



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

VALDÍVIA DE LIMA PIRES EGLER

**APRENDIZAGENS DE PROFESSORAS NA AÇÃO PEDAGÓGICA:
COMPREENSÕES A PARTIR DA TEORIA DA SUBJETIVIDADE**

BRASÍLIA, 2022

VALDÍVIA DE LIMA PIRES EGLER

**APRENDIZAGENS DE PROFESSORAS NA AÇÃO PEDAGÓGICA:
COMPREENSÕES A PARTIR DA TEORIA DA SUBJETIVIDADE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação, na linha de pesquisa Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação.

Orientadora: Prof^ª Dra. Albertina Mitjás Martínez
Coorientadora: Prof^ª Dra. Maristela Rossato

Brasília, 2022

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

DE31aa DE LIMA PIRES EGLER, VALDIVIA
APRENDIZAGENS DE PROFESSORAS NA AÇÃO PEDAGÓGICA:
COMPREENSÕES A PARTIR DA TEORIA DA SUBJETIVIDADE / VALDIVIA
DE LIMA PIRES EGLER; orientador ALBERTINA MITJÁNS
MARTÍNEZ; co-orientador MARISTELA ROSSATO. -- Brasília, 2022.
190 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Educação) -- Universidade
de Brasília, 2022.

1. APRENDIZAGEM DOCENTE. 2. AÇÃO PEDAGÓGICA. 3.
SUBJETIVIDADE. I. MITJÁNS MARTÍNEZ, ALBERTINA , orient. II.
ROSSATO, MARISTELA, co-orient. III. Título.

VALDÍVIA DE LIMA PIRES EGLER

**APRENDIZAGENS DE PROFESSORAS NA AÇÃO PEDAGÓGICA:
COMPREENSÕES A PARTIR DA TEORIA DA SUBJETIVIDADE**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Albertina Mitjás Martínez
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília

Prof^a. Dra. Maristela Rossato
Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília

Prof^o. Dr. Isauro Beltrán Nuñez
Centro de Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof^o. Dr. José Moysés Alves
Universidade Federal do Pará

Prof^a. Dra. Cristina Massot Madeira Coelho
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília

Prof^a. Dra. Geandra Cláudia Silva Santos
Faculdade de Educação – Universidade Estadual do Ceará

AGRADECIMENTOS

À querida professora Albertina Mitjás Martínez, meu agradecimento especial. Pelos oito anos de orientação firme e carinhosa, desde a especialização. Sua confiança e interesse por minha aprendizagem e desenvolvimento me guiaram até aqui.

Ao querido Professor Fernando González Rey (*in memoriam*), por nos proporcionar, além da Teoria da Subjetividade, um olhar autoconfiante perante os desafios da vida.

Às professoras participantes da pesquisa, por me possibilitarem investigar o processo que sustenta, hoje, essa tese.

À escola onde se realizou a pesquisa, por sua dinâmica e acolhimento.

À professora Maristela Rossato, por todo o conhecimento e apoio às elaborações da pesquisa.

Aos colegas e professores do grupo de estudo e pesquisa Subjetividade: teoria, epistemologia e metodologia.

Ao companheiro de doutorado Victor Lino, por compreender e partilhar os desafios e proveitos de nossos anos de trabalho acadêmico.

À revisora de texto Regina Furquim, pelo olhar cuidadoso à tese.

Às queridas Luciana Campolina, Luciana Muniz e Pilar, pelo necessário encorajamento durante minha caminhada.

Às amigas especiais Luciana Lemes e Tatiana Arruda, por me possibilitarem entender a amizade como além de palavras: verdadeiro sinônimo de convivência, paciência, luta e conquistas.

Ao meu pai e à minha mãe (*in memoriam*), os quais me incentivaram no gosto pelo estudo e me orientaram na escolha pela docência.

Aos meus irmãos, em especial minha amada irmã Susana, e também à minha tia Francisca Teresa, representante do meu segundo lar.

Ao meu marido André e aos meus filhos Isadora e Pedro, pois sem o amor em minha casa eu não teria chegado até aqui.

À Secretaria de Educação do Distrito Federal, pela concessão da licença remunerada para estudos possibilitando minha dedicação integral ao estudo e à pesquisa realizada.

RESUMO

O objetivo central da pesquisa foi compreender aprendizagens de professoras na ação pedagógica e suas relações com a configuração subjetiva da ação pedagógica. Partimos de revisão da produção científica sobre a temática da aprendizagem da docência e aprendizagem informal de professores em que identificamos aproximações com a temática da pesquisa, possibilitando a abertura de novos focos de exploração. Fundamentamo-nos teoricamente na Teoria da Subjetividade, na perspectiva cultural-histórica, de forma específica na categoria configuração subjetiva da ação pedagógica, como via compreensiva de aprendizagens das professoras nas próprias ações. Em coerência com esta perspectiva teórica, orientamo-nos pelos princípios da Epistemologia Qualitativa e seus desdobramentos na Metodologia Construtivo-interpretativa para o estudo dos casos singulares de três professoras de educação básica, em uma mesma escola pública. A construção das informações apoiou-se na realização dos seguintes procedimentos e instrumentos: observação participante no cotidiano escolar; dinâmicas conversacionais; análise de produções das participantes e da escola; complemento de frases; técnica de explorações múltiplas; análise de ações pedagógicas específicas; entrevista semiestruturada com foco em estratégias de aprendizagem na ação pedagógica. A partir da realização da pesquisa concluímos que: 1) Mudanças processuais em ações pedagógicas das professoras caracterizaram diferentes tipos de aprendizagem nesse processo, relacionadas à constituição de procedimentos; habilidades e novas compreensões sobre a ação pedagógica. 2) A observação das ações pedagógicas de outros professores, assim como a incorporação de novas ações ao cotidiano pedagógico expressaram-se como importantes vias de aprendizagem na ação pedagógica. 3) Por meio do estudo da configuração subjetiva da ação pedagógica das professoras compreendemos que as aprendizagens na ação pedagógica apenas se produzem quando a configuração subjetiva dessa ação se organiza como uma configuração motivacional para a produção de ações pedagógicas orientadas para a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. 4) Integram a configuração subjetiva da ação pedagógica das professoras diferentes sentidos subjetivos gerados em experiências de vida diversas, não apenas vinculadas à docência; além dos produzidos na relação com os estudantes, na relação com diferentes tipos de conhecimento, teóricos e críticos, e nas relações sociais no contexto escolar. 5) O papel ativo do professor, como sujeito ou agente na produção de ações pedagógicas, expressou-se importante para a constituição das diferentes aprendizagens nessas ações. Com base nas construções apresentadas, defendemos a seguinte tese: as aprendizagens de professores na ação pedagógica são possíveis em função da configuração subjetiva dessa ação como configuração motivacional para a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, assim como da condição do professor como sujeito ou agente desse processo. Aprendizagens subjetivadas anteriormente, constituídas em diferentes momentos e contextos de vida, emergem na ação pedagógica como parte da configuração subjetiva dessa ação favorecendo processos reflexivos e imaginativos que contribuem para novas aprendizagens.

Palavras-chave: Aprendizagem docente. Ação pedagógica. Subjetividade.

ABSTRACT

The main objective of the research was to understand the dynamics of teachers' learning within the pedagogical action and their relations with the subjective configuration of the pedagogical action. We start from a review of the scientific productions on the subject of the learning of teaching and informal learning of teachers in which we identify correspondences with the research theme, enabling the finding of new angles of exploration to focus on. The work uses as theoretical basis the Theory of Subjectivity in its cultural-historical perspective, more specifically in the category of subjective configuration of pedagogical action, as a comprehensive path for teachers' learning in their own actions. In accordance to this theoretical perspective, we are guided by the principles of Qualitative Epistemology and its developments in the Constructive-Interpretive Methodology in the study of the singular cases of three teachers of basic education in the same public school. The building of this knowledge was supported by the use of the following procedures and instruments: participant observation in the school routine; conversational dynamics; analysis of participants' and school's productions; sentence complementing; multi-exploration technique; analysis of specific pedagogical actions; semi-structured interview focusing on learning strategies in pedagogical action. Based on the research, we concluded that: 1) Procedural changes in the teachers' pedagogical actions characterized different types of learning in this process, related to the constitution of the procedures, skills and new understandings about pedagogical action. 2) The observation of the pedagogical actions of other teachers, as well as the incorporation of new actions to the pedagogical routine, were expressed as important ways of learning in the pedagogical action. 3) Through the study of the subjective configuration of the teachers' pedagogical action, we understand that learnings in the pedagogical action are only produced when the subjective configuration of this action is organized as a motivational configuration for the production of pedagogical actions oriented to the learning and development of students. 4) Different subjective meanings generated in different life experiences, not only linked to teaching, integrate the subjective configuration of the teachers' pedagogical action; in addition to those produced in the relationship with students, in the relationship with different types of knowledge, theoretical and critical, and in social relationships within the school context. 5) The active role of the teacher, as a subject or agent in the production of pedagogical actions, revealed itself as important for the constitution of different learnings in these actions. Based on the constructions presented, we defend the following thesis: teachers' learning in pedagogical action is possible due to the subjective configuration of this action as a motivational configuration for student learning and development, as well as the teacher's condition as a subject or agent of this process. Previously subjectivized learning, originated in different moments and contexts of life, emerge in the pedagogical action as part of the subjective configuration of this action, favoring reflective and imaginative processes that contribute to new learning.

Keywords: Teacher learning. Pedagogical action. Subjectivity.

RESUMÉ

L'objectif principal de la recherche était de comprendre l'apprentissage des enseignants dans l'action pédagogique et ses relations avec la configuration subjective de l'action pédagogique. Nous partons d'une revue de la production scientifique sur le thème de l'enseignement des apprentissages et des apprentissages informels des enseignants dans laquelle nous identifions des rapprochements avec le thème de recherche, permettant d'ouvrir de nouveaux axes d'exploration. Nous nous basons théoriquement sur la théorie de la subjectivité, dans la perspective culturelle et historique, en particulier dans la catégorie configuration subjective de l'action pédagogique, en tant que voie globale d'apprentissage des enseignants dans leurs propres actions. Conformément à cette perspective théorique, nous sommes guidés par les principes de l'épistémologie qualitative et ses développements dans la méthodologie constructive-interprétative pour l'étude des cas singuliers de trois enseignants de l'éducation de base, dans la même école publique. La construction de l'information a été appuyée par la mise en œuvre des procédures et instruments suivants: observation participante dans la routine scolaire ; dynamique conversationnelle ; analyse des productions des participants et de l'école ; complément de phrase ; technique d'exploration multiple ; analyse d'actions pédagogiques spécifiques ; entretien semi-directif portant sur les stratégies d'apprentissage dans l'action pédagogique. Sur la base de la recherche, nous avons conclu que: 1) Les changements procéduraux dans les actions pédagogiques des enseignants caractérisent différents types d'apprentissage dans ce processus, liés à la constitution de procédures ; compétences et de nouvelles compréhensions de l'action pédagogique. 2) L'observation des actions pédagogiques d'autres enseignants, ainsi que l'incorporation de nouvelles actions dans la routine pédagogique, ont été exprimées comme des moyens importants d'apprentissage dans l'action pédagogique. 3) A travers l'étude de la configuration subjective de l'action pédagogique des enseignants, on comprend que l'apprentissage dans l'action pédagogique ne se produit que lorsque la configuration subjective de cette action s'organise comme une configuration motivationnelle pour la production d'actions pédagogiques orientées vers l'apprentissage et le développement des élèves. 4) Différentes significations subjectives générées dans différentes expériences de vie, non seulement liées à l'enseignement, intègrent la configuration subjective de l'action pédagogique des enseignants ; en plus de celles produites dans la relation avec les élèves, dans la relation aux différents savoirs, théoriques et critiques et dans les relations sociales en contexte scolaire. 5) Le rôle actif de l'enseignant, en tant que sujet ou agent dans la production d'actions pédagogiques, a été exprimé comme important pour la constitution d'apprentissages différents dans ces actions. Sur la base des constructions présentées, nous défendons la thèse suivante: l'apprentissage de l'enseignant dans l'action pédagogique est possible du fait de la configuration subjective de cette action comme configuration motivationnelle pour l'apprentissage et le développement de l'élève, ainsi que de la condition de l'enseignant en tant que sujet ou agent de cette action. Des apprentissages auparavant subjectives, constitués dans différents moments et contextes de la vie, émergent dans l'action pédagogique comme faisant partie de la configuration subjective de cette action, favorisant les processus réflexifs et imaginatifs qui contribuent à de nouveaux apprentissages.

Mots clés: Enseigner l'apprentissage. Action pédagogique. Subjectivité.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Concepções de aprendizagem da docência, principais autores e pesquisas .	36
Quadro 2 - Instrumentos, procedimentos da pesquisa e período de realização	69
Quadro 3 - Registros pedagógicos realizados por Lívia nas escolas A e B.....	75
Quadro 4 - Registros pedagógicos de Lívia na escola D.	78
Quadro 5 - Aprendizagens de Lívia na ação pedagógica	92
Quadro 6 - Análise da questão: “Que ações pedagógicas você realizava e evitaria realizar novamente?”	123
Quadro 7- Aprendizagens de Andreia na ação pedagógica.	134

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 REVISÃO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM APRENDIZAGEM DE PROFESSORES: APROXIMAÇÕES AO OBJETO DE PESQUISA.....	19
1.1 CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NO CAMPO NACIONAL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	20
1.2 APRENDIZAGEM INFORMAL DE PROFESSORES NO CONTEXTO DO TRABALHO	37
1.3 A AÇÃO PEDAGÓGICA COMO CONTEXTO DE APRENDIZAGEM DO PROFESSOR.....	45
2 TEORIA DA SUBJETIVIDADE: NOVAS POSSIBILIDADES TEÓRICAS PARA A COMPREENSÃO DA APRENDIZAGEM DE PROFESSORES NA AÇÃO PEDAGÓGICA.....	48
3 PROCESSOS METODOLÓGICOS: A PESQUISA REALIZADA	56
3.1 EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA E METODOLOGIA CONSTRUTIVO-INTERPRETATIVA	56
3.2 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA: O CAMINHO PERCORRIDO	59
3.2.1 A escolha das participantes e a constituição do cenário social da pesquisa	59
3.2.2 Os instrumentos da pesquisa.....	63
4 ANÁLISE DE APRENDIZAGENS DAS PROFESSORAS EM AÇÕES PEDAGÓGICAS E O PROCESSO CONSTRUTIVO INTERPRETATIVO DO MODELO TEÓRICO DA PESQUISA	71
4.1 O CASO DA PROFESSORA LÍVIA	71
4.1.1 Caracterização de Lívia	71
4.1.2 Aprendizagens de Lívia na ação pedagógica.....	72
4.1.2.1 Aprendizagens relacionadas à observação e registro das ações pedagógicas....	73
4.1.2.2 Aprendizagens relacionadas a ações pedagógicas no contexto do ensino remoto	80
4.1.2.3 Síntese das aprendizagens de Lívia na ação pedagógica	92
4.1.3 Configuração subjetiva da ação pedagógica de Lívia, sua expressão na própria ação pedagógica e em aprendizagens neste processo.....	93

4.1.3.1	Sentidos subjetivos produzidos na história de vida	94
4.1.3.2	Sentidos subjetivos produzidos na ação pedagógica.....	104
4.1.3.3	Sentidos subjetivos associados à subjetividade social da escola	109
4.1.4	Considerações parciais sobre o caso da professora Lívia em relação ao objetivo da pesquisa.....	116
4.2	O CASO DA PROFESSORA ANDREIA	118
4.2.1	Caracterização de Andreia.....	118
4.2.2	Aprendizagens de Andreia na ação pedagógica.	118
4.2.2.1	Aprendizagens relacionadas a ações pedagógicas preconizadas no projeto político-pedagógico da escola	119
4.2.2.2	Aprendizagens relacionadas a ações pedagógicas no contexto do ensino remoto.....	125
4.2.2.3	Aprendizagens relacionadas a novas compreensões sobre a ação pedagógica.....	128
4.2.2.4	Síntese das aprendizagens de Andreia na ação pedagógica	134
4.2.3	Configuração subjetiva da ação pedagógica de Andreia, sua expressão na própria ação pedagógica e em aprendizagens neste processo	135
4.2.3.1	Sentidos subjetivos produzidos na história de vida.....	136
4.2.3.2	Sentidos subjetivos produzidos nas ações pedagógicas	147
4.2.3.3	Sentidos subjetivos associados à subjetividade social da escola.....	153
4.2.4	Considerações parciais sobre o caso da professora Andreia em relação ao objetivo da pesquisa.....	156
4.3	O CASO DA PROFESSORA JOANA: INTERESSANTES INFORMAÇÕES AO MODELO TEÓRICO DA PESQUISA	158
4.4	RESULTADOS DA PESQUISA E O MODELO TEÓRICO CONSTRUÍDO	160
5	A TÍTULO DE CONCLUSÃO	164
	REFERÊNCIAS.....	169
	APÊNDICE A - ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DO COTIDIANO ESCOLAR	184
	APÊNDICE B - EIXOS TEMÁTICOS INICIAIS PARA DINÂMICAS CONVERSACIONAIS	184
	APÊNDICE C - ROTEIRO PARA ANÁLISE DE PRODUÇÕES DAS PARTICIPANTES.....	185
	APÊNDICE D - COMPLEMENTO DE FRASES.....	186

APÊNDICE E - TÉCNICA DE EXPLORAÇÕES MÚLTIPLAS (TEM)	188
APÊNDICE F - ANÁLISE DE AÇÕES PEDAGÓGICAS ESPECÍFICAS	189
APÊNDICE G - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM FOCO EM ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NA AÇÃO PEDAGÓGICA	189

INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea, as transformações sociais, econômicas e culturais colocam em questão a significação do saber e da aprendizagem. Dentre algumas questões que caracterizam a complexidade do papel do conhecimento no mundo atual, estão o rápido desenvolvimento das tecnologias, que imprimem novas relações com o conhecimento; a crescente desigualdade econômica e de democratização do saber; e a diversidade humana, desafiando a imposição de padrões culturais e as relações de convivência.

