.

Assim sendo, nos interessa conhecer as formas de expressão do professor no contexto escolar, pois acreditamos que exercendo a condição de sujeito o docente pode se desenvolver como profissional e identificar formas alternativas de organizar seu trabalho pedagógico. Em uma de suas significações, González Rey ainda propõe que é sujeito

a pessoa ativamente envolvida na delimitação e desenvolvimento de espaços pessoais dentro das atividades sociais que desenvolve. A pessoa como sujeito é capaz de se posicionar e de se confrontar a partir de seus projetos, pontos de vista e reflexões pessoais, sempre que esses processos representem produções de sentido subjetivo. O sujeito existe na tensão com o estabelecido. (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 11)

Em nossa discussão acerca da formação continuada de professores, é necessário compreender de que forma a subjetividade se expressa no trabalho pedagógico, na medida em que essas propostas estão permeadas por práticas que objetivam mudanças imediatas na ação pedagógica do professor. Essas mudanças referem-se à possibilidade de uma ação

²³ Alguns desses processos de subjetivação e formas de expressão do professor no trabalho pedagógico serão discutidos e analisados a partir do estudo empírico, no capítulo de construção e análise das informações.

formativa dar conta de modificar a ação pedagógica do professor e a aprendizagem escolar dos alunos.

A partir da discussão teórica realizada neste capítulo, entendemos que nenhuma experiência vivida tem significação psicológica universal e imediata por seu caráter objetivo. Não é exatamente na experiência que estão os efeitos desta para as pessoas ou grupos sociais. Identifica-se que no curso da experiência são produzidos sentidos subjetivos que se organizam nas configurações subjetivas singulares (GONZÁLEZ REY, 2011b, 2011c).

Portanto, as ideias do caráter gerador da psique e da subjetividade como produção simbólico-emocional da experiência, definido pela teoria da subjetividade, nos permite investigar o processo de formação continuada dentro das aulas e dos encontros realizados com os docentes; e vai além, pois é possível investigar as formas com que o professor subjetiva essas ações. Trata-se de compreender os sentidos dessa formação para ele e seu trabalho pedagógico, a partir da análise da sua produção subjetiva em relação às ações formativas de que participa.

Entendemos que “ainda que as experiências de vida não apareçam como reflexo da subjetividade, o conhecimento de como as pessoas vivem facilita enxergar suas produções subjetivas nessas condições” (GONZÁLEZ REY, 2011c, p. 38). Por isso, há a necessidade em conhecer as ações formativas e o trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor a fim de que nos aproximemos de suas experiências no contexto escolar e, especificamente, do seu processo de formação continuada.

Para compreender essa questão, analisar processos subjetivos do professor relacionados às ações formativas das quais ele participa e analisar formas de sistematizar e organizar metodologicamente a pesquisa requer uma abordagem diferenciada que contemple a subjetividade como objeto de estudo. Assim, no próximo capítulo, debateremos aspectos epistemológicos e metodológicos da pesquisa a partir da Epistemologia Qualitativa de González Rey (2010, 2011a).

5 DISCUSSÃO EPISTEMOLÓGICA E METODOLÓGICA

Para a realização desta pesquisa nos baseamos nos princípios norteadores da Epistemologia Qualitativa de González Rey (2010, 2011a). Essa perspectiva foi escolhida pela especificidade do nosso objeto de estudo, que busca compreender as dinâmicas subjetivas complexas, em sua forma de organização plurideterminada e sistêmica. A multiplicidade de dimensões presentes, como a histórica, social e política, nas formas de a professor particularizar suas experiências formativas constituem-se por tensões e rupturas associadas às produções subjetivas atuais.

Dessa forma, o que se propõe como objetivo geral desta pesquisa é a análise de processos subjetivos do professor relacionados às ações formativas das quais ele participa. Para isso, buscou-se caracterizar e conhecer as ações formativas das quais o professor participa; analisar as avaliações dos professores sobre as propostas de formação que frequentam e que significados ganham para sua trajetória profissional e trabalho pedagógico; conhecer o trabalho pedagógico que o professor realiza e como se expressa nele a condição de sujeito; conhecer aspectos constituintes da subjetividade individual do professor.

Assim, na busca de compreender os objetivos formulados acima, a partir de uma discussão epistemológica e metodológica, este capítulo organiza-se em duas partes. Inicialmente, apresenta-se a Epistemologia Qualitativa de González Rey, sua proposta epistemológica, princípios norteadores e o método construtivo-interpretativo. Em um segundo momento, discute-se o processo de pesquisa e elementos de construção da pesquisa, tais como: o local onde esta foi realizada; os participantes e os critérios de escolha; a construção do cenário de pesquisa; e os instrumentos utilizados durante o processo.

5.1 A Epistemologia Qualitativa²⁴ de González Rey: princípios norteadores e desdobramentos para a pesquisa

A Epistemologia Qualitativa parte de um modelo teórico em construção, a Teoria da Subjetividade de González Rey, e relaciona-se à produção de conhecimento de fenômenos da subjetividade, em nosso caso, o fenômeno educativo, humano em sua natureza. Entendemos que a Epistemologia Qualitativa seja a mais adequada para nossa investigação por possuir caráter interpretativo, reflexivo, construtivo, singular e dialógico do processo de produção do conhecimento. Ainda, ao longo da pesquisa, torna-se possível conhecer a realidade em sua dinâmica processual e perceber sua relevância social, considerando a expressão das pessoas envolvidas.

A partir dessa perspectiva devemos esclarecer que o nosso objetivo principal não é o de estabelecer uma relação direta, imediata, linear, muito menos de causa e efeito do processo de formação continuada do professor e de sua atuação profissional, no desenvolvimento de seu trabalho pedagógico, mas investigar os significados desses processos. Para tanto, o momento empírico se constitui como espaço de produção de ideias por parte do pesquisador diante do vivido, em que este tem o papel de pensar em possibilidades explicativas a fim de compreender as dinâmicas subjetivas de pessoas e grupos nos diferentes contextos. Na educação escolar, os espaços de formação de professores não são compostos por simples construções, relações e trocas eventuais, por isso precisam ser compreendidos a partir de um enfoque histórico-cultural e de uma dimensão subjetiva, entendida na união individual-social.

Essa ideia nos remete a uma das definições de González Rey (2011a, p. 28), em que o autor propõe a Epistemologia Qualitativa “como forma de satisfazer as exigências epistemológicas inerentes ao estudo da subjetividade como parte constitutiva do indivíduo e das diferentes formas de organização social”. A proposta se refere ao rompimento com a descrição e a expressão direta e imediata da experiência e das práticas sociais. O valor dessa proposta epistemológica consiste em produzir alternativas para a representação do problema de pesquisa por meio dos processos de confrontação, contradição e reflexão.

González Rey (2010, 2011a) apresenta de maneira crítica um novo olhar sobre a abordagem qualitativa e defende que para sua teoria acompanhar as necessidades da

²⁴ Para González Rey (2011a), apesar de a expressão parecer redundante, ela demanda significação diante da necessidade de especificar epistemologicamente o qualitativo, que não possui um marco explícito entre as opções metodológicas atuais das ciências sociais.

pesquisa qualitativa no campo da psicologia, não se trata apenas de discutir uma questão metodológica, mas em seu cunho epistemológico. A Epistemologia Qualitativa representa uma análise do qualitativo em uma perspectiva epistemológica, inaugurando uma nova possibilidade de “fazer ciência”, não a ciência vista como verdade absoluta, mas como prática social apartada do modelo quantitativo, empírico e descritivo, característico da presença do positivismo no desenvolvimento de pesquisas nas ciências sociais.

O autor avança com essa nova proposição que defende o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, o caráter interativo do processo de produção do conhecimento e a significação da singularidade como nível legítimo da produção do conhecimento. Esses são pressupostos que serviram como base durante a realização da pesquisa, sendo estes os três princípios gerais da Epistemologia Qualitativa.

O primeiro princípio faz referência ao **conhecimento como produção construtivo-interpretativa**, ou seja, não há constatações empíricas, mas construções interpretativas por meio de indicadores diversos construídos durante a pesquisa. A interpretação é entendida como um processo em que o pesquisador constitui-se como produtor de pensamento.

A ênfase no caráter construtivo-interpretativo do conhecimento consiste na definição do conhecimento como construção e produção humana, conferindo ao conhecimento um valor diferenciado, de um processo especulativo e, acima de tudo, teórico. A especulação relaciona-se ao momento empírico e permite ao pesquisador novas interpretações e possibilidades de compreensão do contexto estudado. Dessa forma, ao (re)visitar o momento empírico, novos elementos podem adquirir inteligibilidade pela representação teórica, sendo a especulação parte inseparável da construção teórica.

O caráter teórico e a **teoria** nessa proposta metodológica ocupa um lugar diferenciado, pois a “metodologia é orientada para a construção de modelos compreensivos sobre o que se estuda” (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 8). A teoria caracteriza-se como ponto de reflexão para o pesquisador, e não possui o intuito de definir e restringir suas construções. O caráter teórico é compreendido na relação com o momento empírico e inseparável deste no processo de produção do conhecimento, não destacando lugar privilegiado nem a um nem ao outro. A ideia é romper com a concepção de que o empírico representa um momento externo ao desenvolvimento da pesquisa e à produção teórica a ser realizada.

O **caráter interativo do processo de produção do conhecimento**, definido como segundo princípio, diz respeito às relações estabelecidas entre pesquisador e pesquisado.

O estabelecimento dessa relação permite a abertura de uma via comunicacional em que fluam informações qualitativamente diferentes em relação às experiências, manifestações e expressão simbólica, vias importantes para estudar a subjetividade das pessoas envolvidas na pesquisa. Nesta perspectiva, o **processo comunicativo**, um **processo dialógico**, é considerado de forma diferenciada contemplando a possibilidade de que os momentos informais, os diferentes contextos e as relações estabelecidas tornem-se essenciais para o processo de produção do conhecimento.

Dessa maneira, “a comunicação será a via em que os participantes de uma pesquisa se converterão em sujeitos, implicando-se no problema pesquisado a partir de seus interesses, desejos e contradições” (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 14). As pessoas que participam da pesquisa poderão se sentir **colaboradores** de uma investigação que se refere à sua vida, a atividades sociais e contextos vivenciados por elas. Essa participação, envolvimento e relação particular estabelecida constituem-se em um processo construído que poderá subsidiar novos caminhos ao longo da pesquisa.

O terceiro princípio da Epistemologia Qualitativa refere-se à **significação da singularidade como nível legítimo da produção do conhecimento**. A singularidade tem valor na pesquisa qualitativa como produção teórica, pois esse caráter está relacionado ao significado de que “a informação ou as ideias que aparecem através do caso singular tomam legitimidade pelo que representam para o modelo em construção, o que será responsável pelo conhecimento construído na pesquisa” (GONZÁLEZ REY, 2010, p.11). Portanto, o valor do singular remete a maneira de compreensão do teórico que, nesse caso, atribui à singularidade valorização em si e a capacidade de produção teórica.

Ao longo da pesquisa, as hipóteses teóricas vão se organizando de forma inter-relacionada e em processo de desenvolvimento como produção de saber. Esses processos são compreendidos como **modelos teóricos**, definidos “como geradores de inteligibilidade e não como verdades últimas, o que tem profundas implicações éticas, legais e profissionais” (GONZÁLEZ REY, 2011c, p. 35). A forma de organização e todo o trabalho do pesquisador durante a pesquisa são conduzidos pela lógica não linear, denominada de **lógica configuracional**. Essa lógica não é pré-estabelecida, mas construída pelo pesquisador a partir da reflexão e construção progressiva do modelo teórico no processo de ação da pesquisa.

O intuito é trabalhar e pensar no nível de **hipóteses** originadas por indícios ou **indicadores** que suscitem interpretações e se aproximem, durante a investigação, dos contextos, das relações e da realidade a que temos interesse. Por meio da aproximação,

envolvimento e relações estabelecidas pelo pesquisador, existe a possibilidade de interpretações que deem indícios para compreensão e construção constante de hipóteses interpretativas.

Para González Rey (2011c, p. 34), “o indicador é uma revelação de sentido subjetivo produzido pelo pesquisador no curso das expressões do sujeito ao longo da pesquisa”. A construção de indicadores diversos trata-se de um jogo de evidências que não aparece explícito na informação. Estes não se repetem e acompanham as hipóteses, concebidas como recursos de pensamento que tomam vida no curso da pesquisa.

Com apoio nos três princípios discutidos, destacamos a necessária articulação entre o momento empírico, construção das informações, interpretações e a produção teórica como um dos pontos mais importantes durante o processo da pesquisa, em que o pesquisador fará suas construções teóricas e será capaz de revelar aspectos de seu objeto de estudo gerando novas **zonas de sentido** (GONZÁLEZ REY, 2010). Assim, devemos estar atentos ao tempo e à construção das informações a fim de que esse processo não seja aligeirado. Para isso, é necessário “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 2012).

Foram essas bases que sustentaram a pesquisa que nos propomos a realizar. A seguir detalharemos o processo de pesquisa.

5.1.1 O processo de pesquisa

Para o desenvolvimento da pesquisa pensamos em acompanhar as experiências profissionais de professores relacionadas às ações formativas das quais frequentavam em conjunto com a realização do trabalho pedagógico em sala de aula, não na ideia de colocar esses dois momentos como dependentes, mas no intuito de conhecer o professor nesse momento. As ações formativas referem-se aos momentos de formação continuada em que o professor participa como parte de seu trabalho e são constitutivos de seu processo de formação docente. Com isso, houve a necessidade de integração e participação da rotina de trabalho do professor, assim como das atividades pertinentes ao seu ofício.

Dessa forma, nos propomos a conhecer professores e instituições educacionais que nos permitissem acesso aos espaços e ações vinculadas a aspectos da história individual-social, da formação continuada de professores e do contexto educacional e que demonstrassem interesse em participar da pesquisa. Assim, estaríamos junto com os professores durante sua atividade de regência em sala de aula, o período de coordenação

pedagógica na escola, os momentos de formação continuada nas coordenações coletivas e também em um curso relacionado ao trabalho pedagógico realizado fora da instituição. Pensamos que nesses procedimentos teríamos as informações relevantes para chegar a responder nossas questões de estudo.

Para tanto, ao longo da pesquisa foram utilizados uma pasta do tipo catálogo e um diário de campo que serviu como espaço para os registros diários do pesquisador durante o momento empírico. Com intuito de pontuar os indicadores relacionados aos objetivos da investigação, nesse diário foram registrados pensamentos, articulações, observações, elementos relevantes dos momentos de observação da formação dos professores, do trabalho docente, da ação pedagógica, conversas, diálogos, impressões, hipóteses, momentos formais e informais, assim como informações julgadas relevantes ao longo da pesquisa na construção das informações a partir de todos os instrumentos selecionados.

Entendemos que para o pesquisador é necessário planejar e pensar em momentos estruturados, não de forma determinante, mas como possíveis caminhos e alternativas a partir da experiência no campo empírico que permita produções e reflexões consecutivas. O percurso da pesquisa caracterizou-se mais do que um plano de ações pré-definido a serem executadas; ao contrário, foram necessárias constantes intervenções, alterações e delineamentos que possibilitassem o desenvolvimento da pesquisa proposta. Nesse aspecto, as adversidades, tensões, contradições e confrontações enfrentadas pelo pesquisador constituíram-se em reflexões capazes de gerar alternativas para a continuidade do trabalho. A pesquisa foi assim desenvolvida em uma escola da SEDF, a partir do acompanhamento de dois professores que abriram caminho para nossa investigação.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram organizados, inicialmente, alguns aspectos que auxiliaram no processo de construção das informações, tais como: informações sobre o local da pesquisa; os participantes envolvidos; a construção do cenário de pesquisa; delimitação dos instrumentos a serem utilizados e sua relação com os objetivos propostos.

Inicialmente, com intuito de conhecer uma escola que desenvolvesse um trabalho pedagógico considerado pela SEDF de boa qualidade devido à grande procura por matrículas e avaliação da comunidade, foi realizada a visita, no mês de julho, em uma instituição indicada por muitos colegas por atender esses critérios. Apesar da acolhida e da disponibilidade no atendimento, a equipe de direção da escola justificou que não seria um bom momento para participação em uma pesquisa. A diretora justificou que o grupo

estava em constante conflito e tentavam resolver desavenças internas por um grave problema ocorrido.

Posteriormente, na semana seguinte, realizamos uma visita e apresentação da pesquisa a uma escola localizada no centro de Brasília. Desta vez, a recepção foi feita por uma das coordenadoras pedagógicas que nos informou o afastamento da diretora, por tempo indeterminado e o pedido de exoneração da vice-diretora naquele mês, o que também inviabilizou a pesquisa ali.

No mês de agosto, a opção foi por visitar uma instituição localizada na cidade do Guará²⁵, e por conhecer parte do grupo pensou-se que isso viabilizasse a autorização para que se desenvolvesse a pesquisa. Desde o primeiro momento, a diretora e todo o grupo mostraram-se muito receptivos à minha entrada, como pesquisadora, na escola e ao acompanhamento de algumas atividades vinculadas a esse contexto. Nesse primeiro encontro, os professores do período matutino estavam em momento de coordenação individual²⁶, portanto, a conversa preliminar ocorreu apenas com a diretora sobre a possibilidade de realização da pesquisa. Para esclarecer o processo da pesquisa, foi entregue a ela uma carta de apresentação (apêndice A) com um panorama da proposta inicial e contatos pessoais para quaisquer dúvidas e necessidades por parte da instituição. Em seguida, a diretora mostrou os espaços da escola e me apresentou aos profissionais e professores do turno vespertino que estavam em sala de aula.

Em uma segunda visita, a sala dos professores estava cheia, pois a maioria dos docentes encontrava-se em momento de coordenação coletiva²⁷. Nesse dia, fui apresentada pela diretora e conversei com o grupo sobre a proposta da pesquisa. Entre um diálogo e outro, durante a tarde toda, uma das professoras chamou a atenção pela curiosidade e pelas perguntas que fazia sobre a pesquisa. Percebi que os **momentos informais** de conversas, aproximações e empatias começavam a favorecer a possível participação dos docentes e se tornaria relevante para a construção das informações. Estabeleci laços

²⁵ Com o advento do Decreto nº 11.921, de 25 de outubro de 1989, o Guará passou a ser a décima Região Administrativa do Distrito Federal.

²⁶ A Portaria nº 12, de 24 de janeiro de 2014, anexo I, capítulo 1, dispõe sobre as horas de trabalho destinadas às atividades de coordenação pedagógica local, as quais constarão do horário do professor, devendo ser planejadas, cumpridas e registradas na folha de frequência. Dentro desse horário, para os professores que atuam 40h semanais: às terças-feiras e às quintas-feiras destinadas à **coordenação pedagógica individual** na unidade escolar e formação continuada; às segundas-feiras e às sextas-feiras destinadas à **coordenação pedagógica individual**, podendo ser realizada fora do ambiente da unidade escolar.

²⁷ De acordo com a Portaria nº 12/2014, o período de coordenação pedagógica para os professores que atuam 40h semanais, quartas-feiras, são destinadas à **coordenação coletiva** na unidade escolar.

iniciais e me comprometi a retornar à escola no dia seguinte para firmar a efetiva participação dos interessados.

Como forma de me aproximar e esclarecer informações sobre a pesquisa realizada, um *folder* explicativo (apêndice B) foi entregue a alguns professores que se interessaram pelo estudo. O material auxiliou meu discurso sobre o tema, os objetivos, discussão teórica, metodologia e instrumentos a serem utilizados. Dentre o grupo de docentes, destacaram-se três professoras que trabalhavam com alunos em processo de alfabetização, de modo específico, nas turmas de 1º ano de escolarização. Essas desenvolviam um trabalho pedagógico que se diferenciava por basear-se em um projeto, elaborado por elas, denominado animalfabeto. Além disso, essas professoras eram consideradas excelentes pela equipe gestora, que as caracterizavam como “as melhores”.

Assim sendo, convidei-as a participar da pesquisa, porém apenas duas das professoras confirmaram interesse, sendo que uma delas justificou sua impossibilidade de envolvimento devido a uma cirurgia a que seria submetida dias depois sem previsão para retornar às suas atividades na escola. Essas duas professoras, Ana e Elen (nomes fictícios), confirmaram a participação e ainda durante os encontros na coordenação coletiva, construímos um cronograma a partir de calendários mensais dos dias em que acompanharíamos as suas aulas com os alunos, em observações em sala de aula (uma vez por semana na sala de cada professora); no dia de curso do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no horário da coordenação (uma vez por semana) e nos dias de coordenação pedagógica realizadas na escola (duas vezes por semana).

Assim, a pesquisa foi realizada em dois locais, um se refere a uma escola de educação básica da rede pública de ensino em dois momentos: sala de aula e coordenação pedagógica como espaço formativo; e o outro, a um curso de formação continuada para professores, ambos localizados no Distrito Federal.

5.1.2 Local da pesquisa

a) A escola: a sala de aula e a coordenação pedagógica como espaço de formação continuada

A escola de educação básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal em que se realizou a pesquisa foi inaugurada em 1973 e localiza-se na RA X, construída em 1967, Guarará. Segundo o censo escolar de 2013, a Coordenação Regional de

Ensino do Guará (CRE/Guará), rgo vinculado à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF), possui vinte e cinco instituições educacionais públicas de ensino.

Essa instituição educacional, no ano de 2013, atendeu a um total²⁸ de oitocentos e oitenta e nove crianças matriculadas nas etapas da educação infantil e do ensino fundamental, anos iniciais, correspondente ao período escolar do 1o ao 5o ano. Devido à essa especificidade de seu atendimento, essa recebe o nome de Escola Classe, forma de identificação comum no Distrito Federal. A organização do atendimento atual e essa nomenclatura são foram oficializadas ao final de 2009.

Em relação ao atendimento ao público, a escola orienta-se pelo calendário letivo da SEDF, e o horário de funcionamento da instituição ocorre no período matutino, de 7:30 às 12:30, e no vespertino, de 13:15 às 18:15, perfazendo turnos de 5h diárias de atividades em cada turma.

Quanto  estrutura da instituição, esta dispo das seguintes dependências e espaços físicos relacionados aos aspectos pedagógicos: salas de aula que atendem vinte turmas no turno matutino e vinte turmas no período vespertino; sala de leitura; brinquedoteca; sala de informática computadores vinculados ao Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo); sala de professores; sala destinada ao atendimento psicopedagógico; sala de recursos multifuncionais; sala de orientação educacional; sala para apoio ou coordenação pedagógica; sala destinada à direção escolar.

Em relação aos aspectos administrativos, a escola dispo de sala de serviço administrativo; cantina com depósito para gneros alimentícios; banheiros diversos, exclusivos aos alunos em diferentes idades; salas utilizadas para depósito de material de limpeza, livros didáticos e recursos pedagógicos. A rea externa  constituída por uma quadra poliesportiva coberta que atende aos alunos da escola e a um projeto de capoeira; parques infantis; estacionamento interno; pátios, coberto e descoberto; e dois espaços destinados à horta pedagógica.

Por essa descrição, podemos assegurar que a escola dispo de espaços físicos e recursos que possibilitam sua organização administrativa e o atendimento pedagógico necessário aos alunos e demandas profissionais advindas do trabalho realizado. Ao entrar na instituição, a diversidade dos espaços, sua organização e o colorido chamam atenção e caracterizam um agradável ambiente escolar. Esse fato se deve à atenção dada à estrutura

²⁸ Segundo informações da secretaria escolar sobre atendimento realizado em 2013, a escola possuía duzentos e cinquenta e oito alunos matriculados na educação infantil e um quantitativo de seiscentos e trinta e um alunos nos anos iniciais do ensino fundamental.

física pela equipe de direção atual, que relata essa composição como uma das providências tomadas para o conforto e bem-estar das crianças e servidores. Segundo a diretora, quando questionada sobre as mudanças dos espaços físicos, diz que “foi aos poucos que fomos mudando tudo aqui... os espaços ficaram melhores e podemos fazer mais coisas e nos sentir melhor, afinal passamos muito tempo aqui dentro e uns com os outros”.

Os espaços e os recursos materiais não são considerados um problema nessa escola, mas sim a utilização que se fazem destes. Os usos e as formas de conceber esses espaços e recursos impactam na organização do seu trabalho pedagógico. Em relação aos recursos humanos e as possibilidades de atendimento pedagógico, a instituição dispõe de equipe de direção escolar composta por diretora, vice-diretora, supervisora pedagógica e chefe de secretaria escolar; três servidores da carreira assistência na secretaria escolar; equipe de apoio com orientador educacional, pedagoga e psicóloga; pedagoga da sala de recursos; monitores para apoio aos alunos diagnosticados com necessidade educacionais especiais; coordenadoras pedagógicas; professoras responsáveis pela brinquedoteca, biblioteca e sala de informática; duas professoras readaptadas como apoio; três merendeiras terceirizadas; articuladora do Centro de Referência em Alfabetização (CRA). Além disso, dispõe de apoio administrativo e de serviços com servidores da carreira assistência na mecanografia e portaria; merendeiras; equipe responsável pelo serviço de limpeza e conservação de firma terceirizada.

A dinâmica desse grande grupo de professores e profissionais da escola, assim como aspectos relacionados ao trabalho pedagógico docente, apareceu como expressão dos colaboradores da pesquisa e serão discutidos no capítulo seguinte, da análise e construção da informação.

O planejamento e a organização das atividades realizadas pelos professores e grupo da escola desenvolvem-se na sala dos professores e nas reuniões coletivas no período da **coordenação pedagógica**. Ressaltamos que, na Secretaria de Educação do Distrito Federal, a coordenação pedagógica tem organização diferenciada aos demais estados brasileiros. A carga horária de 40h destinadas ao trabalho pedagógico do professor de atividades é distribuída da seguinte forma: 25h em sala de aula, sendo divididas em cinco dias com 5h por dia de regência e o período de coordenação pedagógica totaliza 15h, organizadas em um tempo de 3h por dia no período contrário ao da regência de classe. De modo específico, o período de coordenação pedagógica é organizado da seguinte forma: duas vezes por semana, segundas e sextas, ou seja, 6h desse período é garantido ao

professor uma coordenação individual, para o qual o professor não precisa estar na escola; uma vez por semana, terças ou quintas, é facultativa a participação do professor em cursos relacionados ao trabalho pedagógico; uma vez por semana, as quartas, são destinadas à coordenação coletiva e o tempo restante ao planejamento e cumprimento de demandas escolhidas a critério do professor.

Tanto o período de coordenação pedagógica dos professores quanto o de regência de classe foram acompanhados durante a realização da pesquisa, por constituírem-se espaços de realização do trabalho pedagógico dos docentes. Assim, entendemos que essa ação formativa constitui-se uma experiência atual vinculada ao trabalho pedagógico desenvolvido e ao processo de formação das professoras.

O histórico, as propostas atuais e a organização do trabalho pedagógico dessa escola constam em seu Projeto (Projeto Político-Pedagógico, 2012), documento exigido pela SEDF às escolas da rede pública de ensino. Segundo o Projeto Político Pedagógico da escola (2012, p. 8), este foi “construído a partir do Plano de Ação da atual diretoria da escola, junto com toda comunidade escolar, visando ações que contribuam para o bom funcionamento da escola nos aspectos financeiros, administrativos, patrimoniais e pedagógicos”.