Diante desse contexto, a educação escolar assume papel cada vez mais relevante, no qual se destaca o trabalho dos professores. Concordamos com Gatti (2017) que essa nova ordem reafirma a importância de os professores se comprometerem com um ensino favorecedor de aprendizagens que permitam a crianças e jovens, como cidadãos, tomarem decisões fundadas em conhecimentos sólidos, voltadas para ações que expressem compromissos éticos e sociais diante de realidades cada vez mais complexas.

A formação de professores é, nessa perspectiva, questão central na promoção desse processo, na qual entendemos a importância da produção de conhecimentos que oportunizem o delineamento de propostas favorecedoras do trabalho do professor. Nesse debate, Ramalho e Nuñez (2014) alertam sobre a necessidade de se avançar em compreensões claras do que realmente significa formar o professor, que apontem para a importância de discussões e diferenciações entre categorias-chave da profissionalização docente, como: aprendizagem da docência; formação do professor e desenvolvimento profissional, além de relações entre esses processos.

Na presente pesquisa, temos como foco contribuir para concepções mais específicas sobre a aprendizagem docente por meio da produção de compreensões sobre a aprendizagem de professores na ação pedagógica. Pretendemos, ao nos aproximar da aprendizagem de professores na ação pedagógica orientada para a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, avançar em entendimentos acerca da complexidade constitutiva da aprendizagem do professor, como conhecimento importante para a organização de contextos mais favorecedores de sua ocorrência.

A temática da aprendizagem de professores vem assumindo gradativa importância nos estudos em formação de professores a partir da concepção de desenvolvimento profissional (GARCIA, 1999; MARCELO, 2009; IMBERNÓN, 2009a, 2009b; NÓVOA, 1995, 2002). Essa concepção fundamenta a compreensão da formação de professores como processo contínuo e que se realiza ao longo da vida profissional do professor, superando-se a tradicional contraposição entre formação inicial e formação continuada. Valoriza-se, nessa concepção, o caráter contextual e orientado à mudança do desenvolvimento docente, considerando-se a escola como importante espaço de sua constituição.

Os estudos teóricos e empíricos, fundamentados na concepção de desenvolvimento profissional, demonstram a compreensão de que a formação profissional não acontece como resultado direto de atividades ou programas de formação continuada (MARCELO, 2009; ANDRÉ, 2010; HERDEIRO; SILVA, 2011). Nessa perspectiva, a docência assume o centro do interesse, na busca por entendimento de como se constitui ao longo da trajetória profissional. Os conhecimentos e saberes docentes, além da prática reflexiva do professor, apresentam-se como temáticas importantes relacionadas aos estudos no campo, compreendendo-se a docência como ofício complexo e que exige a criação de mecanismos permanentes de formação (SANTOS; POWACKZUK, 2012). Esse processo passa, portanto, a ser entendido como associado à aprendizagem permanente ao longo da vida do professor, considerando-se os saberes docentes não apenas como resultado da formação profissional, mas também de aprendizagens que se realizam pelo professor dentro e fora da escola (MIZUKAMI *et al.*, 2010).

Apesar desse interesse, verifica-se, na realidade, a escassez de estudos que propiciem compreensões específicas sobre a aprendizagem docente, tendo em vista a ampla produção científica relacionada à aprendizagem escolar e à formação dos professores para a promoção desse processo entre os estudantes. A abrangência e a imprecisão dos estudos no campo, apontadas por diferentes autores (ANDRÉ, 2010; RAMALHO; NUÑEZ, 2014), são aspectos que, a nosso ver, colaboram para a invisibilização desse processo e para a pouca compreensão de como a aprendizagem do professor pode se relacionar com o favorecimento às aprendizagens e ao desenvolvimento dos estudantes.

Nessa perspectiva, compreendemos a importância de estudos identificados no campo da formação de professores que se orientam especificamente para a temática da

aprendizagem da docência (BOLZAN, ISAIA, 2006, 2007, 2010; ISAIA, BOLZAN 2004; MOURA *et al.*, 2010; FIORENTINI, 2013; RINCON; FIORENTINI, 2014; NAGY; CYRINO, 2014; ESTEVAN; CYRINO, 2019; RAMALHO; NUÑEZ, 2014, 2019; NUÑEZ; RAMALHO, 2020). Esses estudos apresentam-se relevantes no que se refere às suas contribuições para a compreensão da relação entre a aprendizagem e a ação docente, à consideração ao contexto sociorrelacional da escola e da sala de aula e à importância dos aspectos afetivos do professor na constituição desse processo.

Entendemos, no entanto, que a perspectiva interventiva, assumida de forma majoritária pelas pesquisas sobre aprendizagem da docência, estabelece limitações à elaboração de compreensões complexas sobre como os professores aprendem na relação com a ação pedagógica concreta. Mesmo buscando superar uma visão passiva do professor como carente de habilidades e de novas técnicas e estratégias para o desenvolvimento de seu trabalho, compreendemos que o delineamento de algumas pesquisas fundamentadas metodologicamente nessa perspectiva acaba, muitas vezes, por corroborar essa visão.

Concordamos, portanto, com o que assinalam Fullan e Hargreaves (2000), sobre a importância de se considerar a maneira dinâmica com que os professores se relacionam com o próprio trabalho, sobre o que buscamos compreensões de como aprendizagens podem se expressar nesse processo. Nesse propósito, procuramos avançar em novas propostas para o estudo de tal questão, a partir da fundamentação na tríade teórica, epistemológica e metodológica que compõe os estudos sobre a subjetividade: Teoria da Subjetividade; Epistemologia Qualitativa e Metodologia Construtivo-interpretativa.

Buscando ainda maior aproximação a nosso objeto de pesquisa, destacamos, no campo internacional da formação de professores, um conjunto de pesquisas orientadas a compreender a aprendizagem do professor nas práticas escolares cotidianas. De um modo geral, essas pesquisas partem do pressuposto de que o que os professores aprendem por meio de iniciativas formais ainda é insuficientemente utilizado na prática diária de ensino, motivo pelo qual se orientam a entender atividades de aprendizagem informal envolvidas em ações profissionais cotidianas (FRASER, 2010; GROSEMANS *et al.*, 2015). Essa compreensão, advinda do campo da aprendizagem no trabalho, fundamenta-se em concepções de aprendizagem informal no trabalho desenvolvidas por autores no campo da aprendizagem do trabalho (MARSICK; WATKINS, 1990; STRAKA, 2004; ERAUT, 2004, 2007).

Sem desconsiderar a importância da aprendizagem formal, essas pesquisas têm por objetivo identificar experiências de aprendizagem relacionadas às ações profissionais, que ocorrem sem planejamento e em diferentes níveis de intenção do professor. Ressaltamos seus importantes resultados relativos ao desenvolvimento de compreensões sobre a aprendizagem do professor relacionada a mudanças em conhecimentos, habilidades ou atitudes resultantes do envolvimento do professor no processo de trabalho (KYNDT *et al.*, 2016; BAKKENES; VERMUNT; WUBBELS, 2009). Essas pesquisas vêm focando na investigação da aprendizagem de professores em diferentes momentos da carreira, o que abre questões acerca do processo de mudança associado à aprendizagem e sobre as quais apresentamos nessa pesquisa resultados e construções. O caráter consciente e não consciente da aprendizagem, sua diversidade e singularidade, além do papel das emoções nesse processo, também são questões amplamente reconhecidas pelos estudos em aprendizagem informal, mas expressam lacunas sobre as quais compreendemos a importância de se avançar.

A partir dessas compreensões nos perguntamos: “o que”, “como” e “por que” o professor aprende na ação pedagógica? Como a consideração da aprendizagem como processo subjetivamente configurado pode contribuir à produção de compreensões sobre a aprendizagem do professor na ação pedagógica? A partir dessas inquietações, nos propusemos a realizar um estudo cujo objetivo geral foi: compreender aprendizagens de professoras na ação pedagógica e suas relações com a configuração subjetiva da ação pedagógica.

Tendo em vista o objetivo central desta pesquisa, especificamos as justificativas para sua realização. Em relação ao campo científico, compreendemos a importância de se avançar na compreensão da complexidade constitutiva da aprendizagem do professor, e especificamente nas aprendizagens que se produzem no exercício de sua ação pedagógica, questão apontada em diversos estudos, porém insuficientemente explicitada e compreendida. Nessa orientação, destacamos os recursos teóricos da Teoria da Subjetividade na perspectiva cultural-histórica, em especial as categorias sentidos subjetivos e configurações subjetivas. Esses recursos teóricos possibilitam a compreensão da aprendizagem de professores na ação pedagógica por meio da configuração subjetiva dessa ação, a partir da qual buscamos entender a capacidade geradora e motivacional da configuração subjetiva da ação pedagógica para a constituição de aprendizagens em tal ação.

Também compreendemos como justificativa científica para a realização desse estudo a possibilidade de utilização de novas propostas epistemológicas e metodológicas para a investigação da aprendizagem do professor. Esse aspecto apresenta-se relevante para a elaboração de compreensões da aprendizagem docente para além de ações formativas e interventivas na escola, levando-se em conta que as ações pedagógicas podem expressar diferentes experiências de aprendizagens do professor, relacionadas a outras áreas e não apenas à docência. Nessa perspectiva, a concepção de subjetividade assumida no estudo articula-se a novas compreensões epistemológicas, expressas na Epistemologia Qualitativa e em seus desdobramentos na Metodologia Construtivo-interpretativa. Compreendemos que essa proposta “teórico-epistemológico-metodológica” ofereça, entre outros aspectos, possibilidades à produção de conhecimento sobre lacunas abertas pelos estudos, entre estas, a compreensão das aprendizagens não conscientes do professor e o papel das emoções nesse processo.

Como justificativa prática, apontamos a relevância do conhecimento sobre a aprendizagem do professor para o campo da formação de professores em diferentes contextos, sobretudo para a organização de estratégias favorecedoras da aprendizagem na própria escola. Esse aspecto envolve a consideração à expressão de necessidades, interesses e autonomia do professor no desenvolvimento de ações pedagógicas que oportunizem tanto as próprias aprendizagens quanto a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

Como justificativa de natureza pessoal, expressamos nosso interesse pela temática da aprendizagem de professores que, desde os estudos de mestrado, nos instiga à produção de novas compreensões sobre esse processo a partir da Teoria da Subjetividade. A atuação como professora em cursos de formação continuada possibilitou-nos gerar outras questões na busca por entender a relação entre os processos formativos e mudanças em ações pedagógicas do professor. A escuta e as trocas com os professores durante aqueles momentos permitiram-nos elaborar algumas compreensões acerca de que a produção de sentidos subjetivos vinculados à ação pedagógica se relacionava fortemente ao modo como aprendiam nos cursos e/ou como utilizavam o que haviam aprendido naquelas experiências. Esse questionamento inicial se desenvolveu, a partir de nossos estudos sobre a Teoria da Subjetividade, e nos orientou a buscar entender as próprias ações pedagógicas como contextos que, subjetivados pelo professor, poderiam ou não ser mobilizadores de aprendizagens em suas ações.

A presente pesquisa assim se estrutura: no primeiro capítulo, apresentamos os resultados de uma ampla revisão de literatura sobre a produção científica em aprendizagem de professores, buscando estabelecer aproximações ao nosso objetivo de pesquisa. A partir disso, expomos um conjunto de estudos voltado especificamente ao desenvolvimento de compreensões sobre a aprendizagem da docência e articulado a diferentes fundamentações teóricas no campo da aprendizagem. Em um segundo momento, nesse mesmo capítulo, apresentamos importantes ideias advindas de estudos no campo internacional e orientados para a compreensão da aprendizagem informal de professores. Ao final do capítulo, explicitamos a definição de ação pedagógica assumida nesta pesquisa, com base na qual compreendemos essa ação como importante contexto de aprendizagem do professor.

No segundo capítulo, tratamos da Teoria da Subjetividade na perspectiva cultural-histórica como fundamentação teórica da pesquisa, em suas possibilidades à produção de compreensões sobre a aprendizagem de professores na ação pedagógica. Apresentamos, nesse capítulo, as categorias sentidos subjetivos e configuração subjetiva da ação como importantes recursos heurísticos à compreensão da aprendizagem na ação pedagógica. No terceiro capítulo, apresentamos a Epistemologia Qualitativa e a Metodologia Construtivo-interpretativa como bases epistemológicas e metodológicas do estudo da subjetividade, além dos principais procedimentos e instrumentos realizados na pesquisa.

No quarto capítulo, são feitas, em um primeiro momento, a identificação e a análise de aprendizagens na ação pedagógica relacionadas ao estudo dos casos de duas professoras participantes da pesquisa. Em um segundo momento, apresentamos as construções interpretativas sobre a configuração subjetiva da ação pedagógica realizada por meio do estudo dos casos singulares, na relação com as aprendizagens e ações pedagógicas das professoras. Abordamos ainda, interessantes informações de um caso que decidimos justificadamente encerrar durante o processo da pesquisa e que oportunizou importantes construções ao modelo teórico da pesquisa. Ao final do capítulo, apresentamos os principais resultados da pesquisa relacionados à identificação e às análises das aprendizagens das professoras; o modelo teórico construído sobre a configuração subjetiva da ação pedagógica como via explicativa para esse processo e a tese defendida a partir dessa construção. Um breve diálogo entre construções realizadas na pesquisa e resultados referentes a estudos sobre aprendizagem da docência e aprendizagem informal de professores encerram essa parte do trabalho.

Por fim, apresentamos nossas conclusões finais, os desafios enfrentados, as principais contribuições desta pesquisa e propostas para estudos futuros.

1 REVISÃO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM APRENDIZAGEM DE PROFESSORES: APROXIMAÇÕES AO OBJETO DE PESQUISA

O avanço em compreensões sobre a formação de professores orientadas pela concepção de desenvolvimento docente vem ampliando o interesse pelos conhecimentos e saberes que estão na base da ação de ensinar (ANDRÉ, 2010). O foco nos contextos e processos que favorecem a constituição desses conhecimentos pelo professor expressa-se no gradativo interesse por estudos acerca da aprendizagem docente.

Como abordamos anteriormente, a amplitude e a dispersão na abordagem a temáticas no campo da formação de professores acarretam a pouca compreensão sobre o que realmente significa a aprendizagem docente, além da especificidade desse processo em relação a outros, como: a formação e o desenvolvimento docente (FEIMAN-NEMSER, 2008; RAMALHO; NUÑEZ, 2014). Essa problemática provoca consequências ao campo teórico e prático da formação de professores, entre as quais a dificuldade de entendimento e de sistematização dos resultados dos estudos e pesquisas em relação ao que poderiam contribuir para definições dessas categorias e, assim, para a organização de contextos e experiências formativas do professor (RAMALHO; NUÑEZ, 2014; BAKKENES; VERMUNT; WEBBELS, 2010)

Com o intuito de contextualizarmos a aprendizagem de professores na ação pedagógica como objeto de estudo, partimos de uma ampla revisão de literatura no campo da formação de professores com base nos seguintes descritores: “aprendizagem do professor”; “aprendizagem docente”; “aprendizagem da docência”; “aprendizagem de professores no local de trabalho”. Como descritores em inglês, utilizamos: “*teacher learning*”; “*teacher professional learning*”. Foram consultadas as bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e *Scientific Electronic Library Online - Scielo*, no período de 2010 a 2020¹, além de anais de trabalhos apresentados nas reuniões da Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e reuniões regionais e nacionais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), de 2014 a 2018.

¹ Alguns trabalhos, identificados por meio dos referenciais teóricos e/ou referências bibliográficas dos estudos analisados, foram incluídos nessa revisão de literatura por sua importância para a temática em questão, mesmo não pertencendo ao período proposto.

Identificamos, no campo nacional, estudos orientados a compreender especificamente a temática da aprendizagem da docência e, no campo internacional, aqueles relacionados à aprendizagem informal de professores, fundamentados na concepção de aprendizagem informal advinda do campo da aprendizagem no trabalho. Apresentaremos, no primeiro momento, reflexões elaboradas a partir de revisão sistemática de literatura realizada especificamente sobre a temática da aprendizagem da docência². No segundo momento, exporemos principais ideias, relacionadas aos estudos em aprendizagem informal de professores, que consideramos contribuir para a compreensão da aprendizagem na ação pedagógica e para se avançar em compreensões sobre a aprendizagem do professor.

1.1 CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NO CAMPO NACIONAL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Consideramos, para fins desta revisão, produções específicas sobre a aprendizagem da docência de futuros professores (estudantes de cursos de Pedagogia e licenciaturas); professores da educação básica e suas modalidades e professores do ensino superior, no período de 2010 a 2020. Com este objetivo, foram identificados e analisados: artigos científicos publicados em periódicos nacionais; trabalhos constantes em anais de eventos científicos nacionais relacionados à formação docente; capítulos de livros e livros.

Para identificação dos artigos científicos, foram consultadas as bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), além da base de dados da *Scientific Electronic Library Online* – Scielo. Os trabalhos apresentados em eventos científicos relacionados à formação docente foram identificados por meio de busca nos anais das reuniões da Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); das reuniões regionais e nacionais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), realizados no período mencionado.

Duas questões de investigação guiaram a revisão sistemática da literatura. Uma de caráter quantitativo, voltada para a identificação da expressão da temática

² Este trabalho de revisão sistemática de literatura, na íntegra, encontra-se em processo de edição para publicação no periódico nacional *Linguagens, Educação e Sociedade*, sob o título *Aprendizagem da docência: concepções e pesquisas*.

aprendizagem da docência em estudos no campo da formação de professores. Outra de caráter qualitativo, com o objetivo de analisar as concepções de aprendizagem da docência identificadas e categorizá-las de acordo com autores que as utilizam; suas características principais e estudos referenciados teoricamente nessas concepções.

Considerando-se o público-alvo e o período especificado acima, as questões norteadoras do estudo apresentaram-se da seguinte forma: Questão 1: No campo da formação de professores, que estudos se referem à aprendizagem da docência? Questão 2: Que concepções específicas de aprendizagem da docência são encontradas nos estudos empíricos e teóricos no campo da formação de professores? Como critérios de busca foram utilizados descritores que possibilitaram identificar estudos específicos sobre a temática em questão: aprendizagem da docência; aprendizagem docente; aprendizagem profissional da docência.

Com foco na primeira questão norteadora, a primeira etapa da revisão identificou estudos que apresentavam no título, resumo ou palavras-chave, os descritores acima especificados. Como resultado desta etapa foi identificado um total de 75 (setenta e cinco) trabalhos, sendo 50 (cinquenta) artigos científicos publicados em periódicos nacionais e 25 (vinte e cinco) trabalhos apresentados nos eventos científicos especificados anteriormente. A segunda etapa da revisão teve por objetivo responder a segunda questão norteadora. Para tanto, foram selecionados, entre os trabalhos identificados na primeira etapa, aqueles que se adequavam ao seguinte critério: apresentarem, como fundamentação teórica, definição específica sobre a aprendizagem da docência. Do total de 75 (setenta e três) trabalhos identificados na primeira etapa foram excluídos 31 (trinta e um), com base no critério de seleção anteriormente apresentado. Foram selecionados, para fins desta revisão, 44 (quarenta e quatro) materiais: 35 (trinta e cinco) artigos científicos e 9 (nove) trabalhos apresentados nos eventos científicos especificados anteriormente.

Na segunda etapa da revisão realizamos, ainda, a análise dos trabalhos selecionados, que teve início pela leitura na íntegra das seções de referencial teórico, metodologia e resultados de cada um deles. Foram identificadas as principais características da definição de aprendizagem da docência que referenciava cada trabalho, abordagem metodológica relacionada e os principais resultados encontrados nas pesquisas. Buscamos, nos referenciais teóricos desses trabalhos, livros e capítulos de livros referentes às concepções de aprendizagem da docência verificadas. Como limitação dessa etapa relatamos a dificuldade de acesso a todos os livros e capítulos de livros identificados, considerando-se, após um esforço de intensa procura, apenas aqueles a que

obtivemos acesso. Dessa forma, foram considerados para esta revisão 4 (quatro) capítulos de livro e 2 (dois) livros. A análise desse material permitiu-nos, em síntese, as seguintes compreensões:

1. A categoria aprendizagem da docência é definida de maneira ampla como: aprendizagens específicas do professor, sobre a docência, na docência e para a docência.
2. Um conjunto de estudos fundamenta-se em categorias presentes no campo da formação de professores (MIZUKAMI, 2004, 2005, MIZUKAMI *et al.* 2010; ARRUDA *et al.* 2012; entre outros), como: desenvolvimento docente; professor reflexivo; conhecimentos e saberes docentes, entre outras.
3. Um conjunto de estudos fundamenta-se teoricamente em concepções desenvolvidas no campo da aprendizagem (BOLZAN; ISAIA, 2006, 2007, 2010; ISAIA; BOLZAN, 2004; MOURA *et al.*, 2010; FIORENTINI, 2013a, 2013b; RINCON; FIORENTINI, 2014; NAGY; CYRINO, 2014; ESTEVAN; CYRINO, 2019; RAMALHO; NUÑEZ, 2014, 2019; NUÑEZ; RAMALHO, 2020). principalmente em contribuições da Perspectiva cultural histórica do desenvolvimento humano. A partir da fundamentação teórica para a compreensão da aprendizagem, esses estudos buscam desenvolver compreensões mais específicas do processo de aprendizagem da docência.
4. Há um interesse preponderante nos estudos pela compreensão da aprendizagem da docência no momento da formação inicial, seguida pela compreensão do modo como os professores do ensino superior aprendem a ensinar, visto não possuírem formação didática para essa atividade.

Entre os estudos fundamentados teoricamente em concepções desenvolvidas no campo da aprendizagem para a compreensão do processo de aprendizagem docente, identificamos a presença de cinco concepções de aprendizagem da docência. Situadas na compreensão mais ampla desse processo, essas concepções diferenciam-se em alguns aspectos pela articulação com concepções elaboradas em diferentes campos do conhecimento, como a psicologia e a antropologia, além de tendências desenvolvidas no campo da formação de professores. Esses estudos aproximam-se de nosso objeto de pesquisa devido ao foco na constituição de aprendizagens relacionadas ao exercício da docência em diferentes momentos da carreira profissional.

Agrupamos as cinco concepções acima especificadas em três categorias, de acordo com sua fundamentação teórica central para a compreensão da aprendizagem: a) fundamentadas na Teoria da Atividade (LEONTIEV, 1985; DAVIDOV, 1988); b) fundamentadas na perspectiva da aprendizagem situada em comunidades de prática (LAVE; WENGER, 1991; WENGER, 1998); c) fundamentada nas categorias personalidade, situação social do desenvolvimento e vivência, a partir das contribuições da Psicologia Cultural histórica (L.S.VYGOTSKY, 1934-1982; 1931-1987; L. BOZHOVICH, 1976;1987; A.N. LEONTIEV, 1985; S.L. RUBINSTEIN, 1965; A.V. PETROVSKI, 1979).³

A seguir, apresentaremos essas três categorias, estabelecendo alguns pontos de contato e de diferença em relação à nossa perspectiva teórica acerca da aprendizagem como processo da subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2008, 2012; MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017), na busca de refletir sobre aspectos dos estudos na temática da aprendizagem da docência sobre os quais a Teoria da Subjetividade nos permitiria avançar.

a) Concepções de aprendizagem da docência fundamentadas em pressupostos teóricos da Teoria da Atividade

Orientadas mais especificamente para o campo da pedagogia universitária, Isaia e Bolzan (2004); Bolzan e Isaia (2006, 2007, 2010) desenvolvem uma concepção de aprendizagem da docência em que apresentam a experiência profissional como o principal contexto de constituição do conhecimento pedagógico do professor do ensino superior. Tendo por base o conceito de atividade, como desenvolvido por A.N. Leontiev (1985) e por Davidov (1988), as autoras compreendem a atividade docente por meio da inter-relação entre: a compreensão pelo professor da tarefa educativa a ser realizada e as ações e operações necessárias à sua consecução; a autorregulação no desenvolvimento da tarefa e o delineamento de novos caminhos, na medida em que o professor avalia o alcance ou não dos objetivos de ensino.

Nessa perspectiva, a aprendizagem da docência é considerada um dos processos que participam da produção da docência, tendo como princípio a experiência e os processos reflexivos sobre a atividade da docência (BOLZAN; ISAIA, 2010). Aprender

³ Trabalho na íntegra sob o título Concepções de “Aprendizagem da Docência”: diálogos a partir da Teoria da Subjetividade, capítulo de livro em processo de publicação.

a ser professor envolve um complexo processo de elaboração do já vivido com a criação de novas e distintas formas de agir, as quais retraduzem exigências e necessidades que se apresentam no contexto da atuação nas instituições educativas e no modo como os professores as significam ao longo de seu percurso docente (BOLZAN; POWAKCZUC; ISAIA, 2018).

Pesquisas com foco na compreensão de como os processos formativos implicam na aprendizagem docente de professores do ensino superior (ISAIA; MACIEL, 2011; PEREIRA; BOLZAN; SANDRI, 2016; SANDRI; BOLZAN; PEREIRA, 2016) apresentam em seus resultados as experiências do próprio cotidiano pedagógico do professor como ações auto e inter formativas desencadeadoras de aprendizagem da docência. Nessa perspectiva, entendem que as ações formativas implicam um movimento em nível interpessoal, com e pelo outro (ações inter formativas), para depois ocorrerem em nível intrapessoal (ações auto formativas). Essas pesquisas aproximam-se de nosso objeto de pesquisa ao evidenciarem que experiências relacionadas ao próprio cotidiano pedagógico podem se constituir como importantes contextos de aprendizagem da docência como, por exemplo, o compartilhamento de experiências, assim como de conhecimentos e estratégias de solução de problemas pelos professores (ISAIA; MACIEL, 2011).

A partir de nosso interesse pela compreensão da aprendizagem da docência entre professores de educação básica, destacamos um conjunto de pesquisas com este mesmo foco, como as realizadas por: Bolzan e Hautrive (2011); Hautrive e Bolzan (2013, 2017); Rosseto; Baptaglin e Bolzan (2012); Bolzan e Millani (2013); Baptaglin e Rosseto; Bolzan (2014); Baptaglin e Bolzan (2014).

Os questionamentos e necessidades relacionados à produção de alternativas em situações de prática pedagógica expressaram-se na pesquisa realizada por Baptaglin; Rosseto e Bolzan (2014) como motivos da atividade docente de estudo. Nessa orientação, consideram que a atividade docente de estudo e a aprendizagem da docência são processos que se articulam a partir dos motivos da tarefa, da realização de ações e operações, da autorregulação e produção de conhecimento nesse processo.

Aspectos do contexto escolar foram enfocados por sua importância em propiciarem a atividade pedagógica coletiva, além de processos reflexivos ao professor, na produção de novos sentidos para as ações pedagógicas (BOLZAN; HAUTRIVE, 2011; BOLZAN; MILLANI, 2013). Hautrive e Bolzan (2013, 2017) apresentaram a cultura de compartilhamento e solidariedade como relacionadas à aprendizagem da docência de

professoras de estudantes surdos em uma escola bilíngue. Os desafios e necessidades da docência, enfrentados por professores no contexto da escola bilíngue, expressaram-se como exigências formativas para que se posicionassem como aprendizes em seu próprio campo de atuação. Esse fato provocou ações orientadas à apropriação de elementos da cultura surda e da própria língua de sinais, além de experimentações e improvisos na produção de ações pedagógicas para a aprendizagem dos estudantes.

Destacamos a pesquisa realizada por Baptaglin e Bolzan (2014) em que ressaltam a complexidade da relação entre aprendizagem da docência e cultura escolar. As autoras verificaram, no contexto de uma escola de ensino médio integrado, o papel das experiências e trajetórias singulares dos professores em reorganizações da cultura escolar, possibilitando ou não movimentos e contextos favorecedores da constituição da aprendizagem da docência na escola.

Corroboramos com a importância de continuar aprofundando em compreensões complexas da relação entre aspectos associados ao contexto socio relacional da escola e a aprendizagem do professor, a partir de como se constituem reciprocamente, como apontado pela pesquisa de Baptaglin e Bolzan (2014). Destacamos a necessidade de articulação com referenciais teóricos que favoreçam cada vez mais o rompimento com relações de determinação e externalidade entre esses processos, permitindo compreender como aspectos desses contextos são vivenciados singularmente pelo professor na produção de atitudes, posicionamentos e ações orientadas à aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes na escola e como a aprendizagem pode apresentar-se integrada a esse processo.

As pesquisas apresentadas, a partir dessa concepção de aprendizagem da docência, organizam-se metodologicamente a partir da abordagem qualitativa narrativa de cunho sociocultural. A pesquisa de caráter sociocultural fundamenta-se em pressupostos da perspectiva sócio-histórico-cultural, mais especificamente em autores como Vygotsky e Bakhtin. A abordagem narrativa sociocultural busca coerência com a perspectiva teórica assumida para a compreensão dos processos formativos do professor, partindo da análise da atividade discursivo/narrativa entre os professores para a leitura do significado das atividades docentes (MOROSINI, 2006).

Entre as concepções de aprendizagem da docência fundamentadas na Teoria da Atividade, identificamos ainda a desenvolvida por MOURA (1997, 2000); MOURA *et al.* (2010). Essa concepção busca compreender a aprendizagem da docência a partir da organização do ensino da matemática (MOURA, 1997; MOURA *et al.*, 2010), em espaços

formativos organizados de acordo com os princípios metodológicos das Atividades Orientadoras do Ensino

A proposta relacionada às Atividades Orientadoras de Ensino considera o conhecimento teórico e a organização do ensino como núcleos da ação educativa, tanto para o professor quanto para o aluno. Moura e os estudiosos dessa proposta entendem a organização da atividade de ensino como geradora de necessidades e mobilizadora das ações do professor, fundamentando-se essencialmente na concepção de A.N. Leontiev (1985), segundo o qual as ações se desencadeiam por motivos e necessidades constituídos na relação do indivíduo com o objeto da atividade. Nesta proposta, a elaboração coletiva de atividades e a intencionalidade na resolução de necessidades e desafios pedagógicos são entendidos como importantes processos associados à investigação da aprendizagem da docência.

Os elementos característicos da atividade orientadora de ensino – necessidades, motivos, ações e operações – permitem que ela seja elemento de mediação entre a atividade de ensino e a atividade de aprendizagem, onde o motivo de ambas deve coincidir para que sejam realizadas (MOURA *et al.*, 2010). Segundo Moretti (2012), se a ação do professor coincide com seu motivo para agir, ele está em atividade de ensino. Em seu estudo, a autora aponta a importância do contexto formativo na criação de condições para que os professores entrem em atividade de ensino e, portanto, em movimento de aprendizagem da docência.

As concepções de aprendizagem da docência fundamentadas de forma central na Teoria da Atividade orientam-se pela compreensão da atividade docente como foco da aprendizagem do professor. As concepções de atividade, assim como de internalização e mediação, desenvolvidas por autores da Psicologia Cultural-histórica, sem dúvida favorecem explicações sobre a relação entre atividade e aprendizagem docente. O reconhecimento de que nessa relação envolvem-se motivos; intencionalidades; assim como aspectos relacionais e organizacionais da atividade docente oferece aproximações com a Teoria da Subjetividade, perspectiva teórica na qual se fundamenta a presente pesquisa.

Consideramos o interesse pela investigação de mudanças no trabalho pedagógico, relacionadas ao processo de aprendizagem do professor, como importante ponto de aproximação entre pesquisas fundamentadas nesta concepção de aprendizagem da docência e a presente pesquisa. Pesquisa de Perlin e Lopes (2014), por exemplo, identificou fatores relacionados a mudanças qualitativas no trabalho pedagógico de uma

professora que ensinava matemática nos anos iniciais. Essas mudanças relacionaram-se à aprendizagem do conhecimento matemático em momentos destinados ao planejamento coletivo de atividades para o ensino. As autoras apontam que conhecimentos anteriores, advindos do ensino vivenciado pela professora, foram contrapostos por novos conhecimentos na experiência de formação continuada, aspecto que de alguma forma também se evidenciou em nossa pesquisa. Destacam, nesse processo, a consciência do professor sobre a necessidade de estar em constante movimento de aprender para melhor ensinar como desencadeadora de mudanças qualitativas em seu trabalho pedagógico.

Moretti (2014); Pozebon e Lopes (2018) investigaram a aprendizagem da docência de estudantes de pedagogia no contexto de ações formativas, a partir da apropriação dos professores de procedimentos e conhecimentos relativos ao ensino de conteúdo específicos. Os resultados dessas pesquisas concluíram que a organização da atividade de ensino relacionou-se ao desenvolvimento do pensamento teórico; de conhecimentos aprofundados do conteúdo de ensino, além da atribuição de novos sentidos às atividades pedagógicas, processos que se articularam à aprendizagem da docência. Nessas investigações, consideraram que a atribuição de novos sentidos por professores e futuros professores à prática pedagógica apresentou-se relacionada à constituição de conhecimentos científicos e ao compartilhamento, entre os professores, das ações de organização do ensino.

Cabe esclarecer que, nesta perspectiva, a produção de sentidos no contexto do trabalho pedagógico refere-se à maneira como se atribui valor a elementos da prática e da teoria que constituem a docência e que repercutem no processo de aprender a ser professor. Essa dimensão se expressa em ações nas vivências formativas e na opção pela docência, diante dos desafios e exigências do contexto profissional. Os sentidos, vinculados à subjetividade das pessoas, relacionam-se com significados como os conceitos ou ideias advindas da cultura socialmente constituída (BAKHTIN; VIGOTSKI *apud* PEREIRA; BOLZAN; SANDRI, 2016).

A relação entre a compreensão da atividade pedagógica como processo social e a aprendizagem da docência é apresentada no conjunto de pesquisas apresentado por Souza *et al.* (2018). Essas pesquisas concluem que a atividade coletiva de organização de ensino se expressou como um contexto importante à aprendizagem da docência, ao promover mudanças nas ações pedagógicas dos professores de forma articulada ao desenvolvimento do pensamento teórico.

Souza *et al.* (2018) apresentam pesquisa realizada por Borowski e Lopes em que os autores discutiram a formação compartilhada de professores no contexto do Clube de Matemática, projeto de estágio organizado para estudantes de pedagogia e de licenciatura da Universidade de São Paulo. Nesta pesquisa, concluíram que a interação e o compartilhamento de ações pedagógicas entre professores em atuação e professores em formação, para a organização de ensino, foi importante aspecto relacionado à apropriação de modos e procedimentos de ensino. Os autores articulam esse aspecto à diversidade do grupo, composto por professores e futuros professores; à criação de vínculos entre os professores e ao sentimento de pertença ao grupo.

Libâneo (2004; 2009), como teórico do campo da didática e da formação de professores, aproxima-se dessa compreensão da aprendizagem da docência ao propor que os professores devem aprender a profissão na perspectiva de promover a aprendizagem dos estudantes, sendo esta a principal atividade docente. Coaduna com Moura (2000), especialmente, no entendimento do ensino como objeto principal da ação docente e de onde devem decorrer as ações e operações do professor, ressaltando também as práticas sociais na escola como promotoras desses processos.

As investigações sobre aprendizagem da docência, nessa perspectiva, vêm se desenvolvendo metodologicamente por meio da concepção de episódios apresentada por Moura (2000), fundamentada no método de análise de unidades proposto por Vygotsky. Os episódios constituem um conjunto de trechos, denominados cenas, que revelam indícios dos processos desenvolvidos pelos professores no desenvolvimento das Atividades Orientadoras de Ensino (MOURA, 2000), dentre estes a aprendizagem. Nesse contexto, a atividade é compreendida como fonte formadora e reveladora dos processos formativos de quem as realiza, além de possibilitar a compreensão dos processos de mudança.

Consideramos a importância da proposta de Moura ao buscar desenvolver uma alternativa teórica à compreensão da aprendizagem da docência que é também propositiva de sua constituição, apresentando a organização do ensino como aspecto relevante na promoção da aprendizagem do estudante e do professor. De nossa perspectiva teórica também reconhecemos a aprendizagem dos estudantes como objetivo essencial da atividade docente (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2019). Entendemos, no entanto, que atividade e aprendizagem docente não são processos diretamente relacionados, a partir do que consideramos a importância do foco na dimensão subjetiva

desse processo, buscando-se avançar nas formas diversas e singulares em que pode se expressar.

Como veremos no próximo capítulo, a subjetividade, na abordagem da Teoria da Subjetividade, caracteriza-se como uma nova qualidade dos processos envolvidos nas ações humanas, o que os define como geradores e criativos diante das condições em que se desenvolvem. Na subjetividade, as produções simbólicas, em sua origem cultural, são portadoras de uma emocionalidade que está para além do significado, o que permite concebê-las em seu caráter gerador.