De modo geral, a escola constituiu-se em um espaço propício para a realização da pesquisa.

b) O curso como espaço de formação continuada

O outro local de pesquisa foi o **curso do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**²⁹, realizado em outra instituição educacional do Guará por dispor de espaço físico para realização de tal atividade. Esse curso foi frequentado pelas duas professoras colaboradoras da pesquisa uma vez por semana, às quintas-feiras, durante o período de três horas da coordenação pedagógica, destinado à realização de cursos fora da instituição educacional, conforme mencionamos anteriormente.

Em média, havia quinze professoras que frequentavam o curso e uma professora, também servidora da SEDF, que ministrava as aulas e era responsável pela turma. Essa professora recebia o nome de tutora ou orientadora de estudos.

²⁹ Para maiores informações sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa acessar o site oficial por meio do endereço eletrônico: <pacto.mec.gov.br>.

Esse curso para professores inclui um total de 120h e a concessão de bolsas de estudo. O PNAIC representa um dos eixos³⁰ da iniciativa federal do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que objetiva garantir recursos e instrumentos aos estados, municípios e ao Distrito Federal, para que as crianças estejam alfabetizadas ao final do 3º ano do ensino fundamental. A portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e define suas diretrizes gerais. Ao aderir ao Pacto os estados, municípios e Distrito Federal se comprometem em alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática; realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo INEP, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental; no caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação.

Na mesma portaria do Ministério da Educação, o artigo 7º dispõe sobre o eixo de formação continuada dos professores alfabetizadores. Esta é caracterizada pela formação dos professores alfabetizadores das escolas das redes de ensino participantes das ações do Pacto e pela formação e constituição de uma rede de professores orientadores de estudo. Sob essas orientações e dinâmica, a proposta do curso participa de um contexto nacional mais amplo de políticas educacionais que visam garantir, entre outros, que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados até o final do 3º ano do ensino fundamental; que haja a melhoria no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); e ainda haja a contribuição para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores.

A regulamentação do Pacto foi sancionada pela Lei Federal nº 12.801, de 24 de abril de 2013, que dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Em seu art. 2º, a lei prevê que esse apoio será realizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e ocorrerá também por meio de suporte à formação continuada dos professores alfabetizadores, assim como formação inicial e continuada de professores com capacitação para a educação especial; reconhecimento dos resultados alcançados pelas escolas e pelos profissionais da educação no desenvolvimento das ações pactuadas.

Mais uma vez é explicitada a formação de professores como ação necessária ao alcance das metas do Pacto. Trata-se, assim, não apenas de considerar os documentos que

³⁰ De acordo com a portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, art. 6, as ações do Pacto compreendem-se em quatro eixos: formação continuada de professores alfabetizadores; materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais; avaliação; gestão, controle e mobilização social.

regulamentam o curso de formação continuada do PNAIC, mas as formas como essa política é experienciada e particularizada pelos professores. Nesse contexto, a participação dos professores nesse curso foi considerada relevante para a pesquisa e, por isso, o acompanhamento de professores colaboradores da pesquisa nele foi incluído como eixo para se construir informações relevantes sobre a formação continuada. A ênfase dada ao Pacto será abordada e discutida no próximo capítulo.

5.1.3 Participantes³¹

Os participantes ou colaboradores da pesquisa deveriam ser professores porque nos propomos a analisar as produções subjetivas destes em relação às ações formativas. Com isso, conforme já foi dito, participaram do estudo duas professoras da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal que demonstraram interesse em colaborar com a pesquisa e exerciam como parte de sua atividade docente, no ano letivo de 2013, a regência em sala de aula em turmas de 1º ano do ensino fundamental.

Conforme foi informado, foram duas professoras do 1º ano em uma escola do ensino fundamental, por exemplo, como critério básico, para a inclusão delas na pesquisa. Além da disponibilidade, aceitação e interesse, a escolha se referiu à participação delas em momentos de formação continuada em conjunto com o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula.

Os ajustes em relação à seleção e número desses colaboradores remete ao que González Rey considera sobre o número de pessoas a serem estudados na pesquisa. O autor expõe que “o número ideal de pessoas a ser considerado na pesquisa qualitativa deixa, dessa forma, de ser um critério quantitativo, passando a se definir pelas próprias demandas qualitativas do processo de construção da informação intrínseco à pesquisa em curso” (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 112).

Em relação às professoras participantes da pesquisa, destacamos que Ana tem 46 anos, casada, trabalha como professora de atividades na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal há vinte anos e possui curso de mestrado em educação. Nesse período, atuou em diversos espaços no contexto escolar, como coordenadora pedagógica; assistente pedagógica; diretora; professora colaboradora e coordenadora administrativa do curso de Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização (PIE) na

³¹ Nessa pesquisa, os nomes dos professores apresentados são fictícios.

Universidade de Brasília; professora e coordenadora da educação infantil; professora do 2º e 1º ano do ensino fundamental. Atualmente, Ana frequenta o curso de doutorado na área de educação.

Elen tem 47 anos, solteira, trabalha na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal há vinte e cinco anos, no cargo de professora de atividades e possui cursos de especialização em educação, na área de alfabetização. Durante esse período, desenvolveu seu trabalho pedagógico, exclusivamente, como professora. Atualmente, Elen frequenta cursos de formação continuada oferecidos pela SEDF.

Além das duas professoras participantes, a **equipe de direção da instituição educacional** e as **orientadoras de estudo do PNAIC** também se constituíram colaboradores importantes no curso desta pesquisa, dada as informações que foram construídas.

A equipe de direção da escola – composta pela diretora, vice-diretora e supervisora pedagógica – nos acolheu durante a estada na instituição e contribuiu com informações a respeito do funcionamento e organização do espaço e do trabalho pedagógico desenvolvido pela escola. Isso facilitou a relação com os profissionais que ali trabalhavam o acesso aos espaços e participação nas atividades vinculadas ao contexto educacional.

As orientadoras de estudo, professoras responsáveis pelo curso do PNAIC, e principalmente a professora Carol (nome fictício), com quem Ana e Elen tiveram encontros ao longo do curso, propiciaram nosso conhecimento sobre essa ação formativa. Carol nos recebeu e aceitou prontamente nossa participação em sua sala de aula, forneceu materiais, recursos e explicitou frequentemente a dinâmica do curso. Além disso, possibilitou nosso encontro em momentos de planejamento coletivo, com os demais orientadores de estudo do curso do PNAIC.

Com esses colaboradores, passamos a desenvolver a pesquisa para o que a construção do cenário de pesquisa foi importante e teve sua especificidade.

5.1.4 A construção do cenário de pesquisa

Tendo em vista o desenvolvimento da pesquisa com adultos e o necessário acompanhamento de suas atividades profissionais durante o seu cotidiano e a abordagem de temas relativos ao trabalho pedagógico do professor e os momentos de observação, discussão e participação de diversos espaços de seu contexto, foram necessárias ações intencionais que possibilitassem a criação de vínculo com as professoras. Para tanto, o

envolvimento nas diversas atividades realizadas pelos docentes requereram o estabelecimento de diálogos constantes e a construção de uma relação de confiança. Nesse processo, o intuito era se aproximar e deixar que as pessoas se sentissem à vontade para escolher participar ou não diretamente da pesquisa.

O estabelecimento de um espaço social que envolva os colaboradores com a pesquisa é denominado por González Rey de **cenário de pesquisa**. A construção do cenário representa uma iniciativa de participação ativa e criativa do pesquisador, de acordo com as pessoas envolvidas e o problema a ser estudado, que deve acontecer já no primeiro encontro com os participantes em potencial. A criação desse cenário também é importante para os colaboradores, que devem ser informados da proposta de pesquisa, dos procedimentos e disponibilidade de participação dos momentos a serem organizados, motivando-se e envolvendo-se de forma dinâmica com a pesquisa. Portanto, ele é tão importante na parte inicial da pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2010).

A frequência nas manhãs em sala de aula e à tarde nas reuniões e planejamentos nas coordenações pedagógicas constituiu-se gradativamente em espaços que favoreceram a expressão não somente das professoras que participavam diretamente da pesquisa, como do grupo da escola de maneira geral. Minha presença enquanto pesquisadora não os intimidou, pois percebi, aos poucos, que já fazia parte daquele contexto.

Dessa maneira, após a construção de um cronograma de trabalho em conjunto e da apresentação às professoras e à diretora, responsável pela instituição, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – apêndice C) foi assinado e iniciamos a entrada em outros espaços que constituíam o trabalho pedagógico das professoras, como a sala de aula e o curso de formação continuada. Queríamos, com isso, conhecer as ações formativas das quais as professoras participavam e os significados que estas tinham para sua trajetória profissional e seu trabalho pedagógico. Consideramos que a participação nos encontros da coordenação pedagógica também era espaço de formação continuada.

Em relação ao curso de formação continuada, o PNAIC, primeiramente entramos em contato com a pessoa da CRE do Guará e nos foi informado que as turmas eram ministradas pelos professores do CRA do Guará³². Ao procurar a professora do CRA lotada na escola em que desenvolvemos a pesquisa, essa nos informou que as turmas eram

³² O Centro de Referência em alfabetização (CRA) é um espaço de formação continuada e encontro de professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Segundo regulamentação da Portaria nº 283/2005, o CRA é composto por professores da rede pública de ensino que promovem ações formativas baseadas na proposta pedagógica de ampliação do ensino fundamental de 9 anos do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), construída pelos professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal com implementação iniciada em 2005.

divididas de acordo com o ano de escolarização que os professores trabalhavam, ou seja, todos os professores da regional que trabalhavam com as turmas do 1º ano formariam uma turma, os responsáveis pelas turmas de 2º ano constituiriam outra turma e da mesma forma aconteceriam com os professores de turmas do 3º ano do ensino fundamental. A partir dessa divisão, cada professor do CRA era responsável por uma turma e pela discussão em um ano de escolarização específico.

A partir dessas informações, conversei diretamente com a tutora do curso responsável pela turma em que as professoras participantes da pesquisa estavam vinculadas às turmas do 2º ano. A essa tutora foi apresentada a pesquisa, entregue um folder com informações gerais, contatos pessoais e foi justificado o acompanhamento do curso como espaço constitutivo do trabalho pedagógico das professoras e interesse dessa pesquisa. De forma receptiva e demonstrando interesse pela temática do estudo, foi oportunizada minha entrada nas aulas do curso, assim como o acesso aos materiais e documentos específicos desse.

A participação nesses diferentes espaços e momentos do trabalho docente e os diálogos e as conversas informais com vários profissionais da instituição chamaram nossa atenção para a dinâmica complexa relacionada ao trabalho pedagógico que o professor realiza, assim como as diferentes concepções que constituem esse fazer pedagógico e os significados atribuídos à formação continuada de professores. Mediante essas percepções iniciais, passei a frequentar também os encontros coletivos da coordenação pedagógica e estabelecer um vínculo mais próximo com as pessoas, principalmente com Ana e Elen, com quem pretendia analisar aspectos subjetivos além dos explícitos no discurso declarativo.

5.1.5 Instrumentos

No decorrer da pesquisa não foi utilizada apenas uma fonte de informação, mas instrumentos variados para possibilitar aprofundamento, maiores destaques sobre o objeto de estudo e a expressão dos professores nos diferentes contextos sociais. Em relação à investigação dos acontecimentos sociais, Bauer, Gaskell e Allum (2002) defendem como opção para o desenvolvimento da pesquisa o *pluralismo metodológico* articulado às necessidades do objeto de pesquisa. Da mesma forma, em relação à Epistemologia Qualitativa pelo qual orientamos, também identificamos que o pluralismo é necessário para apreender o contexto social e individual.

Entendemos que o uso variado de instrumentos nos permitirá ao longo da pesquisa confrontar e reafirmar informações, construir hipóteses e gerar produção teórica a partir de aproximações e generalizações possíveis. Em um momento de entrevista, por exemplo, o pesquisador precisa estar atento não ao relato verbal em si, mas nas possibilidades de construção das informações obtidas pela entrevista em articulação com os demais instrumentos. Conforme nosso objetivo de analisar processos subjetivos do professor relacionados às ações formativas das quais ele participa, essa variedade de instrumentos propiciou compreender processos de subjetivação das professoras constituintes da relação individual-social, nos momentos de formação e no contexto de seu trabalho pedagógico.

Para González Rey (2010) os instrumentos representam um **sistema de informações**, no qual uns relacionam-se com os outros, sendo fontes de informações, meios para envolver as pessoas, formas de incitar-lhes a manifestação e facilitar a expressão e a produção de sentidos subjetivos. Nessa perspectiva, não há constatações empíricas e evidências. Cabem ao pesquisador, como teórico e em produção intensa, construções interpretativas realizadas a partir dos indicadores diversos obtidos no curso da pesquisa.

Em consonância com o que foi dito, o “pesquisador não é um relator passivo e sim um agente ativo na construção do mundo investigado. Sua ação investigativa tem influência no objeto de investigação e é, por sua vez, influenciada por esse” (BORTONIRICARDO, 2008, p. 59). Assim, como pesquisador, nos envolvemos, fizemos negociações, estabelecemos vínculos e procuramos ser assertivas na escolha dos instrumentos, relacionando-os aos nossos objetivos e a melhores formas de expressão das professoras.

Ainda que os instrumentos utilizados tenham sido pensados anteriormente ao trabalho empírico, estes ganharam novo sentido durante nosso estudo e suscitaram novas possibilidades no cenário social da pesquisa. Por vezes, optamos por excluir alguns instrumentos propostos inicialmente, como foi o caso das oficinas programadas, pela riqueza de informações favorecida pela utilização dos demais recursos, como nas reuniões de coordenação pedagógica.

Entendemos que os instrumentos propostos para o desenvolvimento desta pesquisa se apoiaram um no outro, como um sistema de informações, originando elementos e peças fundamentais como recursos de pensamento na constituição de uma trama, que, aos poucos, tomou vida na construção de nossas primeiras hipóteses sobre as formas com que as professoras subjetivaram suas experiências formativas.

Para tanto, foram utilizados os seguintes instrumentos:

a) Observação (Apêndice D)

A observação como instrumento de pesquisa possui categorizações e nomenclaturas diferentes, segundo sua natureza. Denominadas de observação simples, participante ou sistemática, cada tipo apresenta uma função em relação aos meios utilizados e o grau de participação do pesquisador (GIL, 2011). Por vezes, ao longo da pesquisa esses tipos se relacionaram de acordo com o objetivo e intenção de cada momento.

Porém, destacamos a observação participante e a sistemática, baseada em eixos (apêndice D) que se constituíram em um instrumento utilizado ao longo de todo o trabalho de campo, nos mais diversos espaços e atividades desenvolvidas pelas professoras. Esses momentos foram distribuídos em observações dentro dos espaços da instituição, como na sala de aula, sala dos professores e coordenações coletivas e fora desse contexto, como no dia de saída de campo, na ida com os alunos ao teatro; nas reuniões e eventos que aconteciam no horário de trabalho; nos dias de curso do PNAIC e nas confraternizações entre os professores. Com isso, seria possível acompanhar e conhecer a dinâmica estabelecida nos momentos de formação continuada e de regência; os enfrentamentos das adversidades vivenciadas pelo professor em seu trabalho pedagógico em sala de aula e nos diferentes contextos, individuais ou em grupos.

Os momentos de observação realizados em sala de aula, com professor e alunos, foram feitos durante a rotina escolar e a realização das atividades cotidianas. Também foram feitos nos horários em que o professor não estivesse em sala de aula, mas desempenhando atividades relacionadas ao trabalho pedagógico.

A observação dos professores durante o período de desenvolvimento de suas atividades profissionais favoreceu a construção de indicadores sobre a expressão da condição de sujeito dos docentes em seu trabalho pedagógico, assim como da dimensão operacional e subjetiva envolvida na aprendizagem deles, constitutivas das ações de formação continuada.

A respeito das observações realizadas no curso do PNAIC, nos inserimos a rotina das aulas e encontros semanais em que as professoras participavam. Os momentos de observação nas aulas foram fundamentais para que pudéssemos conhecer e caracterizar essa ação formativa. Além disso, durante as aulas as professoras conversavam também

sobre questões pertinentes a sua vida, ao seu trabalho pedagógico na escola e em sala de aula, oportunizando a discussão de elementos significativos acerca de seu processo de formação docente.

b) Entrevista semiestruturada (Apêndice E)

O processo da entrevista como instrumento admite uma série de desdobramentos segundo o foco do pesquisador. Nas propostas de entrevista estruturada e padronizada, julgamos que pesquisador se constitui apenas em um perguntador, o que, no nosso caso, engessa as possibilidades de expressão dos colaboradores. Desse modo, optamos por utilizar a entrevista baseada em eixos gerais que não somente orientaram a discussão, mas favoreceram os diálogos e a inclusão de novas questões durante o processo.

Em relação ao significado desse tipo de entrevista na pesquisa, Triviños (2011) apresenta uma definição que consideramos contemplar os aspectos que a definem. Para o autor:

a entrevista semi-estruturada mantém a presença consciente e atuante do pesquisador e, ao mesmo tempo, permite a relevância na situação do ator. Este traço da entrevista semi-estruturada, segundo nosso modo de pensar, favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, tanto dentro de sua situação específica como de situações de dimensões maiores. (TRIVIÑOS, 2011, p. 152)

As entrevistas semiestruturadas se constituíram para a pesquisa em momentos combinados com o professor e foram realizadas a partir dos eixos elaborados previamente (apêndice E). Um de nossos objetivos foi o de esclarecer questões sobre as quais necessitaram de maiores esclarecimentos ao longo do percurso da pesquisa. A entrevista foi utilizada tanto individualmente, com cada professora, quanto de modo coletivo, com as duas juntas. Sendo essa última, uma ideia proposta pelas próprias colaboradoras a fim de que pudessem discutir e conversar assuntos pertinentes ao trabalho que desenvolviam e opiniões sobre as atividades de formação continuada que participavam.

Além das entrevistas com as professoras, também tivemos a oportunidade de agendar um encontro com um grupo de três orientadoras de estudo do curso do PNAIC, em que pudemos realizar uma entrevista semiestruturada, com tempo estimado de aproximadamente duas horas.

c) Sistemas conversacionais

A conversação como instrumento significa um processo comunicativo ao longo da pesquisa, ao permitir a aproximação, relação e diálogos com o outro. González Rey (2010) define a conversação como instrumento que participa de toda a pesquisa definindo a qualidade das relações e o grau de envolvimento das pessoas. Para o autor, a conversação “é um sistema que nos informa as características e o estado dos que nele estão envolvidos, e esta informação é a que nos indica os limites dentro dos quais nos moveremos” (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 49).

Além do mais, os sistemas de conversação podem construir uma relação íntima, envolver os participantes e permitir que o pesquisador o conheça para além de expressões em momentos dirigidos no decorrer da pesquisa, extrapolando expressões de caráter simbólico e aproximando-nos das produções subjetivas dos envolvidos.

Nos mais diferentes espaços no cotidiano dos professores se fizeram pertinentes a utilização da conversação como recurso fundamental no conhecimento, principalmente de aspectos constituintes da subjetividade individual dos professores, pois nesses momentos era possível questionar, fazer confrontações e gerar reflexões a partir de contradições presentes na fala, nas declarações dos colaboradores.

d) Completamento de frases (Apêndice F)

Este instrumento foi adaptado por González Rey e Mitjans Martínez (1989) com o objetivo de compor, em conjunto a outros instrumentos, parte do diagnóstico da personalidade. O completamento de frases, conforme foi utilizado pelos autores no ano de 1989, consistia em um instrumento escrito de setenta frases incompletas com o objetivo de constituir-se em unidades relevantes de informação sobre a personalidade. A partir da proposta de González Rey (2010, 2011a), com a Epistemologia Qualitativa, utilizamos o completamento de frases como mais um instrumento que pode nos fornecer indícios a serem relacionado com outros no qual construímos nossas interpretações ao longo da pesquisa. A partir dos registros escritos nos cabe construir interpretações e transcender os aspectos descritivos do discurso.

O completamento de frases utilizado foi modificado e adaptado a partir do instrumento original. Incluímos indutores a fim de possibilitar a construção de indicadores relacionados especificamente aos objetivos de nossa pesquisa.

Ressaltamos que, após a aplicação do instrumento, conversamos com os professores sobre possíveis interpretações e buscamos esclarecimento sobre o que haviam escrito. Essa ação nos permitiu maior inteligibilidade e facilitou a análise posterior realizada a partir do agrupamento de frases que se relacionavam entre si pelo tipo de conteúdo apresentado.

Utilizamos este instrumento com o intuito de favorecer a expressão emocional simbólica e emocional dos professores, em aspectos relacionados à docência e as ações formativas que participaram. Esse procedimento nos possibilitou a construção de indicadores acerca das principais configurações subjetivas envolvidas e analisar possíveis elementos da docência e de sua profissão nesse processo.

e) Redação (Apêndice G)

Os indutores escritos, por exemplo o completamento de frases e a redação, deram grande contribuição à pesquisa. A produção de um texto ou a redação se trata de um instrumento que permite a expressão dos colaboradores por meio da produção escrita, realizada individualmente a partir de ideias que emergem e se atualizam naquele momento.

A redação tratou-se de um registro escrito sobre o percurso profissional, ou seja, a história de como as envolvidas se tornaram professoras. O texto foi livre, sem delimitação de páginas, formato ou gênero textual. Tudo deveria ser escolhido pelo professor. O objetivo era que as professoras pudessem apresentar posicionamento pessoal, reflexões, críticas, questionamentos e proposições em relação à história de sua docência contada desde o início. A professora deveria relatar também durante o registro, os cursos e momentos de sua formação que considerasse de maior relevância para o trabalho pedagógico que realiza.

A redação como instrumento de pesquisa favoreceu a construção de indicadores acerca das pessoas, motivos e momentos de formação relevantes na constituição docente dos colaboradores, assim como da expressão de elementos subjetivos nucleares não somente no exercício da docência, mas em sua vida.

f) Análise documental

A análise documental é compreendida como ação que pode complementar ou acrescentar aspectos novos ao tema ou objeto de estudo. Caracteriza-se por buscar documentos diversos e materiais escritos de gênero textual variado que possam relacionar-se com elementos e questões de interesse do pesquisador. Os documentos “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LÜDKE; ANDRÉ, 2012, p. 39).

A análise documental se constituiu em um instrumento que favoreceu a construção de indicadores sobre a proposta, organização e dinâmica do curso de formação continuada do PNAIC e de oferecer elementos para uma maior compreensão da ação pedagógica e das formas de expressão do professor em seu trabalho pedagógico, com a análise do Projeto Político Pedagógico da instituição.

Essa análise foi realizada à medida que havia documentos e novos materiais que envolvesse ambos os contextos. Foram analisados alguns dos registros da prática pedagógica, dos planejamentos, anotações, avaliações e notas escritas que o professor realizava em seu cotidiano. Além disso, tivemos acesso aos materiais do curso e às atividades entregues pelo professor ao tutor nos dias de aula.

Registramos abaixo informações adicionais sobre a análise de documentos realizada no curso da pesquisa. A análise documental foi realizada por tipos de documentos, tais como:

- Projeto Político-Pedagógico da Instituição Educacional.
- Regimento Escolar da Instituição Educacional.
- Planejamento e sequência didática elaborada pelas professoras, em conjunto.
- Planejamento, cadernos e materiais do Projeto Animalfabeto, elaborados pelas professoras.
- Cadernos de alfabetização em língua portuguesa utilizados no curso do PNAIC, ao longo do ano letivo foram utilizados oito módulos subdivididos em oito unidades.
- Duas caixas com livros de literatura infantil, fornecidos pelo PNAIC a cada professor e turma que participasse do curso.
- Atividades de avaliação proposta pelo PNAIC e feitas pelos professores.

- Sistema virtual ou página personalizada de acesso exclusivo do orientador de estudos do PNAIC.
- Sobre o PNAIC: Portaria nº 1458, de 14 de dezembro de 2012; Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012; Portaria nº 90, de 6 de fevereiro de 2013.
- Sobre o PNAIC: Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013; Lei nº 11.276, de 6 de fevereiro de 2006.
- Sobre o PNAIC: Resolução CD/FNDE nº 4, de 27 de fevereiro de 2013; Resolução CD/FNDE nº 12, de 8 de maio de 2013.

g) Momentos informais

Os momentos e encontros formais, organizados e planejados em conjunto com os professores com atividades agendadas durante as semanas e meses que seguiam no curso do desenvolvimento da pesquisa foram recorrentes. Porém, aqueles não planejados e que foram de valor à nossa investigação foram caracterizados como momentos informais. Esses momentos referiram-se a conversas realizadas nos corredores da instituição; nos intervalos de recreio, lanche e almoço; nos momentos anteriores e posteriores às aulas; na participação de rodas de conversa e momentos de descontração; no acompanhamento de atividades fora da instituição, como eventos e saídas de campo. Eles se integraram às conversações informais que também incluímos antes e se descrevem ao longo das análises realizadas.

Todos os instrumentos apresentados constituíram-se vias de definição dos indicadores relacionados no processo de construção de pesquisa. Para tanto, foi pensada a relação dos instrumentos utilizados com seus respectivos objetivos, em consonância com nossa proposta de pesquisa. No capítulo seguinte, da análise e construção da informação, os usos dos instrumentos tomam forma diferente no enredo da pesquisa. A partir dos instrumentos, e mediante nossa interpretação, foi possível construir indicadores que geravam elementos que, no decorrer da pesquisa, já se constituíam articulações interpretativas. Esse movimento de suspeitas e de primeiras significações tornaram possíveis elaborações construtivo-interpretativas mais consistentes, as quais, gradualmente, conduziram ao alcance dos objetivos da pesquisa.

6 ANÁLISE E CONSTRUÇÃO DA INFORMAÇÃO

O trabalho de construção da informação está orientado pela reflexão do pesquisador, considerado ativo em todo processo de pesquisa por comprometer-se de forma permanente com as informações que aparecem ao longo do desenvolvimento do trabalho empírico. Seu papel não se restringe a unir as informações, mas produzir significados que possibilitem interpretações teóricas e gerem novas zonas de sentido a serem aprofundadas.

Como foi tratado na discussão epistemológica e metodológica no capítulo anterior, o objetivo desta pesquisa, baseada na perspectiva da Epistemologia Qualitativa, é realizar uma produção que se constitua em uma melhor alternativa frente ao sistema de informações construído, e não em uma tese única e verdadeira. Tendo em vista essas considerações, é fundamental apresentarmos a parcialidade deste estudo. A parcialidade se deve ao fato de que não pretendemos alcançar uma explicação sobre todos os processos subjetivos das pessoas pesquisadas. A intenção foi a de que se tornasse possível a construção de inteligibilidades explicativas de processos subjetivos dos professores relacionado à sua formação docente.

Vale destacar, em nossa pesquisa, que tais produções subjetivas relacionadas à própria formação docente emergem em um espaço social constitutivo de aspectos que nem sempre favorecem e priorizam a expressão dos indivíduos. No processo de construção da informação, vão se delineando práticas sociais que silenciam as pessoas, e a escola acaba por instaurar formas institucionalizadas. Ainda que essa lógica apareça negada pelos discursos declarativos dos professores, ela se faz presente e atuante nas produções subjetivas tanto deles como dos funcionários e outras pessoas da instituição como um todo. Nesse sentido, pensar a questão da dimensão subjetiva da formação do professor iluminou outros tantos aspectos relativos à docência, que evidenciaram limites para a significação momentânea no curso da pesquisa.

Neste capítulo será apresentado o percurso do trabalho teórico-empírico, o qual organizamos em eixos de discussão alinhados ao processo de interpretação e aos objetivos da pesquisa. De modo geral, a construção da informação está constituída por quatro eixos temáticos. O primeiro eixo explicita as ações formativas das quais o professor participa, a coordenação pedagógica e o curso do PNAIC, destacando os principais conteúdos da formação, os modos e maneiras priorizados para formar professores e quem são os responsáveis por desenvolver essas ações formativas. O segundo eixo discute a avaliação

do professor sobre as propostas de formação que frequenta e os significados atribuídos a sua trajetória profissional e ao trabalho pedagógico. O terceiro eixo problematiza a partir da categoria ‘sujeito’ a atuação docente, especificamente em relação à expressão da condição de sujeito do professor nas atividades formativas e em seu trabalho pedagógico. O quarto eixo apresenta aspectos constituintes da subjetividade individual do professor, a partir da categoria configuração subjetiva. Os quatro eixos estão relacionados entre si e são costurados pelas experiências vividas pelo pesquisador durante o trabalho empírico, elucidadas nas expressões e vivências dos participantes.

Eixo 1 – As ações formativas das quais o professor participa

Nesse eixo apresentaremos as ações formativas das quais as professoras participavam no momento da pesquisa: a coordenação pedagógica e o curso do PNAIC. Primeiramente, discutiremos a coordenação pedagógica como espaço de formação continuada.

Inicialmente, apresentamos a fala de uma coordenadora pedagógica da escola sobre a dinâmica dos dias de coordenação e dos encontros ao longo da semana na sala dos professores:

Aqui funciona assim, a gente teve um curso para dar informações do currículo que foi passado pela secretaria pra gente repassar pros professores. A gente tem nas quartas as coletivas que a direção faz pra definir uma série de coisas da escola e de alguma coisa mais que chega por aqui. Tem os conselhos de classe que vão acontecer também por agora, por turma com os professores e a direção que faz e acompanha. A coordenação é dividida em muitas coisas e funções, tem que substituir professor que falta, tem projetos e cursos que a gente acompanha fora da escola e a gente dá apoio pra direção e professores quando eles precisam, tem uma flexibilidade o trabalho da gente. (Coordenadora pedagógica – conversa informal)

Nessa expressão, a coordenadora apresenta um panorama do seu trabalho na escola, que não se restringe aos encontros de coordenação pedagógica. Estes, por sua vez, acontecem de acordo com as demandas do momento, a partir de temas que podem ser abordados pelos coordenadores ou equipe de direção, dependendo do teor do assunto a ser discutido.

Um posicionamento semelhante é expresso por Ana, nossa professora colaboradora, ao falar sobre a coordenação pedagógica na escola:

Cada coordenadora assume um monte de coisas ou nada... tem projeto de histórias, substituição em sala quando falta alguém e sempre falta... mas não tem uma reunião, uma ajuda mesmo na coordenação não, falta demais... é

meio perdido, sei lá. Quando eu era coordenadora, a gente organizava, planejava tudo com todos, eu gosto disso, as coisas organizadas, a gente sabendo o que tá sendo feito pelo colega, o que tá sendo trabalhado com as crianças e de que jeito. (conversa informal na coordenação pedagógica)

Nessa fala de Ana aparecem elementos de um **espaço social da escola, a coordenação pedagógica, que está organizado pela demanda do tempo dos coordenadores ou da equipe de direção** e pela ordem dos acontecimentos. Um espaço reconhecido como momento de os professores estarem na escola, porém sem a realização de ações planejadas intencionalmente, relacionadas a ações formativas. Isso nos faz pensar sobre as formas com que se tem utilizado e aproveitado esse momento como espaço de formação continuada docente ou espaço de atuação dos docentes.

Na fala da coordenadora e de Ana, aparece a figura do coordenador pedagógico e da equipe da direção como responsáveis na condução e organização desses momentos de coordenação coletiva. O professor, nesse contexto, raramente é pensado como ator desse espaço e possível orientador de encontros e discussões. Existe um aparente distanciamento dos docentes, como se o trabalho pedagógico se restringisse ao trabalho que acontece em sala de aula.

Em um de nossos encontros com os professores durante a coordenação pedagógica, Elen, nossa outra colaboradora na pesquisa, conversava:

Elen: Você tá vendo... não tem nada hoje, acho que não vai ter nada.

Pesquisadora: Mas por quê?

Elen: Não sei não. Acho que a diretora tá ocupada fazendo outra coisa. Poxa! Eu pedi pra não ficar hoje, precisava resolver as coisas do curso. Só um dia... eu pedi pra trocar com a minha folga, falei com a... e ela disse que não porque tá complicado ficar liberando o pessoal, que essa semana todo mundo quer fazer o horário que quer. Sinceramente, me igualou e isso me incomoda. Eu nunca peço nada, quando pede...

Pesquisadora: É verdade, como você se sente?

Elen: Há, isso desmotiva a gente. Igual eu te falei daquela vez que eu estava doente. Ninguém sabe de nada, ninguém sabe o que você faz, que trabalho desenvolve e quando precisa tratam você como igual a qualquer um, aos que não fazem nada.

Assim como interpretado na fala de Ana, Elen não reconhece na coordenação pedagógica um espaço seu, de pertencimento e valorização de seu trabalho. Para ela, se os responsáveis não tomam a iniciativa, o momento não tem significado algum. Além disso, a frequência nesses momentos passa a se tornar obrigação do professor, pelo simples fato de estar na escola. As suas demandas de professora acabam por ficar em segundo plano e **inaugura-se uma ruptura no trabalho pedagógico entre as demandas da escola e as do professor.**

Desse modo, o que parece existir é um distanciamento das necessidades e motivos do professor com os da escola. Um conflito de interesses parece permear as ações cotidianas, possivelmente por ausência de diálogo e de planejamento conjunto. Em nossas participações durante esses momentos, pudemos observar que o trabalho coletivo não era um princípio que caracterizava o trabalho pedagógico dos professores. As conversas, aproximações e trocas referentes às ações pedagógicas aconteciam em pequenos grupos e, no geral, os assuntos abordados eram os mais diversos possíveis.

Em relação aos momentos de coordenação pedagógica, Ana expressa em um desses encontros não dirigidos:

Pra mim a gente coordenava em casa, eu faço tudo em casa, a maioria das coisas. Faço no computador e imprimo, aqui não tem, não dá e a gente fica só perdendo tempo. É muito mais rápido e prático. Ai, o que acontece, fico aqui e quando chego em casa tenho que fazer um monte de coisas. Meu marido fala pra eu não levar serviço, mas de que jeito? Ele me ajuda também, corta coisa pra mim, faz e tudo... (conversa informal na coordenação pedagógica)

De vez em quando penso em passear no horário da coordenação!! Pode?? (completamento de frases)

Como ficou explícito, Ana reafirma que suas necessidades e os motivos que mobilizam seu trabalho pedagógico não estão em consonância com o planejado pela escola. Ela atribui aos momentos não direcionados um tempo no espaço da coordenação que não se articula às suas demandas e não a apoiam no planejamento e cumprimento de suas atividades diárias em sala de aula.

O conjunto desses indicadores se fortalece ao analisarmos as expressões das professoras Ana e Elen em outro momento da pesquisa quanto à ausência de apoio ao acompanhamento pedagógico na escola em relação ao trabalho desenvolvido:

Sinto falta na escola de um maior apoio pedagógico (completamento de frases – Ana)

Sinto falta na escola de apoio (completamento de frases – Elen)

De modo geral, podemos interpretar que é precisamente essa ruptura e separação dos interesses comuns no desenvolvimento do trabalho pedagógico em dimensões desvinculadas – no qual, de um lado, encontra-se o professor; e, do outro, a instituição – que **impedem o processo de construção coletiva e o reconhecimento dos docentes, e desse espaço, como próprios de produção do conhecimento, aspectos importantes para a formação continuada.**

Ao contrário disso, a coordenação pedagógica, nesses momentos, torna-se apenas um local em que os professores se reúnem sem propósito algum, em vez de ser um espaço

social de formação continuada. A esse respeito, na perspectiva do desenvolvimento profissional, Veiga argumenta que:

A capacidade para o trabalho em equipe implica liderar e questionar a melhoria contínua da instituição educativa. O desenvolvimento profissional docente busca a melhoria do conhecimento profissional, suas habilidades e atitudes na gestão do ensino em uma instituição educativa. (VEIGA, 2012, p. 87)

Dessa forma, **a coordenação pedagógica como espaço de formação continuada funciona de maneira desconectada com as necessidades pedagógicas da do professor.**

A organização do trabalho pedagógico dessa instituição resume-se nas ações desenvolvidas em sala de aula pelo professor. Apesar de a equipe de direção reiterar, constantemente, o apoio aos docentes, isso não ocorre nas ações orientadas ao caráter pedagógico, como discussão a respeito da prática docente, de intervenções pedagógicas, estudos de casos e demais questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem.

Foi possível observar na escola que os encontros dirigidos pela equipe de direção, essencialmente, tratavam de temas da organização escolar de cunho técnico e administrativo, como a distribuição e organização dos professores segundo demandas de projetos, reposição de aulas aos sábados e reunião de pais, implicando o cumprimento e execução de tarefas.

Ainda, outros fatores pareciam influenciar nessa descontinuidade do trabalho pedagógico da escola e dos professores relacionados à coordenação como espaço de formação continuada. Isso pode ser exemplificado em uma coordenação coletiva dirigida pela diretora da escola, em que um dos assuntos da pauta foi referente ao horário do lanche e à merenda escolar, conforme expresso:

Professora (fala em particular com a diretora, quase cochicha): Fala do lanche, que eu te falei, que tá faltando.

Diretora: Olha gente, tá faltando lanche! Gente, eu to falando... Oi, gente! Ah! Eu to falando que vocês tem que prestar atenção na hora do lanche. Tá faltando lanche, comida e fruta pros alunos do último corredor, deve ser porque tem gente pegando a mais.

Ana: Ah não! De jeito nenhum! Quando chega lanche pra gente já tá faltando, não tem nem repetição às vezes pros meninos. A gente não tá comendo a mais não. Vem da educação infantil e chega pra gente já assim. A gente não tá sendo os primeiros a lanchar, tem vez que começa dos grandes.

Diretora: Pois é, eu não sei então. Eu vou falar com o pessoal, mas as meninas aqui estão falando que tá faltando e você fala isso, não sei. Vamos prestar atenção então, tá? Uma fruta só e o lanche. Vamos lá gente! O que mais?

Mediante a expressão do assunto tratado nesse momento, pudemos perceber parte da dinâmica do grupo nos encontros de coordenação coletiva. Durante a pesquisa, encontros que participamos ocorriam com a seguinte organização: a diretora, geralmente, entrava e iniciava com recados, informativos e as decisões a serem tomadas ou a continuidade da pauta alternava-se com conversas paralelas, comentários sobre assuntos diversos, saída da sala para resolver algum problema, entre outros. Esse diálogo acima demonstra também como a figura da diretora constitui-se via para se discutir assuntos considerados polêmicos pelo grupo e tomar providência diante de problemas enfrentados pelos docentes, que repassam e delegam a ela esse papel.

Nos momentos de encontros com os professores, a diretora, a vice-diretora, a supervisora ou a coordenadora pedagógica assumia o papel de condução da reunião, sendo a figura central e quem detinha a maior parte do turno de fala. A essa condução direcionada denominamos **centralização da coordenação**, por concentrar as decisões e formas de organização atribuindo caráter pessoal a uma ação coletiva. Por exemplo:

Supervisora Pedagógica: Oi gente, cheguei. Vamos começar! Vai ser rápido, só vou dar alguns avisos mesmo.

Professora: Eu quero saber quando a gente vai poder ficar em casa e não vir mais coordenar.

Supervisora Pedagógica: Ah, gente... tem que ver, eu tenho que ver, vou conversar com as meninas... mas tem que esperar terminar tudo, né? As reuniões e tudo, quem estiver com tudo em dia, diário, relatório aí a gente vê.

Esse trecho revela, como nas expressões anteriores, a necessidade do cumprimento de tarefas e da adequação às normas e demandas que aparecem no contexto da instituição. Esse confronto e conflito de interesses acabam sendo assumidos pelo professor com insatisfação, mesmo que ele acabe realizando o que lhe é solicitado.

Essa dinâmica se faz presente em outro trecho com a fala de Elen acerca do apoio pedagógico da equipe da escola:

A gente nunca teve ninguém aqui, tem tempo que não tem ninguém... não tem alguém que oriente, conduza e ajude a gente. Não sabem como é nosso trabalho nem como é o projeto que a gente faz. Só se interessam quando tem que apresentar alguma coisa da escola, aí a gente vai, mas é só. (conversa informal).

A indignação e frustração emergem como produção de sentidos subjetivos da professora relacionados à escola e aos responsáveis pela equipe pedagógica, que se articula, na vivência atual da docência, com aspectos da subjetividade social da escola. Desse modo, essa expressão articula-se às construções realizadas anteriormente de uma

ruptura entre as demandas da escola e do professor, seguido do não reconhecimento dos docentes, e desse espaço como próprios de produção do conhecimento, aliada à centralização da coordenação como espaço de formação.

Esses elementos podem ser pensados como um conjunto de indicadores de uma mesma configuração subjetiva social da escola: a **institucionalização de práticas formativas**. Essas práticas instituídas nos momentos de coordenação pedagógica se constituíam a partir de procedimentos e fazeres para o bom funcionamento administrativo da escola, descaracterizando o caráter formativo desse espaço. Tal perspectiva relaciona-se a aspectos que, naqueles momentos, não favoreciam nem priorizavam a expressão dos professores como atores do contexto escolar ou como responsáveis pelo desenvolvimento desse espaço social e do próprio trabalho pedagógico.

Destacamos que os impactos subjetivos dos processos institucionais se expressam de modo diferenciado nas configurações subjetivas individuais dos docentes; porém, pela articulação de tais processos individuais e sociais, podemos tratar dos aspectos da subjetividade social da escola para além da dimensão individual.

Estamos muito cansadas, nossa, é muita coisa. A gente tá sobrecarregada... cada hora é uma coisa... é uma festa, uma apresentação... aff! O segundo semestre é assim, cheio demais, a gente não para de trabalhar, é fazendo coisa o tempo todo. E quem, quem ajuda? Só cobrança. (conversa informal na coordenação pedagógica).

Em relação a essa discussão e, especificamente, sobre a subjetividade social no processo de formação dos professores, podem ser revelados elementos de dependência e apoio constante na figura do outro para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Ao contrário do trabalho em que todos participam e produzem juntos, a deliberação de tarefas e a hierarquização das demandas próprias da escola podem emergir em práticas formativas que mantenham o professor em contínua dependência de orientações externas e de seus “superiores” para a realização do trabalho. É necessário que o professor não só reconheça sua relevância na instituição como se aproprie e conheça sua organização, dinâmica, políticas e possibilidades de atuação.

Em relação ao trabalho coletivo nos espaços da escola e nos modos de organização pedagógica deste, as professoras expressam algo que nos fornece outras possibilidades de interpretação em relação às formas de aprendizagem presentes na instituição:

Meu sonho mesmo é que todo mundo trabalhasse junto, que a gente trocasse, conversasse, fizesse projetos, nossa... Ia ser muito bom! Fica tudo tão lindo, organizado... as crianças adoram e aproveitam mais... eu já trabalhei assim, tive muitas colegas boas (**Elen** – entrevista semiestruturada realizada em dupla).

Aprendo mais com o outro (**Elen** – complemento de frases).

Meus colegas de profissão um aprendizado constante (**Elen** – complemento de frases).

Aprendo mais quando compartilho (**Ana** – complemento de frases).

Meus colegas de profissão muitos são ótimos (**Ana** – complemento de frases).

Esses trechos de manifestações das professoras indicam a possibilidade do trabalho com o outro; a aprendizagem no contexto escolar por meio de um colega de profissão. Essa manifestação entra em choque, mais uma vez, com elementos institucionalizados pela escola. Porém, a fim de compreender um pouco melhor essa situação, perguntamos a elas como faziam para desenvolver seu trabalho, já que apontaram diversas vezes que não recebiam apoio da instituição. Elas disseram:

Nós trabalhamos juntas, eu e ela. Somos nós duas, a gente faz juntas mesmo. Quando tenho dúvidas, ou não sei mesmo, eu vou na sala dela, pergunto, peço ajuda (**Elen** – conversa informal na coordenação pedagógica).

Eu e a Elen a gente deu muito certo. A gente se entende bem, parece que uma sabe o que a outra pensa e quer mesmo. E nós duas também somos muito abertas, não tem essa de uma acertar tudo da outra não. A gente fala com a outra, dá ideias e propõe coisas novas (**Ana** – conversa informal durante observação em sala de aula).

Elen e Ana expressam, em momentos diferentes, que o trabalho entre elas se constitui um grande apoio pedagógico no desenvolvimento de suas atividades na escola. Essa relação foi percebida constantemente durante o trabalho empírico, ambas discutiam em diversos momentos do dia sobre suas demandas, angústias, ideias e projetos para o ano seguinte na escola.

Acho que no ano que vem eu não quero mais ficar nessa turma não, quero mudar. Tava conversando com a Ana pra ver se a gente pensa em algo diferente, trabalhar com outras crianças, mudar um pouco, pra ver se renova, tô bem cansada (conversa informal durante período de observação em sala de aula).

Em continuidade a essa fala de Elen, no dia seguinte durante a observação em sala de aula, Ana fala sobre o assunto após conversa entre elas:

Ana: Ah! Você viu aqui o material do nosso projeto?

Pesquisadora: Já vi esses, agora estou olhando esses aqui.

Ana: Pois é, viu como é o que eu estava te falando. A gente tá pensando em mudar ano que vem, fazer outras coisas.

Pesquisadora: Por quê?

Ana: Já tem um tempo que a gente tá com essa turma, a gente tá pensando em fazer algumas coisas diferentes. Mudar os nomes dos animais, pensar em outras atividades, senão pra gente fica repetitivo. Todo ano a gente muda alguma coisa, nunca é igual. Não sei se a Elen te falou também, a gente tá

pensando também em pegar outra turma, trabalhar com mais produções das crianças, mas é surpresa. A gente tá pensando, depois eu te falo.

Além da ausência de apoio e adversidades enfrentadas, Ana e Elen conseguem desenvolver seu trabalho pedagógico em sala de aula contando uma com a outra. Em conjunto com indícios anteriores, podemos interpretar que o trabalho em dupla, para essas professoras, e as trocas que realizam entre elas se constituem como momentos de crescimento profissional e, assim, de formação continuada dentro da instituição. Mesmo que não formalizada, institucionalizada, essas práticas e trocas apoiam, ajudam no cotidiano e podem ser consideradas uma alternativa encontrada por elas diante da situação posta na instituição.

Essa situação das professoras nos remete ao estudo de Irigon (2006, 2009) que discute, no espaço da escola, como a troca de experiências se torna uma prática formativa e se caracteriza uma significativa via de aprendizagem para os professores. Segundo a autora:

Esses momentos de troca de experiências e saberes entre as professoras podem criar condições para o redirecionamento de muitas ideias e percepções e para a construção de novos saberes, na medida em que elas se permitem pensar e trocar ideias sobre as práticas educacionais vividas, procurando compreender seu sentido. (IRIGON, 2009, p. 75)

Ao apresentar, discutir e buscar alternativas a respeito de suas experiências cotidianas na escola, as professoras Ana e Elen têm a possibilidade de produzir conhecimento, de criar novas formas e ir além das limitações político-institucionais no que se refere ao trabalho pedagógico que desenvolvem em sala de aula³³. Desse modo, **a parceria estabelecida pelas duas professoras ou os momentos de troca de experiências entre elas se constituem uma prática formativa no contexto da instituição.**

Ainda devido à relação de Ana e Elen com essa situação social, em que ambas envolvem-se emocionalmente, esses momentos podem ser concebidos, para as professoras, como **uma situação social de desenvolvimento**. Percebemos e interpretamos que essa relação implica ambas as professoras e impulsiona seu desenvolvimento profissional à medida que são impulsionadas, por essas trocas, a pesquisar, planejar e buscar outras possibilidades de desenvolver seu trabalho pedagógico, tanto em sala de aula quanto na escola.

³³ As especificidades do trabalho pedagógico das professoras desenvolvido em sala de aula discutido no item que denominamos Eixo 3 deste capítulo.

Em conjunto com as práticas formativas, explicitadas anteriormente, da coordenação pedagógica e da troca de experiências entre as professoras, o processo de formação continuada de Ana e Elen constituíram-se também de suas experiências no curso do PNAIC.

Desde os primeiros dias de entrada na escola nas participações dos momentos de coordenação pedagógica na sala dos professores, os comentários sobre o curso do PNAIC eram recorrentes; afinal, os professores de 1º ao 3º ano do ensino fundamental estavam participando dele. Esses comentários tratavam, principalmente, das aulas e das demandas a serem realizadas.

Em um desses primeiros encontros na coordenação pedagógica, Elen nos fala um pouco sobre o curso:

Elen: Estamos fazendo o curso do PNAIC às quintas em outra escola, lá no Guará II. Lá tem mais espaço e todas nós vamos pra lá à tarde.

Pesquisadora: Vocês da escola estão juntas? Como foram divididas as turmas?

Elen: Não. Cada um ficou separado de acordo com sua turma. Eu fiquei só com as meninas do primeiro ano e o pessoal do segundo e terceiro assim também.

Pesquisadora: E como estão sendo as aulas?

Elen: Então, boas. Mas a gente tem que fazer uma série de coisas, são os relatórios a cada módulo, as sequências... o bom é que a gente já faz esse trabalho, então fica mais fácil.

As primeiras expressões da professora sobre o curso apresentam as atividades a serem desenvolvidas, exigência do curso, como um de seus conteúdos. Após uma referência geral sobre a organização do curso, a fala de Elen denota uma preocupação com demandas a serem cumpridas, mas logo após menciona a relação com o seu trabalho pedagógico.

Em continuação a esse diálogo, perguntamos à professora sobre essa relação do conteúdo do curso com seu trabalho, ela nos explica:

Pesquisadora: O que você faz que seja parecido com o abordado no curso?

Elen: É o trabalho com sequência didática, a gente já trabalha no projeto assim como sequências, temas geradores, histórias que a partir daí fazemos uma série de atividades. Então, quando a gente tem que apresentar o material não é nenhuma novidade.

O caráter prático das atividades desenvolvidas em sala de aula se afina à demanda do curso, como uma das estratégias de ensino para envolver os professores e para que estes possam desenvolver a proposta em sua prática pedagógica. A fim de conhecer sobre essa estratégia e dinâmica das aulas, marcamos um encontro com o grupo de três

professoras, chamadas de tutoras ou orientadora de estudos, que coordenam o curso nessa cidade.

– Esse foi o curso que mais atingiu o número de professores. Aqui são cento e sessenta e oito professores ao total nas turmas de 1º ao 3º ano. Desses a gente teve cento e vinte alunos, participando do curso. Os quarenta e oito que não fizeram foi por causa de atestado.

– Os critérios para participar do curso foi do MEC, mas acho que os coordenadores pedagógicos também tinham que participar para auxiliar os professores. Contrato temporário não pode participar também e professor que entra de licença por um período longo também não. Tem que estar dando aula e fazendo o curso junto.

– No início foi complicado, mas agora já tem o material do MEC. São oito unidades e oito módulos. Em cada unidade eles pedem para os professores entregarem um relatório e tem as atividades também pra gente avaliar.

Nessas expressões das orientadoras de estudo, na dinâmica e organização do curso, aparecem deliberações do MEC sobre a proposta de um curso nacional, órgão que, como a instituição escolar, anteriormente, acaba por formalizar e instaurar propostas a serem cumpridas, centralizando muitas das ações dessa prática formativa.

Esse curso do PNAIC no Distrito Federal possui algumas novidades que em outros estados e municípios já eram recorrentes. Uma delas se refere a uma bolsa de estudos, paga por meio de um cartão aos professores envolvidos em diferentes funções no curso. Os recursos financeiros são repassados pelo Governo Federal aos estados, municípios e Distrito Federal para que desenvolvam o programa de formação. Essa ação foi garantida pela Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013, que dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Aos docentes que desenvolvem parte de seu trabalho pedagógico em sala de aula, em turmas de 1º ao 3º ano, a regulamentação por meio da Resolução/CD/FNDE nº 4, de 27 de fevereiro de 2013 – que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa –, sucedeu a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

Segundo as orientações do curso do PNAIC (2012), o eixo principal da proposta é a formação continuada de professores por meio de um curso presencial de dois anos, que se dividirá em linguagem e matemática, com carga horária de 120h/aula por ano. O curso será ministrado por orientadores de estudos e composto por encontros mensais totalizando

84 horas, o número de encontros estará a critério da universidade; seminários, totalizando 8 horas; atividades extraclases, totalizando 28 horas; e aplicação de trabalhos nas turmas em que leciona.

Em continuidade a conversa com as orientadoras de estudos sobre o curso e as parcerias estabelecidas, elas falam:

- O material deixou muito a desejar pro DF. É muito parecido com os dos outros cursos, tem vídeo em todas as unidades. A gente não passa não, eu não passo tudo. A gente faz muita adaptação, não tem como... fica muito fora da realidade daqui. A gente sabe que no Brasil tem muita coisa, tem cidade aí que falta coisa demais, mas pra gente e nossos professores já fica distante, tem muita coisa que a gente tá na frente.
- O tempo é muito pouco, não dá nem três horas de curso, não dá tempo de cumprir tanta coisa. A gente adéqua e faz mudanças até nas avaliações, senão desmotiva e eles ficam desinteressados.

Em relação a algumas das orientações do MEC para o desenvolvimento do curso, as orientadoras demonstram alternativas diante da não adequação e insatisfação de aspectos que não condizem com a realidade do DF e, especialmente, com o trabalho pedagógico por aqui realizado. Essas mudanças, embora pequenas, podem aproximar os professores e conferir caráter pessoal a uma proposta pensada para alcançar tantos professores.

O curso aconteceu em parceria com a SEDF, conforme explicitamos anteriormente, e com a Universidade de Brasília, especificamente com o Centro de Formação de Educação Continuada de Professores (Ceform), responsável pela formação dos orientadores de estudo de todas as unidades da SEDF. Em relação a essa formação, explicam as orientadoras:

- Houve muita mudança na formação, uma rotatividade grande, mudou muito de professora, saia e entrava outra. Mas elas ajudavam, a gente falava o que queria e elas paravam e atendiam a gente.
- Teve muita socialização, poderia estar estudando mesmo. Sentimos falta de uma pessoa que falasse e desse dicas para trabalharmos. Não teve uma unidade, cada turma via uma coisa, não teve uma conversa única.
- Se você ver, a Secretaria diz uma coisa e a Unb outra, ninguém se entende não. Vão ter dois eventos pra apresentar os trabalhos do curso, mais ninguém sabe de nada, um não se comunica com outro.
- A gente teve que estudar sozinhas, entre a gente mesmo. Isso também foi novidade pra gente, a gente não tinha feito curso assim. A gente aprende também porque é uma novidade pra gente também. A gente tem obrigação de estudar mais que elas, mas não somos detentoras do saber. A gente tá ali pra trocas, orientar, dar um norte.