Nessa compreensão, as produções subjetivas sobre as experiências sempre representam um novo tipo de fenômeno em relação aos processos objetivos envolvidos em sua gênese (GONZÁLEZ REY, 2012). As produções subjetivas, tanto de indivíduos quanto dos grupos são compreendidas como constituídas historicamente junto com as vivências atuais, o que permite avançar na compreensão da complexidade da motivação e das intencionalidades das diferentes ações.

b) Concepções de aprendizagem da docência fundamentadas na perspectiva da aprendizagem situada em comunidades de prática

Um conjunto de pesquisas apresenta a compreensão de aprendizagem profissional da docência tendo por base teórica central a concepção de aprendizagem situada e de comunidades de prática, desenvolvidas na perspectiva da aprendizagem situada em comunidades de prática por Lave e Wenger (1991) e Wenger (1998).

Dada a compreensão epistemológica do conhecimento como algo construído e em transformação, a perspectiva da aprendizagem situada em comunidades de prática apresenta a aprendizagem como um processo integrante da atividade praticada, aspecto que se expressa como importante ponto de contato com a perspectiva teórica desta pesquisa. Os autores entendem que o conhecimento profissional está em constante processo de criação e mudança dentro de sistemas de atividade em que seus integrantes interagem e vinculam-se de diferentes formas a partir de suas realidades heterogêneas. Nessa compreensão, a aprendizagem se associa intimamente aos aspectos socio relacionais que caracterizam os grupos de prática situados social e historicamente, denominados por Wenger (1998) como comunidades de prática.

Identificamos um conjunto de estudos (FIORENTINI, 2013a, 2013b; RINCON; FIORENTINI, 2014; CRECCI; FIORENTINI, 2018; LOZANO, 2018) que relaciona

mais evidentemente a compreensão de comunidades de prática ao processo de investigação sobre o ensino como possibilidade de constituição de uma postura crítica sobre a prática pedagógica (COCHRAN-SMITH; LYTLE *apud* RINCON; FIORENTINI, 2014). Outros estudos (NAGY; CYRINO, 2014; ESTEVAN; CYRINO, 2019) associam a concepção de Wenger à constituição do conhecimento profissional como desenvolvido por Shulman (1986) e a pressupostos da prática reflexiva do professor, a partir da abordagem de Shön (1987).

Fiorentini (2013); Crecci e Fiorentini (2018); Lozano (2018); Rincón e Fiorentini (2014) apresentam características específicas da constituição das comunidades de prática profissional relacionadas à aprendizagem docente. Nessa orientação, Crecci e Fiorentini (2018) refletem acerca da crescente e indiscriminada utilização do termo “comunidade de prática profissional” na formação docente. Fiorentini (2013) destaca como característica principal das comunidades de prática o envolvimento sistemático de um grupo de professores no trato de um problema ou fenômeno educacional, a partir das possibilidades que se produzem nos contextos e dos indivíduos concretos que delas participam.

Nessa direção, a aprendizagem docente tem sido relacionada ao desenvolvimento da postura crítica e questionadora do professor sobre a prática pedagógica. Lozano (2018) analisou o envolvimento de um grupo colaborativo, integrado por professores iniciantes e professores universitários, no planejamento, na implementação em sala de aula e na reflexão sobre uma tarefa de interpretação de gráficos. A autora verificou que o desenvolvimento da postura investigativa dos professores diante da prática pedagógica articulou-se a aprendizagens de conhecimentos didático-pedagógicos na elaboração de objetivos da tarefa; no desenvolvimento de estratégias pedagógicas e nas relações com os estudantes.

Nagy e Cyrino (2014) investigaram o engajamento de professoras que ensinam matemática em uma proposta de formação no contexto de um grupo de estudo caracterizado como comunidade de prática. O envolvimento dos professores se realizou em torno de uma tarefa matemática a ser proposta aos estudantes, a qual desencadeou análises, discussões e reflexões que possibilitaram a negociação de significados entre o grupo. Concluíram que a aprendizagem docente se expressou nos processos de negociação de significados no grupo, relacionados à elaboração de conhecimento profissional no desenvolvimento de tarefas matemáticas em sala de aula.

Estevan e Cyrino (2019) apresentam, em pesquisa realizada, elementos da comunidade de prática como condicionantes da aprendizagem docente. Dentre esses

aspectos identificaram: o engajamento; compartilhamento de repertórios; compromisso solidário; dinâmicas do grupo/comunidade; reflexões compartilhadas; relações de confiança e respeito; espaços de vulnerabilidade e de agência mediada; dinamicidade dos professores mais experientes e o papel dos formadores. Concluíram que essas características sugerem que a aprendizagem docente é um processo peculiar, evolutivo, permanente e inconcluso, sendo a participação em comunidades de prática e o confronto entre a teoria e a prática processos que possibilitam o redimensionamento da prática pedagógica e a construção da identidade do professor.

Em síntese, as pesquisas nessa perspectiva apontam como aspectos relacionados à aprendizagem da docência: a constituição heterogênea das comunidades investigativas entre professores de educação básica, estudantes e professores universitários (FIORENTINI, 2013; LOZANO, 2018); elementos da comunidade de prática, como engajamento, compartilhamento de repertórios, compromisso solidário, dinâmicas do grupo/comunidade, reflexões compartilhadas (ESTEVAN; CYRINO, 2019); envolvimento na organização da atividade pedagógica e favorecimento à negociação de significados entre o grupo (NAGY; CYRINO, 2014).

Essas pesquisas organizam-se majoritariamente de forma interventiva e colaborativa, em parceria entre universidade e escola, na organização de grupos que se caracterizam como comunidades de prática profissional. A aprendizagem da docência, portanto, vem sendo analisada em relação às ações do grupo para a implementação de ações pedagógicas em sala de aula, articuladas ao ensino da matemática. Dessa forma, possibilitam ampliar a compreensão do que se aprende nos processos de aprendizagem da docência na medida em que identificam aprendizagens de conhecimentos, mas também de habilidades e posicionamentos relacionados aos contextos em que se produzem, considerando-se, especialmente, os indivíduos em interação e participação na constituição desses contextos. Aspecto sobre o qual os resultados da presente pesquisa, a serem apresentados posteriormente, contribuem para a compreensão.

As concepções de aprendizagem da docência com base na perspectiva da aprendizagem situada em comunidades de prática não fornecem, no entanto, subsídios para se compreender o caráter gerador dos professores perante as práticas culturais e relacionais socialmente constituídas. Por este motivo, entendemos que, nessas concepções de aprendizagem da docência, permanecem, ainda que se proponha superar, compreensões referentes a externalidade e a determinação dos aspectos sociorrelacionais envolvidos na aprendizagem.

c) Concepção de aprendizagem da docência fundamentada nas categorias personalidade, situação social do desenvolvimento e vivência, como desenvolvidas na Psicologia Cultural-histórica

Ramalho e Nuñez (2019) e Nuñez e Ramalho (2020) propõem, por meio de estudos teóricos, o que consideram uma releitura dos processos de aprendizagem, desenvolvimento e formação docente à luz de categorias teóricas elaboradas no âmbito da Psicologia Cultural-histórica. Essas categorias relacionam-se às contribuições teóricas de autores como L.S. Vygotsky, A. N. Leontiev (1985), P.Ya. Galperin (1979), N.F. Talizina (2000) e V.V. Davidov (1988), entre outros autores, para a compreensão da aprendizagem e do desenvolvimento. Fundamentados nessas contribuições, os autores buscam desenvolver compreensões mais específicas da aprendizagem e do desenvolvimento docente, assim como a uma visão “complexa e integrada da aprendizagem e do desenvolvimento profissional dos professores nos contextos de sua formação continuada” (NUÑEZ; RAMALHO, 2020, p.2).

Fundamentados na concepção de atividade, como desenvolvida por Leontiev, e nas relações entre aprendizagem e desenvolvimento, conforme Vygotsky, Ramalho e Nuñez (2019) definem aprendizagem docente como um tipo de atividade que tem o professor como protagonista; os motivos para aprender como vinculados a necessidades profissionais e pessoais, e o objeto de aprendizagem como os conteúdos profissionais. Com base nas compreensões de Shulman (1987) concebem esses conteúdos como aqueles necessários ao desempenho da atividade profissional docente, compondo a base de conhecimentos importantes ao ensino.

Os autores acrescentam que, na aprendizagem, se expressam estratégias próprias pelas quais o professor se apropria dos conteúdos e os transforma, tendo os recursos e ferramentas utilizados como mediadores da aprendizagem. Nessa orientação, abordam a unidade cognitivo-afetiva, desenvolvida por Vygotsky, chamando a atenção para os “fatores indutores da personalidade dos professores como impulsionadores das aprendizagens” (RAMALHO; NUÑEZ, 2019, p. 14), em sua busca por novos conhecimentos, habilidades, hábitos para satisfação de necessidades profissionais e pessoais.

Nuñez e Ramalho (2020) articulam, de forma mais expressiva, a categoria personalidade à compreensão da aprendizagem do professor, a partir das contribuições de

Vygotsky (1982; 1987); Leontiev (1985); Rubinstein (1965), Bozhovich (1976; 1987); Petrovski (1979). Consideramos que este é um avanço importante para a compreensão da aprendizagem docente para além de compreensões instrumentais, sendo um ponto de aproximação com nossa proposta teórica e que aprofundaremos de forma mais específica no capítulo seguinte.

Nessa concepção de aprendizagem docente, a formação de professores é entendida como contexto organizado para promover a aprendizagem desenvolvimental⁴ do professor, ou seja, uma aprendizagem que potencialize o desenvolvimento profissional como dimensão da personalidade do professor (NUÑEZ; RAMALHO, 2020). Com base nos pressupostos dos referidos autores na Teoria Cultural-histórica, a categoria personalidade é assumida por Nuñez e Ramalho (2020) como “sistema superior da psique humana que constitui um todo integrador e autorregulador dos elementos afetivos e cognitivos que operam no sujeito, sendo esta uma configuração única e irrepetível de cada pessoa” (FARIÑAS *apud* BELTRÁN; RAMALHO, 2020, p. 4).

A partir dessa definição da personalidade, os autores desenvolvem compreensões sobre a aprendizagem e o desenvolvimento docente para além da dimensão cognitiva, integrando esses processos a interesses, necessidades, intenções, motivações, caráter, capacidades, condutas, crenças, atitudes e valores dos professores. Nessa perspectiva, conceituam a aprendizagem docente como:

[...] um tipo de atividade de apropriação da cultura profissional, mediada, comunicativa, criativa, social, colaborativa, consciente, transformadora, autorregulada, personológica, responsável, que ajuda na inserção contínua na cultura profissional e na qual os docentes se desenvolvem como personalidades. (BELTRÁN; RAMALHO, 2020, p. 6).

Nessa orientação, Nuñez e Ramalho (2020) consideram que a aprendizagem do professor, no contexto da formação continuada, se constitui de forma complexa e gradual, por meio do mecanismo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ou seja, do “plano interpsicológico” para o “intrapsicológico” (VYGOTSKY, 1987), orientando-se para a satisfação de necessidades do professor. Na atividade de aprendizagem, segundo a concepção desenvolvida pelos dois autores citados, o professor se relaciona com o objeto da atividade profissional, interage com os outros e avança no que conceituam como

⁴ A Teoria de Ensino Desenvolvimental surgiu na ex-União Soviética, a partir da segunda metade da década de 1950, associada à pedagogia, filosofia, fisiologia e, em especial, à psicologia cultural-histórica da atividade (PUENTES, 2019, p. 31). No mesmo capítulo, o autor fundamenta as razões pelas quais passou a ser denominada como Teoria da Aprendizagem desenvolvimental.

Zona de Desenvolvimento Próximo Profissional, em uma reelaboração do conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo, desenvolvido por Vygotsky.

A atividade de aprendizagem caracteriza-se pela solução de tarefas ou situações-problema da atividade profissional, em colaboração, manifestando-se tanto no que definem como campo do pensamento – novos conhecimentos, habilidades, hábitos e capacidades da atividade profissional – quanto na dimensão afetiva, como nos motivos para aprender e na satisfação em aplicar as novas aprendizagens na vida profissional (NUÑEZ; RAMALHO, 2020). Consideramos esta uma importante contribuição à compreensão da complexidade constitutiva da aprendizagem docente, ao relacionar-se ao reconhecimento de que “o que” o professor aprende no processo da docência vai além da apropriação de conhecimentos profissionais, vinculando-se à produção de novos motivos e atitudes pelo professor.

Na perspectiva da Teoria da Subjetividade, a categoria personalidade assume sua importância em relação a suas possibilidades para o reconhecimento da dimensão subjetiva desse processo. Os estudos de Bozhovich sobre essa categoria, na perspectiva cultural-histórica, foram importantes antecedentes às formulações acerca da subjetividade como sistema gerador em que processos como a aprendizagem se constituem e expressam sua qualidade. Nessa orientação buscamos avançar nessa pesquisa na compreensão de como o professor aprende e nas razões pelas quais aprende, produzindo explicações sobre como esse processo se configura singularmente em suas ações.

Nuñez e Ramalho (2020) abordam a relevância do desenvolvimento da consciência no processo de aprender, relacionando-a com a reflexão crítica como processo que permite ao professor dar novos sentidos às suas ideias e ao seu comportamento profissional, além de assumir novas alternativas sobre a atividade profissional. Consideram que, na medida em que o professor se desenvolve nesse processo, a aprendizagem passa a ser autorregulada, vinculada à autonomia e à responsabilidade de quem aprende (NUÑEZ; RAMALHO, 2020).

Concordamos com a consideração dos autores à importância do caráter consciente e intencional do indivíduo no processo de aprender, aspecto que González Rey e Mitjans Martínez (2017) relacionam indiretamente ao papel do agente e sujeito na aprendizagem. Interessamo-nos, no entanto, por meio da abordagem à dimensão subjetiva da aprendizagem, por entender também o caráter não consciente desse processo, lacuna importante aberta pelos estudos em aprendizagem informal do professor e que será apresentada na seção seguinte.

Os autores propõem, ainda, a integração entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento do professor por meio de um novo constructo denominado Desenvolvimento da Personalidade do Professor. Esse processo, produz-se ao longo da vida profissional do professor, integrado por dimensões coletivas, individuais, subjetivas, não universais, não reduzidas à dimensão cognitiva da aprendizagem e que responde a necessidades da vida profissional. O Desenvolvimento da Personalidade do Professor ocorre, portanto, em uma perspectiva não linear, permeada por avanços e retrocessos, porém sempre em direção crescente quando a aprendizagem o potencializa. Nessa compreensão, o professor aprende e se desenvolve a partir de um projeto de vida profissional que vincula aspirações e atividades com a de outros profissionais.

Consideramos que os autores buscam elaborar uma visão complexa da aprendizagem da docência em integração com o processo de desenvolvimento docente, razão pela qual se fundamentam nas categorias personalidade, situação social do desenvolvimento e vivência, como desenvolvidas na Psicologia Cultural-histórica. Nessa proposta, intenciona-se conceituar de forma mais específica os processos de aprendizagem e desenvolvimento do professor, além de abordar sua constituição cognitivo-afetiva, aportando-se na categoria personalidade para o entendimento desses processos.

Na perspectiva da Teoria da Subjetividade, consideramos o valor das categorias situação social do desenvolvimento, vivência e personalidade na indicação do caráter gerador da psique humana (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). Tal aspecto é essencial à concepção de subjetividade na qual nos fundamentamos e sobre a qual especificaremos à frente as contribuições para a compreensão da aprendizagem do professor na ação pedagógica.

No quadro a seguir, apresentamos uma síntese das concepções de aprendizagem da docência apresentadas, seus principais autores e pesquisas relacionadas a essas concepções.

Quadro 1 - Concepções de aprendizagem da docência, principais autores e pesquisas

Concepção de aprendizagem da docência	Principais autores	Pesquisas relacionadas a cada concepção
Processo de apropriação e de produção de conhecimentos e fazeres específicos do magistério, vinculados à realidade concreta da atividade docente em seus diversos campos de atuação e respectivos domínios.	Bolzan (2008); Isaia (2006); Bolzan; Isaia (2006; 2007; 2010); Isaia e Bolzan (2004);	Bolzan; Austria; Lenz (2010); Bolzan; Hautrive (2011); Isaia; Maciel (2011); Santos; Powacsuk (2012); Rosseto; Baptaglin; Bolzan (2012); Hautrive; Bolzan (2013, 2017); Bolzan; Millani (2013); Bolzan; Wiebusch; Baptaglin (2014), Baptaglin; Rosseto; Bolzan (2014); Baptaglin; Bolzan (2014); Pereira; Bolzan; Sandri (2016); Sandri; Bolzan; Pereira (2016); Souza <i>et al.</i> (2016); Bolzan; Powacsuk; Isaia, (2018).
Processo de elaboração de conhecimentos pelo professor na organização da atividade de ensino.	Moura (1997; 2000) Moura <i>et al.</i> (2010)	Vaz; Lopes; Silva (2018) Moretti (2012; 2014); Perlin; Lopes (2014); Silva; Cedro (2014); Souza <i>et al</i> (2018); N. Oliveira (2016); Pozebon; Lopes (2016; 2018).
Processo de elaboração de conhecimentos, habilidades e posicionamentos pelo professor em comunidades investigativas da prática pedagógica.	Fiorentini (2013a;2013b)	Crecci, Fiorentini (2018); Lozano (2018); Rincon; Fiorentini (2014).
Processo de elaboração de conhecimentos, habilidades e posicionamentos pelo professor, através do desenvolvimento da prática reflexiva, em comunidades de prática profissional.	Nagy; Cyrino (2014); Estevan; Cyrino (2019)	Nagy; Cyrino (2014); Estevan; Cyrino (2019)
Tipo de atividade de apropriação da cultura profissional e na qual os professores se desenvolvem como personalidades.	Ramalho e Nuñez, (2014; 2019); Nuñez e Ramalho (2020)	Não foram identificadas

Fonte: elaborado pela autora, 2022.

Do ponto de vista metodológico, verificamos que os estudos empíricos sobre aprendizagem da docência organizam-se a partir da pesquisa colaborativa e interventiva, com foco na investigação das narrativas dos professores. Como abordamos, essas vias

metodológicas apresentam-se como importantes para a compreensão de como ocorre esse processo, de forma articulada com o delineamento de situações e estratégias favorecedoras dessas aprendizagens pelo professor. Apesar dessas contribuições para a compreensão do exercício da docência como processo associado a aprendizagens do professor, entendemos que essas abordagens metodológicas ainda expressam a ênfase do campo na aprendizagem formal do professor. Assim, sinalizamos a importância de se ampliar o olhar investigativo, levando-se em conta pesquisas orientadas para a compreensão das aprendizagens que se constituem pelo professor no cotidiano pedagógico.

Nesse sentido, evidenciamos a necessidade de discussões epistemológicas em relação à produção de conhecimento sobre a aprendizagem, especialmente a cotidiana e informal, de forma articulada a compreensões teóricas e abordagens metodológicas que oportunizem produzir mais a respeito dessa complexidade. Com essa intenção, e buscando maior aproximação da aprendizagem na ação pedagógica como nosso objeto de pesquisa, apresentamos, a seguir, contribuições das investigações sobre a temática da aprendizagem informal de professores.

1.2 APRENDIZAGEM INFORMAL DE PROFESSORES NO CONTEXTO DO TRABALHO

A compreensão de que a formação profissional não ocorre como resultado direto de atividades ou programas de formação continuada (MARCELO, 2009; ANDRÉ, 2010) articula-se ao interesse em investigar as aprendizagens contínuas dos professores no percurso profissional vinculadas ao próprio local de trabalho, além de constituídas nos processos desenvolvidos cotidianamente nesse espaço social (BORKO, 2004; OPFER; PEDDER, 2011; HERDEIRO; SILVA, 2011; RICHTER *et al.*, 2011; EVANS, 2018).

Por meio da revisão de literatura relacionada à aprendizagem do professor verificamos que a maior parte do conhecimento produzido sobre esse processo ainda o relaciona a contextos estruturados e formais, aspecto também apontado por Kyndt *et al.* (2016) e Koffeman e Snoek (2018). Sobre essa questão, McNally; Blake e Reid (2009) refletem que, apesar do reconhecimento explícito da aprendizagem cotidiana e informal no campo da aprendizagem do trabalho, essa concepção ainda é relativamente nova e considerada, de certa forma, “subversiva” no contexto da formação de professores.

Associa-se a esse aspecto a forte regulação das práticas formativas em torno de competências predefinidas e experiências planejadas, o que orienta o foco dos estudos para resultados explícitos de aprendizagem do professor, geralmente relacionados a mudanças formais nos processos de ensino como resultados diretos de influências externas (MCNALLY; BLAKE; REID, 2009; EVANS, 2018; OPFER; PEDDER, 2011).

A compreensão da aprendizagem informal como foco de atenção de investigações em diferentes campos de estudos articula-se a uma ampla literatura (MARSICK; WATKINS, 1990; STRAKA, 2004; ERAUT, 2004, 2007) que, desde a década de 1990, investiga as oportunidades de aprendizagem no processo de trabalho e por meio das próprias atividades de trabalho. Esses estudos vêm compreendendo que grande parte da aprendizagem no trabalho se constitui por meio de aprendizagens informais, concebidas como aprendizagens implícitas, não intencionais, oportunistas e não estruturadas e que ocorrem na ausência de um professor, orientador ou instrutor (ERAUT, 2004, 2007; STRAKA, 2004).

De acordo com Eraut (2004, 2007) conhecimentos, habilidades e atitudes envolvidos no próprio trabalho integram-se e conectam-se às experiências nesses contextos, devendo, portanto, ser abordados de forma holística. Associa-se a esse aspecto a compreensão de que a construção desses conhecimentos, habilidades e atitudes é inerentemente social e autêntica, vinculando-se aos contextos sociais e às circunstâncias em que são requeridas (ERAUT, 2004). Ao especificar diferentes processos inseridos na aprendizagem informal, o autor os distingue em três níveis de intenção: aprendizagens deliberativas: aquelas em que há uma meta de aprendizagem definida e o tempo é reservado para a aquisição de novos conhecimentos, por exemplo, o planejamento e a resolução de problemas; aprendizagens reativas: aquelas que, embora intencionais, ocorrem no meio da ação, quando há pouco tempo para pensar; aprendizagens implícitas: referentes à aquisição de conhecimento que independe de tentativas conscientes de aprender e que ocorre na ausência de conhecimento explícito sobre o que foi aprendido.

Pesquisas desenvolvidas por ERAUT (2004, 2007), com diferentes categorias profissionais, apontam para questões importantes sobre a compreensão das aprendizagens informais no trabalho, como sua constituição implícita ao desempenho profissional e, em grande parte, não consciente ao aprendiz; a consideração à natureza da experiência e a seu papel na aprendizagem, buscando-se compreender a constituição desse processo ao longo do tempo; a atuação de diversos tipos de conhecimento e sua interação com o desempenho profissional. Nessa perspectiva, o autor ressalta os desafios metodológicos

envolvidos nesse tipo de pesquisa, principalmente os relacionados à não consciência do aprendiz na constituição dessas aprendizagens.

Sem a pretensão de abordar minuciosamente a ampla literatura relacionada à temática da aprendizagem informal no contexto do trabalho, centramo-nos em compreender como o campo da formação docente vem se orientando à compreensão da aprendizagem informal de professores e em que aspectos essa perspectiva da aprendizagem abre questões ao estudo da aprendizagem do professor na ação pedagógica. Nessa orientação, não identificamos estudos que abordassem esse tipo de aprendizagem no campo nacional da formação de professores. Verificamos que esse processo assume um crescente interesse no campo de estudos internacional, principalmente relacionado à identificação de atividades de aprendizagem do professor no próprio cotidiano pedagógico e por meio das atividades de trabalho.

Identificamos uma extensa revisão de literatura realizada por Kyndt *et al.* (2016), em que tiveram por objetivo identificar atividades de aprendizagem informal em pesquisas sobre aprendizagem de professores. Para a identificação e compreensão dessas pesquisas, os autores fundamentaram-se em uma caracterização da aprendizagem informal de professores, como aquelas: autônomas, individuais ou coletivas, porém realizadas sem instrutor; resultantes do envolvimento em atividades diárias relacionadas ao trabalho, nas quais o aprendizado não era o objetivo principal; espontâneas e inconscientes; especificadas por um baixo grau de planejamento e organização em relação ao contexto onde se realizam e imprevisíveis em relação a seus resultados (KYNDT *et al.*, 2014). Consideramos que esse tipo de aprendizagem se aproxima do que buscamos entender nessa pesquisa, a partir de como esse processo integra-se às próprias ações pedagógicas do professor.

De forma interessante, Kyndt *et al.* (2016) afirmam que a importância desse tipo de aprendizagem no contexto da prática do professor foi reconhecida pela totalidade dos estudos categorizados, pela sua relevância a: contextos que requerem mudanças na prática dos professores; qualidade da aprendizagem do estudante; crescente consciência de que o que é aprendido em iniciativas formais é, por várias razões, insuficientemente utilizado pelo professor na prática diária do ensino.

As atividades de aprendizagem identificadas como estratégias sobre as quais os professores aprenderam nas práticas de trabalho cotidianas foram agrupadas nas seguintes categorias: *colaboração e compartilhamento*, em que os colegas professores desempenham um papel proeminente ao compartilharem informações, dicas, ideias,

percepções; *praticando e testando*, na qual se inclui a experimentação na tentativa de implementar coisas novas; *observação ou feedback de outras pessoas*; *atividades realizadas individualmente*, como a leitura de literatura profissional, além da consulta a mídias sociais e outras; *reflexão na e sobre a ação*, quando os professores analisam ou pensam aspectos de sua prática e profissão; *atividades extracurriculares*, categoria que incluiu participações em comitês, gerenciamento de funções e envolvimento em contextos fora da escola; e como última categoria, os autores definiram atividades envolvidas no *enfrentamento de dificuldades* no cotidiano, quando os professores reagem e aprendem com situações não planejadas ou desejadas.

Em relação aos fatores considerados “precedentes da aprendizagem informal de professores”, Kyndt *et al.* (2016) identificaram os entendidos como facilitadores ou inibidores desse processo, integrando-os em três níveis: características individuais (personalidade, atitude, histórico, entre outras); características do trabalho e características da escola (por exemplo, cultura, apoio social). No nível individual, nesses trabalhos, reconhecem a vontade dos professores de aprender e melhorar sua prática como condição necessária para que a aprendizagem ocorra. Nessa orientação, consideraram que as formas como os professores buscam oportunidades para aprender estão relacionadas a sua personalidade. Em termos de conteúdo de aprendizagem, as pesquisas demonstraram que os professores eram especialmente motivados a adquirir conhecimentos e habilidades práticas e relevantes para o ensino. Em relação às características do trabalho docente, referem-se a resultados contraditórios entre as pesquisas no que se refere a: valorização da autonomia nas relações de trabalho; relações de colegialidade e isolamento profissional. A cultura escolar que estimula a colaboração entre os professores foi considerada, de um modo geral, como uma condição importante para a aprendizagem informal, e normas, valores e tradições na escola como fatores que influenciam esse processo.

Percebemos, na análise realizada pelos autores, a dificuldade em definir aspectos favorecedores e inibidores da aprendizagem diante de resultados muitas vezes contraditórios entre as pesquisas, referentes à relação entre aspectos sociais e individuais, e entre características pessoais do professor e a aprendizagem. A nosso ver, esse aspecto sinaliza a necessidade de que as investigações sobre a aprendizagem informal se vinculem a compreensões da aprendizagem em uma perspectiva complexa, aspecto também apontado por Evans (2018); Opfer e Pedder (2011) e Strom e Vieska (2020). Concordamos com os autores que compreensões de causa e efeito, ao simplificarem a

aprendizagem cotidiana e informal, acabam por contribuir ainda mais para a invisibilização desse tipo de aprendizagem no processo de trabalho.

A identificação “do que se aprende” em processos de aprendizagem informal também se apresenta como um problema geral relacionado à investigação dessa temática (ERAUT, 2004; EVANS, 2018; KYNDT *et al.*, 2014, 2016), o que compreendemos que se associe ainda, no campo da formação de professores, à escassa produção sobre o que se compreende como aprendizagem do professor. Nessa perspectiva, consideramos importante a elaboração da síntese conclusiva de Kyndt *et al.* (2016) a respeito do que foram considerados pelos estudos como resultados de aprendizagem informal de professores. Esses estudos, mesmo que em menor expressão, possibilitaram aos autores definir a aprendizagem informal do professor como: mudanças sustentáveis no conhecimento, habilidades ou atitudes resultantes do envolvimento do professor em atividades informais de aprendizagem. A análise desse aspecto, nos estudos revisados, possibilitou com que classificassem os resultados da aprendizagem informal de professores em três áreas principais: conhecimento da matéria, conhecimentos e habilidades pedagógicas; atitudes e identidade profissionais (KYNDT *et al.*, 2016).

A relação entre atividades e resultados de aprendizagem foi considerada significativa no trabalho desenvolvido por Bakkenes, Vermunt e Webbels (2010). Os autores investigaram de forma específica as atividades de aprendizagem de professores experientes no contexto da inovação educacional e os resultados de aprendizagem associados a elas. Em relação aos resultados de aprendizagem, os participantes da pesquisa relataram mudanças nos conhecimentos, crenças e emoções relacionadas ao ensino e quase nenhuma mudança em relação às práticas. Ressalta-se, na pesquisa, que mudanças nas práticas podem ter ocorrido, porém os professores não as relataram possivelmente por costumarem associar aprendizagem com aquisição de conhecimentos específicos. Compreendemos que aqui se expressa o desafio metodológico apontado por Eraut (2004) em relação ao caráter não consciente da aprendizagem informal, o que impõe novas perspectivas epistemológicas e metodológicas para o estudo da aprendizagem, sobre as quais pretendemos apresentar propostas nessa pesquisa em relação à compreensão da aprendizagem do professor.

Ao relacionarem os aspectos analisados, Bakkenes, Vermunt e Webbels (2010). concluíram que a experimentação se associava principalmente à intenção de realizar novas práticas, à confirmação de suas próprias ideias e com emoções positivas e de surpresa. De todas as atividades de aprendizagem, a “consideração à própria prática”

associou-se com a maioria dos resultados de aprendizagem, especialmente com a conscientização e mudança (BAKKENES; VERMUNT; WEBBELS, 2010). Os autores apontam para a necessidade do aprofundamento em relações entre as atividades e resultados de aprendizagem dos professores, a partir de modelos complexos que possibilitem relacionar aspectos pessoais e contextuais; além das teorias pessoais de ensino e aprendizagem dos próprios professores.

Considera-se que as pesquisas acerca da aprendizagem de professores em situações de ensino têm se mostrado importantes à produção de conhecimento sobre como o professor aprende, especialmente porque as tentativas formais de promover a aprendizagem de professores caracterizam-se de um modo geral por pouco conhecimento sobre esse aspecto. Os contextos formais de formação de professores acreditam fortemente em suas próprias abordagens, ao mesmo tempo que essas abordagens são muito diversas: tradicionais; baseadas em pesquisa; baseadas em comunidades de aprendizagem, entre outras, porém não se dispõem à compreensão de como o professor realmente aprende nesses processos (GROSSMAN, 2005; BAKKENES; VERMUNT; WEBBELS, 2010).

Pesquisas sobre aprendizagem de professores em situações de ensino (MCNALLY; BLAKE; REID; 2009, LECAT *et al.*, 2019) apresentam que os professores aprendem de forma muito diversa nesses contextos, aspecto pelo qual apontam para a necessidade de mais investigações sobre esse processo. Essa importante constatação nos orientou, nessa pesquisa, a buscar aprofundar em “o que”, “como” e “por que” o professor aprende nessas situações, ao vivenciarem, também de forma diversa, os contextos socio relacionais em que suas ações tomam parte.

Na perspectiva de compreender a diversidade da aprendizagem de professores em situações de ensino, McNally, Blake e Reid (2009) a associou à dimensão emocional relacionada tanto ao ensino quanto à aprendizagem de professores nesse processo. Ao investigarem processos de aprendizagem informal de professores iniciantes, os autores associaram esse tipo de aprendizagem com emoções envolvidas na forma como os professores vivenciavam as experiências docentes. O compromisso pessoal e a busca pelo pertencimento a uma comunidade profissional foram aspectos relacionados à aprendizagem cotidiana.

A natureza relacional da aprendizagem também foi destacada pelos autores, com relação ao quanto a aprendizagem dos professores se favorecia do apoio pessoal e dos laços humanos constituídos informalmente no contexto do trabalho. Por fim, concluíram

que aprendizagens informais eram provocadas pela forma como os professores vivenciavam exigências nas próprias experiências profissionais, apontando-se para a compreensão da aprendizagem informal de professores na escola como um processo transformador e envolvido em mudanças pessoais.

Nessa mesma direção, aproximamo-nos de pesquisa anterior, realizada por Hoekstra *et al.* (2007), em que os autores se orientaram para experiências concretas de ensino com o objetivo de investigar a aprendizagem de professores nesses contextos. Concluíram que “esquemas cognitivo-afetivos” operavam de forma automática durante o ensino, relacionando-se ao comportamento dos professores mesmo quando tentavam explicitamente mudar esse comportamento para uma direção oposta, o que oportunizava ou não aprendizagens naquelas situações. Os autores concluíram que, subjacente a esse fenômeno, estavam fatores não racionais, ou seja, o ensino parecia amplamente impulsionado por emoções e necessidades, aspectos já abordados por Hargreaves, (1998, 2005); Day e Leitch, (2001). Entenderam assim, que a aprendizagem em situações de ensino é um processo muitas vezes não consciente e não intencional, carecendo, portanto, de perspectivas teóricas que permitam essa compreensão, assim como sua relação com aspectos motivacionais, emocionais e comportamentais do professor.

Ao refletir sobre a pesquisa apresentada, Korthagen (2017) chama a atenção para aspectos não intencionais do ensino e para o modo como novos comportamentos por parte do professor não se relacionam necessariamente a mudanças cognitivas. Nessa perspectiva, segundo o autor, os estudos devem se centrar nos aspectos afetivos e motivacionais envolvidos no ensino e em suas relações com a aprendizagem do professor. Nessa perspectiva, acentua a importância da reflexão para a aprendizagem, aspecto pelo qual entende que a reflexão deveria ser compreendida como um processo que envolve mais os aspectos afetivos e motivacionais do que os cognitivos.

A interação entre as condições de trabalho e a aprendizagem do professor foi estudada por Hoekstra *et al.* (2009) de forma a procurar superar compreensões diretivas entre esses processos. Os autores concluíram que as crenças dominantes sobre o ensino e a aprendizagem, assim como as práticas dominantes na escola desempenham um papel significativo na aprendizagem informal no local de trabalho. Entenderam que a relação entre esses aspectos e a aprendizagem informal dos professores era complexa, dependendo de como os professores percebiam singularmente aqueles processos. A relação entre colaboração e aprendizagem, por exemplo, não se expressou como evidente, pois dependia de como essa colaboração se constituía no grupo e era experienciada pelos

professores. Ressaltaram os autores que, naquele processo, não apenas as percepções dos professores sobre as condições de trabalho eram importantes para suas aprendizagens, mas também como agiam em sua constituição, considerando-os, assim, atores e intérpretes ativos naquele contexto.

Consideramos que os estudos desenvolvidos por Hoekstra *et al.* (2007; 2009) e Kortaghen (2017) abrem importantes questões acerca das relações entre aprendizagem do professor e a ação de ensinar sobre as quais a concepção de subjetividade, que será apresentada no próximo capítulo, contribui para novas compreensões.

A necessidade de compreensões complexas sobre a aprendizagem informal de professores, sobretudo para o entendimento de processos de mudança vinculados à produção de ideias novas e novos modos de pensar, é ressaltada por Evans (2018). A autora considera a importância de perspectivas teóricas e metodológicas que possibilitem abordar a questão de como novas ideias ou perspectivas se constituem e mudam ao longo do tempo, por meio da interação do professor com outras pessoas e sob “outras influências”, aspecto geralmente irreconhecível ou não identificável diretamente em sua prática.