Novamente um conflito de interesses entre as diferentes instâncias envolvidas na realização do curso pode distanciar o propósito da formação e as práticas voltadas para o

trabalho pedagógico do professor. Durante a realização do curso, os diversos atores envolvidos parecem cumprir demandas diferentes com objetivos diversos a partir de concepções que não se assemelham. As práticas institucionalizadas são enfrentadas por cada um dos professores envolvidos e interessados em participar do curso. O interessante é compreender que concepções e princípios orientam essa prática, a fim de entender que tipo de formação se pretende oferecer aos docentes para, depois, compreender como eles a avaliam.

A professora Ana também falou bastante sobre o curso, em uma de nossas conversas. Sobre a atuação da orientadora de estudos, ela expressa:

Ela se esforça bastante pra conduzir o curso e ajudar a gente, são muitos problemas. Tem dia que aparece coisa nova pra fazer, um documento diferente e nem mesmo ela sabe, coitada, fica perdida igual a gente.

Ainda a respeito das diferentes instâncias envolvidas e da desorganização dessa ação formativa, ilustramos um diálogo entre professores logo no início de uma das aulas do curso:

– A gente recebeu um email com um pedido de uma ficha pra preencher, o que é?

– Tão pedindo uma ficha-perfil. É aquela que a gente entregou pra você?

Orientadora de estudos: Eu não sei. Eles não falaram nada sobre isso, não falaram que iam pedir pra vocês não. Vou te contar! Eu tenho que ver... Vocês trouxeram? Deixa eu ver.

Em relação a esse conjunto de informações relacionados ao curso do PNAIC, sua dinâmica e organização, pode-se interpretar que **a perspectiva de formação envolve uma dimensão política-institucional** que se constitui elemento significativo e, por vezes, contribui para a intensificação do cumprimento de tarefas e fazeres que tendem a negar o professor como sujeito do processo de formação e de seu trabalho. Diante dessa constante tensão e conflitos de interesses, o tempo-espaco dedicado à discussão pedagógica limita-se, além de **predominar estratégias centradas em tarefas ou repasse de conhecimentos no processo de formação dos professores**. Esse não é um dos objetivos expressos e explícitos do curso que pretendem priorizar a prática reflexiva e gerar engajamento e colaboração entre os professores no desenvolvimento do trabalho. Porém, a proposta idealizada não se concretiza na prática, permeada por orientações nem sempre claras, atores diversos e pessoas que possuem interesses diferentes aos da proposta política planejada.

Em conversa com as professoras em uma das aulas, a orientadora de estudos fala a respeito de um novo registro de avaliação dos professores:

Orientadora de estudos: A gente pode esperar tudo desses programas... Essa avaliação chegou no meio do caminho, vocês não tem ideia como foi... uma confusão...

Ana: Como é isso aqui, eu não entendi direito.

Orientadora de estudos: Olha aqui você preenche assim, de acordo com o quadro do livro, são os direitos de aprendizagem.

Ana: Ah, tá. Agora entendi. Cópia daqui.

Orientadora de estudos: Vocês tem que me entregar hoje.

Ana: Hoje?

Orientadora de estudos: É. Você não tá entendendo. Eu vou ter que apresentar isso na segunda-feira lá pra Unb... Ainda de todas e depois a nota: MI, MM, MS e SS eu tenho que escolher uma sequência e apresentar, preenchendo um outro papel desse dizendo o porquê escolhi essa sequência.

Em continuidade a essa fala, continuamos a conversa com a orientadora de estudos, durante o intervalo da aula, para esclarecer esse assunto:

Orientadora de estudos: A gente passa o tempo todo discutindo avaliação formativa e chega aqui e tem que dar nota, eu tenho que avaliar cada item da sequência delas, acho um absurdo.

Mesmo não concordando com parte das atividades propostas do curso, a orientadora opta por cumprir as demandas e, da mesma forma, orienta as professoras na execução das tarefas. **Os entraves organizacionais relacionados a essa ação formativa existem, mas não prejudicam todo o planejamento, processo de reflexão e produção de ideias** tanto da orientadora quanto das professoras em relação ao seu processo de formação, pois essas acabam identificando e reconhecendo que o preenchimento e a reprodução de certas atividades compõem o curso.

Porém, entendemos que se limitar a esse tipo de ação não propicia maior envolvimento dos docentes, a participação em atividades mais complexas, desafiadoras, de reflexão e pode não caracterizar o curso de modo a favorecer aprendizagens que impulsionem o desenvolvimento dos professores.

Além dos relatórios, quadros, instrumentos, demandas da plataforma virtual, uma das atividades recorrentes no curso era a apresentação de tarefas e sequências didáticas realizadas pelos professores em sala de aula. Essas se caracterizavam pelo planejamento, aplicação e apresentação posterior da prática utilizada em sala de aula. Tal sequência variava segundo a quantidade de atividades e temas escolhidos pelas professoras, que, na

maioria das vezes, optavam pelos livros de literatura recebidos do próprio programa como motivos que permeavam o planejamento.

Em relação a essas atividades, Ana e Elen desenvolviam em conjunto seu planejamento, por vezes o construíam coletivamente e, quando uma delas tinha algum impedimento, a outra assumia a tarefa. O material era elaborado separadamente, e as formas de desenvolvimento em sala seguiam o mesmo planejamento, porém mantinham as especificidades dos alunos e do trabalho de cada docente.

Na semana em que iriam apresentar uma dessas atividades, Elen comenta durante o período de observação em sala de aula:

A gente tá fazendo a partir desse livro, eles gostam muito dos animais. A gente vai trabalhar as categorias, a classificação de cada um. Isso a gente tava fazendo também no projeto. Daqui a pouco meu sobrinho vai trazer um cartaz que fez pra gente, aí cada turma vai fazer o seu, bem grande fica mais fácil pras crianças e pra apresentar. (conversa informal durante período de observação em sala de aula)

O interessante nesse dia, com base na fala de Elen, é a implicação, envolvimento e preocupação em realizar da melhor maneira possível as atividades relacionadas ao curso. Quando questionada sobre a organização e o capricho nos trabalhos realizados para o curso, ela nos explica:

Eu não faço as coisas de qualquer jeito, eu sou professora, nós somos professores, isso faz parte da nossa profissão. (conversa informal durante o curso PNAIC).

Essa expressão de Elen e as apresentações que ela e Ana realizavam no curso eram frequentemente seguidas de elogios das colegas e, muitas vezes, selecionadas pela orientadora de estudos para levar aos encontros na universidade. Nesses momentos, as demais professoras da turma copiavam, faziam registros, perguntavam, pediam para ver o material e esclareciam os modos como elas desenvolveram seu trabalho pedagógico. Apelidadas de “meninas superpoderosas”, os comentários recorrentes das colegas eram:

- Lá vem elas, só a perfeição.
- Nossa! Fala sério, como vocês fazem tudo isso?
- Escândalo! Muito bom! Fantástico!

Um dos aspectos que impressionava o grupo referia-se à variedade de materiais e recursos utilizados para as produções das crianças, que também destacavam-se por já estarem em processo de alfabetização, o que é considerado, por muitas colegas, “bem avançados e a frente” de seus alunos, como diziam.

Essa aproximação do conteúdo do curso com o do trabalho realizado em sala e os constantes elogios recebidos nas aulas, realidade diferente da vivida na escola em que trabalhavam, as motivavam e incentivavam suas produções. **A valorização e reconhecimento social motivavam ambas as professoras**, em que o sentimento de satisfação reforçava a contínua responsabilidade e compromisso nessas ações. A esse respeito, as professoras dizem que:

Elas elogiam a gente o tempo todo, mas a gente trabalha mesmo. A gente faz muita coisa, não é todo mundo que faz isso não. (**Ana** – conversa informal durante período de coordenação pedagógica)

Mas que bom que o nosso trabalho é reconhecido pelo curso. Que valeu a pena todo trabalho. Acho que eles estão transformando a prática em teoria, ou a teoria na prática, não sei. (**Elen** – conversa informal durante período de observação em sala de aula)

O reconhecimento pelo trabalho das professoras era valorizado por elas tanto na expressão dos colegas de profissão quanto na figura da orientadora de estudos, que explicitava os retornos que recebia de outros segmentos e pessoas envolvidas no curso. Ao falar sobre esse assunto, Elen fez referência à relação teoria-prática presente nos cursos de formação e nesse, de modo específico. Esse binômio também foi bastante mencionado pelas orientadoras de estudo durante nossa conversa:

- Se você levar um texto e ficar só na teoria eles ficam agoniados, você tem que trazer o tempo todo a prática, um *link*.
- O professor não está acostumado a estudar. É uma semente plantada.
- Tem a aplicação e socialização, a gente dá dicas. A teoria e prática andam juntas, a gente dá a teoria e eles aplicam lá.

As concepções de teoria e prática que permeiam as expressões dos professores revelam, como discutido anteriormente, distância da concepção do professor como produtor do conhecimento e do espaço social onde acontece a formação como construção coletiva. A ideia de que livros, aulas expositivas e universidade detém o conhecimento pedagógico relacionando-o à teoria e de que aos professores cabe apenas aplicá-la, ou conhecer, consumir e reproduzir, caracteriza uma perspectiva de formação aligeirada e subsidiada na formação técnico-profissional dos docentes. Uma falsa preparação a um suposto mercado de trabalho e demandas que possam atender melhor aos alunos em sala de aula.

A partir das construções expostas nesse eixo, podemos considerar **a concepção de que apenas as universidades e cursos formais são locais próprios para a produção de conhecimento pedagógico**. Essa ideia constitui as ações formativas aqui mencionadas,

representadas pelas avaliações e significações das professoras e demais pessoas envolvidas. Essa compreensão, da relação teoria-prática, implica na maneira e nas formas como se conduz as propostas de formação, delegando ao professor a tarefa de apropriação de saberes e execução de fazeres pedagógicos.

Em outro curso, as professoras nos apresentam uma visão de formação docente relacionada ao acúmulo de certificados de cursos, promovidos por empresas, presentes nas escolas públicas e de acesso aos professores. De acordo com elas, a divulgação desses cursos ocorre por meio de cartazes e professores da própria escola que representam a instituição. Essas instituições recebem o dinheiro referente ao pagamento do curso e a prova escrita feita pelo professor e, dias depois, se faz a entrega do certificado ao contratante. Ana e Elen nos apresentaram um desses cursos que estavam fazendo e nos falaram mais sobre eles:

Ana: Dá até vergonha de mostrar. Mas a gente tem que fazer todo ano, senão a gente não consegue pegar turma. Tem gente na escola que faz um monte e acumula pontos demais, então é só pra isso que a gente faz mesmo.

Elen: Olha aqui, dá uma olhada nessa apostila, não tem nada. Esse aqui é um curso de 300h, vê se pode? A gente tá fazendo esse por causa do preço, o da outra empresa ainda a gente aproveita alguma coisa pra ler, mas esse...

Ana: A gente responde essas questões aqui rapidinho... uns 15min.

Elen: O do Cened a gente aproveita, é interessante, mas custa duzentos e vinte reais o mais barato, aí... de cento e sessenta...

Segundo informações das professoras, o curso de 300h dessa empresa, um Instituto de Educação, tem parceria com dez escolas da rede pública e oferece cursos de pós-graduação. Esses são pagos pelos professores com a finalidade de obter classificação na contagem de pontos durante a escolha de turma. O curso mais barato, segundo elas, custa 160,00 (cento e sessenta) reais e denomina-se Alfabetização e Letramento na Infância. Na escola delas existe uma professora que media a venda dos cursos e recolhe as avaliações preenchidas pelos docentes que tem interesse em comprá-los.

Essa prática, regulamentada por órgãos distritais e nacionais responsáveis pelo setor da educação no país, tem sido amplamente divulgada e incentivada pelos próprios setores que estabelecem critérios, baseados no tempo de serviço e no número de cursos, que definem a qualificação e aptidão do professor para ministrar aulas em determinada classe. Essa lógica relaciona-se diretamente com o que denominamos de configuração subjetiva social da institucionalização de práticas formativas na escola. Entendemos que as interdependências entre esses setores se afinam e favorecem a continuidade de modelos de formação sem propósito de um trabalho pedagógico conduzido por um professor

autônomo. Ao contrário, a **intensificação e o investimento em propostas apressadas** que visam pretensamente à melhoria de trabalho do professor e à consequente melhoria do desempenho escolar, a partir de uma **incoerente lógica do processo de aprendizagem e desenvolvimento uniforme, linear e progressivo, são o que vigora.**

A respeito do que foi discutido nesse primeiro eixo, que se refere a caracterizar e conhecer as ações formativas das quais o professor participa, pudemos apontar algumas considerações. Com base no conjunto de indicadores, interpretações e construções, quanto às características dos momentos de coordenação pedagógica e do curso de formação do PNAIC que as professoras participavam, podemos dizer que:

- Quanto ao conteúdo dessas ações formativas:

- As ações formativas no espaço da coordenação pedagógica e o curso do PNAIC baseiam-se, prioritariamente, em documentos, apostilas, livros, materiais e propostas prontas. A partir delas, existe, por parte dos professores, a adaptação, mas não a ponto de caracterizar-se como construção coletiva, momento de impacto em sua docência;

- O tempo-espaço dedicado à discussão pedagógica nas ações formativas é limitado e predominam estratégias de aprendizagem centradas na aplicação de procedimentos e conhecimentos. Nesse contexto predominam estratégias centradas em tarefas ou repasse de conhecimentos no processo de formação dos professores;

- Essas ações formativas são constituídas por um contexto de práticas institucionalizadas, que gera ruptura entre as demandas da escola e as do professor, seguido do não reconhecimento dos docentes como produtores de conhecimento;

- Além desses momentos que acontecem nesses espaços, como alternativa para a ausência de apoio pedagógico, a parceria estabelecida pelas duas professoras participantes da pesquisa ou os momentos de troca de experiências entre elas se constituem uma prática formativa no contexto da instituição. Nessa situação, houve a possibilidade de produzir conhecimento, de criar novas formas e ir além das limitações político-institucionais no que se refere ao trabalho pedagógico que desenvolvem;

- Tanto os momentos de coordenação pedagógica quanto o curso do PNAIC são espaços sociais constituídos por trocas, entre os professores, de práticas, materiais e recursos didáticos que podem apoiar o trabalho pedagógico, caracterizando-se como aspecto relevante para o processo de formação das professoras;

- As ações formativas configuram-se de uma dimensão política-institucional, a qual constitui elemento significativo e, por vezes, contribui para a intensificação do

cumprimento de tarefas e fazeres que tendem a negar o professor como sujeito do processo de formação e do próprio trabalho pedagógico;

- O significado da relação teoria e prática constituem as ações formativas a partir da concepção de que universidades e cursos formais são locais próprios para a produção de conhecimento pedagógico.

- Quanto aos modelos e maneiras priorizadas nessas ações formativas:

- As propostas de formação estão permeadas por planejamentos e projetos elaborados por instâncias consideradas hierarquicamente superiores ao professor. São modelos que partem de políticas públicas traçadas por governo federal ou distrital. Há, para essas grandes políticas, a intenção do repasse e de uma formação em cadeia, realizada por intermediários, coordenadores pedagógicos e pessoas diferentes até chegar ao professor;

- Esse modelo reflete a maneira e as formas como se conduzem as propostas de formação, delegando ao professor a tarefa de apropriação de saberes e execução de fazeres pedagógicos de forma automática e mecânica;

- A maneira não formal da troca de experiências e da relação das duas professoras não reduziu a relevância desses momentos como prática formativa constituinte do processo de formação continuada. Além das práticas instituídas nesse processo, foi possível a emergência de novas alternativas e uma via para o desenvolvimento do trabalho pedagógico de Ana e Elen, criado por elas mesmas.

- Quanto aos responsáveis por essas ações formativas:

- Diferem-se e caracterizam-se como supervisor pedagógico, diretor, coordenador pedagógico, orientador de estudos, enfim, pessoas que ocupam e exercem cargos diferentes, atuam em frentes diferentes no sistema educacional, mas são professores;

- As ações formativas são realizadas em parceria com professores ou instituições educacionais, como o MEC, a SEDF e as universidades federais. Essas diversas instâncias e atores poderiam atuar em conjunto para o desenvolvimento de propostas mais direcionadas e organizadas para uma discussão de cunho pedagógico em detrimento das questões administrativo-burocráticas;

- Entre as ações formativas discutidas, apenas na relação de parceria entre Ana e Elen analisamos o professor como responsável pelo processo de formação, conduzido a partir de suas necessidades e motivos pessoais e profissionais.

Ressaltamos que a construção realizada neste eixo não nos forneceu elementos suficientes para discutir a dimensão subjetiva das ações formativas, pois essas práticas não

foram planejadas com esse intuito, da expressão do sujeito, mas priorizando-se ações, conhecimentos e técnicas centradas no fazer docente.

A partir dessas considerações, o intuito deste eixo, ao caracterizar e conhecer as ações formativas das quais as professoras participam, necessita ser ampliado e aprofundado a partir da articulação de outros aspectos que constituem essas ações, para compreendê-las melhor. Esses aspectos referem-se às avaliações que o docente atribui à formação. Assim, julgamos relevante analisar como as professoras concebem essa experiência. Portanto, o objetivo do próximo eixo será analisar as avaliações dos professores sobre as propostas de formação que frequentam e que significados ganham para sua trajetória profissional e para o trabalho pedagógico.

Eixo 2 – Avaliação do professor sobre as propostas de formação que frequenta: significados para sua trajetória profissional e para o trabalho pedagógico

A análise das avaliações das professoras a respeito das ações formativas será realizada, conforme no eixo anterior, a partir das experiências da coordenação pedagógica e do curso do PNAIC. Essas avaliações referem-se a elementos já discutidos, mas também a aspectos que nos permitem avançar na discussão sobre o processo de formação continuada docente.

Em relação à coordenação pedagógica, a ausência de apoio, a insatisfação e o descompasso quanto aos interesses dos professores emergem novamente como sentidos subjetivos relacionados ao espaço social. Porém, Ana e Elen abordam como essa situação se reflete no trabalho pedagógico:

Não tem acompanhamento nenhum, não tem ninguém não. Elas vêm aqui, dão alguns recados, falam com a gente... tem conselho de classe no início e agora no final, a gente fala dos alunos, mas não tem encaminhamento, é só pra constar mesmo. (**Elen** – conversa informal no período da coordenação pedagógica)

Às vezes eu me sinto tão frustrada, você passa o ano todo trabalhando e... nossa! É muito difícil... esse ano estou me policiando muito... a turma toda vai, caminha, segue... eu faço tudo em casa, pra não me aborrecer... eu podia levar à Secretaria também, porque não sabem nada! (**Ana** – sobre a coordenação pedagógica, em conversa informal durante o curso do PNAIC)

As professoras identificam a ineficiência e a dinâmica de funcionamento da escola, expressam indignação pelos serviços prestados ou a maneira com que estes são realizados por alguns dos profissionais que trabalham na instituição, relegando a elas a responsabilidade de uma série de ações as quais consideram encargo de outras pessoas.

Acompanhamos durante a pesquisa algumas das atividades realizadas na coordenação pedagógica pelas professoras: discussão entre elas sobre o trabalho pedagógico, planejamento das aulas, estrutura de ideias para elaboração de atividades, preenchimento de diário de classe, conselho de classe, seleção de alunos e separação das turmas de 2º ano do ensino fundamental para o ano seguinte.

Segundo Ana e Elen, elas assumem e respondem por assuntos na escola que nem mesmo outra pessoa ou a própria secretaria escolar sabe responder. O trabalho pedagógico realizado centra-se na figura do professor:

Tudo é a gente mesmo, não tem jeito. Eu vou deixar tudo pronto meu, os relatórios, terminar o projeto, fazer tudo pra não prejudicar as crianças, porque quando a gente sai de atestado vira um caos. (Ana – conversa informal durante o período de coordenação pedagógica)

Essa situação faz com que as professoras desenvolvam o trabalho pedagógico sozinhas, de modo isolado, o que distancia cada vez mais o trabalho pedagógico realizado pela escola e por elas. Conflito de interesses, responsabilidades e culpabilização do outro pelo não feito e não dito intensificam atos de formalização e burocracias num contexto social de trabalho que deveria ser essencialmente coletivo e colaborativo.

Ainda sobre a dinâmica do trabalho na escola, a coordenação pedagógica e os demais espaços e profissionais envolvidos, Elen expõe:

O que eu acho mais difícil é... os próprios colegas debocharem de você, eles falam aqui na escola tem brinquedoteca, educação física, informática... mas não tem um momento da gente sentar e trabalhar com as crianças, eu não levo mais, porque é a gente entrar e eles saírem, tudo a gente... são quatro readaptadas na informática, na secretaria são cinco e a gente que forma turma, na sala de leitura duas e ainda debocham de você... outro dia meus alunos estavam lá na sala e desligou o computador e elas voltaram e ainda falaram pra mim: pede pelo menos pra eles ficarem quietos, eu saí na hora! Ah! O que que é isso.. é demais. (conversa informal durante período de observação em sala de aula)

O conjunto de profissionais e pessoas que trabalham nessa escola poderia formar uma rede de apoio aos alunos e professores. Ao contrário, pela avaliação das professoras, essa organização vem acompanhada pelo descompromisso pedagógico do grupo que ali trabalha. Por motivos e necessidades variadas, a escola acaba por se tornar um espaço de trabalho ou de cumprimento de demandas. **Para Ana e Elen, o caráter pedagógico e a perspectiva desse contexto educacional como propulsor de desenvolvimento humano não se constitui aspecto principal dessa instituição tendo em vista sua formação docente.** Portanto, pode-se compreender o quão difícil torna-se envolver-se e desenvolver

ações formativas que intencionalmente relacionem trabalho pedagógico às necessidades e motivos do professor.

Essa motivação não pode ser analisada pelas ações ou atividades desenvolvidas, nesse caso, no contexto escolar. Entendemos motivação como “o tipo de configuração subjetiva que está na base da produção de sentidos subjetivos comprometidos com a ação na atividade concreta de cada sujeito singular” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 36). No caso das professoras, a motivação reflete a busca por situações que favoreçam o trabalho pedagógico e novas possibilidades. Essa motivação acaba por orientar e direcionar as suas ações e escolhas e revela envolvimento e compromisso quando estão diante de uma nova oportunidade ou situação referente ao trabalho, o que constitui novas possibilidades no trabalho pedagógico realizado pelas professoras.

Outro aspecto da fala delas é que o envolvimento se intensifica com o apoio do outro; é importante ter alguém que pode partilhar interesses e auxiliar no processo reflexivo na busca por alternativas ou caminhos próprios de desenvolver o trabalho pedagógico. Um trecho do instrumento escrito, a redação de Ana, trouxe elementos que nos auxiliaram nessa interpretação:

[...] mas aqui nesta escola tenho tudo, o que tenho, uma companheira maravilhosa e dedicada, uma diretora que faz tudo por nós e para nós, uma escola tranquila.... Bem, daqui não saio, daqui ninguém me tira... só na aposentadoria... kkk... (trecho da redação)

O reconhecimento da ajuda de alguns colegas de profissão que trabalham juntos e se ajudam mutuamente repercute na forma de enfrentamento das adversidades cotidianas de trabalho. **As professoras reconhecem as limitações da instituição quanto ao apoio pedagógico, mas conseguem desenvolver seu trabalho por meio das relações com o outro** e, apesar da não continuidade desses tempos e do trabalho coletivo, são ações que marcam e constituem o processo de formação do docente.

A respeito disso, de modo recorrente, houve comentários das professoras durante a pesquisa empírica. Por exemplo nesses trechos:

Eu nunca peguei uma turma como essa... antigamente a gente tinha o CRA, a Aline vinha e me ajudava, via coisa que eu não via e me fazia pensar e me dava um monte de sugestões. (**Elen** – observação em sala de aula, em 05/11)

Eu precisava só de um olhar, só um olhar me ajudava. Alguém que me ajudasse, por exemplo, porque a... não consegue? É porque ela tem o tempo dela? Ela não consegue juntar as letras, relacionar. A... não sei se você lembra? Já tá lendo. (**Elen** – observação em sala de aula, em 19/11)

Eu tive tantas colegas boas, nossa a gente trabalhava junto, era tão bom. Antes aqui eu tinha a A..., aí ela saiu e eu trabalho com a A..., que tá dando muito certo. (**Elen** – coordenação pedagógica)

Esse processo envolvido na relação de apoio, colaboração e aprendizagem, atingindo a troca de experiências práticas, possibilita o desenvolvimento do docente em um diálogo mútuo entre professores ou professor-outra. O “outra vai aparecendo ao mesmo tempo como figura e como fundo na relação com o sujeito, como construtor do sujeito, ao mesmo tempo que construído por ele” (MITJÁNS MARTÍNEZ; SIMÃO, 2004, p. 5). Esse processo é aspecto fundamental nas propostas de formação ou um princípio para a formação docente.

No curso do PNAIC, esse foi também um dos elementos valorizados pelas professoras e apontados como relevantes ao longo do curso, conforme relatado nas últimas semanas de aula:

O pessoal é muito legal mesmo, foi bom, agradável, todo mundo conversando, brigando e brincando... a gente sempre aprende com o outra e às vezes vê uma situação dele pior do que a sua... também foi legal porque apresentavam coisas novas, interessantes pro trabalho. (Ana – entrevista)

O bom do curso também são os professores, nossos colegas é muito bom, trocar, ver o que estão fazendo, falar sobre o que passam e perceber que não estamos sozinhos. (Elen – entrevista)

As relações e os momentos de troca com os colegas são reconhecidos pelas professoras como uma estratégia de aprendizagem no curso do PNAIC. Para elas, esse contexto proporcionou mais possibilidades de diálogo do que dentro do próprio espaço da escola ou com demais profissionais envolvidos e preocupados com o trabalho prioritariamente pedagógico.

Além desses momentos, as professoras elogiaram o material e recursos didáticos, como os livros utilizados em sala de aula em diversos momentos dos que estivemos com elas. Esse posicionamento aparece expresso ao falarem sobre o curso:

Não tinha antes esses materiais, os livros são muito bons. A gente usa bastante, cada sala recebe duas caixas com livros pra aquela faixa das crianças. (Elen – coordenação pedagógica)

Cada livro bom aqui e as crianças adoram, dá pra fazer a festa. Vamos ver se a gente usa bastante também ano que vem, porque tem muitos que não usamos. (Ana – observação em sala de aula)

Esses posicionamentos também estiveram relacionados à atenção e ao envolvimento da orientadora de estudos no curso:

Ela foi ótima no curso, muito esforçada, dedicada, ajudou muito a gente. Se empenhava pra fazer as coisas e trazer novidades. (Ana, sobre a orientadora de estudos – entrevista)

Ela é professora também, sabe muita coisa do que a gente vive e como é essa profissão. (Elen – momento informal)

A respeito da avaliação realizada pelos professores participantes do curso, as orientadoras de estudo conversam conosco durante momento formal:

Orientadora de estudos 1: Ouvimos muitos elogios, isso é bom. Ouvir o professor é importante, às vezes ficávamos uns 40min. Só no desabafo. A gente escuta e tenta voltar. Acho que valeu demais o nosso esforço e se teve tantas avaliações positivas foi graças a gente que batalhou muito pra esse curso dar.