Complementamos ser importante entender também o papel que assumem nesse processo aprendizagens anteriores, constituídas em diferentes contextos e experiências do professor, articulando-se a processos de mudança e caracterizando novas aprendizagens. Nessa direção, reafirmamos as possibilidades heurísticas das categorias sentido subjetivo e configuração subjetiva da ação, categorias que explicaremos à frente, ao permitirem conjecturar sobre a multiplicidade de processos e experiências, históricas e atuais, que se configuram subjetivamente na experiência vivida (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017) e como nesse processo emergem novas formas de organização favorecedoras da aprendizagem.

Na orientação de compreendermos a aprendizagem do professor na ação pedagógica, salientamos o reconhecimento da relação entre aprendizagens informais e formais no trabalho ressaltadas por Eraut (2004, 2007). A partir da compreensão dessas aprendizagens como um *continuum* (ERAUT, 2004), um conjunto de autores (HOEKSTRA *et al.*, 2007; KYNDT *et al.*, 2014) aborda a importância de se avançar em compreensões que não dicotomizem esses processos em relação à aprendizagem do professor. Kyndt *et al.* (2014), por exemplo, reconhecem que embora a aprendizagem informal esteja fortemente presente nos contextos de trabalho, nunca é suficiente por si só, aspecto sobre o qual consideramos a importância de investigações que possibilitem

aprofundar na compreensão de como diferentes aprendizagens se relacionam à aprendizagem do professor na ação pedagógica.

Os estudos apresentados em aprendizagem da docência e em aprendizagem informal de professores favorecem aproximações com nosso objeto de estudo e abrem importantes questões de investigação sobre a aprendizagem do professor. Sob esse panorama, refletimos sobre a necessidade de compreensões e recursos teóricos que permitam avançar no entendimento de como esse processo ocorre em integração com a ação profissional do professor. Dessa forma, consideramos a necessidade de definir o que entendemos como ação pedagógica, além de apresentarmos estudos desenvolvidos na perspectiva da Teoria da Subjetividade que apontam para a compreensão dessa ação como importante contexto de aprendizagens do professor.

1.3 A AÇÃO PEDAGÓGICA COMO CONTEXTO DE APRENDIZAGEM DO PROFESSOR

Fundamentamos a definição operacional de ação pedagógica, em nossa pesquisa, tomando como base ideias de diferentes autores. Aproximamo-nos inicialmente de Sacristán (1999) por apresentar uma definição da ação educativa como importante ponto de referência para a compreensão da dinâmica de como os indivíduos e instituições se movem, atuam, dão vida, ao contexto de práticas sociais referentes à educação. Nessa concepção, o autor parte da compreensão de prática educativa como um conjunto de ações orientadas, com propósito, em que tanto professores quanto instituições educacionais assumem papel fundamental, incluídos em uma estrutura social.

Nessa compreensão, Sacristán (1999) afirma que a prática educativa realizada nas escolas envolve projetos sociais dirigidos, crenças coletivas e marcos institucionalizados, sendo ampla em obrigações para as quais o ofício do professor envolve diferentes atividades, entre as quais ressalta-se a ação de ensinar. Situa como ação educativa dos professores aquelas que, dentro dessa multiplicidade de ações, se especificam na concretização do ensino dos estudantes. Dessa forma destaca o caráter pessoal e singular da ação, por envolver um ser que projeta, que se expressa por meio dela ao educar e que se constitui por meio dessas ações profissionais.

Destacamos três aspectos centrais, definidos por Sacristán (1999) em relação à imprecisão que marca a orientação e a intencionalidade da ação educativa, mesmo que o

autor acentue que não se deva perdê-las de vista. Em primeiro, a variedade de razões que movem as pessoas a agir e as diferenças pessoais nessa perspectiva. Em segundo, o que considera o grau de consciência que as move, o que marca uma fronteira para uma possível racionalização dessas ações. Em terceiro, as contradições, incoerências, conflitos que se expressam nas ações humanas. Nessas ideias o autor coaduna com Tardif; Lessard (2005) e Contreras (2002) em relação à impossibilidade de se compreender o trabalho educativo como mera aplicação de conhecimentos técnicos, sendo necessário analisar sua complexidade constitutiva visando assim a promoção da profissionalização do professor.

Comprendemos que o fato da ação educativa envolver o trabalho interativo, relacional, entre seres humanos e em que o outro é o próprio objeto de trabalho também (TARDIF; LESSARD, 2005) se articula aos aspectos acentuados por Sacristán (1999). A docência, enquanto trabalho de interações, apresenta traços particulares que, segundo Tardif e Lessard (2005), estruturam o processo de trabalho cotidiano no interior da organização escolar e que justificam sua grande diversidade de modos de organização e realização. Apesar dos autores não se referirem especificamente ao termo ação pedagógica, mas, atividade docente, consideram o envolvimento de diferentes elementos associados ao ensino, nesse processo, como: a interação com os alunos, o planejamento e a gestão do ensino, a avaliação, o relacionamento com os colegas, as transformações curriculares etc.

Ao reconhecer que toda educação se dá por meio de relações sociais, Libâneo (2001) especifica que o caráter pedagógico da prática educativa reside em sua intencionalidade em orientar-se a determinados fins desejáveis. Nessa perspectiva, apresenta duas características do ato educativo intencional: sua orientação, a partir de escolhas, valores e compromissos éticos pessoais do próprio educador e sua inserção em um contexto de relações sociais mais amplas, que caracterizam a estrutura econômica e política de uma sociedade. A ação pedagógica, portanto, estrutura-se na relação entre: o indivíduo que se educa; o educador, o saber e os contextos em que ocorrem. Nessa mesma perspectiva, Franco (2012) afirma que a prática pedagógica se caracteriza pela orientação intencional do professor em promover a aprendizagem do aluno.

Em diálogo com esses autores e articulando aspectos essenciais de suas elaborações, entendemos, aos fins da pesquisa realizada, a ação pedagógica como aquela intencionalmente produzida pelo professor em orientação à promoção da aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, envolvendo a produção de: decisões, posicionamentos, estratégias e relações que se expressam desde o planejamento ao desenvolvimento e a

avaliação do ensino. Buscamos, a partir dessa definição, compreender as ações pedagógicas dos professores em sua dinamicidade, concretude e complexidade constitutivas, orientadas para a finalidade própria de favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

Nessa direção, entendemos que as ações pedagógicas podem se constituir importante contexto de aprendizagens de professores. Pesquisas orientadas a compreender o trabalho pedagógico do professor e fundamentadas na Teoria da Subjetividade abrem perspectivas importantes a essa compreensão. Entendemos que ao exporem considerações sobre o trabalho pedagógico, a partir de diferentes objetivos de estudo, Santos (2010); Arruda (2014); L. Oliveira (2014); Rossato, Matos e Paula (2018) apresentam esse contexto como envolvido em uma multiplicidade de experiências significativas que, constituídas subjetivamente pelo professor, podem ser favorecedoras da produção de suas ações, além de processos de mudança e desenvolvimento subjetivo.

Essas pesquisas apontam que o trabalho pedagógico, como processo subjetivo, é contexto de produção de ideias, posicionamentos e novas atuações pelo professor voltadas à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes. Nessa perspectiva, concordamos com Madeira Coelho (2012) quando compreende que a prática pedagógica, ao constituir-se por ações orientadas ao Outro, pode transformar quem as agencia e possibilitar mudanças transformadoras caracterizando assim processos de aprendizagem.

Buscando avançar nessa orientação, apresentamos a seguir os principais conceitos da Teoria da Subjetividade como possibilidades teóricas à compreensão da aprendizagem do professor na ação pedagógica.

2 TEORIA DA SUBJETIVIDADE: NOVAS POSSIBILIDADES TEÓRICAS PARA A COMPREENSÃO DA APRENDIZAGEM DE PROFESSORES NA AÇÃO PEDAGÓGICA

Neste capítulo, apresentamos a Teoria da Subjetividade na perspectiva cultural-histórica (GONZÁLEZ REY, 1997, 2003, 2005b, 2007, 2011a, 2011b, 2013a, 2014b, 2016, 2017, 2019) em seu valor heurístico para a compreensão das aprendizagens do professor na ação pedagógica. Constituindo-se uma expressão dos desenvolvimentos atuais da perspectiva cultural-histórica, a Teoria da Subjetividade orienta-se à compreensão da complexidade da expressão do psicológico humano nos indivíduos e nos espaços cultural e socialmente constituídos (MIJTÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017). Nessa direção, essa teoria está integrada por um conjunto de categorias articuladas que compõem seu corpo teórico: subjetividade individual, subjetividade social, sujeito, configuração subjetiva e sentidos subjetivos (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2005; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

A subjetividade, como categoria central da Teoria da Subjetividade e em relação a qual se articulam todas as categorias deste corpo teórico, é definida por González Rey como:

[...] la forma compleja en que lo psíquico humano toma lugar en el desarrollo de las personas y de todos los procesos humanos. A diferencia del subjetivismo, la subjetividad nos permite una concepción de mente que es inseparable de la historia, la cultura y los contextos actuales de la vida social humana. La subjetividad emerge cuando la emoción pasa a ser sensible a los registros simbólicos, permitiendo al hombre una producción sobre el mundo en que vive, y no simplemente la adaptación a él. (GONZÁLEZ REY; TORRES, 2017, p. 122)

Destacamos alguns aspectos centrais à compreensão da subjetividade nessa perspectiva: sua assunção como forma complexa de expressão do psiquismo humano em todos os processos humanos, de forma indissociável de sua condição histórica, cultural e social e o papel fundamental das emoções nesse processo que, em unidade com processos simbólicos, permitem ao homem gerar sobre o mundo que vivencia. A subjetividade não substitui a psique, mas integra processos psíquicos em um novo sistema qualitativo em que não aparecem como entidades fragmentadas, mas como processos subjetivamente configurados (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2019).

Os sentidos subjetivos e as configurações subjetivas são as categorias que, dentro dessa perspectiva teórica, possibilitam especificar as experiências humanas como

geradoras, significando que os indivíduos e suas ações, embora situados histórica e culturalmente, não são expressões diretas das condições sociais destas experiências. Nessa compreensão, esses processos não se referem apenas a aspectos pessoais dos indivíduos, mas se configuram de forma recursiva e simultânea nos indivíduos, nos espaços sociais em que se relacionam e nas ações em que estão implicados (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

A subjetividade, compreendida a partir dessas categorias centrais, é um sistema complexo produzido em dois níveis: individual e social, sendo estes constituídos de forma mútua, um como parte essencial do outro. A subjetividade social, que caracteriza os espaços sociais, desenvolve-se e atualiza-se a partir das interações dos indivíduos que formam parte deles, por meio dos sentidos subjetivos que se produzem nas relações entre as pessoas que compartilham um mesmo espaço social. Simultaneamente, as produções subjetivas sociais constituídas nesses espaços são singularizadas de formas diversas pelos indivíduos, integrando suas subjetividades individuais e conseqüentemente, participando das suas ações e expressões nesses contextos. (GONZÁLEZ REY, 2007; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

Dessa forma, a subjetividade social caracteriza-se como uma complexa rede de configurações subjetivas sociais dentro das quais todo funcionamento social tem lugar e na qual se expressam produções subjetivas de outros espaços sociais, configuradas por vias diversas em tal funcionamento. As diferentes normas, valores, representações sociais etc. dominantes em um espaço social são formas de expressão da subjetividade social que, por sua vez, se configura de forma singular nos indivíduos que se relacionam nesse espaço. (GONZÁLEZ REY, 2014b, 2015, 2018; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2019).

A subjetividade individual se refere à produção singular e à organização de sentidos subjetivos pelos indivíduos em suas experiências vividas nos diversos contextos sociais ao longo da vida. A produção de sentidos subjetivos se caracteriza como um processo em que as emoções se organizam em produções simbólicas, expressando as formas de sentir e vivenciar a realidade em que se vive, rompendo-se, assim, com relações causais, lineares e diretas entre individual-social, externo-interno, entre outras. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

É importante esclarecer que os sentidos subjetivos, como unidades emocionais-simbólicas não equivalem à unidade cognitivo-afetiva desenvolvida por Vygotsky. O simbólico, à diferença do cognitivo, é reconhecido como as produções imaginativas,

transformadoras da experiência humana, capazes de transcender as informações do meio cultural (GONZÁLEZ REY, 2014b; MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017). Esse fluxo de emoções com múltiplas expressões simbólicas configuram os estados emocionais dominantes no processo de viver uma experiência, onde se articulam produções subjetivas históricas da pessoa como inseparáveis desse processo (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

Essa produção de sentidos subjetivos é fluida e, portanto, não passível de ser concretizada em conteúdos específicos. O valor heurístico da categoria sentidos subjetivos para a compreensão do funcionamento humano reside exatamente em nos permitir conjecturar acerca da multiplicidade de processos que se configuram subjetivamente nos estados dominantes que caracterizam uma experiência vivida. Dessa forma, apenas podemos “hipotetizar” sua gênese e articulação em configurações subjetivas que se expressam em ações, reflexões e em diferentes formas de expressão dos indivíduos. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017; MIJTÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2019).

As configurações subjetivas referem-se a um momento de auto-organização que emerge no fluxo de sentidos subjetivos produzidos pela pessoa ao vivenciar uma experiência, especificando seus estados subjetivos dominantes no curso desse processo. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). A personalidade, nessa compreensão, constitui-se por configurações dinâmicas de sentidos subjetivos produzidos ao longo do percurso histórico de vida que apresentam uma certa estabilidade, sendo fonte de produção de sentidos subjetivos pelos indivíduos em suas experiências atuais. (GONZÁLEZ REY, 2012; MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017).

As configurações subjetivas da personalidade não são entendidas como determinantes diretas das ações do indivíduo, mas articuladas aos sentidos subjetivos produzidos pela pessoa nesse processo, em inter-relação com as configurações subjetivas dos contextos sociais onde essas experiências se constituem. Nessa perspectiva, a personalidade assume uma compreensão qualitativamente diferenciada ao não se referir a uma estrutura intrapsíquica que influencia a ação ou é influenciada diretamente por ela.

Na Teoria da Subjetividade a personalidade é concebida como um sistema vivo e aberto que, definido pelas configurações subjetivas mais estáveis da subjetividade individual, se expressa e se transforma nos sistemas de relações sociais nas quais os indivíduos ativamente desenvolvem suas atividades (GONZÁLEZ REY, 2012). Essa

nova produção caracteriza as configurações subjetivas da ação, expressando-se aí a relação complexa entre subjetividade individual, subjetividade social e ação.

Pela unidade com os processos simbólicos, o que define ontologicamente a categoria sentidos subjetivos, as emoções adquirem uma capacidade geradora que está para além das intenções e do controle de indivíduos e grupos em suas ações atuais. Da mesma forma, essas ações não surgem como consequência direta ou reflexo de fatos e processos sociais nas quais as diferentes atividades humanas ocorrem, por não serem fenômenos meramente simbólicos. As ações humanas são compreendidas, portanto, como configuradas subjetivamente, aparecendo como produções subjetivas individuais e sociais. (GONZÁLEZ REY, 2018).

A configuração subjetiva da ação representa a subjetividade em processo, por meio de agentes individuais e sociais cujas ações e decisões são fontes de novos sentidos subjetivos, a partir dos quais se abrem novas experiências em curso (GONZÁLEZ REY, 2018). Assim sendo, integram sentidos subjetivos oriundos da história de vida da pessoa e sentidos subjetivos produzidos no curso da própria ação como expressão dos processos de subjetivação que emergem no contexto em que a ação se produz, incluindo as relações que nele estabelece (GONZÁLEZ REY, 2012; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017; 2019).

Destacamos essa categoria como central nesta pesquisa por suas possibilidades de expressar, de alguma forma, a complexidade da ação humana, a partir da qual buscamos compreender a aprendizagem do professor na ação pedagógica. A categoria configuração subjetiva da ação abre possibilidades à compreensão da ação por meio das decisões, posições, caminhos que os indivíduos, ao vivenciarem redes relacionais em cada momento concreto dessa ação, tomam em seu próprio curso (GONZÁLEZ REY; GOULART; BEZERRA, 2016). Nessa perspectiva, ressaltamos o caráter gerador das configurações subjetivas. As configurações subjetivas, ao incorporarem simultaneamente sentidos subjetivos que são uma expressão das produções subjetivas do indivíduo em diferentes momentos e contextos de sua história de vida, tornam-se um sistema motivacional dentro do qual novos sentidos subjetivos emergem no curso das diferentes ações humanas realizadas como produções subjetivas (GONZÁLEZ REY, 2012; 2014b).

Comprendemos, assim, a ação pedagógica como configuração subjetiva que em seu próprio curso pode ser geradora de sentidos subjetivos mobilizadores de mudanças que caracterizem a constituição de aprendizagens pelo professor. A Teoria da Subjetividade, ao enfatizar o caráter produtivo das formas complexas de aprendizagem,

compreende esse processo fundamentalmente pela produção permanente de sentidos subjetivos pelo aprendiz no processo de aprender (GONZÁLEZ REY, 2007; 2012; MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017). A aprendizagem é, portanto, entendida como um processo que se configura subjetivamente na ação de aprender, integrada por sentidos subjetivos produzidos: em diferentes experiências de vida do aprendiz e no próprio processo de aprender, do qual participa a forma como subjetiva o próprio espaço contextual e socio relacional de aprendizagem.

Pesquisas sobre aprendizagem escolar, nessa perspectiva teórica, como as apresentadas por Mitjás Martínez e González Rey (2017), encontraram três formas básicas de expressão da aprendizagem que diferem pela sua complexidade e pelos processos que dela participam: aprendizagem reprodutivo-memorística; aprendizagem compreensiva e aprendizagem criativa. (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2012, 2017). Em nossa pesquisa, não nos detivemos em caracterizar esses tipos de aprendizagem, porém consideramos os processos constitutivos dos tipos de aprendizagem compreensiva e criativa importantes para a compreensão da aprendizagem do professor na ação pedagógica. Nosso interesse por esses tipos de aprendizagem se expressa especialmente por se caracterizarem: pela utilização do aprendido em novas situações e pela possibilidade de contribuírem significativamente para o desenvolvimento subjetivo do aprendiz, expressando uma nova forma da relação entre aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva cultural-histórica. (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017).

Na aprendizagem compreensiva expressa-se: a postura ativa do aprendiz em relação ao conhecimento; a centralidade da expressão de processos reflexivos e a utilização do aprendido em diferentes situações. Esses processos também se apresentam na aprendizagem criativa, porém esse tipo de aprendizagem se diferencia pela expressão produtiva, geradora e transgressora do aprendiz em relação àquilo que aprende, processo em que a imaginação assume um papel central. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2008, 2012, MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2012; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

O processo de personalização da informação (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 1989) caracteriza os tipos de aprendizagem compreensiva e criativa. O conceito de personalização da informação foi elaborado pelos autores para expressar a relação singular do indivíduo com as informações em que se encontra imerso diariamente. Reconhecemos a importância desse conceito para pensarmos a relação diferenciada que

a pessoa pode estabelecer com informações do meio, a partir de sua implicação e envolvimento na experiência de aprender. Nesse processo, a informação é singularizada pelo aprendiz integrando-se a configurações subjetivas e se constituindo um recurso subjetivo a ser utilizado em situações diferentes daquela em que originalmente foi objeto de atenção (MUNIZ; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2019).

Ressaltamos que a concepção da aprendizagem como processo subjetivo e o conceito de configuração subjetiva da ação oportunizam reconhecer as ações pedagógicas do professor como contexto importante de aprendizagem. Assim, as próprias ações pedagógicas do professor intencionalmente orientadas à promoção da aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes são consideradas momentos vivos de produção subjetiva constituindo-se mobilizadoras de novos processos, como: a personalização de informações de diferentes contextos e experiências e a produção de novas ideias, envolvendo processos reflexivos e imaginativos pelo professor. Evidenciamos nessa pesquisa, como apresentaremos à frente, que esses processos, produzidos no curso da ação pedagógica concreta, se relacionaram à aprendizagem de novos procedimentos, habilidades e compreensões, caracterizando aprendizagens das professoras nas próprias ações pedagógicas.

Pensamos assim, que os importantes aspectos enfocados nas concepções de aprendizagem da docência, apresentadas no capítulo anterior, como: a atividade docente, os contextos sociorrelacionais e a personalidade do professor, devem ser considerados a partir de como se organizam subjetivamente nas próprias ações pedagógicas, o que permitirá avançar na compreensão das possibilidades de aprendizagem do professor nesse processo. Nessa orientação, é importante a compreensão do papel de sentidos subjetivos diversos, procedentes de diferentes experiências sociais e individuais do professor, em sua aprendizagem na ação pedagógica.

Os contextos sociorrelacionais envolvidos na ação pedagógica também são importante aspecto a ser considerado em relação à compreensão da aprendizagem do professor. Como apresentado, entendemos que não há uma influência direta entre os contextos sociais e as ações pessoais. O social, caracterizado pelos sistemas de relações que constituem determinado espaço, integra-se às ações a partir das produções do próprio indivíduo, constituindo-se, assim, fonte de sentidos subjetivos nesse processo. Nessa orientação, cabe compreender os espaços sociais de ação pedagógica e sua subjetividade social, constituídos por discursos, representações, relações de poder etc., na forma como se subjetivam pelo professor e como se configuram em sua ação pedagógica, participando

da expressão de aprendizagens nesse contexto. Assim, o conceito de subjetividade social também evidencia o valor da Teoria da Subjetividade para a compreensão da aprendizagem do professor na sua ação pedagógica.

Adquire, portanto, especial importância a emergência dos indivíduos ou grupos como agentes ou sujeitos. Essas categorias teóricas especificam a condição ativa do indivíduo em suas experiências de vida, não representando, no entanto, condições *per se* dos indivíduos, de forma descontextualizada de suas ações. Nas diferentes atividades humanas, o indivíduo é agente ao implicar-se e posicionar-se em suas atividades. O sujeito é aquele que além de implicar-se em suas atividades, emerge ao abrir novos espaços de subjetivação, tanto em referência aos seus próprios processos, quanto na transcendência e rompimento com os espaços normativos, exercendo opções criativas no decorrer de suas ações. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2020).

Consideramos que a concepção da aprendizagem como processo da subjetividade na perspectiva cultural- histórica, que integra de forma complexa o individual e o social, ofereça importante subsídio teórico aos processos de investigação da aprendizagem do professor em diferentes contextos, entre os quais ressaltamos, nesta pesquisa, o da ação pedagógica. Compreendemos que este ainda é um processo pouco investigado em suas possibilidades de promover o entendimento do “que”, de “como” e “por que” o professor aprende, por meio de seu envolvimento e implicação ativos nas próprias ações profissionais.

Apresentamos o valor heurístico da categoria configuração subjetiva da ação como recurso teórico para a compreensão da aprendizagem do professor em processos dinâmicos como a ação pedagógica. A construção sobre essa categoria, nos possibilitou, nessa pesquisa, elaborar compreensões sobre questões abertas por estudos sobre aprendizagem informal ou cotidiana de professores, por exemplo, a constituição de aprendizagens vinculadas a mudanças em ideias e formas de pensar.

Vale ressaltar, no entanto, que as configurações subjetivas da ação, em seu movimento, estão para além de representações conscientes, constituindo-se sempre produções subjetivas singulares (GONZÁLEZ REY, 2018), o que acarreta consequências epistemológicas e metodológicas para o sustento de tal estudo pelo pesquisador. Consideramos que também o tema da aprendizagem informal apresente a necessidade de superação não apenas de desafios teóricos, mas também epistemológicos e

metodológicos, como refletimos no capítulo anterior por meio do posicionamento de autores em diferentes perspectivas teóricas.

Nesta pesquisa, enfrentamos os desafios apresentados a partir da Epistemologia Qualitativa e da Metodologia Construtivo-Interpretativa, elaboradas para o estudo dos processos da subjetividade (GONZÁLEZ REY, 1997, 2005a, 2010, 2013b, 2014a, 2019). No capítulo seguinte, retomaremos o objetivo central da pesquisa e apresentaremos os objetivos específicos elaborados para sua consecução. Em continuidade, neste mesmo capítulo, exporemos os princípios centrais dessa proposta epistemológica e metodológica e, com base nessa fundamentação, os processos metodológicos delineados e realizados na investigação.

3 PROCESSOS METODOLÓGICOS: A PESQUISA REALIZADA

O objetivo central dessa pesquisa consistiu em:

Compreender aprendizagens de professoras na ação pedagógica e suas relações com a configuração subjetiva da ação pedagógica.

Para a consecução de tal objetivo, consideramos os seguintes objetivos específicos:

1. Identificar e analisar aprendizagens na ação pedagógica.
2. Estudar a configuração subjetiva da ação pedagógica como via de compreensão da ação pedagógica e das aprendizagens nessa ação.

Relacionada a concepção de ação pedagógica mencionada anteriormente, entendemos, para fins dessa investigação, aprendizagens na ação pedagógica, como: mudanças, conscientes e não conscientes, em conhecimentos, atitudes e habilidades relacionadas às ações pedagógicas intencionalmente produzidas pelo professor em orientação à promoção da aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

A seguir, apresentaremos uma breve explicação dos princípios epistemológicos e metodológicos que caracterizam a pesquisa sobre subjetividade, na forma como se expressaram no estudo. Posteriormente, explicitaremos o caminho percorrido na pesquisa, procedimentos, instrumentos realizados e o desenvolvimento do processo construtivo-interpretativo para a construção do modelo teórico.

3.1 EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA E METODOLOGIA CONSTRUTIVO-INTERPRETATIVA

Para o estudo da subjetividade enquanto definição ontológica qualitativamente diferenciada dos processos humanos, González Rey desenvolveu concepções epistemológicas e caminhos metodológicos que compõem a Epistemologia Qualitativa (GONZÁLEZ REY, 1997; 2005a, 2010, 2013b, 2014a, 2019). Nesse sentido, as definições teóricas que constituem a Teoria da Subjetividade, que têm no conceito de sentido subjetivo sua unidade constitutiva essencial, articulam-se a três princípios centrais orientadores da Epistemologia Qualitativa: o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, a legitimação do singular como instância de produção do conhecimento

científico e a pesquisa como processo de comunicação dialógica. Esses princípios, de forma articulada, sustentam uma proposta metodológica concreta que é a Metodologia Construtivo-interpretativa (GONZÁLEZ REY, 2010).

O caráter construtivo-interpretativo do conhecimento. Compreende-se, a partir deste princípio, que o conhecimento científico tem um caráter construtivo interpretativo em que o processo de produção teórica do pesquisador, no curso da pesquisa, é uma de suas principais formas de expressão. De forma específica, nesse tipo de pesquisa, o processo construtivo-interpretativo caracteriza-se pela interpretação das informações, elaboração de indicadores e construção de hipóteses que se articulam processualmente na produção de um modelo teórico sobre o que está sendo estudado (GONZÁLEZ REY, 2014a; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2019). O conhecimento produzido pelo pesquisador, nesse percurso, legitima-se pela capacidade do modelo teórico construído em avançar na criação de novas zonas de inteligibilidade acerca do que se estuda. (GONZÁLEZ REY, 2010; GONZÁLEZ REY, MITJÁNS MARTÍNEZ, 2016; 2017). Esse princípio expressou-se, ao longo da pesquisa, em nossas construções interpretativas sobre as relações entre as aprendizagens das professoras na ação pedagógica e a configuração subjetiva dessa ação, possibilitando a produção do modelo teórico que consideramos contribuir com respostas ao objetivo central do estudo.

A legitimação do singular como instância de produção de conhecimento científico, em articulação com a representação do conhecimento como processo construtivo-interpretativo, refere-se ao reconhecimento do singular como um espaço legítimo de produção de conhecimento científico. A partir deste princípio compreende-se que as ideias e produções do pesquisador, acerca de casos singulares, têm sua pertinência e legitimidade pelo que contribuem ao modelo teórico em desenvolvimento, o qual representa o conhecimento elaborado pelo pesquisador em sua capacidade explicativa acerca do estudado. (GONZÁLEZ REY, 2010; GONZÁLEZ REY, MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, 2019). O estudo de casos singulares, nessa perspectiva, é fonte para o processo construtivo-interpretativo que caracteriza a produção de conhecimento sobre a subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2011b). O estudo dos casos singulares das professoras nos possibilitou elaborar informações que se articularam à produção de significados sobre o objetivo da pesquisa, os quais se conformaram no modelo teórico construído. Em outro nível, o modelo teórico construído abre questões que favorecem a continuidade de produções mais abrangentes e que podem vir a possibilitar avanços na

linha de pesquisa sobre subjetividade e aprendizagem (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2019).

O terceiro princípio intrínseco da Epistemologia Qualitativa refere-se ao **caráter dialógico do processo de produção de conhecimento científico**. A partir dele se compreende a comunicação e o diálogo como eixo orientador da pesquisa, sendo estes uma via de implicação dos participantes neste processo, a partir de seus interesses, desejos e contradições. Considera-se assim, que as produções dos participantes, no espaço comunicativo e dialógico que caracteriza a pesquisa, compõem um complexo tecido informacional e são material privilegiado para a produção de conhecimento. (GONZÁLEZ REY, 2010; GONZÁLEZ REY, MITJÁNS MARTÍNEZ, 2016, 2017). De acordo com González Rey e Mitjás Martínez (2019), o processo construtivo-interpretativo avança através do processo de aprofundamento progressivo no diálogo, o que envolve o pesquisador em provocar os participantes a uma relação autêntica, reflexiva e crítica. Desde os primeiros momentos desta pesquisa buscamos construir vínculos relacionais com as professoras, voltados para a produção do espaço de comunicação e diálogo. As singularidades pessoais envolvidas nesse processo, assim como a necessidade de inserção no contexto escolar, desafiaram-nos na busca por soluções que favorecessem a constituição do interesse e a implicação contínuos das professoras na pesquisa, além de suas expressões autênticas e reflexivas ao longo desse processo.

A relação com o campo de pesquisa, em nosso estudo, realizou-se até as últimas elaborações da pesquisadora acerca do modelo teórico, caracterizando um processo de idas e vindas na produção de informações relevantes ao caminho hipotético aberto pelas reflexões sobre o objetivo da pesquisa. Esse processo aberto, flexível e processual na produção do saber é denominado, nessa perspectiva, de ‘lógica configuracional’ (GONZÁLEZ REY, 2005a, 2010; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

Apresentamos, a seguir, os processos gerados com o objetivo de favorecer a constituição do cenário social da pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2010; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017), como espaço que caracteriza o desenvolvimento da trama relacional que permite o caráter dialógico da pesquisa (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). Nessa perspectiva, detalharemos os processos que permitiram a imersão da pesquisadora em campo e os caminhos singulares percorridos com cada participante para a constituição do espaço relacional na pesquisa. Consideramos que a atenção a esses aspectos favoreceu o engajamento das professoras na pesquisa, o envolvimento em seu curso e a abertura de processos reflexivos que oportunizavam

nossas interpretações e construções naquele percurso. Em continuação, explicitaremos os instrumentos da pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2005a, 2010, GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017), como recursos que provocavam a participação autêntica e comprometida das professoras, assim como nossas elaborações processuais em torno do objetivo da pesquisa.

3.2 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA: O CAMINHO PERCORRIDO

3.2.1 A escolha das participantes e a constituição do cenário social da pesquisa

Como proposta apresentada no projeto da pesquisa, tivemos a ideia de buscar escolas públicas de educação básica em processo de inovação educativa, tendo em vista a relevância dos desafios envolvidos nesses ambientes no favorecimento a aprendizagens e mudanças nas ações pedagógicas do professor (BAKKENES; VERMUNT; WUBBELS, 2010). Ressaltamos, no entanto, que não tivemos como objetivo abordar a inovação educativa de forma específica.

Nessa orientação, a pesquisa realizou-se em uma escola da rede pública em momento de implementação de projeto de inovação educativa. Descreveremos brevemente o histórico de criação da escola e, a partir disso, algumas características daquele contexto que se mostraram importantes na constituição do cenário social da pesquisa.

No ano de 2013, um grupo de professoras de educação básica da rede pública de ensino articulou-se em torno da busca comum por transformação da prática escolar. Aos poucos, o grupo cresceu, em um movimento intenso de estudos e trabalho para a implementação de uma comunidade de aprendizagem. A partir de 2017, iniciou-se a realização de encontros com a comunidade na procura por estabelecer vínculos para a concretização efetiva do projeto de inovação educativa, que ocorreu no ano de 2018. (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA).

Em 2019, ano em que iniciamos a pesquisa, a escola atendia turmas de educação infantil ao ensino fundamental. A equipe gestora era composta pela diretora; pela vice-diretora e pelo supervisor pedagógico. A equipe pedagógica constituía-se de duas coordenadoras pedagógicas, uma orientadora educacional, uma pedagoga e uma psicóloga. Naquele momento, iniciamos nossa aproximação ao contexto escolar, buscando conhecer professoras dispostas a participar da pesquisa.

Consideramos como critério de seleção das participantes da pesquisa o envolvimento e interesse com o desenvolvimento das ações pedagógicas. Nessa orientação, buscamos indicações com uma das coordenadoras pedagógicas da escola, além de outros profissionais. Recebemos a indicação da professora Lívia⁵ por uma formadora de um curso de formação continuada, do qual ela fora participante em anos anteriores. A formadora ressaltou-nos as ações pedagógicas criativas da professora, além de como se impressionava por sua forma diferenciada de pensar sobre esse processo. A professora Joana foi indicada pela mesma coordenadora pedagógica da escola, que nos falou sobre a inteira disponibilidade e o entusiasmo da professora pelo trabalho na escola.

Iniciamos a pesquisa com as duas participantes: Lívia e Joana. Naquele momento, em vista de diferenças muito evidentes entre as ações pedagógicas das professoras, nosso olhar se voltou para compreender a dinâmica e a organização do contexto escolar e em que possibilitava e orientava o desenvolvimento daquelas ações em consonância com seu projeto político-pedagógico. Percebemos, assim, que as relações sociais na escola se constituíam em meio a diversas dificuldades, entre elas: a rotatividade de professores na escola, sendo apenas alguns deles parte do grupo inicial de constituição; dificuldades de articulação do projeto de inovação educativa com os professores e a comunidade escolar; uma forte divisão entre os professores, que partia de diferentes representações de trabalho pedagógico, algumas delas expressando forte contradição em relação ao preconizado no projeto político-pedagógico da escola.

O cenário social da pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2005a, 2010; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017) constituiu-se, durante todo o processo, diante de tensionamentos entre gestores, equipe pedagógica e o grupo de professores, e também dos professores entre si, em torno de tentativas de implementação de ações pedagógicas preconizadas no PPP. Desde o primeiro momento, percebemos a importância de nossa imersão naquele contexto para a compreensão de como as professoras vivenciavam aquelas tensões em relação à produção de suas ações pedagógicas e em aprendizagens nesse contexto. Nessa perspectiva, envolvemo-nos todo o tempo na colaboração com ações desenvolvidas na escola, que se mostrou receptiva a nossa presença e participação em todos os contextos. Participamos de diferentes momentos junto com os professores, a gestão escolar e a comunidade: assembleias, encontros de formação continuada na escola, inserindo-nos em campanhas de colaboração com a comunidade escolar, especialmente

⁵ Todos os nomes utilizados na pesquisa são fictícios, inclusive os nomes das turmas.

no período da pandemia da Covid-19, contribuindo em diferentes grupos de responsabilidade⁶.

Nesse processo, percebemos que o intenso esforço da escola em atender a comunidade escolar no enfrentamento de dificuldades econômicas e sociais desviava o foco das ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores. Com o intuito de nos aproximarmos ainda das experiências das professoras no contexto escolar, buscamos nos envolver e colaborar em momentos de formação pedagógica; em coordenações pedagógicas coletivas e individuais e, durante o ensino remoto, em encontros de formação continuada e em grupos de trabalho organizados no período.

Nossa imersão nesses momentos, assim como durante a realização de ações pedagógicas pelas professoras, foi essencial ao desenvolvimento do cenário social da pesquisa. Esse processo articulou-se a nossas elaborações sobre a caracterização das ações pedagógicas das professoras e à identificação de aprendizagens em seu curso, assim como a nossas construções interpretativas sobre a configuração subjetiva dessas ações.

No momento inicial da pesquisa, identificamos a relação de Lívia com os estudantes como um ponto central em suas ações pedagógicas, aspecto que, de forma curiosa, dificultava nossa presença naquele contexto. A dedicação e envolvimento exclusivo com os estudantes durante as ações pedagógicas não possibilitavam a interação da pesquisadora naquele contexto. Nossa aproximação e imersão naquele contexto, portanto, foi gradativa e envolveu nossa sensibilidade em perceber momentos propícios para permanecermos na sala de aula, de modo que não interferíssemos na dinâmica proposta pela professora para a turma; em nos aproximarmos dos estudantes em momentos mais livres, como na hora do parque, entre outras estratégias que foram desenvolvidas no percurso.