Orientadora de estudos 2: Se a gente não cumprir o que precisa e houver algum problema e a gente não receber o certificado, os professores também não recebem, acredita? Se o orientador de estudos não receber o certificado, os professores da turma não recebem, não tem nada a ver isso.

As avaliações positivas apontam elementos centrados nas relações com os colegas de profissão, na atuação do orientador de estudos, nos materiais e recursos didáticos disponíveis aos professores. Ao contrário do que pensávamos, as leituras, vídeos, atividades práticas, produções escritas e os oito módulos foram motivos de críticas e de avaliação negativa por parte dos professores. Essas foram, na maioria das vezes, relacionadas ao cumprimento de tarefas, obrigações e à burocracia contínua.

Em uma sequência de diálogos durante as aulas, as professoras demonstraram insatisfação e rejeição por esse tipo de estratégia de ensino utilizada ao longo do curso:

Orientadora de estudos: A sequência didática tem que ter práticas de alfabetização, práticas de letramento que envolve gêneros textuais e a função, levar pra vida social da criança, os eixos, o lúdico com desafio, direitos de aprendizagem...

Ana: Haja planejamento! Ufa!

No diálogo em seguida, as professoras conversam, em outro dia de aula, com a orientadora de estudos:

Professora: Você viu o email que a gente recebeu? Tem que mandar a foto desse cantinho de leitura com os livros.

Ana: Mas não tem espaço na sala, onde vou montar esse cantinho?

Orientadora de estudos: Vocês têm que organizar um espaço com os livros e enviar as fotos pra eles.

Professora: E outra. Vocês viram a palhaçada? Se não mandar as fotos do cantinho, a gente não recebe mais a bolsa. Que é isso? A gente é otária mesmo!

Elen: E aí? Como faremos, Ana?

Ana: Amanhã nós faremos o seguinte, vou montar o cantinho e tirar foto, depois a gente leva pra sua sala e tira foto... ah! Tenha paciência!

A partir dessa sequência de expressões, nossa interpretação ganha delineamento mais nítido no que se refere às ações formativas e à relação dessas no trabalho pedagógico do professor. A proposta da formação se projeta para uma mudança na ação pedagógica

por meio de atividades de cunho aplicativo, a partir de métodos, técnicas e orientações ditas “teóricas” para aplicação e também reflexão do professor. Em oposição ao proposto, **as estratégias de aprendizagem utilizadas enfatizam aspectos operacionais e instrumentais, corroborando para aprendizagens do tipo mecânica e reprodutiva** (MÍTIJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2012; TACCA, 2008b).

O processo de formação docente, a partir dessas ações e cursos, se constitui por uma perspectiva de instrumentalização técnica, insuficiente para o desenvolvimento da docência. Essa visão aproxima-se de normas e práticas institucionalizadas pela instituição escolar, fortalecendo e engessando a lógica do poder constituído. Seminários, palestras, cursos e momentos diferenciados, caracterizados como formação continuada, dependem de regulamentação e diretrizes das administrações locais, seja ela no âmbito federal, distrital ou dentro da própria escola. Assim sendo, essas inúmeras ações formativas somam-se e acumulam-se na trajetória do professor, mas não se encontram diferenciadas no curso de seu desenvolvimento profissional.

Reunimos mais elementos destacados pelas professoras quando avaliam o curso em relação ao trabalho pedagógico que desenvolvem atualmente:

Achei fraco, muito fraco a teoria, são sempre as mesmas coisas e autores. Poderiam estudar mais, trazer mais coisas pra gente discutir, conhecer. Uma nova perspectiva que nos ajuda a pensar... hoje já tá muito diferente, tem coisa que não cabe mais, a gente mudou e as crianças mudaram muito, são outros tempos. (Ana – entrevista)

Ainda acerca de suas avaliações sobre o curso, Elen explicita:

Essas coisas do curso eu relembro atividades que eu fiz lá atrás, quando trabalhava com duas turmas. Estão repaginando com outros nomes. Tudo tem outro nome, é sequência didática, objetivos, a proposta... (Elen – observação em sala)

Fazer a mesma coisa... ler, ler na aula, fazer resumo, copiar o que já tá escrito. Repetir não sei quantas vezes. Pra quê? (Elen – coordenação pedagógica)

O formato similar do curso com práticas anteriores de formação, a ausência de novidades e a necessidade de abordagens teóricas novas que possam iluminar e auxiliar na compreensão de casos, situações e processos envolvidos na relação de ensinar e aprender são críticas das professoras. No entanto, experienciam reprodução e assimilação de conhecimento. A expectativa delas está em pensar, elaborar informações e produzir novidades por meio da particularização desses conhecimentos. Para isso, exigem estratégias de aprendizagem mais complexas que envolvam, por exemplo, processos de

interpretação, reflexão, criação e imaginação. Esses elementos não se apresentam no curso desenvolvido.

A análise dos tipos de cursos e modelos de formação docente nos permite relacionar a docência, o trabalho pedagógico a ser desenvolvido e o tipo de professor que se pretende formar. **A trajetória profissional e o trabalho pedagógico inovador são solicitados pelas professoras; no entanto, isso não aparece associado, diretamente, nas ações formativas que estão frequentando.**

Quanto à relação do processo de formação com a profissão de professor, Ana e Elen expressam no completamento de frases:

Para me tornar professora lutei muito... mas valeu a pena. (Ana)

Aprendi a ser professora com minha mãe. (Ana)

Me tornei professora por amor. (Ana)

Para me tornar professora minha mãe lutou. (Elen)

Aprendi a ser professora com as colegas e Deus. (Elen)

Me tornei professora uma conquista. (Elen)

A profissão aparece relacionada a aprendizagens para além dos cursos de formação, inclui-se na trajetória profissional a figura de pessoas relacionada à vida pessoal e de emoções outras vinculadas ou não à docência. Parecia que tinham aprendido a ser professora a partir de outras vivências. Assim, a compreensão da docência se complexifica ao envolver dimensões que não se restringem aos momentos formais relacionados ao contexto escolar. A respeito de sua história profissional, Ana destaca outros elementos:

Bem, tudo começou em 1982 quando resolvi em acordo com meus pais realizar a prova de seleção para a Escola Normal de Taguatinga (CETS), me lembro de esperar o dia do resultado e a classificação me deixou extremamente nervosa, porque eram poucas vagas e a classificação era importante... (trecho da redação)

Em 1984, último semestre da Escola Normal... inscrição para o vestibular... Quando foi dia 2 de dezembro, sou boa de datas, estava na escola de datilografia, e naquele tempo os resultados dos vestibulares também saía pelo rádio. Quando menos esperei, meu professor veio até o meu ouvido e me disse, você passou no vestibular e saiu da sala... (trecho da redação)

Na história de sua profissão, a professora ressalta vivências anteriores do processo de formação que se atualizam no desenvolvimento do trabalho pedagógico. **Para as professoras, a formação inicial, representada pela Escola Normal e o curso de pedagogia, na universidade, encontra-se vinculada ao que significou se tornar uma professora e às suas experiências cotidianas de ser professora.**

Em relação a esse movimento de contínua mudança na profissão, até mesmo por momentos vivenciados anteriormente nessa trajetória, questionamos Elen sobre do que dependeria uma boa atuação profissional. Ela explicita:

Elen: Eu fiz Escola Normal, nossa foi muito bom. Aprendi tanta coisa... acho que todos tinham que fazer, foi uma pena acabar. Tem professor que chega aqui, bem novo e não sabe dar aula, não teve tempo pra aprender.

Pesquisadora: Mas tem muitos daqueles professores que você me falou que não são bons e tem muito tempo de serviço e também fizeram Escola Normal, ou não?

Elen: É verdade mesmo, eles têm quase o mesmo tempo de serviço que eu.

Pesquisadora: Do que você acha, então, que depende ser um bom professor?

Elen: Depende de cada um, de querer... Acho que depende mesmo da pessoa estar envolvida, ter responsabilidade e fazer a coisa bem feita, querer mesmo e se dedicar.

Inicialmente, Elen atribui ao curso da Escola Normal um momento de formação essencial para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Em seguida, ela acrescenta o tempo de serviço como elemento importante para essa atuação profissional. Quando a questionamos, fazendo com que pensasse em suas falas, trouxemos um exemplo que ela mesma havia nos dado sobre alguns professores da escola que possuem tanto o curso quanto o tempo de serviço mencionado, mas não são considerados bons professores. Dessa forma, Elen apresenta elementos relacionados à sua docência, aquilo que ela considera fundamental para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. **A dimensão pessoal é entendida por elas na relação dialética com o social, relaciona-se com o processo de formação docente, aliada às vontades, necessidades e motivos do professor.**

No completamento de frases, em conjunto com as apresentadas anteriormente sobre a profissão, Ana e Elen expressam:

Tornar-se um bom professor depende de querer ser um bom professor.
(Ana)

Tornar-se um bom professor depende exclusivamente de minha posição como profissional. (Elen)

Ressaltamos que esse completamento de frases foi realizado pelas professoras em data anterior a do diálogo explicitado, o que denota valor, em nossas interpretações, aos aspectos destacados por Ana e Elen acerca da docência. Notamos a importância que elas dão à condição pessoal, “de querer”, da vontade e envolvimento do professor para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

O interessante no conjunto de expressões das professoras, apresentado até o momento, é a tendência a refletir e personalizar muitas das informações referentes ao trabalho pedagógico realizado por elas em sala de aula. Esses indícios podem estar relacionados à expressão da condição de sujeito de Ana e Elen. Tal hipótese somente se fará possível mediante compreensão das formas de expressão das professoras no trabalho pedagógico que desenvolvem, a fim de que possamos entender essa manifestação específica em contexto. Para isso, continuaremos a discussão a respeito de elementos e aspectos que constituem as ações formativas no eixo seguinte com foco na expressão da condição de sujeito do professor em seu trabalho pedagógico.

A respeito do que foi discutido, com base no conjunto de indicadores e das seguintes interpretações e construções, nesse segundo eixo, sobre as avaliações das professoras sobre as propostas de formação que frequentam e seus significados para sua trajetória profissional e trabalho pedagógico, consideramos que:

- As avaliações das professoras indicam as limitações da instituição educacional quanto ao apoio pedagógico e às ações formativas desenvolvidas;
- Como forma alternativa, tendo em vista a ausência de práticas formativas no contexto escolar, as professoras desenvolvem seu trabalho pedagógico por meio das relações com o outro. Essas relações entre pares e os momentos de troca de experiências com os colegas também são reconhecidas pelas professoras como estratégia de aprendizagem bastante significativa no processo de formação continuada;
- As avaliações positivas das professoras a respeito das ações formativas apontam elementos centrados nas relações com os colegas de profissão e, ainda, nos materiais e recursos didáticos disponíveis a elas, tanto na coordenação pedagógica quanto no curso do PNAIC;
- As críticas das professoras às ações formativas se referem à ausência de apoio pedagógico, no âmbito da instituição; à ausência de novidades e ao excesso de demandas burocráticas exigidas na participação do curso do PNAIC;
- Ao longo dessas experiências de formação continuada, permeava a produção de sentidos subjetivos de insatisfação das professoras em relação à coordenação pedagógica e ao curso do PNAIC;

- As ações formativas das quais as professoras participavam, na maioria das vezes, utilizaram estratégias de aprendizagem que enfatizam aspectos operacionais e instrumentais;
- Os seminários, palestras, cursos e momentos diferenciados, caracterizados como momentos da formação continuada, aparecem vinculados ao controle, regulamentação e estabelecimento de diretrizes das administrações locais;
- A experiência atual da participação em ações formativas das professoras articula-se à história de sua profissão, pois esta ressalta vivências anteriores do processo de formação que se atualiza no desenvolvimento de seu trabalho pedagógico. Para elas, a formação inicial, representada pelos momentos da Escola Normal e universidade, encontra-se vinculada ao que significou se tornar uma professora e às suas experiências cotidianas de ser professora;
- A dimensão pessoal, entendida na relação dialética com o social, relaciona-se com o processo de formação docente, aliada às vontades, necessidades e aos motivos das professoras. A dinâmica subjetiva emerge nas expressões das professoras por meio das vivências que atribuem novos sentidos às experiências profissionais;
- Ao se constituir como aspecto externo ao processo de desenvolvimento das professoras, as ações formativas não se integram em termos simbólico-emocionais à história profissional e às inúmeras situações, tensões e desdobramentos pelos que passam as professoras em seus diversos contextos sociais.

Dessa forma, evidenciaram-se nas avaliações críticas aos elementos das ações formativas relacionadas a uma formação técnico-profissional, planejada por estratégias de aprendizagem prioritariamente operacionais, desvincilhadas de uma lógica sistêmica e articulada a produções simbólico-emocionais que constituem o processo de aprender. A respeito do desenvolvimento profissional do professor, Gatti considera que este se constitui por uma dimensão subjetiva; de modo específico,

São disposições subjetivas que, porém, se constroem nas experiências formativas e profissionais concretamente vivenciadas e representacionalmente interpretadas a partir de um dado contexto socioprofissional ressignificado por cada educador. (GATTI, 2013, p. 173)

Concordando com a autora, precisamos analisar quais disposições subjetivas são essas e a que se relacionam no processo de formação docente de modo a abordá-las de

forma tão estanque. Essa hipótese pode nos fornecer outras construções e nos levar a buscar melhores condições empíricas e teóricas de compreender processos subjetivos relacionados às ações formativas das quais as professoras participam.

Eixo 3 – O trabalho pedagógico e a expressão da condição de sujeito do professor

As professoras Ana e Elen realizam seu trabalho pedagógico, basicamente, a partir de um projeto que desenvolvem na escola no período de três anos. Esse projeto, denominado animalfabeto, centra-se em práticas de alfabetização e letramento a partir de temas geradores apoiados no trabalho com letras do alfabeto. Essas letras são representadas por animais cujos nomes são iniciados por elas. O planejamento das atividades diárias, a confecção de materiais e os recursos didáticos articulam-se ao projeto. Segundo as professoras, ao longo do ano letivo, surgem demandas de atividades específicas do contexto da instituição, marcado essencialmente pelo calendário de datas comemorativas, que elas tentam encaixar e contemplar no projeto.

Do mesmo modo, as atividades denominadas de aplicação, relativas ao curso do PNAIC, constituíram parte do planejamento das professoras e uniram-se à proposta de desenvolvimento do projeto, por esta possuir metodologia e dinâmica semelhante ao realizado em sala de aula.

A rotina de sala de aula constitui-se de diversas atividades e demonstra fazer parte da organização do trabalho pedagógico desenvolvido, pois os diversos momentos da rotina são realizados pelas crianças com autonomia. A organização do espaço físico também representa um aspecto planejado intencionalmente pelas professoras, por vezes em duplas, em trios, em grupos ou sentados individualmente. Os alunos são orientados por atividades específicas, com objetivos definidos em relação ao processo de aprendizagem.

Esse panorama foi interpretado, principalmente, por meio das observações realizadas em sala de aula. Esses momentos constituíram-se em instrumento fundamental para conhecer as formas com que as professoras realizam seu trabalho pedagógico.

Iniciamos por apresentar diálogos de uma das primeiras situações de trabalho entre as professoras e as crianças, com Ana e Elen:

Ana: Que dia é hoje?

Crianças: Dia 12

Ana: Ah. Isso. De que mês? Uhum... novembro. Há um mês atrás estávamos em qual mês?

Algumas crianças: Outubro

Ana: Mês de outubro, dia 12 também. Lembram que era dia das crianças?

Elen: Você já fez? O que aconteceu?

Criança 1: Tia, volta aqui, você tá ajudando a gente agora... nosso grupo.

Criança 2: Ele é burro... (risos) não fez nada.

Elen: Não é pra rir não... (a professora volta-se para outra criança que não realizou a atividade) vamos analisar a palavra. Que letra é essa? Muito bom. Agora pega nas letrinhas.

A respeito das intervenções realizadas, seguem-se mais algumas situações em sala de aula de Ana e Elen:

Ana: Depois dessa atividade aí, vocês vão fazer essa que vocês gostam: caça-palavras.

Crianças: Êêê!!!

Ana: (Enquanto corrige o dever de casa do dia anterior) Eu vou deixar aqui em cima da mesa e quem terminar deixa o caderno aqui pra eu ver se está legal, se não estiver muito legal eu chamo, as vezes para ver se alguma frase ou palavrinha, aí a gente faz junto e eu explico, ok? Vamos lá!

Elen: Vocês estão trabalhando em grupo, então um ajuda o outro. Não sei porque tem gente que termina e guarda.

Criança: Tia, eu não tenho mais letra b não.

Elen: (Se aproxima do grupo) Se um não tem, o outro tem. Será que vocês esqueceram que estão trabalhando em grupo? Faltou do seu, você passa para o colega ou vê se ela precisa... é ou não é?

As intervenções com as crianças em sala de aula variam muito de acordo com o objetivo da atividade. As professoras promovem momento de apoio às crianças; do mesmo modo, propiciam situações nas quais as crianças possam trabalhar em grupos (duplas, trios ou em maior número), podendo o processo de aprender ser realizado com a ajuda dos colegas também. Na rotina das aulas, existem atividades fotocopiadas, direcionadas e de cunho mais diretivo, com indicações de regras e orientações dadas pela professora. Essas combinam atividades tradicionais de alfabetização com vocabulário variado e unem-se a uma proposta maior, sequencial, do projeto desenvolvido pelas professoras ao longo do ano letivo.

A variedade de atividades inclui materiais e recursos didáticos produzidos pelas professoras para auxiliar as crianças no processo de leitura e escrita, como alfabeto móvel com letras e sílabas; cartazes; textos fragmentados de gêneros textuais diversos; imagens e figuras. Ainda há outras situações planejadas: atividades de pesquisas realizadas pelas crianças, com momentos para sua socialização; leituras de gêneros textuais variados lidos

pelas crianças em casa e avaliado com recados às professoras por um responsável, em caderno específico para esse tipo de atividade; leituras livres de gibis, revistas ou livros pelas crianças; encenações e contações de histórias conduzidas pelas professoras.

Assim como as atividades realizadas, a disposição dos armários, das mesas e cadeiras adaptadas ao tamanho das crianças, de caixas específicas com materiais das crianças (lápiz variados, tesoura, cola, entre outros), das produções realizadas tanto pelas crianças quanto pelas professoras afixadas nas paredes da sala cria um ambiente em que as crianças se sentem à vontade e pertencentes a ele, realizando a maioria das atividades cotidianas com autonomia.

Com essa dinâmica, **as professoras utilizam tipos de estratégias de aprendizagem variadas, que tanto contemplam operações mais direcionadas, de cunho memorístico e reprodutivo, como envolvem operações mais complexas, de cunho compreensivo e criativo, e fazem isso de forma autônoma.** A respeito do processo de aprendizagem das crianças e das estratégias utilizadas pelas professoras, Elen conversa conosco no curso do PNAIC:

Elen: a gente quer que nosso aluno seja crítico e aprenda com algum sentido e não aprenda por aprender, mas realmente esse ano eu não sei... não sei o que fazer...

Elen: Hoje eu falei com o pai da Heloísa e disse que eu tava fazendo um trabalho com ba, be, bi, bo, bu mesmo, eu não gosto de trabalhar assim, mas... Eu não, não esperava isso, eu fiquei surpresa... Ela tá lendo sem fragmentar a palavra, que isso! Seis alunos dos dez já estão assim...

Nesse mesmo dia do curso, quando a orientadora e os professores discutiam elementos do trabalho em sala de aula, Ana e Elen conversam:

Ana: Eu duvido se alguém falar que tem trinta alunos tudo igual, não é. Cada um é um.

Elen: E se falar que é, é porque não avaliou, não viu direito.

Esses fragmentos nos permitem discutir que as estratégias utilizadas em sala de aula e o trabalho pedagógico realizado pelas professoras parecem atender a diversidade e as especificidades dos alunos no processo de aprendizagem escolar. Por mais que Elen expresse, inicialmente, não saber o que fazer diante do contexto de sala de aula, ao longo do seu trabalho, ela identifica avanços e possibilidades de intervenção com cada criança.

O interessante, nesse processo, é que as atividades realizadas em sala de aula não tem fim em si mesmo, não são realizadas e guardadas ou arquivadas. Notamos que, posteriormente, as crianças recebem um retorno das professoras sobre o que foi feito, como foi realizado, o que ela pode refazer e o porquê. Estas são acompanhadas e

consideradas momentos de aprendizagem e importantes ao processo de alfabetização dos alunos. O objetivo, na maioria das vezes, foi pensado e planejado anteriormente pelas professoras.

Durante as atividades, Ana e Elen propõem desafios e questionam as crianças sobre o que fizeram. Explicitamos momentos coletivos de leituras em sala de aula:

Ana: (Durante o momento de socialização das pesquisas das crianças) O pato põe ovos... Eu nunca comi ovo de pato, ou... de pata, né gente? Porque pato não põe ovos, ou põe?

Crianças e Ana: riem...

Ana: (Continua a leitura) O pato trabalha com a metade do cérebro... Como será que é isso, gente? Eu não consigo trabalhar só com a metade do cérebro, e vocês?

Elen: (Após a leitura de uma história) Se tudo fosse igual como será que seria o mundo?

Criança 1: As mães não iam achar seus filhos, porque todas as crianças iam ser iguais.

Criança 2: A gente não ia achar nossa casa, porque todas iam ser iguais, tudo igual.

Criança 3: Tudo igual... Credo!

Elen: Então somos diferentes? Ser diferente é ruim?

Criança 4: A gente é diferente, gosta de coisas diferentes.

Elen: Gosta? Vamos ver? Você gosta de quê? Qual sua comida preferida, por exemplo?

Criança 5: Eu gosto de macarrão.

Criança 6: Batata frita!

Criança 7: Uhum... sopa, adoro.

(Após discutirem gostos por comidas, lazer, animais, a professora propõe uma nova questão)

Elen: E pra gente conviver cada um gostando de uma coisa diferente, as vezes iguais, como vocês falaram, como fazemos para conviver com essas diferenças?

As informações são tratadas pelas professoras como passíveis de questionamento, reflexão e apoio para novas produções, indicando a possibilidade de apropriação e personalização do conhecimento. Podemos dizer que o modo como as professoras concebem o conhecimento e o seu processo de aprender constituem seu trabalho pedagógico e podem direcionar parte de seu planejamento e de suas práticas.

As professoras também utilizam palavras novas, inserindo outros significados ao vocabulário das crianças. Nos momentos de atividades que priorizam a oralidade, leitura

ou escrita, Ana e Elen realizam constantes intervenções sobre os significados das palavras, por mais simples que pareçam, buscando identificar se as crianças as compreenderam.

A maneira como as professoras estão implicadas com as atividades e a rotina em sala demonstra que possuem **posicionamento ativo, responsabilidade e compromisso sobre o trabalho pedagógico, caracterizando sua expressão como sujeito nesse contexto**. As relações com as crianças são bastante sinceras, elas conversam sobre os dias que estão doentes, chateadas, cansadas ou tristes; acolhem afetivamente e chamam atenção firmemente das crianças em situações diversas; discutem problemas e sentimentos das crianças; tratam das faltas e ausências tanto delas quanto das crianças; conversam sobre as demandas que envolvem o contexto familiar e escolar delas; informam o planejamento de atividades de sala e da escola.

Essas relações também constituem-se de postura exigente, pois as professoras exigem o cumprimento de regras e normas em sala e na escola e demandam o cumprimento de tarefas, assim como capricho e organização. Conforme, exemplificado nas seguintes situações:

Ana: Pode começar se a ponta do lápis estiver fininha, quem não fizer com capricho, já sabe... tem que fazer tudo de novo. E pode fazer tudo com calma, lê primeiro, não precisa correr, com capricho. (trecho de fala durante período de observação em sala de aula)

Ana: Nossa! Um espetáculo! Que capricho! Terminou? Pode descansar um pouco, se quiser ler ou ir lá pra fora.

Criança 1: tá.

Criança 2: Tia, aqui.

Ana: Bom... uhum, olha aqui. O que está escrito? Isso. Tá faltando uma letrinha. Uhum.... Dá próxima vez não esquece de pular linha, ok? Vai lá arruma esses três aqui. Tá melhorando, hein? Tô gostando de ver.

As relações também podem ser ilustradas por alguns momentos das crianças com as professoras em sala de aula:

Ana: Oi, bom dia!

Criança: (Entra na sala)

Ana: (Se aproxima da criança para recebê-la) O que foi isso? Um bichinho te picou?

Criança: Eu não sei... Eu tava dormindo e quando acordei tava assim.

Ana: Quando você chegar em casa pede pra sua mãe dar uma olhadinha, ok?

Elen: Bom dia, gente! Ai, desculpem... A tia Ana avisou vocês? Só consegui chegar agora... Começou a chover muito e acabou a energia no meu condomínio e eu não tive como sair outra vez... mas deu certo. Vamos lá! Começar nosso dia! (trecho de fala durante período de observação em sala de aula)

Ainda acerca das relações de Ana e Elen com as crianças:

Criança: Tia, ele me chamou de chato.

Ana: Eu já falei com ele... Você é chato? Foi chato com ele? Só um pouquinho, né? De vez em quando todo mundo é um pouquinho chato.

Criança: Ah! Eu não sou chato não!

Ana: Ah... Será? Todos nós, em algum momento, somos um pouquinho chatos. Tem gente que é muito chato, tem gente que nem tanto, depende... Pensa... Conversa com ele depois.

Elen: Chega!!! (A professora retira a criança do grupo para conversar separadamente) Eu já pedi várias vezes, você está gritando. Eu não consigo ouvir o que eles estão falando.

A relação das professoras com as crianças constituem-se de conflitos recorrentes na convivência em grupos sociais. Como expresso também nessas situações:

Ana: O que foi? Calma...

Criança: Perdi, perdi, minha mãe vai me bater.

Ana: Calma, a gente conversa com ela, vai procurar primeiro.

Criança: Não achei ainda.

Ana: Acontece, continua procurando, olha na mochila, embaixo da mesa... será que você trouxe mesmo ou deixou em casa?

Criança: (para de procurar e põe-se a pensar...)

Ana: (se aproxima como se fosse abraçar a criança) Mas deixa eu te falar uma coisa, você tem que saber que você que é responsável, é seu, tem que ter cuidado, observar e organizar o material.

Elen: Você viu isso? Machucou ele, machucou muito.

Criança 1: Eu tava com raiva, ele me provoca toda hora.

Elen: Tem muitas coisas que a gente não gosta, mas temos que procurar resolver de outra forma. Você acha que bater é a melhor?

Criança 1: Não. Ele é meu amigo, eu quero que ele seja.

Criança 2: Eu sou, mas tá difícil.

Elen: Isso. Conversem. Conversar é a melhor forma de descobrir o que aconteceu. Sentem lá e vão conversar.

Por uma variedade de situações que presenciamos, pudemos pensar, a partir de um conjunto de indicadores, que esses momentos são enfrentados pelas professoras como situações que fazem parte da rotina e são suscetíveis a mudanças, imprevistos, frustrações, mas também promovem aprendizado. As formas com que elas resolvem os conflitos e auxiliam as crianças na resolução dos desentendimentos apoiam-se na perspectiva do desenvolvimento da moral e de valores sociais.

As professoras oportunizam e criam possibilidade de engajamento coletivo por meio das relações sociais. Dessa forma, as experiências emocionais das crianças são mediadas tanto por elas quanto pelas próprias crianças.

Nesse contexto, o envolvimento de Ana e Elen revela-se mediante a organização do trabalho pedagógico realizado em sala de aula. O grau de motivação e envolvimento no desenvolvimento do seu trabalho implica também a necessidade de satisfação, bem estar e autoavaliação social positiva. Ao discutir conosco a respeito da ausência do apoio pedagógico na escola, Elen destaca esses elementos:

Elen: Ninguém reconhece o que estamos fazendo, alguém sabe alguma coisa dos meus alunos? Eu não quero só elogios não, eu quero ajuda. Eu sei como é difícil o trabalho da direção, os atestados, problemas... mas eu preciso de ajuda quando peço, um reconhecimento pelo menos.

Pesquisadora: O que você faz? Como se sente diante dos problemas?

Elen: Uai... sou eu por eu mesma. Tem alguém pra ajudar? Não. Sou só eu e a Ana. Quando não sou eu é ela e quando não é ela sou eu.

Conforme já discutido, a ausência de apoio segue a representação da docência como um exercício de interação que se estabelece no diálogo, nas trocas e no debate das ideias. Para as professoras, **as experiências diante das adversidades enfrentadas no trabalho docente, o modo particular como se colocam diante dos desafios, embates e propostas, apresentam-se na dinâmica dos demais espaços da escola, além da sala de aula.**

Essa forma particular de se posicionar das professoras não se anuncia sempre por discussões, reivindicações expressas oralmente, propostas ou subversão da ordem instaurada. As alternativas de abordagem dos problemas e das situações em foco envolvem reflexividade e posições próprias que podem ou não emergir no discurso declarativo. Por vezes, em momentos de coordenação coletiva e reuniões, demonstraram pensar no assunto, mas se mantiveram caladas, por opção. Em outras situações adversas, optaram por resolver e pensar em maneiras de enfrentar o problema em dupla.

Em um encontro de coordenação pedagógica, próximo às eleições da equipe de direção da escola conversamos com as professoras:

Pesquisadora: E as eleições?

Ana: Pois é, tudo bem... (se refere à diretora atual) tem que ganhar... acho que ganha, tô conversando com o pessoal, eu gosto muito dela.

Pesquisadora: Aqui na escola terão quantas chapas? Somente uma mesmo.

Elen: Acho que é. Não quero nem saber disso, prefiro manter distância.

Pesquisadora: Por quê?

Elen: Tem coisas que é melhor ficar quieta... é melhor resolver de outro jeito.

O trabalho pedagógico realizado em parceria não omite opiniões diferentes das professoras, mas guarda o reconhecimento pelas particularidades de cada uma em desenvolver seu trabalho pedagógico:

Ana: A gente trabalha junto, com o projeto, mas cada uma faz do seu jeito. Eu tenho minha forma de trabalhar com as crianças e ela tem a dela. A gente conversa, troca ideias e tudo dá certo. A Elen é aberta às opiniões. (conversa durante o momento de observação em sala de aula)

Elen: A gente trabalha junto, mas cada uma faz, muda... eu não me escoro. (conversa durante o momento de observação em sala de aula)

Diretora: Elas são as melhores. Você quer trabalhar só com as melhores, é? Tinha que pegar as que não fazem nada aqui. A Ana é bem light, tranquila, já a Elen é mais sistemática.

As especificidades das professoras em relação ao posicionamento pessoal e ao desenvolvimento do trabalho pedagógico contemplam a flexibilidade para redefinir estratégias de comportamento e pontos de vista, expressão do sujeito que não identificamos oportunizado pelas ações formativas das quais as professoras participavam.

Essa expressão e estratégias eram utilizadas pelas professoras, muitas vezes, como alternativa de frustrações ou excesso de demandas da docência. No completamento de frases, em relação ao trabalho desenvolvido em sala de aula, expressam:

Meus alunos muito difíceis. (**Elen**)

Minha sala de aula este ano tem sido muito cansativa. (**Elen**)

Meus alunos são demais, mas estou cansada. (**Ana**)

Minha sala de aula é agitada, mas adoro. (**Ana**)

Ainda, em outro momento, a esse respeito Ana diz:

Já estamos planejando o ano que vem, vamos fazer um monte de mudanças e colocar novidades... a gente é doida! Já tá pensando no próximo ano... fizemos uma reunião, nós duas, e resolvemos que não vamos pegar os 3º anos não... vamos ficar no 1º ano... cheio de coisas novas! (conversa durante o período de observação em sala de aula)

A esse respeito, Elen nos fala:

Eu acho que na escola pública você pode criar, inovar, tem mais liberdade. (conversa durante o período de observação em sala de aula)

O conjunto de diálogos e expressões que apoiaram nossa discussão permite-nos interpretar que **a profissão e o trabalho que desenvolvem implicam contínuos momentos de posicionamento pessoal, reflexões, críticas, questionamentos e proposições feitas pelas professoras.** A utilização personalizada dos conteúdos

aprendidos durante o curso do PNAIC também possibilitou a compreensão da reflexividade e de caminhos próprios capazes de abrir espaços próprios e alternativas singulares ao trabalho pedagógico que Ana e Elen desenvolvem.

Em uma das aulas do curso do PNAIC, a partir das leituras, acontecem discussões entre os professores. Nesse momento, Elen se coloca exemplificando estratégias e atividades que já desenvolveu em sala de aula:

Isso que você tá falando que não é adequado para eles... você pega o mapa, faz uma maquete da escola, pode colocar o mapa.. dá pra trabalhar sim. (trecho de diálogo durante momento de observação no curso PNAIC)

No mesmo dia de aula, em relação a uma situação exemplificada por outra colega, Ana também se coloca:

Professora: Tem coisa que a gente se perde porque tem 6 anos... eu tenho um aluno que é autista, ainda não foi diagnosticado e a explicação que o irmão dá dele é que ele fala inglês, veio de outro país. Mas ele veio de Fortaleza, e o irmão tem quase 10 anos e não tem noção de que Fortaleza é no Brasil.

(Inicia-se uma discussão sobre a diversidade e as especificidades da Língua).

Professora: Segundo Marcos Bagno, é preconceito linguístico.

Ana: Pera aí gente, pelos sociolinguistas isso não é considerado erro... é o que eles chamam de rural urbano. Tem que conversar e trabalhar com a criança, não é bem assim não.

Em outro dia de aula, no curso do PNAIC, após a apresentação de um vídeo produzido a partir da releitura de uma poesia de Vinícius de Moraes, Ana explicita:

Ana: Se passássemos isso para os meninos eles fariam melhor, o que adianta dar uma poesia que eles não entendem... está faltando muitos pedaços.

A capacidade para personalizar as informações recebidas com base em reflexões e elaborações individualizadas constituiu-se elemento do processo de aprendizagem das professoras durante o curso do PNAIC. Assim como o que foi problematizado anteriormente, nas demais ações formativas de que participaram: a coordenação pedagógica e a troca de experiências, caracterizada pela relação entre Ana e Elen.

Nessa discussão, sinalizamos a necessidade de distinção das formas de expressão da pessoa. Segundo González Rey,

o sujeito representa a possibilidade de particularização dentro dos processos normativos de toda a sociedade e, nesse sentido, está associado ao caráter processual e à tensão que caracterizam a vida social, marcando um processo suscetível de mudanças permanentes e inesperadas, e não um sistema submetido a leis supraindividuais que decidem o destino da história. (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 149)

A partir dessa citação do autor, podemos pensar à luz da discussão teórica em algumas questões. Até o momento, compreendemos que o processo de institucionalização da escola participa das práticas e ações formativas. Com isso, o conjunto de indicadores e nossa hipótese relacionada à expressão da condição de sujeito no desenvolvimento do trabalho pedagógico das professoras ganha novas interpretações e construções teóricas. Essas se referem à relação da configuração subjetiva social da escola, a institucionalização de práticas formativas e a expressão da condição de sujeito de Ana e Elen no trabalho pedagógico.

Primeiramente, a produção subjetiva das professoras se apresenta relacionada às suas experiências institucionais, representadas aqui pelas ações formativas, articuladas à configuração subjetiva social da institucionalização de tais ações no âmbito da escola. Em segundo lugar, a produção subjetiva das professoras foi analisada como a emergência da condição de sujeito expressa no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Em terceiro, os processos de subjetivação relacionados às ações formativas constituem-se também pela análise de aspectos da subjetividade individual do professor.

A respeito do que foi discutido, com base no conjunto de indicadores e das seguintes interpretações e construções, nesse terceiro eixo, que teve como objetivo conhecer o trabalho pedagógico do professor e como se expressa nele a condição de sujeito, consideramos que:

- As professoras utilizam tipos de estratégias de aprendizagem variadas, que contemplam tanto operações mais direcionadas, de cunho memorístico e reprodutivo, quanto àquelas que envolvem operações mais complexas, de cunho compreensivo e criativo e fazem isso de forma autônoma, ampliando a perspectiva priorizada pelas ações formativas que participavam;
- A profissão e o trabalho pedagógico das professoras desenvolvem implicam contínuos momentos de posicionamento pessoal, reflexões, críticas, questionamentos e proposições próprias;
- A expressão como sujeito nas experiências das professoras diante das adversidades enfrentadas em seu trabalho pedagógico, o modo particular como se colocam diante dos desafios, embates e propostas apresentam-se também na dinâmica dos demais espaços da escola além da sala de aula;
- As professoras se expressam como sujeito no desenvolvimento do trabalho pedagógico, pois estão implicadas com as atividades e a rotina em sala de aula,

demonstram posicionamento próprio, responsabilidade e compromisso. Nesse processo, as informações e o conhecimento são tratados por elas como passíveis de questionamento, reflexão e possibilidade de apoio para novas produções, indicando uma possível apropriação e personalização do conhecimento;

- Na compreensão da configuração subjetiva social da escola da institucionalização das ações formativas, as professoras se expressam como sujeito no desenvolvimento do trabalho pedagógico, pois nesse contexto, buscam vias próprias e apresentam processo de reflexão singular para desenvolver suas ações pedagógicas em sala de aula e na instituição;
- Com isso, podemos concluir que a expressão da condição de sujeito das professoras constitui-se aspecto dos processos de subjetivação relacionados às ações formativas de que elas participam, pois representa uma das formas com que elas subjetivam essas experiências;
- Assim sendo, os processos de subjetivação relacionados às ações formativas constituem-se também pela investigação de aspectos da subjetividade individual do professor.

Partindo de tais considerações articuladas aos eixos anteriores que compõem esse processo de análise e construção da informação, no próximo e último eixo, buscaremos conhecer aspectos constituintes da subjetividade individual de cada professora, a partir de configurações subjetivas individuais nucleares.

Eixo 4 – Aspectos constituintes da subjetividade individual do professor

As configurações subjetivas singulares de Ana e sua significação para compreender o processo de formação docente

O período de convivência e o conjunto de informações acerca de Ana possibilitaram-nos interpretar que ela demonstra ser uma pessoa alegre, expansiva e bastante comunicativa. A expressão oral constitui-se via alternativa, tanto nas relações de amizades, afetos, quanto na expressão de críticas, reflexões, resolução de problemas e conflitos.

Sobre o início da docência, Ana nos diz:

Bem, tudo começou em 1982 quando resolvi em acordo com meus pais realizar a prova de seleção da Escola Normal [...] Saiu a lista com os dez primeiros classificados, e eu era a segunda, me pai estava comigo, ele chorava tanto ou mais que eu. Hoje entendo que era o melhor caminho naquele tempo, pós-ditadura militar, ou seja, era trabalho certo quando terminasse, mas ele e minha mãe sempre falavam... seu caminho começou e muito ainda teria para fazer.

Não foi fácil, eu morava no Setor G Norte, bem perto do Buritinga, que naquele tempo era uma grande área vazia e a Escola Normal quase no final de Taguatinga Sul. Meu pai era muito preocupado, arrumava um jeito de me levar de carro, porque o horário era puxado, iniciava às 7h da manhã e terminava às 13h, e minha mãe enfrentava todo mês buscar os passes estudantis... Lembro-me que ela tinha que passar pelo meio do cemitério de Taguatinga, para encurtar o caminho... Era bem complicado, mas ela não desanimava, porque sabia que era o melhor pra mim.

Ana inicia a Escola Normal, preparatória à época para a docência, vinculada ao desejo e vontade de seus pais. Houve, então, um vínculo afetivo de Ana com sua mãe e seu pai associado à gratidão pelo reconhecimento do empenho dedicado à sua formação profissional e pessoal. Essa relação pode ter gerado uma condição afetiva propícia para Ana começar a produzir sentidos subjetivos relacionados à docência, que a permitisse assumir essa novidade e incorporar a nova experiência a sua identidade, “essa é uma produção de sentidos subjetivos e não uma elaboração racional” (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 56).

Ainda sobre o início da docência vinculada ao seu processo de formação, Ana fala de sua aprovação no vestibular:

Cheguei meus amigos já estavam na porta de casa, meu pai todo orgulhoso com uma garrafa de champagne, me molharam todinha... foi muito legal. Meus pais ligavam pra todo mundo, afinal a primeira filha, primeira sobrinha, primeira neta era a primeira a passar no vestibular.

O resultado do vestibular e sua conquista no ingresso à universidade também aparecem vinculados à relação com seus pais. Ana, durante o período de realização da pesquisa, muito pouco nos fala de irmãos e parentes próximos, porém são recorrentes as lembranças e as vivências com seus pais. Em um de nossos momentos de conversa informal, ela nos fala com pesar da ausência dos pais:

Depois que meus pais morreram, nunca mais fui a mesma coisa.

Ana cuidou de seus pais e foi responsável por eles até o final de suas vidas. Essa dedicação articula-se aos cuidados em relação à organização de sua casa, dinâmica de vida e cuidados com a saúde e assistência no período de doença. A respeito dessa forte relação, no completamento de frases, ela diz:

O tempo mais feliz minha infância.
Lamento a morte dos meus pais.
Minha maior preocupação perder alguém que amo.
Me sinto sozinha com a falta dos meus pais.
Não suporto a saudade.
O passado só aprendizado, e claro, algumas tristezas.

A análise das informações nos permitiu identificar a **relação com os pais como importante configuração subjetiva envolvida no processo de formação docente de Ana**. Notamos que desde cedo, por sua história de vida, a relação com seu pai e sua mãe relacionada à valorização e reconhecimento social impulsionou suas conquistas pessoais. Essa configuração subjetiva está relacionada a uma variedade de produções subjetivas que se expressam em sentidos subjetivos diferentes, associados também a diferentes áreas da vida de Ana.

Atualmente, Ana é casada e sua relação com o marido também vincula-se a seus pais. Ela nos conta, durante conversa informal, do pedido de sua mãe quando estava doente:

Minha mãe pediu pra ele cuidar de mim. Antes de morrer ela pediu isso pra ele, acho que é por isso... Ele se preocupa muito comigo, fica tentando me agradar sempre.

O marido de Ana parece representar para ela um novo núcleo afetivo íntimo. Sua **relação com o marido** constitui-se um vínculo afetivo relacionado ao seu bem-estar e apoio emocional. Ana não tem filhos, mora com o marido, e este também a ajuda nas atividades pertinentes ao trabalho pedagógico. Em diversos momentos que passamos com Ana, ela falava sobre esse apoio:

O A. que me ajudou a recortar tudo ontem, ele sempre me ajuda, recorta, faz coisa no computador, me ajuda em tudo. (conversa durante momento de observação em sala de aula)

Criança 1: Tia, que é isso aqui?

Ana: Ihiii... ficou trocado, né? É assim, oh... Gente, foi o tio A. que fez essa tarefa pra tia.

Criança 2: É o seu marido, né, tia?

Ana: É. Lembra dele? Ele já veio aqui trazer coisa pra tia. Eu apresentei pra vocês.

No único indutor sobre o amor no completamento de frases, ela expressa:

Amo meus irmãos e meu marido.

Consideramos que o marido de Ana ocupa um lugar que integra sua rede de afetos e seus vínculos afetivos familiares. Ainda, o apoio do marido de Ana aparece relacionado às suas atividades profissionais.

De modo geral, a partir do conjunto de indicadores relacionados à sua relação familiar, analisamos que a configuração subjetiva da relação com os pais é uma fonte de sentidos subjetivos importante na constituição do seu processo de formação docente. A relação afetiva com os pais, exemplo de dedicação e esforço na manutenção e apoio a sua profissão, e o afeto que permeava suas vivências favoreceram que Ana produzisse sentidos subjetivos relacionados à autodeterminação, autovalorização e de busca por realização pessoal e profissional.

Muitas das frases do completamento de frases aparecem como elementos que aprofundam os significados construídos nessa análise:

Na vida as coisas difíceis.

Prefiro tentar do que desistir.

Sempre que posso melhorar muito.

Diariamente me esforço para ser melhor.

Proponho-me a melhorar sempre.

Penso que cada dia pode ser melhor.

A **autodeterminação** de Ana pode estar vinculada a uma orientação ativa para a superação de conflitos e adversidades em situações diversas, a fim de que ela não paralise mediante os obstáculos. Esse elemento subjetivo pode vincular-se à atitude ativa sobre o que Ana deseja alcançar em sua vida. Elegemos o seguinte trecho de um dos instrumentos escritos para ilustrar esse aspecto:

Sou uma pessoa alegre.

Fracassei não me lembro.

Meu maior problema ser muito preocupada.

Frustra-me ver que pode-se fazer muito... e poucos fazem.

Procuro ser sincera, honesta e prestativa.

Luto por uma vida digna.

Desse modo, esse posicionamento de Ana representa mais um indicador de seu caráter ativo e decidido diante do seu processo de formação docente. Ana procura conhecimentos que possam propiciar alternativas e disponibilidade de elementos para se

posicionar diante da docência. A aprendizagem na docência pode se constituir em elemento importante para conhecer o quanto Ana está envolvida com sua profissão e como esta pode estar relacionada às formas com que ela subjetiva as ações formativas de que participa.

Em outro conjunto de frases evidencia-se, no instrumento, sua relação com a aprendizagem:

Gosto estudar.

Queria saber tudo sobre a vida.

Sempre posso aprender mais.

Tentarei conseguir terminar o doutorado!! Ufa!!

Aprendo mais quando compartilho.

Meu aluno aprende a ser mais humano.

Ainda sobre a aprendizagem, Ana nos diz:

Lá na embaixada da França, converso muito com o professor sobre meu trabalho aqui, ele fica doido pra gente escrever.... O francês não é difícil não, você vai lendo e lendo. (conversa durante observação em sala de aula)

Eu gosto desse olhar de análise, investigar e buscar entender mesmo. Já li muita coisa da psicologia, mais pelo estudo da psicanálise, me interessei mesmo. Esse estudo da gente ajuda a ver outras coisas e de outra forma nosso aluno. (momento informal)

Gente, eu posteí nossas fotos lá no face, depois vocês olhem... Eu faço tudo no computador, bom demais, pesquisa, busca de imagens, tudo dá pra fazer. Faço tudo em casa e já trago pronto. Pra mim cada criança tinha que ter era um computador em sala. (conversa durante observação em sala de aula)

Ana apresenta alto grau de motivação para a aprendizagem e busca sempre conhecer situações diversas que favoreçam novas aprendizagens. Observa-se uma forte orientação para a leitura, um interesse geral pela área de educação, psicologia e uma curiosidade por conhecimentos de novas tecnologias. Consideramos que **a aprendizagem seja uma configuração subjetiva marcante em Ana**, constituída, entre outros, por sentidos subjetivos relacionados à relação com o outro, à valorização pessoal, capacidade de personalizar a informação recebida com base em reflexões e posições próprias.

Ana se envolve como sujeito em relação ao seu trabalho pedagógico, o que nos parece muito imbricado com o que ela expressa sobre a sua vida. Ela conserva seus interesses e sente-se motivada por desenvolver seu trabalho, mesmo com a rotina, o cansaço e problemas vinculados aos elementos constituintes da subjetividade social da instituição escolar, não se expressando como vítima da docência.

Mais do que já discutimos sobre as ações formativas e os significados destas para a trajetória profissional, trabalho pedagógico e como Ana se expressa no desenvolvimento deste, a profissão parece ter impacto subjetivo bem mais intenso na vida de Ana do que imaginávamos. A respeito da docência, escreve no completamento de frases:

Ser professora é tudo!

Para ser professora lutei muito... mas valeu a pena.

Aprendi a ser professora com minha mãe.

Me tornei professora por amor.

A aprendizagem une-se a conhecimentos e momentos de formação profissional, relacionada a novas possibilidades de conhecer e atuar profissionalmente. Além disso, a profissão constitui-se pela relação com sua mãe e pai, o que envolve prazer e satisfação pessoal. Identificamos que se integra a esta outra configuração subjetiva de Ana relacionada ao processo de formação docente **a configuração subjetiva da docência, ou da profissão.**

O significado de seu trabalho, o objetivo de mudança na área da educação e sua dedicação e perseverança em relação à profissão aparecem por meio de outros indutores, em que expressa:

Trabalho porque gosto e preciso.

Queria poder mudar muita coisa na educação.

Esforço-me para ser uma profissional da educação.

Devido ao tempo de serviço e a sua idade, Ana se aproxima da condição de aposentadoria na SEDF. Essa situação parece orientar novos rumos à vida profissional de Ana. Os trechos de vários instrumentos que selecionamos nos são interessantes nesse contexto:

É, tá chegando o dia... faltam poucos anos pra eu me aposentar. Não vou mais querer dar aula não. Quero passar um tempão viajando. (conversa durante período de coordenação pedagógica)

Desejo imensamente me aposentar.

O magistério é tudo, mas posso aprender outra profissão.

Minha maior ambição me mudar quando aposentar.

Meu maior desejo me aposentar e curtir. (completamento de frases)

A nova situação parece desenvolver relevantes produções subjetivas relacionadas à docência. **A nova situação da aposentadoria vem se constituindo uma configuração subjetiva** de Ana relacionada à sua vida e profissão, podendo até constituir-se em um dos aspectos importantes de desenvolvimento da sua subjetividade.

Ressaltamos que essa nova situação não implicou, durante o período da pesquisa, descompromisso no desenvolvimento de seu trabalho pedagógico e na abdicação de investimento no processo de formação docente.

Em relação à análise dos aspectos constituintes da subjetividade individual de Ana, compreendidos por meio da produção de sentidos subjetivos e de configurações subjetivas, evidenciou-se sua relação com os pais como importante configuração subjetiva envolvida no processo de formação docente, pois notamos que, desde cedo, por sua história de vida, a relação com seu pai e sua mãe relacionada à valorização e reconhecimento social impulsionou suas conquistas pessoais. Outro aspecto se refere à sua autodeterminação, que pode estar vinculada a uma orientação ativa para a superação de conflitos e adversidades em situações diversas de sua vida.

Esses aspectos se articulam à aprendizagem como configuração subjetiva marcante em Ana, constituída, entre outros, por sentidos subjetivos relacionados à relação com o outro, à valorização pessoal, capacidade de personalizar a informação recebida com base em reflexões e posições próprias. Identificamos que se integra a esta outra configuração subjetiva de Ana relacionada ao processo de formação docente a configuração subjetiva da docência, ou da profissão. Como último elemento, pudemos analisar a nova situação da aposentadoria, que vem se constituindo configuração subjetiva de Ana relacionada à sua vida e profissão.

As configurações subjetivas singulares de Elen e sua significação para compreender seu processo de formação docente

O período de convivência e o conjunto de informações a respeito de Elen possibilitaram-nos interpretar que ela demonstra ser uma pessoa muito educada, observadora e mais restrita na relação com o outro, reservando-se a comunicar-se expansivamente com aqueles com quem já possui vínculo afetivo.

Em relação aos valores éticos e concepção que orienta seu modo de vida, ela escreveu no completamento de frases:

Queria saber mais sobre a bíblia.

Eu, secretamente, só Jesus conhece.

Fico triste com a maldade do coração das pessoas.

Amo a Deus e aos meus familiares.

Me sinto sozinha nunca. Tenho sempre um grande amigo, Jesus Cristo.

A presença de uma concepção humanista e de um conjunto de valores éticos inspirados na sua experiência de vida e na sua formação como pessoa religiosa constituem importante tendência para Elen. **A religião é uma importante configuração subjetiva**, responsável pela emergência de processos simbólico-emocionais, associados a valores que permeiam sua relação com o mundo e que estão vinculados ao seu processo de formação docente.

Elen relata ter uma formação religiosa consolidada, frequenta regularmente a igreja, e a bíblia a acompanha diariamente, livro que também leva à escola. Compreendemos que a religião e os valores advindos desta crença orientam suas formas de se relacionar e desenvolver seu trabalho pedagógico no contexto escolar. Na rotina de sala de aula, Elen conversa com as crianças sobre valores, condutas e, em determinado momento do dia, realiza orações com as crianças com intenções e pedidos a Deus.

Ressaltamos que essa formação religiosa de Elen não gera ações direcionadas e impositivamente planejadas para convencer ou doutrinar seus alunos. Essa concepção permeia seu trabalho pedagógico na escola sem caracterizar-se como via de aprendizagem principal. Na verdade, a religião articula-se a outros valores éticos vivenciados por Elen a respeito da vida e da educação das crianças. Essas interpretações podem ser ilustradas também no que ela expressa:

Odeio uma palavra forte que não cabe a minha pessoa.

Sofro quando vejo as crianças/adolescentes sem visão de futuro.

Fico inconformada com a injustiça.

Fico triste com a maldade no coração das pessoas.

Em outro conjunto de indutores deste instrumento, sua formação religiosa e seus valores relacionam-se com a sua postura e posicionamento:

Fracassei tenho todos os dias a oportunidade de não fracassar.

Na vida as coisas são um aprendizado.

Meu maior problema tenho conquistado a cada dia.

Sempre posso melhorar.

Meu tempo hoje.

Associado a esse posicionamento pessoal, analisamos a expressão de Elen como sujeito em seu trabalho pedagógico, por meio de reflexividade e posição própria diante das adversidades vivenciadas no contexto da instituição. Essa implicação e envolvimento podem estar relacionados à **necessidade de aperfeiçoar, melhorar e buscar novas possibilidades de aprender** constantemente aquilo que se propõe a fazer.

Elen nos conta que já teve várias experiências profissionais antes de ser professora, fazendo salgados e doces em casa e no trabalho com corte e costura. O seu envolvimento nessas atividades também evidenciavam sua preocupação em fazer o melhor possível, conforme nos relata:

Eu já trabalhei com minha mãe e irmãs fazendo salgados, na época que a gente vendia. Era tão engraçado que eu fazia tudo perfeitinho, do mesmo tamanho, tudo igual. Eu gosto das coisas assim tudo organizada. (conversa durante período de coordenação pedagógica)

Teve um tempo que eu também ajudei minhas irmãs na costura, a gente pensa em montar alguma coisa. Eu quero fazer algo com elas depois. (momento informal)

Compreendemos que a aprendizagem vincula-se para **Elen a uma capacidade de envolvimento com as tarefas, favorecendo uma dedicação intensa naquilo que está realizando**. Essa dedicação evidencia-se no desenvolvimento de seu trabalho pedagógico e na participação das ações formativas. Para Elen, as atividades relacionadas à sua profissão também exigem seu envolvimento pessoal e dedicação intensa. Sua capacidade de se envolver faz com ela busque coisas novas e apresente a necessidade de conhecer mais a fim de que possa aperfeiçoar-se. Em relação à orientação e à busca de novas aprendizagens, explicita:

Minha maior preocupação de não ter feito o meu melhor.

Frustra-me por não saber desenhar e cantar.

Queria poder mudar os meus talentos.

Tentarei conseguir aprender artesanato.

Procuro buscar coisas novas.

Diariamente me esforço para melhorar em todas as áreas.

Minha maior frustração de não saber de tudo um pouco (veterinária, de leis, direitos...).

A orientação intencional pela busca do novo como guia de suas ações relaciona-se ao envolvimento e engajamento de Elen naquilo que realiza. Entendemos que há um vínculo desses aspectos com suas experiências profissionais. A respeito de sua prática profissional, além do que analisamos nos eixos anteriores sobre seu trabalho pedagógico, selecionamos as seguintes expressões de Elen:

O magistério a profissão.

Ser professora um sonho realizado.

Trabalho porque amo trabalhar.

Minha profissão uma escola.

Eu já fiz muita coisa... nas feiras de ciências então. Lá na escola que eu trabalhava a gente não perdia uma, nós ganhamos televisão, bicicleta, um monte de coisas. No último ano minha turma ganhou com o projeto da casa ecologicamente correta, minha turma ganhou de Brasília inteira.

A prática profissional para Elen constitui-se aspecto de grande relevância e parece ter impacto subjetivo na vida dela, pois são vinte e cinco anos de trabalho na SEDF nos quais a professora nos contou ter vivido muitas situações e se engajado intencionalmente em muitas demandas relacionadas ao trabalho pedagógico.

Sobre sua profissão de professora, ela nos diz:

Eu já tenho anos de profissão, fiz normal naquela época. Minha mãe batalhou muito, tive colegas maravilhosas, muito boas que me ajudaram... sabe eu fico pensando tanta coisa poderia ser bem melhor... qual a única categoria que não é unida e faz greve todo mundo junto? A nossa! E aqui, quem não faz greve é quem não trabalha, não quer perder as férias. Mas na hora do salário, tá lá o aumento.

O seu engajamento e envolvimento associam-se à postura ativa, a partir de críticas e do desejo de mudança. Elen se coloca como responsável e envolvida nas causas de sua profissão, e não como vítima do sistema educacional ou de políticas públicas desfavoráveis aos interesses de sua categoria. Nos momentos fora do contexto escolar, Elen também aproveita para desenvolver atividades pertinentes à prática profissional:

Vou fazer em casa, chego lá e faço isso. Tem coisa que prefiro fazer lá mesmo, não tem como não levar serviço pra casa não, faz parte. (conversa durante o período de coordenação pedagógica)

Segundo Elen, o trabalho de costura de suas irmãs também a auxiliam na criação de materiais pedagógicos para as crianças e sua sala de aula. O mesmo pode-se dizer de seu sobrinho, que a apóia na elaboração de materiais pedagógicos utilizados por ela, principalmente durante sua participação no curso do PNAIC. Consideramos que **a prática profissional de Elen constitui-se uma configuração subjetiva nuclear** que se envolve em seu processo de formação docente, ao se constituir da emergência de sentidos subjetivos relacionados ao envolvimento e dedicação nas tarefas que realiza.

Compreendemos a prática profissional como outra importante configuração subjetiva, que se constitui de sentidos subjetivos, os quais, a partir de nossa interpretação, impulsionam o engajamento de Elen nas ações formativas que participa.

A aprendizagem da docência também se articula com a presença e participação do outro nesse processo. Para Elen, o outro é fundamental para sua aprendizagem e pela busca de novidades nesse processo. No completamento de frases, ela escreveu:

Aprendi a ser professora com as colegas e Deus.

Os outros a oportunidade de aprender.

Meus colegas de profissão um aprendizado constante.

Algumas vezes sinto saudades de algumas amigas.

Meu aluno aprende muito pouco e eu com eles.

Proponho-me a buscar novas amizades.

Aprendo mais com o outro.

A figura do outro aparece associada à aprendizagem e principalmente a aprendizagens relacionadas à sua profissão. Articula-se a suas experiências profissionais e à necessidade de aprender com o outro. **As interações e a presença do outro** para Elen vinculam-se à produção de sentidos subjetivos relacionados ao bem-estar, na possibilidade de engajamento e aperfeiçoamento da atividade em que estiver envolvida. Reapresentamos um trecho da entrevista de Elen que nos fala sobre um de seus sonhos na área de educação:

Meu sonho mesmo é que todo mundo trabalhasse junto, que a gente trocasse, conversasse, fizesse projetos, nossa... Ia ser muito bom! Fica tudo tão lindo, organizado... as crianças adoram e aproveitam mais... eu já trabalhei assim, tive muitas colegas boas. O sonho é do trabalho coletivo, todo mundo junto, isso é muito melhor.

Elen identifica-se com a figura do outro e prefere trabalhar com alguém a ficar isolada. Essa situação ficou evidente em nossas construções no decorrer da pesquisa e a partir do conjunto de indicadores relacionados a esse fato apontados em nossa discussão. Essa **orientação intensa em relação às interações e vínculos com o outro** se expressa em sua profissão e no processo de formação no que se refere ao trabalho realizado com Ana, na relação entre pares.

Seus planos para o futuro e as possibilidades de atuação também incluem a figura do outro. Em situação semelhante à vivida por Ana, Elen se encontra próximo a sua aposentadoria na SEDF, devido à idade e ao tempo de serviço no órgão. A respeito dessa condição articulada a sua profissão, Elen e Ana conversam em conjunto conosco:

Ana: Tá faltando pouco pra gente aposentar, ela aposenta daqui uns três anos e eu depois... é por que ela faz aniversário de Secretária em janeiro e eu em junho.

Pesquisadora: E o que pretendem fazer?

Ana: Eu quero fazer alguma coisa diferente... viajar, passar um ano fora.

Elen: Eu quero montar um comércio, quero trabalhar com minhas irmãs.

No instrumento do completamento de frases, aposentar-se aparece para Elen relacionada a novas aprendizagens e perspectivas de envolvimento:

Minhas expectativas realizar projetos fora da educação.

Minha vida futura realização.

Penso na aposentadoria.

Sonho alcançar outros projetos fora da Secretaria.

O fato de se aposentar está gerando para Elen a possibilidade de construir novos projetos e se envolver em novas aprendizagens em parceria com suas irmãs. O envolvimento de Elen com os futuros planos não a distanciam de suas atividades desenvolvidas no momento atual. A docência, a nosso ver, não representa um aspecto apenas que ficará no passado, mas envolvem experiências que, mesmo não fazendo parte de sua rotina profissional, estarão presentes na vida de Elen. Essas serão atualizadas pela produção de sentidos subjetivos singulares relacionados à suas experiências profissionais.

Em relação à análise dos aspectos constituintes da subjetividade individual de Elen, compreendidos por meio da produção de sentidos subjetivos e de configurações subjetivas, evidenciou-se a religião como importante configuração subjetiva responsável pela emergência de processos simbólico-emocionais, associados a valores que permeiam sua relação com o mundo e que estão vinculados ao processo de formação docente e ao trabalho pedagógico. Associado a esse posicionamento pessoal, pudemos analisar a expressão de Elen como sujeito no contexto de seu trabalho pedagógico, por meio de sua reflexividade e posição própria diante das adversidades vivenciadas no contexto da instituição. Essa implicação e envolvimento de Elen podem estar relacionados à necessidade de aperfeiçoar, melhorar e buscar novas possibilidades de aprender constantemente aquilo que se propõe a fazer. Essa dedicação evidencia-se no desenvolvimento de seu trabalho pedagógico e na participação das ações formativas.

Outro aspecto vincula-se para Elen a prática profissional como importante configuração subjetiva que se constitui de sentidos subjetivos que, a partir de nossa interpretação, impulsionam o engajamento dela nas ações formativas de que participa.

Um terceiro aspecto relacionado à figura do outro aparece associada à aprendizagem e principalmente a aprendizagens relacionadas à sua profissão. Essa orientação intensa em relação às interações e vínculos com o outro se expressa em sua profissão e no processo de formação no que se refere ao trabalho realizado com Ana, na relação entre pares. Seus planos para o futuro e as possibilidades de atuação também incluem a figura do outro, expresso, por exemplo, no fato de se aposentar. Essa nova situação está gerando para Elen a possibilidade de construir novos projetos e se envolver em novas aprendizagens em parceria com suas irmãs.

De acordo com nossas interpretações e construções, ainda é possível na **análise integrativa dos casos estudados**, considerar que:

- O intuito de conhecer aspectos constituintes da subjetividade individual das professoras não se relaciona à proposta de individualizar as ações formativas, mas criar um espaço em que o sujeito seja capaz de se expressar. Essa expressão vincula-se ao trabalho pedagógico e às experiências subjetivas;
- Ao analisar os aspectos constituintes da subjetividade individual das professoras, compreendidos por meio da produção de sentidos subjetivos e de configurações subjetivas, evidenciaram-se como processos subjetivos constitutivos das ações formativas a condição de sujeito, os valores e crenças singulares e a configuração subjetiva da profissão;
- A esses processos subjetivos singulares se integra o conjunto de motivos que orienta as professoras, Ana e Elen, nas principais direções de seu processo formativo e sua vida profissional.

7 CONCLUSÕES

Em termos de conclusão, queremos destacar as principais construções teóricas que a pesquisa nos permitiu realizar, tendo em vista o objetivo de analisar processos subjetivos das professoras relacionados às ações formativas das quais elas participavam. Para isso, procuramos conhecer e caracterizar as ações formativas; analisar as avaliações que faziam dessas ações e que significados ganhavam para sua trajetória profissional e trabalho pedagógico. Tivemos também a preocupação de conhecer esse trabalho pedagógico e como se expressava nelas a condição de sujeito de sua prática profissional. Pudemos também, a partir disso, conhecer aspectos constituintes da subjetividade individual das duas professoras que foram nossas colaboradoras, analisando as configurações subjetivas que emergiam quanto à profissão docente que exerciam.

Em relação às ações formativas nos espaços da coordenação pedagógica e no curso do PNAIC, pudemos analisar que elas estão constituídas por um contexto de práticas institucionalizadas, ou seja, práticas cotidianas de cumprimento de tarefas burocráticas que geram ruptura entre as demandas da escola e as do professor. Esse modelo corresponde a maneiras e formas de conduzir as propostas de formação, que delegam ao professor apenas a tarefa de apropriação de saberes prontos e execução de atividades pedagógicas de forma automática e mecânica. Assim sendo, pudemos identificar e concluir, tal como Mundim (2011), que os momentos da coordenação pedagógica não alcançam os propósitos de sua institucionalização, fazendo com que os professores ainda se sintam isolados e sem apoio na sua ação docente na sala de aula.

Foi possível então constatar que, além dos momentos formativos formais, eram muito mais relevantes para elas as experiências que aconteciam da troca com os colegas. Nossas duas professoras declararam que, como alternativa para a ausência de apoio pedagógico institucional, elas se sustentavam nas parcerias que haviam construído. Tivemos então a concretização de uma prática formativa não estabelecida formalmente, mas que acontecia no contexto da instituição.

Assumimos que o modo não formal da troca de experiências e da relação das duas professoras não reduziu a relevância desses momentos como prática formativa constituinte do processo de formação continuada. Além das práticas instituídas desse processo, foi possível a emergência de novas alternativas e uma via para o desenvolvimento do trabalho pedagógico de Ana e Elen, criado por elas mesmas.

No entanto, ao longo das experiências de formação continuada intencionais e programadas institucionalmente, permeava uma produção de sentidos subjetivos de insatisfação das professoras tanto em relação à coordenação pedagógica como também em relação ao curso do PNAIC. Foi possível identificar que as avaliações positivas delas a respeito das ações formativas estavam em situações centradas nas relações com os colegas de profissão e, ainda, nos materiais e recursos didáticos disponíveis a elas, tanto na coordenação pedagógica quanto no curso do PNAIC. As críticas delas se referiam de forma recorrente à falta de apoio pedagógico, no âmbito da instituição, ou à ausência de novidades e ao excesso de demandas burocráticas exigidas na participação do curso do PNAIC.

Destacamos que a dimensão pessoal, envolvida na relação dialética com o social, integrava o processo de formação docente que elas mesmas promoviam. Assim sendo, estavam aliados às vontades, necessidades e aos motivos das professoras, pois a dinâmica subjetiva emergia nas expressões delas por meio de novos sentidos produzidos a partir das experiências profissionais cotidianas. Por outro lado, nas experiências institucionalizadas que apareciam como aspecto externo ao processo de desenvolvimento das professoras, as ações formativas não se integram em termos simbólico-emocionais à história profissional e às inúmeras situações, tensões e desdobramentos pelos quais as professoras passavam em seus diversos contextos sociais.

Os depoimentos das nossas colaboradoras nos fizeram interpretar que a falta de impacto dos cursos na dinâmica subjetiva do professor explica sua pouca efetividade.

Quando nos detivemos a observar e acompanhar o trabalho pedagógico das professoras, constatamos que elas utilizavam tipos de estratégias de aprendizagem variadas, que contemplavam tanto operações mais direcionadas, de cunho memorístico e reprodutivo, quanto àquelas que envolviam operações mais complexas, de cunho compreensivo e criativo; e faziam isso de forma autônoma, ampliando ou mesmo extrapolando orientações ou prescrições que recebiam nas ações formativas de que participavam. Dessa forma, a profissão e o trabalho pedagógico que as professoras desenvolviam implicavam contínuos momentos de posicionamento pessoal, reflexões, críticas, questionamentos e proposições próprias.

Com isso, podemos concluir que a expressão da condição de sujeito das professoras constitui-se aspecto importante e essencial para que pudessem emergir processos de subjetivação efetivos relacionados às ações formativas de que elas

participam. Por isso, foi significativa a investigação de aspectos da subjetividade individual do professor.

Cabe esclarecer que esses aspectos da subjetividade individual das professoras se configuraram subjetivamente em ambos os casos estudados, mas apareceram por meio de sentidos subjetivos singulares. Isso porque os processos subjetivos não se constituíram, exclusivamente, por produções subjetivas vinculadas às ações formativas das quais as professoras participavam, mas eram dinâmicos, imprevisíveis e, assim, rompiam com a dicotomização entre história pessoal, trajetória profissional e formação docente.

A configuração subjetiva implica uma dinâmica subjetiva, com tessitura complexa em sua forma de organização plurideterminada e sistêmica; está alicerçada em produções simbólico-emocionais e em conexão com o processo de formação docente e com a própria docência. Dessa forma, a formação de professores é um processo que não pode ser compreendido apenas de momentos isolados, como na participação de um curso. O período em que as professoras participaram do curso se articulava ao seu percurso de formação docente, ao desenvolvimento do trabalho pedagógico e às formas como elas subjetivam suas diferentes experiências formativas.

Conforme discutimos anteriormente, ao se constituir como um aspecto externo ao processo de desenvolvimento das professoras, as ações formativas institucionais ou formais não se integravam em termos simbólico-emocionais com a história profissional e às inúmeras situações, tensões e desdobramentos pelos que passavam as professoras em diversos contextos sociais.

A perspectiva da subjetividade de base histórico-cultural nos permitiu compreender, ao longo da pesquisa, processos e relações que se organizam na dinâmica de desenvolvimento do professor, a partir da análise de configurações subjetivas constitutivas e de novas unidades que podem emergir diante de experiências atuais. Essas configurações podem ser compreendidas, por meio da definição da categoria vivência, definida por Vigotski (1983, 2001). Nessa linha argumentativa, pode-se afirmar, a partir desta pesquisa, que, se a profissão de professor se converte em uma configuração subjetiva nuclear da pessoa, isso gera ações de envolvimento, compromisso e ação no desempenho da profissão.

Entendemos que a reflexão constitui-se em instrumento ativo na possibilidade de gerar alternativas e encontrar outras formas de experienciar as situações sociais e profissionais. Segundo González Rey (2011c, p. 103), conforme expressado em diferentes

trabalhos do autor, “o autoconhecimento e as reflexões são importantes como ferramentas de produção subjetiva”. Essas produções nutrem a constituição docente.

No entanto, não identificamos nas ações formativas que as professoras participaram a elaboração de um planejamento intencional e o uso de estratégias que pudessem gerar processos de subjetivação das situações propostas e que favorecessem seu processo de aprender vinculado ao seu desenvolvimento como profissional.

A emergência do sujeito no processo de formação docente não depende, essencialmente, das ações formativas intencionais e das práticas desse contexto, mas estão alicerçadas em um conjunto de recursos subjetivos do professor relacionados a essas ações formativas. Dessa forma, compreendemos que são os processos de subjetivação do professor que podem favorecer sua implicação em ações formativas e no desenvolvimento do seu trabalho pedagógico.

A partir dessa concepção, entendemos que as ações formativas efetivas são aquelas que demandam o posicionamento do professor como sujeito de sua formação e de sua ação. Com isso, sugerimos uma proposta de formação baseada em princípios que contemplem o docente como profissional autônomo, crítico, criativo, atuante e comprometido com sua ação junto ao aluno. São princípios que podem orientar as ações formativas a planejar intencionalmente atividades e estratégias a partir de dimensões e concepções que compõem a realidade concreta do trabalho pedagógico do professor. Esses princípios relacionam-se, em sua dimensão ideológica, ao modo como estas propostas formativas são a eles apresentadas e como estão em curso. Muito ainda está para ser pensado e compreendido em relação aos processos de formação significativos para os professores.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após análise e construção da informação desta pesquisa, identificamos a compreensão de elementos inovadores a respeito da docência e do processo de formação continuada. Além disso, identificamos a necessidade de aprofundamento e da realização de um estudo longitudinal que venha a esclarecer e ampliar nossas análises acerca de processos subjetivos do professor que aparecem como constitutivos do processo de formação.

A realização desta pesquisa foi uma experiência que nos constituiu enquanto pesquisadora. Vivenciamos situações que nos marcaram na compreensão da escola, dos professores, do valor e da importância em relação à direção que tomam as ações de formação continuada propostas aos professores. Elen e Ana foram colaboradoras que nos instigaram a pensar e a identificar o valor que elas encontram ao participarem de cursos ou outras ações formativas que o sistema de ensino lhes propõe. Pudemos, com elas, alcançar o objetivo de compreender processos subjetivos implicados no ser, tornar-se ou aperfeiçoar-se na profissão docente.

Torna-se adequado mencionar que, durante a realização desta pesquisa, nos deparamos com o encontro de sujeitos no contexto escolar, o que favoreceu o momento empírico e a construção das interpretações acerca das questões em estudo.

Ademais, também pudemos compreender questões que suscitaram outras indagações que podem direcionar estudos futuros, tais como compreender as relações entre a subjetividade social da escola e o processo de formação continuada nesse espaço; compreender o processo de constituição docente e as inter-relações desse com o processo de formação; analisar de que forma uma situação de formação docente se constitui em situação social de desenvolvimento para o professor.

No contexto educacional, seria interessante lembrar que os esforços direcionados à mudança e transformação do trabalho pedagógico docente se constituem objetivo principal das ações formativas que visam atender a esse profissional. Muitos autores estão debruçados em pesquisas investigando estratégias ou teorizando sobre o professor e sua formação (ARROYO, 2007; FACCI, 2004; GATTI, 2013; NÓVOA, 2009; PIMENTA, 2005; TARDIF, 2012; VEIGA, 2012; ZEICHNER, 2013). O desafio, segundo esses autores, é transformar o conhecimento e o conjunto de saberes em ação pedagógica.

A partir de nossa pesquisa, pudemos ainda compreender que não basta adquirir técnicas, métodos e conhecimento, é preciso entender a lógica desses recursos, refletir e se

apropriar de elementos necessários ao trabalho pedagógico, ou seja, para que o conhecimento se transforme em ação, necessita ser subjetivado pelo professor. Essas possibilidades de subjetivação podem se constituir, por exemplo, por via das aprendizagens compreensiva e criativa (AMARAL, 2011; EGLER, 2013; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2005), sustentadas pela própria ação investigativa desse professor em relação aos diferentes aspectos de sua ação docente na conjuntura dos alunos que estão em sua sala de aula (TACCA, 2008).

Desse modo, pudemos entender que a ação formativa do professor, comumente direcionada para a perspectiva de sua mera preparação, nega o docente, sua história e sua trajetória profissional, baseando-se na ideia de uma forma única ou modelo referendado de ensinar bem, de modo a anular e desconsiderar o professor e sua experiência atual.

Por fim, devemos ressaltar que a pesquisa nos permitiu compreender a expressão da condição de sujeito do professor no desenvolvimento de seu trabalho pedagógico; a configuração subjetiva da profissão como constitutiva da personalidade; os valores e crenças singulares como processos subjetivos relacionados às ações formativas das quais as professoras participavam. Identificamos, assim, que esses são os aspectos constitutivos do processo que articula o professor e sua formação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão et al. Partilhando formação, prática e dilemas: uma contribuição ao desenvolvimento docente. **Psicol. Esc. Educ.**, Campinas, v. 9, n. 1, jun. 2005.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro Soares. A formação de uma professora do ensino fundamental: contribuições da Psicologia sócio-histórica. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 221-234, jun. 2008.
- ALVES, Wanderson Ferreira. A formação de professores e as teorias do saber. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 263-280, ago. 2007.
- AMARAL, Ana Luiza Snoeck Neiva do. **A constituição da aprendizagem criativa no processo de desenvolvimento da subjetividade**. 2011. 250 f. Tese (Doutorado em Educação). Área de concentração de Escola, Aprendizagem e Trabalho Pedagógico na Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
- ANDRADA, Luana Pimenta de. **O professor na psicologia histórico-cultural: da mediação à relação pedagógica**. 2006. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Área de concentração de Aprendizagem e Trabalho Pedagógico, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.
- ANDRÉ, Marli. Avaliação revela impacto de um programa de formação de professores. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 149-168, mar. 2008.
- ARAÚJO, Catarina Pereira de. **O trabalho conjunto entre docentes: uma possibilidade de mudanças na prática pedagógica**. 2010. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Área de concentração de Aprendizagem e Trabalho Pedagógico, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cad. Cedex**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, ago. 2007.
- _____. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 14^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- AZEVEDO, Leny Cristina SS; PINHEIRO, Ana Regina. Criação da escola de formação de professores: imprensa e afirmação de uma cultura escolar (Campinas, 1901-1903). **Cad. Cedex**, Campinas, v. 31, n. 83, p. 17-33, abr. 2011.
- BAHIA, Norinês Panicacci. Formação de professores em serviço: fragilidades e descompassos no enfrentamento do fracasso escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 317-329, ago. 2009.
- BARCELOS, Nora Ney Santos; VILLANI, Alberto. Troca entre universidade e escola na formação docente: uma experiência de formação inicial e continuada. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 73-97, abr. 2006.

BARRIOS, Alia; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria; BRANCO, Ângela Uchôa. Formação continuada do professor: desenvolvendo competências para a promoção do desenvolvimento moral. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 15, n. 1, p. 91-99, jun. 2011.

BAUER, Adriana. Formação continuada de professores e resultados dos alunos no SARESP: propostas e realizações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 809-824, dez. 2011.

BATISTA, Anelice da Silva. “**Cada ser, em si, carrega o dom de ser capaz de ser feliz**” Um estudo de caso baseado em Alfred Adler, Lev Vigotski e González Rey. 2011. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Área de concentração de Aprendizagem e Trabalho Pedagógico, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

BELINTANE, Claudemir. Por uma ambiência de formação contínua de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 117, p. 177-193, nov. 2002.

BOCK, Ana M. Bahia; GONÇALVES, M. Graça M.; FURTADO, Odair (Org.). **Psicologia sócio-histórica**: uma perspectiva crítica em psicologia. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BORGES, Cecília. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 27-42, abr. 2001.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BOZHOVICH, Lída Ilinitchna. **La personalidad y su formación em la edad infantil**. 2ª ed. Cidade de Havana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1985.

BRANDI, Arlete Terezinha Esteves; GURGEL, Célia Margutti do Amaral. A alfabetização científica e o processo de ler e escrever em séries iniciais: emergências de um estudo de investigação-ação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 8, n. 1, p. 113-125, abr. 2002.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

_____. Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 fev. 2006.

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 jan. 2009.

_____. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 jun. 2009.

_____. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o pacto nacional pela alfabetização na idade certa e as ações do pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 jul. 2012.

_____. Portaria nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012. Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2012.

_____. Portaria nº 90, de 6 de fevereiro de 2013. Define o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2013.

_____. Resolução nº 4 de 27 de fevereiro de 2013. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a formação continuada de professores alfabetizadores, no âmbito do pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 fev. 2013.

_____. Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 abr. 2013.

_____. Resolução nº 12 de 8 de maio de 2013. Altera dispositivos da resolução CD/FNDE nº 4, de 27 de fevereiro de 2013, que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a formação continuada de professores alfabetizadores, no âmbito do pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 8 mai. 2013.

BRITO, Cristiane Carvalho de Paula. Discurso(s) sobre o ensino de língua materna em um curso de formação de professores. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 633-652, jul. 2011.

BUENO, Belmira Oliveira et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, ago. 2006.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de M. Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das Diretrizes Curriculares para a formação docente. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p. 333-344, set. 2005.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. A pesquisa multicultural como eixo na formação docente: potenciais para a discussão da diversidade e das diferenças. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 297-308, jun. 2008.

_____. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 641-661, dez. 2011.

CARMO, Elisabete Regina do; CHAVES, Eneida Maria. Análise das concepções de aprendizagem de uma alfabetizadora bem-sucedida. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 114, p. 121-136, nov. 2001.

CARVALHO, Janete Magalhães. O não-lugar dos professores nos entrelugares de formação continuada. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, p. 96-108, abr. 2005.

CARVALHO, José Sérgio et al. Formação de professores e educação em direitos. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 435-445, dez. 2004.

CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. A categoria identidade desvelando o processo de construção do “eu”. In: _____ (Org.). **Temas em Psicologia e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. À guisa de introdução: apontamentos teóricos para pensarmos o tema identidade social hoje. In: _____ (Org.). **Identidade: questões contextuais e teórico-metodológicas**. Curitiba: Editora CRV, 2011.

CARVALHO, Lizete Maria Orquiza de; MARTINEZ, Carmem Lúcia Pires. Avaliação formativa: a auto-avaliação do aluno e a autoformação de professores. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 11, n. 1, p. 133-144, abr. 2005.

CHALUH, Laura Noemi. Do trabalho coletivo na escola: encontros na diferença. **Proposições**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 207-223, ago. 2010.

CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. Um modelo de formação e sua aplicação em educação continuada. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, n. 44, p. 157-175, dez. 2006.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 7-18, jan./abr. 2006.

COELHO, Cristina Madeira. Formação docente e sentidos da docência: o sujeito que ensina, aprende. In: MARTINEZ, Albertina Mitjans; LIMA SCOZ, Beatriz Judith; SIQUEIRA CASTANHO, Marisa Irene (Org.). **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília: Liber livro, 2012.

COELHO, Cristina Madeira; OLIVEIRA, Luciana da S.; PANIZZA, Karina. Processos subjetivos e aprendizagem: estudo de caso de H. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS, 5., 2012, Natal. **Anais...** Natal: UFRGN, 2012.

CRUZ, Gilmar de Carvalho et al. Formação continuada de professores inseridos em contextos educacionais inclusivos. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 42, p. 229-243, dez. 2011.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2ª ed. Bauru: EDUSC, 2002.

CUNHA, Myrtes Dias da. Subjetividade e Constituição de Professores. In: GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. (Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

CUNHA, Renata Barrichelo; PRADO, Guilherme do Val Toledo. A produção de conhecimento e saberes do/a professor/a-pesquisador/a. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 30, p. 251-264, 2007.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira et al. Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 81-165, dez. 2011.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez. 2003.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 127-136, jul./dez. 2013.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003.

DUARTE, Vanda Catarina. Capacitação docente em Minas Gerais e São Paulo: uma análise comparativa. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 139-168, abr. 2004.

EGLER, Valdívnia de Lima Pires. **A aprendizagem de professores na pós-graduação: três estudos de caso**. 2013. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Área de concentração de Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

EITELVEN, Adriane Angheben; FRONZA, Cátia de Azevedo. “Batizando e ressignificando práticas pedagógicas” no ensino da língua materna: o papel da formação continuada. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 11-29, 2012.

ENGELS, Friedrich. **A dialética da natureza**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FERREIRA, Fernando Ilídio. Reformas educativas, formação e subjectividades dos professores. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 38, p. 239-251, ago. 2008.

FRANCO, Luiz Antonio de Carvalho. **A escola do trabalho e o trabalho da escola**. 2ª ed. São Paulo: Autores Associados, 1988.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003.

GALLERT, Adriana Ziemer. **A produção de sentidos subjetivos dos professores no enfrentamento das adversidades da docência**. 2010. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Área de concentração de Aprendizagem e Trabalho Pedagógico, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

GALVAO, Viviane Souza; PRAIA, João Feliz. Construir com os professores do 2º ciclo práticas letivas inovadoras: um projeto de pesquisa sobre o ensino do tema curricular ‘alimentação humana’. **Ciênc. educ.**, Bauru, v. 15, n. 3, p. 631-645, 2009.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias; COSTA, Sely Maria de Souza. Comportamento dos professores da educação básica na busca da informação para formação continuada. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 54-61, dez. 2003.

GATTI, Bernardete A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 119, p. 191-204, 2003.

_____. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, abr. 2008.

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, dez. 2010.

_____. Valorização da docência e avaliação do trabalho docente: o papel da avaliação participativa em um contexto institucional. In: _____ (Org.). **O trabalho docente: avaliação, valorização e controvérsias**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 153-176.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GOLDMANN, Lucien. **Dialética e cultura**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Epistemología Cualitativa y Subjetividad**. São Paulo: Educ, 1997.

_____. O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. In: SIMÃO, Livia Mathias; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina (Org.). **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

_____. (2002). **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. 1ª reimpressão da 1ª edição de 2003. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a.

_____. (Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005b.

_____. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, Maria Carmen Villela Rosa (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. 2ª ed. Campinas: Átomo e Alínea, 2008.

_____. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. 1ª reimpressão da 1ª edição de 2005. São Paulo: CENGAGE Learning, 2010.

_____. **Pesquisa qualitativa em Psicologia**: caminhos e desafios. 2ª reimpressão da 1ª edição de 2005. São Paulo: Cengage Learning, 2011a.

_____. **El pensamiento de Vigotsky**: contradicciones, desdoblamientos y desarrollo. México: Trillas, 2011b.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Subjetividade e saúde**: superando a clínica da patologia. São Paulo: Cortez, 2011c.

_____. O enfoque histórico-cultural e seu sentido para a psicologia clínica: uma reflexão. In: BOCK, Ana M. Bahia; GONÇALVES, M. Graça M.; FURTADO, Odair (Org.). **Psicologia sócio-histórica**: uma perspectiva crítica em psicologia. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2011d.

_____. **O social na psicologia e a psicologia social**: a emergência do sujeito. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GOMES, Candido Alberto; PEREIRA, Marlene Monteiro. A formação do professor em face das violências das/nas escolas. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 136, p. 201-224, abr. 2009.

GRIGOLI, Josefa A. G. et al. A escola como lócus de formação docente: uma gestão bem-sucedida. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 139, abr. 2010.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1973.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JANKOWSKI, Cláudia Vera. **A formação de professores na universidade**: uma tendência à primazia da prática? 2006. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Área de concentração de Aprendizagem e Trabalho Pedagógico, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

JAPIASSU, Hilton. **Nascimento e morte das ciências humanas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

KASTRUP, Virgínia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devirmestre. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 93, dez. 2005.

LELIS, Isabel. O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 14, n. 29, p. 152-174, abr. 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 1-15, mar. 2012.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999.

_____. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Amizades: o doce sabor dos outros na docência. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 138, dez. 2009.

LURIA, Alexander Romanovich. **Desenvolvimento Cognitivo**. 6ª edição. São Paulo: Ícone, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2012.

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral; BRANCO, Ângela Uchôa. A pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas. **Temas em Psicologia da SBP**. Brasília, v. 9, n. 1, p. 63-75, 2001.

MARTINS, Milene. **Psicólogo-professor: o processo de constituição da identidade docente**. 2012. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Área de concentração Ensino, Formação do Professor e Práticas Pedagógicas, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.

MASSON, Gisele. Implicações do plano de desenvolvimento da educação para a formação de professores. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 74, mar. 2012.

MAUES, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 118, p. 89-117, mar. 2003.

MAURICIO, Lúcia Velloso. A opção pelo magistério representada por professoras de Ensino Fundamental em memoriais. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 115-138, abr. 2009.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 406-423, dez. 2006.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. A teoria da subjetividade de González Rey: uma expressão do paradigma da complexidade na psicologia. In: GONZÁLEZ REY, Fernando Luis (Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

_____. A criatividade na escola: três direções de trabalho. **Revista Linhas Críticas**. v. 8, n. 15, p. 189-206, 2002.

_____. El profesor como sujeto: elemento esencial de la formación de profesores para la educación inclusiva. **Revista Movimento**, Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, n. 7, p. 137-149, maio 2003.

_____. A criatividade no trabalho pedagógico e a criatividade na aprendizagem: uma relação necessária? In: TACCA, Maria Carmen V. R. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. 2ª ed. Campinas, SP: Alínea, 2008.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa (Org.). **A complexidade da aprendizagem**: destaque ao ensino superior. Campinas, SP: Alínea, 2009.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; SCOZ, Beatriz Judith Lima; SIQUEIRA CASTANHO, Marisa Irene (Org.). **Ensino e aprendizagem**: a subjetividade em foco. Brasília: Liber Livro, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. **Documento de Referência da Conferência Nacional de Educação**. CONAE 2010. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 121-142, 2001.

MORIN, Edgar. Os desafios da complexidade. In: _____. **A religação dos saberes**: o desafio do século XXI. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MORETTI, Vanessa Dias; MOURA, Manoel Oriosvaldo de. Professores de matemática em atividade de ensino: contribuições da perspectiva histórico-cultural para a formação docente. **Ciênc. educ.**, Bauru, v. 17, n. 2, 2011.

MORETTI, Vanessa Dias; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; RIGON, Algacir José. O humano no homem: os pressupostos teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural. **Psicol. Soc.**, Florianópolis, v. 23, n. 3, 2011.

MUDADO, Tereza Harmendani. **O jogo de faz-de-conta como experiência social orientada para o futuro**: um exame da vontade e da imaginação no interesse de jogar videogames entre os adolescentes. 2011. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) – Área de concentração de Aprendizagem e Trabalho Pedagógico, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

MUNDIM, Elisângela Duarte Almeida. **A constituição do sujeito coordenador pedagógico**: processos e interações. 2011. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Área de concentração de Aprendizagem e Trabalho Pedagógico, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

NIGRO, Rogério Gonçalves; AZEVEDO, Maria Nizete. Ensino de ciências no fundamental 1: perfil de um grupo de professores em formação continuada num contexto de alfabetização científica. **Ciênc. educ.**, Bauru, v. 17, n. 3, p. 705-720, 2011.

NÓVOA, António. **Profissão Professor**. 2ª ed. Portugal: Porto Editora, 1999.

_____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 27-42, 2001.

NUNES, Débora Regina de Paula. Teoria, pesquisa e prática em Educação: a formação do professor-pesquisador. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 97-107, abr. 2008.

OLIVEIRA, Luciana da S.; MADEIRA COELHO, Cristina M. O sujeito da ação docente: tensão entre ações mobilizadoras e paralisadoras. In: CONGRESSO NORTE-NORDESTE DE PSICOLOGIA, 8., 2013, Ceará. **Anais...** Fortaleza, Ceará: Universidade Federal do Pará, 2013.

OLIVEIRA, Luciana da S.; PANIZZA, Karina. A criança como sujeito do seu processo de aprender: rupturas em contexto de identificação das dificuldades de aprendizagem. In: COLÓQUIO DE PSICOLOGIA ESCOLAR DO DF, 5., 2013. **Anais...** Brasília: Universidade de Brasília, 2013.

OLIVEIRA, Luciana da Silva; TACCA, Maria Carmen V. R.. Pesquisas sobre a formação continuada de professores: panorama, discussão e possibilidade de parceria no contexto das universidades. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 4., 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: EDUCERE, 2013.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Cultura e psicologia: questões sobre o desenvolvimento adulto**. São Paulo: Hucitec, 2009.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 6, n. 3, p. 251-269, dez. 2010.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Professores das primeiras séries do ensino fundamental e relações estabelecidas com o conhecimento. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 44, p. 201-216, jun. 2012.

PEREZ, Carmen Lúcia Vidal. A lógica e o sentido da formação: heterotopias, acontecimentos e sujeitos. **Rev. Dep. Psicol.**, Niterói, v. 19, n. 1, p. 127-143, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, dez. 2005.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 33, p. 1-15, 2009.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional**. 2010. 295f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

RAPOSO, Mírian; MACIEL, Diva Albuquerque. As interações professor-professor na co-construção dos projetos pedagógicos na escola. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 21, n. 3, p. 309-317, dez. 2005.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. A importância do que se aprende na escola: a parceria escola-famílias em perspectiva. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 31, p. 239-247, ago. 2005.

REIS JUNIOR, Osmar Domingos dos. **Subjetividade e formação docente**: os sentidos subjetivos que configuram o ver-se como professor. 2009. 129f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2009.

RIBAS, Adriana Ferreira Paes; MOURA, Maria Lúcia Seidi de. Abordagem sociocultural: algumas vertentes e autores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 129-138, jan./abr. 2006.

RIBEIRO, Ricardo. O trabalho como princípio educativo: algumas reflexões. **Saúde soc.**, São Paulo, 2013.

RODRIGUES, David; LIMA-RODRIGUES, Luzia. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? **Educ. rev.**, Curitiba, n. 41, p. 41-60, set. 2011.

ROHDEN, Fabíola. Gênero, sexualidade e raça/etnia: desafios transversais na formação do professor. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 136, p. 157-174, abr. 2009.

ROSSATO, Maristela. **O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar**. 2009. 240f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão Professor**. 2ª ed. Portugal: Porto Editora, 1999.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão et al. Partilhando formação, prática e dilemas: uma contribuição ao desenvolvimento docente. **Psicol. esc. educ.**, Campinas, v. 9, n. 1, jun. 2005.

SANTOS, Sônia Querino dos Santos; MACHADO, Vera Lúcia de Carvalho. Políticas públicas educacionais: antigas reivindicações, conquistas (Lei 10.639) e novos desafios. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 95-112, mar. 2008.

SARTI, Flavia Medeiros. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 323-338, jun. 2012.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 422-433, dez. 2010.

SAVIANI, Dermeval. Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 213-231, out. 2008.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, abr. 2009.

SCOZ, Beatriz Judith Lima. Aprendizagem e ensino de professores: sentidos subjetivos. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa (Org.). **A complexidade da aprendizagem**: destaque ao ensino superior. Campinas, SP: Alínea, 2009.

SILVA, Ana Maria Costa e. A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 72, p. 89-109, ago. 2000.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Universidade e escola de educação básica: lugares formativos possibilitando a valorização do profissional da educação. In: CUNHA, Célio; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (Org.). **Universidade e Educação Básica**: políticas e articulações possíveis. Brasília: Liber Livro, 2012.

SILVA, Roberto Ribeiro da; RAZUCK, Renata Cardoso de Sá Ribeiro; TUNES, Elizabeth. Desafios da escola atual: a educação pelo trabalho. **Quím. Nova**, São Paulo, v. 31, n. 2, 2008.

SIMAO, Ana Margarida Veiga; CAETANO, Ana Paula; FLORES, Maria Assunção. Contextos e processos de mudança dos professores: uma proposta de modelo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 173-188, abr. 2005.

SIMÃO, Livia Mathias; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina (Org.). **O outro no desenvolvimento humano**: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

SCHEIBE, Leda. O conselho técnico-científico da educação básica da capes e a formação docente. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 812-825, dez. 2011.

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, set. 2010.

SOUZA, Elias Caires de. **As emoções e o ensino da música**. 2011. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) Área de concentração de Aprendizagem e Trabalho Pedagógico, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

SOUZA, Denise Trento Rebello de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 477-492, 2006.

SOUZA, Rodrigo Augusto, MARTINELLI, Telma Adriana Pacífico. Considerações Históricas sobre a influência de John Dewey no pensamento pedagógico brasileiro. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n.35, p. 160-162, set 2009.

STENGERS, Isabelle. **A invenção das ciências modernas**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2002.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa; BRANCO, Ângela Uchoa. Processos de significação na relação professor-alunos: uma perspectiva sociocultural construtivista. **Estudos de Psicologia**, Campinas, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 39-48, 2008.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. 2ª ed. Campinas: Átomo e Alínea, 2008.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa; GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 28, n. 1, mar. 2008.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. O professor investigador: criando possibilidades para novas concepções e práticas sobre ensinar e aprender. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa (Org.). **A complexidade da aprendizagem**: destaque ao ensino superior. Campinas, SP: Alínea, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TEIXEIRA, Cristiane de Sousa Moura; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. De 'supervisor' à coordenador do processo educativo: o desvelamento da identidade profissional dos supervisores escolares. In: CARVALHO, Maria Vilani Cosme de (Org.). **Identidade**: questões contextuais e teórico-metodológicas. Curitiba: CRV, 2011.

TOLEDO, Elizabete Humai de; VITALIANO, Célia Regina. Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 18, n. 2, p. 319-336, jun. 2012.

TORMENA, Cleyde de Alencar. **A concepção de autonomia de professores da rede pública de ensino do DF**. 2009. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Área de concentração de Aprendizagem e Trabalho Pedagógico, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. 1ª ed. 20 reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

TUNES, Elizabeth (Org.). **Sem escola, sem documento**. Rio de Janeiro: E-papers serviços editoriais Ltda., 2011.

TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa; BARTHOLO JÚNIOR, Roberto dos Santos. O professor e o ato de ensinar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 689-698, set./dez. 2005.

TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Uma crítica às teorias clássicas da aprendizagem e à sua expressão no campo educativo. **Revista Linhas Críticas**, v. 12, n. 22, p. 109-130, jan./jun. 2006.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. São Paulo: Moderna, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1983. Tomo III.

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

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **As práticas avaliativas e a organização do trabalho pedagógico**. 1993. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1993.

_____. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes (Org.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores!** 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v.24, n.85, p. 1125-1154, dez. 2003.

ZEICHNER, Kenneth M. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos: como e por que elas afetam vários países no mundo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Org.). **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil, 1998. p. 207-236.

_____. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, ago. 2008.

ZEICHNER, Kenneth M.; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio 2005.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto. A angústia no ofício de professor. **Psicol. Esc. Educ.**, Campinas, v. 8, n. 2, p. 219-225, dez. 2004.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. A dimensão criadora no trabalho docente: subsídios para a formação de professores alfabetizadores. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 459-473, ago. 2010.

APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO

Sra. Diretora,

Como parte da minha pesquisa de mestrado acadêmico, pretendo acompanhar professores da educação básica, seu trabalho pedagógico e os momentos de formação continuada que eles participam, assim como a organização do trabalho pedagógico de uma escola pública da rede de ensino do Distrito Federal.

Pertenço ao quadro de professores efetivos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e no momento estou, exclusivamente, cursando o mestrado acadêmico em educação, na Universidade de Brasília, na Faculdade de Educação, em virtude de afastamento remunerado para estudos.

A pesquisa intitulada: “O processo de formação e a constituição do professor como sujeito de sua ação docente” será realizada por mim, Luciana da Silva Oliveira, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Carmen V. R. Tacca.

Com intuito de conhecer, esclarecer possíveis dúvidas e de que essa pesquisa possa ser desenvolvida nessa instituição educacional, apresento informações gerais sobre esse estudo:

Temática: O professor, o processo de formação docente e o trabalho pedagógico que realiza.

Problema de pesquisa: Por que existe tanto investimento em cursos de formação continuada para professores? Quais as implicações do processo de formação para o docente?

Objetivo: Analisar os processos subjetivos que constituem a formação docente.

Questões orientadoras: Como são as ações formativas nos quais os professores participam? Quais os aspectos que constituem a subjetividade individual do professor? Como se expressa a condição de sujeito do professor no trabalho pedagógico que ele realiza?

Discussão teórica: Psicologia histórico-cultural (Vigotski) e a Teoria da Subjetividade de González Rey.

Metodologia: Epistemologia Qualitativa de González Rey, a partir de estudo de casos. Acompanhamento do trabalho pedagógico dos professores, em sala de aula, nos momentos de planejamento na escola e nas ações formativas nos quais participam.

Instrumentos: Observação, entrevista, oficinas programadas, completamento de frases, análise documental e outros necessários ao longo da pesquisa.

Desde já, agradeço a atenção.

Luciana.

APÊNDICE B – INFORMAÇÕES GERAIS

Informações gerais sobre a pesquisa

Temática

O professor, seu processo de formação docente e o trabalho pedagógico que realiza.

Problema de pesquisa

Por que existe tanto investimento em cursos de formação continuada para professores? Quais as implicações do processo de formação para o docente?

Objetivo

Analisar os processos subjetivos que constituem a formação docente.

Questões orientadoras

- Como são as ações formativas nos quais os professores participam?
- Quais os aspectos que constituem a subjetividade individual do professor?
- Como se expressa a condição de sujeito do professor no trabalho pedagógico que ele realiza?

Discussão teórica

- Psicologia histórico-cultural (Vigotski, 1983, 2001, 2002, 2003, 2006);
- Teoria da Subjetividade (González Rey, 2004, 2005a, 2005b, 2010, 2011a, 2001b, 2001c).

Metodologia

Epistemologia Qualitativa de González Rey (2010, 2011).

- Estudo de caso;
- Acompanhamento do trabalho pedagógico dos professores, em sala de aula, nos momentos de planejamento na escola e nas ações formativas nos quais participam.

Instrumentos

- Observação
- Entrevista
- Oficinas programadas
- Completamento de frases
- Análise documental
- Dinâmica conversacional

Referências

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. *Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. 2ª reimpressão da 1ª edição de 2005. São Paulo: Cengage Learning, 2011a.

_____. *El pensamiento de Vigotsky: contradicciones, desdoblamiento y desarrollo*. México: Trilias, 2011b.

_____. *Subjetividade e saúde: superando a clínica da patologia*. São Paulo: Cortez, 2011c.

_____. *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação*. 1ª reimpressão da 1ª edição de 2005. São Paulo: CENGAGE Learning, 2010.

_____. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. 1ª reimpressão da 1ª edição de 2003. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a.

_____. (org.). *Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia*. 1ª edição. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005b.

TACCA, Maria Carmen Vilela Rosa (Org.). *Aprendizagem e Trabalho Pedagógico*. 2ª edição. Campinas: Alameda, 2008.

VIGOTSKI, L.S. *Obras escolhidas*, Tomo III. Madrid: Ed. Visor, 1983.

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

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PESQUISA DE Mestrado Acadêmico

O PROCESSO DE FORMAÇÃO E A
CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR
COMO SUJEITO DE SUA AÇÃO
DOCENTE

Autora: Profª. Luciana da Silva Oliveira

Orientadora: Profª. Drª. Maria Carmen Vilela Rosa Tacca

Contatos

E-mail: luciana.lemes@gmail.com
Telefone: 3047-8794 (residencial)
8118-5094 (celular)

Brasília
2013

**APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(ESCOLA)**

A pesquisa intitulada: “O processo de formação e a constituição do professor como sujeito de sua ação docente” será realizada por Luciana da Silva Oliveira sob a orientação da Profª. Drª Maria Carmen V. R. Tacca e será apresentada na Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de mestre em educação.

Sua instituição educacional e um grupo de seus professores estão sendo convidados a participar desta pesquisa. A autorização para participação na pesquisa será documentada por meio deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Se decidir participar, leia cuidadosamente este termo e esclareça eventuais dúvidas.

Se você concordar em participar da pesquisa, o nome da instituição e identidade serão mantidos em sigilo. Somente a pesquisadora e a orientadora terão acesso a suas informações para desenvolver o estudo. Os encontros acontecerão em local e horário previamente marcado. Caso você autorize, a pesquisadora acompanhará as atividades realizadas em sala de aula e participará dos momentos de planejamento e coordenação coletiva com os professores. Você será informado(a) periodicamente de qualquer alteração no procedimento que possa modificar a sua vontade em continuar participando do estudo. Você também pode desistir da pesquisa a qualquer momento.

Declaro que li e entendi este termo de consentimento e que sou voluntário(a) a tomar parte neste estudo.

Assinatura da instituição participante

Assinatura da pesquisadora

Assinatura da orientadora

Brasília, de de 2013.

**APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PROFESSORES)**

A pesquisa intitulada: “O processo de formação e a constituição do professor como sujeito de sua ação docente” será realizada por Luciana da Silva Oliveira sob a orientação da Profª. Drª Maria Carmen V. R. Tacca e será apresentada na Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de mestre em educação.

Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa. Os participantes voluntários da pesquisa deverão falar sobre a sua história de vida pessoal, profissional e momentos atuais relacionados ao trabalho docente por meio de entrevistas e da realização de alguns instrumentos. A autorização para participação na pesquisa será documentada por meio deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Se decidir participar, leia cuidadosamente este termo e esclareça eventuais dúvidas.

Se você concordar em participar da pesquisa, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. Somente a pesquisadora e a orientadora terão acesso a suas informações para desenvolver o estudo. Os encontros acontecerão em local e horário previamente marcado. Caso você autorize, as entrevistas serão gravadas e o que você disser será registrado para posterior estudo do material. Você será informado(a) periodicamente de qualquer alteração no procedimento que possa modificar a sua vontade em continuar participando do estudo. Você também pode desistir da pesquisa a qualquer momento.

Declaro que li e entendi este termo de consentimento e que sou voluntário (a) a tomar parte neste estudo.

Assinatura do (a) participante

Assinatura da pesquisadora

Assinatura da orientadora

Brasília, de de 2013.

APÊNDICE E – EIXOS DA OBSERVAÇÃO

- Relações estabelecidas com os estudantes e diferentes profissionais.
- Dinâmica dos contextos: escola, sala de aula, coordenação pedagógica, reuniões e curso.
- Grau de motivação e envolvimento no desenvolvimento de seu trabalho pedagógico.
- Vivência diante das adversidades enfrentadas em seu trabalho docente, como se coloca diante dos desafios, embates e propostas que vão de encontro ao seu posicionamento.
- Alternativas de abordagem dos problemas e situações em foco.
- Posicionamento pessoal, reflexões, críticas, questionamentos e proposições feitas pelo professor.

APÊNDICE F – EIXOS PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1º momento

- História de vida pessoal
- Contexto familiar
- Relações com familiares e amigos
- Vivência de conflitos, tensões e adversidades em sua vida

2º momento

- História profissional
- Escolha da profissão
- História de sua formação profissional
- Cursos e momentos vivenciados no processo de formação continuada
- Caracterização e valorização de seu trabalho como professor
- Valorização, vivências e impactos de suas atividades de formação
- Planos, projetos e expectativas profissionais

3º momento

- Educação e aprendizagem escolar
- Trabalho realizado em escolas no DF e na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
- Histórico das escolas em que já trabalhou e a que desenvolve seu trabalho pedagógico atualmente

4º momento

- Situações de conflito, problemas e tensões no curso da profissão
- Estratégias pessoais de enfrentamento em contexto e nas relações

APÊNDICE G – COMPLETAMENTO DE FRASES

Nome: _____

1. Eu gosto _____
2. O tempo mais feliz _____
3. Eu queria saber _____
4. Lamento _____
5. Meu maior medo _____
6. Eu sou _____
7. Na escola _____
8. Não posso _____
9. Sofro quando _____
10. Eu preciso _____
11. Ser professor _____
12. Fracassei _____
13. Na vida as coisas _____
14. Odeio _____
15. Eu gostaria _____
16. Meus alunos _____
17. Meu futuro _____
18. Minhas expectativas _____
19. Fico inconformado _____
20. Este lugar _____
21. Minha maior preocupação é _____
22. Desejo _____
23. Eu, secretamente, _____
24. O magistério _____
25. Meu maior problema _____
26. Espero _____
27. Fico triste _____
28. A formação do professor _____
29. Queria poder mudar _____
30. Amo _____

31. Esforço-me _____
32. Eu prefiro _____
33. Frustra-me _____
34. Minha principal ambição _____
35. Eu sempre posso _____
36. Meu maior prazer _____
37. Tentarei conseguir _____
38. Minhas obrigações _____
39. Fico feliz _____
40. Eu brigo _____
41. Os outros _____
42. Sinto _____
43. Sempre quis _____
44. Quando estou sozinha _____
45. Não suporto _____
46. Não consigo _____
47. Minha sala de aula _____
48. O grupo _____
49. Minha vida futura _____
50. Procuro _____
51. De vez em quando penso _____
52. Meu maior desejo _____
53. Meu tempo _____
54. Luto _____
55. O passado _____
56. Aborrece-me _____
57. Necessito _____
58. Me tornei professora _____
59. Sempre que posso _____
60. No passado _____
61. Fico deprimida quando _____
62. O trabalho _____
63. Algumas vezes _____
64. Em casa _____

65. Quando posso _____

66. Minha maior frustração _____

67. Eu _____

68. Meus colegas _____

69. Penso _____

70. Tenho dúvidas _____

71. Eu não quero _____

72. As pessoas _____

73. Me sinto contrariado _____

74. Me dá trabalho _____

75. Quando era criança _____

APÊNDICE H – REDAÇÃO

Trata-se de um registro escrito sobre o percurso profissional e a história de como se tornaram professoras. O texto é livre e de gênero a ser escolhido pelo professor, que poderá apresentar posicionamento pessoal, reflexões, críticas, questionamentos e proposições feitas em relação à história de sua docência contada desde o início quando se tornou professor. O professor poderá também registrar cursos e momentos de sua formação que considerarem de maior relevância.