A aproximação dos estudantes possibilitou nossa imersão processual na dinâmica da sala de aula, aspecto que foi essencial para que Lívia realmente se envolvesse na pesquisa, o que se caracterizou principalmente pela busca espontânea por conversas com a pesquisadora sobre os estudantes, dificuldades experienciadas na escola, entre outros assuntos, como importantes espaços de comunicação e diálogo durante a pesquisa.

⁶ Os grupos de responsabilidade eram um dos dispositivos pedagógicos constituintes do projeto político pedagógico da escola e tinham como objetivo promover o protagonismo dos (das) estudantes com base na responsabilidade e na autonomia. Em 2020, esse dispositivo foi implementado também em relação ao trabalho dos professores na escola, o que se intensificou no momento do ensino remoto com a realização de reuniões quinzenais.

Reconhecemos que a satisfação sentida pela percepção de que os estudantes gostavam da pesquisadora possibilitou o início de uma relação autêntica e de confiança entre pesquisadora e participante, o que permaneceu se desenvolvendo durante toda a pesquisa.

Durante o ensino remoto permanecemos constituindo nossa relação com Lívia e com os estudantes, para as quais foi significativa nossa presença e participação em atividades *on-line* desenvolvidas com a turma, entre elas a realização virtual da festa do pijama.

A professora Joana mostrou-se orgulhosa em participar da pesquisa desde o início, aspecto que reconhecíamos por sua frequente divulgação aos outros professores da escola do fato de que a estávamos “estudando”. Sempre aberta e gentil às solicitações da pesquisadora, mostrava-se inicialmente desconfiada e fechada quanto a expor aspectos pessoais. A constituição de uma relação de abertura e confiança foi gradativa, a partir de conversas em momentos informais, em que procurava conhecer a vida da pesquisadora, dando conselhos e empenhando-se em oferecer ajuda ao que identificava como necessidades. A abertura e confiança recíprocas possibilitou a constituição da comunicação autêntica na pesquisa, favorecedora também de expressões mais espontâneas da professora em suas ações pedagógicas.

Realizamos o estudo com a professora Joana durante seis meses, a partir de observações de suas ações pedagógicas e da realização de outros instrumentos de pesquisa. Após esse período, decidimos não dar continuidade ao estudo do caso por não identificarmos aprendizagens na ação pedagógica, objetivo central da pesquisa. Apesar disso, informações produzidas sobre o caso de Joana mostraram-se importantes ao modelo teórico em construção, precisamente por não evidenciarmos aprendizagens em sua ação pedagógica, diferentemente dos outros dois casos estudados. Essas informações serão apresentadas de forma sucinta no próximo capítulo e de forma diferenciada dos casos de Lívia e Andreia, nos quais identificamos aprendizagens na ação pedagógica.

Conhecemos a professora Andreia em momentos informais da pesquisa. Seu interesse pela pesquisadora apresentou-se de imediato, a partir da possibilidade de colaboração com o desenvolvimento de suas ações pedagógicas. Aos poucos, nos aproximamos da professora em momentos de coordenação pedagógica individual e coletiva, em conversas e reflexões sobre o planejamento de suas ações pedagógicas. Andreia manifestou espontaneamente o interesse em participar da pesquisa e logo perguntou: “Valdívia, como você pode me ajudar com meus alunos? Você virá quantas vezes por semana? Como podemos estruturar nosso trabalho?”. Buscamos nos adequar à

forma organizada e sistemática de a professora realizar suas ações pedagógicas, participando assiduamente daqueles encontros e promovendo momentos de colaboração com suas ações pedagógicas, que foram centrais a nossas elaborações na pesquisa.

Durante o ensino remoto, os momentos informais com Andreia realizavam-se quase diariamente, em torno de conversas sobre o planejamento e a realização de ações pedagógicas naquele contexto, além de importantes diálogos em torno de dificuldades pessoais vivenciadas naquele momento. A partir do interesse da professora pela pesquisa, tivemos oportunidade de observar ações pedagógicas desenvolvidas durante o retorno às aulas, no modelo de ensino híbrido.

3.2.2 Os instrumentos da pesquisa

Como mencionamos anteriormente, na proposta epistemológica e metodológica articulada ao estudo da subjetividade, os instrumentos são fontes importantes de informações para as interpretações construtivas do pesquisador durante a pesquisa. Assim, a produção permanente de ideias é o que possibilita ao pesquisador produzir significados sobre as informações geradas, desencadeando inclusive a elaboração de novos instrumentos a partir de necessidades derivadas do processo de construção da informação. (GONZÁLEZ REY, 2005a, 2014a).

Os instrumentos, portanto, não são fins em si mesmos, mas representam momentos de uma dinâmica que tem no participante e em suas expressões o foco central. (GONZÁLEZ REY, 1997, 2005a, 2014a). Nessa perspectiva, o pesquisador mobiliza-se permanentemente para promover o espaço relacional e dialógico em que os instrumentos se desenvolvem, reconhecendo especificidades dos participantes e de suas formas de expressão e buscando promover situações que estimulem demonstrações cada vez mais autênticas e reflexivas.

Nessa orientação, a realização de observações das ações pedagógicas e as dinâmicas conversacionais acompanharam o percurso da pesquisa. Informações produzidas a partir desses instrumentos possibilitaram-nos reconhecer necessidades no processo construtivo-interpretativo que nos levaram à produção de novos instrumentos com o objetivo de aprofundar questões relacionadas mais especificamente à subjetividade das participantes, assim como à identificação e análise de suas aprendizagens.

No processo da pesquisa, utilizamos os instrumentos identificados e brevemente descritos a seguir.

Observação participante no cotidiano escolar

A observação participante no cotidiano pedagógico (APÊNDICE A) favoreceu a imersão da pesquisadora no contexto das ações pedagógicas das professoras, permitindo: a caracterização dessas ações; a identificação de aprendizagens nesse processo e a produção de informações favorecedoras de construções sobre a configuração subjetiva da ação pedagógica e suas relações com aqueles processos. Esse procedimento realizou-se em diversos momentos do cotidiano pedagógico: atuação com os estudantes em sala de aula, no parque, no refeitório e em passeios; assembleias de professores; coordenações pedagógicas coletivas e individuais; reuniões pedagógicas com as famílias dos estudantes; formações continuadas na escola, entre outros relacionados ao dia a dia na escola.

No ensino presencial, a observação realizava-se por pelo menos três dias na semana durante o horário de aula e em momentos de coordenação pedagógica, entre outros. Durante o ensino remoto, ocorreu em reuniões de coordenação coletiva *on-line*, realizadas uma vez por semana; em ocasiões de formação continuada e na realização dos encontros *on-line* com os estudantes. O acompanhamento da produção e realização das ações pedagógicas na plataforma virtual Google Sala de Aula também fez parte do processo de observação do cotidiano pedagógico naquele contexto. Da mesma forma, os grupos de Whatsapp da escola e de compartilhamento de experiências pedagógicas no Google Sala de Aula também foram importantes contextos de observação do cotidiano pedagógico. Nesses espaços *on-line*, realizavam-se conversas espontâneas entre os professores, a equipe pedagógica e os gestores; trocas de reflexões diversas; compartilhamento de materiais, produção de decisões coletivas, entre outras situações favorecedoras da geração de informações para a pesquisa.

Consideramos que a participação da pesquisadora por meio da observação do cotidiano pedagógico, durante o ensino presencial e remoto, favoreceu a manutenção do cenário social da pesquisa, principalmente pela aproximação ao que a escola e as professoras experienciavam naqueles diversos momentos. Esse aspecto foi importante para a produção de informações sobre: as tensões vivenciadas nas relações entre professores, gestores e equipe pedagógica; a produção de posicionamentos e decisões coletivas; as relações entre os professores, estudantes e familiares, entre outros que nos

permitiam a identificação de importantes temas a serem posteriormente explorados com as participantes, de acordo com os objetivos da pesquisa.

As informações produzidas nos momentos de observação eram registradas pela pesquisadora em seu diário de bordo. Gravações de áudio, além de fotos, também possibilitaram registrar momentos específicos dessas observações, como durante rodas de conversa (presenciais e remotas) com os estudantes e momentos de coordenação pedagógica coletiva.

Dinâmicas conversacionais

No estudo da subjetividade, as dinâmicas conversacionais expressam-se como importantes recursos favorecedores do diálogo entre pesquisador e participante, na exploração de temas articulados ao objetivo da pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2005b; 2010). Ressaltamos o diálogo, nessa perspectiva, como dispositivo metodológico cuja realização depende do posicionamento ativo dos indivíduos envolvidos, tomando caminhos imprevisíveis e gerando processos para além do controle dos participantes (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2016, 2017, 2019).

As dinâmicas conversacionais constituíram-se um processo no decorrer da pesquisa, com o intuito de promover expressões autênticas e reflexivas das professoras em torno de temáticas que se apresentavam como importantes ao objetivo de pesquisa. Em momentos específicos, as dinâmicas conversacionais organizaram-se em torno de eixos temáticos mais amplos (APÊNDICE B), sendo realizadas com cada participante em momentos oportunos: **Eixo temático 1:** História de vida. Objetivo: investigar momentos significativos da história de vida; relações importantes; outras experiências profissionais; contexto sociocultural em que se desenvolveu; crenças, ideias, valores; gostos, preferências, interesses; projetos pessoais; contextos de aprendizagem. **Eixo temático 2:** Memorial do percurso docente⁷. Objetivo: investigar momentos marcantes na trajetória profissional; experiências profissionais importantes; momentos de crise; projetos; formação acadêmica; formação continuada; relações sociais nos contextos profissionais; ações pedagógicas desenvolvidas; como aprendeu ao longo desse percurso. **Eixo temático 3:** Aprendizagens importantes na história de vida. Objetivo: Investigar

⁷ Instrumento baseado no artigo de Moura (1998).

experiências: momentos, relações, contextos, vinculados à aprendizagem na trajetória de vida.

É importante destacar que os eixos especificados tiveram por objetivo provocar a aproximação das participantes a temáticas relacionadas à investigação em curso, valorizando-se a expressão livre, aberta e imprevisível diante daquelas propostas. Sendo assim, aquelas temáticas muitas vezes tomavam cursos diferenciados durante a realização das dinâmicas conversacionais, a partir de questões e reflexões elaboradas pelas participantes e pela pesquisadora.

Nessa direção, algumas dinâmicas conversacionais orientaram-se por temáticas surgidas no próprio processo da pesquisa e, em cada caso específico, a partir da necessidade de exploração de focos abertos na realização de conversas anteriores ou de outros instrumentos, relacionados ao processo construtivo- interpretativo da pesquisa.

Destacamos, especialmente durante o ensino remoto, os momentos informais como importantes espaços de conversas e diálogos com as participantes. As mensagens no Whatsapp; chamadas de vídeo e ligações telefônicas foram recursos que permitiram o acesso permanente das participantes à pesquisadora, favorecendo a relação simultânea com o que vivenciavam, por meio da expressão de posicionamentos, reflexões e sentimentos produzidos em relação às experiências na ocasião. O envolvimento das participantes nessas situações, além de suas expressões autênticas, permitiu-nos produzir informações sobre como vivenciavam aquele contexto e sobre as relações com a produção da ação pedagógica, possibilitando-nos identificar possíveis aprendizagens e produzir interpretações sobre as relações entre esses processos e a configuração subjetiva da ação.

Análise de produções das participantes e da escola

A análise de documentos, como tradicionalmente definida, considera como documento qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação para a pesquisa (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2004). Nesta pesquisa, não analisamos documentos propriamente ditos, mas diferentes produções das participantes relacionadas a suas ações pedagógicas (APÊNDICE C), como: registros de planejamento pedagógico; relatórios avaliativos dos estudantes e da turma; registros de observações realizadas no cotidiano pedagógico; cadernos de registro pedagógico em experiências anteriores e atuais; relatórios realizados pelas professoras e utilizados em conselho de classe; portfólios de avaliação dos estudantes; diário de bordo virtual. Analisamos, ainda,

o projeto político-pedagógico da escola, assim como registros coletivos produzidos em momentos de formação continuada e coordenações pedagógicas coletivas.

O objetivo da análise desses materiais foi produzir informações relacionadas: à caracterização da ação pedagógica das professoras; à identificação e análise de aprendizagens nesse processo, assim como às expressões das participantes vinculadas a processos reflexivos e imaginativos, significativos para as construções interpretativas sobre a configuração subjetiva da ação pedagógica e suas relações com as aprendizagens nesse processo.

Complemento de frases

Esse instrumento escrito, frequentemente utilizado nos estudos sobre a subjetividade conforme nossa proposta teórica, tem por objetivo permitir a expressão dos participantes acerca de distintas áreas e aspectos da vida, possibilitando interpretações e construções do pesquisador em torno do objetivo de pesquisa. (GONZÁLEZ REY, 2010; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTINEZ, 2017).

O complemento de frases consiste em um instrumento escrito composto por indutores curtos e incompletos, apresentados em sequência, com o intuito de serem complementados pelo participante. Estes indutores podem referir-se a atividades, pessoas, experiências sobre os quais queremos que os participantes se expressem abertamente. (GONZÁLEZ REY, 2010).

Utilizamos esse instrumento no início da pesquisa, a partir de uma adaptação da proposta elaborada por González Rey e Mitjans Martínez (1989) (APÊNDICE D). Informações produzidas sobre expressões nesse instrumento oportunizaram a abertura de questões associadas a diferentes aspectos da história de vida das participantes, que, aprofundadas em outros momentos da pesquisa, possibilitaram construções interpretativas acerca da configuração subjetiva da ação pedagógica e de suas relações com as aprendizagens nesse processo.

Técnica de Explorações Múltiplas – TEM

Esse instrumento escrito foi adaptado da proposta de González Rey e Mitjans Martínez (1989) e teve por objetivo provocar a expressão reflexiva das professoras sobre suas ações pedagógicas e aprendizagens nesse processo. Elaboramos, para tanto, um

conjunto de nove questões (APÊNDICE E), buscando explorar aspectos diversos desses processos, como: escolhas pessoais; alegrias; frustrações; conhecimentos considerados importantes; projetos e mudanças.

Análise de ações pedagógicas específicas

Para a realização desse instrumento (APÊNDICE F), selecionamos, por meio da observação do cotidiano pedagógico, ações pedagógicas sobre as quais conjecturávamos se expressarem aprendizagens das professoras em diferentes momentos da pesquisa. Essas conjecturas tiveram por base nossa identificação: de que a ação pedagógica era realizada, pela professora, com diferentes turmas durante o percurso profissional; de elaborações reflexivas espontâneas, expostas pelas professoras, sobre determinadas ações pedagógicas; de mudanças na realização de ações pedagógicas específicas, ao longo de nossas observações. Sobre essas ações pedagógicas específicas elaboramos um conjunto de questões com o objetivo de identificar e analisar aprendizagens anteriores e atuais das professoras, possivelmente expressas e/ou constituídas naquelas ações pedagógicas. O instrumento foi realizado de forma escrita e/ou oral, de acordo com as possibilidades das participantes no momento da realização.

No caso de Lívia, foram analisadas as seguintes ações pedagógicas: troca de brinquedos (ensino presencial) e planejamento coletivo da festa do pijama (ensino remoto). No caso de Andreia: avaliação da psicogênese da língua escrita (ensino presencial) e atendimento individualizado a estudantes (ensino remoto). Utilizamos na elaboração do instrumento: observações da pesquisadora sobre a ação pedagógica realizada, algumas vezes por meio de imagens (fotos) registradas naqueles momentos, além de reflexões apresentadas espontaneamente pelas participantes, durante ou após, a realização daquelas ações. A partir desses registros, as professoras eram incitadas a refletir sobre a ação pedagógica apresentada, em relação: a expectativas iniciais; a situações inusitadas e dificuldades encontradas no processo; a soluções produzidas durante a realização das ações pedagógicas; ao que repetiriam e/ou mudariam em uma nova realização; ao que consideravam haver aprendido naquele processo.

Entrevista semiestruturada com foco em estratégias de aprendizagem na ação pedagógica

Realizamos uma entrevista semiestruturada (APÊNDICE G) com o objetivo de produzir informações sobre como as professoras aprendiam nas ações pedagógicas, por meio da identificação de suas principais estratégias de aprendizagem no processo. Para a elaboração desse instrumento, fundamentamo-nos no estudo de Pantoja e Borges-Andrade (2009) sobre estratégias de aprendizagem no trabalho.

No quadro a seguir, apresentamos os instrumentos/procedimentos e o período de realização em cada caso da pesquisa.

Quadro 2 - Instrumentos, procedimentos da pesquisa e período de realização

Caso da professora Lívia	
Instrumentos e procedimentos da pesquisa	Período de realização
Observações das ações pedagógicas no cotidiano escolar (presencial e remoto)	Maio/2019 a fevereiro/2021
Análise documental: cadernos de registros pedagógicos de 2008 a 2013; planejamentos pedagógicos; registros realizados em sala de aula; relatórios avaliativos sobre os estudantes e da turma; portfólios dos estudantes; diário de bordo virtual; relatórios conselho de classe; registros relacionados a cursos de formação continuada.	Junho /2019 a agosto/2021
Complemento de frases	Agosto/2019
Técnica de Exploração Múltipla	Novembro/2020
Análise de ação pedagógica específica	Novembro/2019 – outubro/2020
Entrevista semiestruturada sobre estratégias de aprendizagem	Maio/2021
Dinâmicas conversacionais	Junho/2019 – setembro/2019 – novembro/2019 maio/2020 – setembro/2020 - maio/2021 – julho/2021 – março/2022
Momentos informais	Maio/2019 a março /2022
Caso da professora Andreia	
Instrumentos e procedimentos da pesquisa	Período de realização
Observações das ações pedagógicas no cotidiano escolar (presencial, remoto e híbrido)	Novembro/2019 a agosto/2021
Análise documental: planejamento pedagógico; relatórios avaliativos sobre os estudantes; avaliação da psicogênese dos estudantes; relatórios conselho de classe.	Novembro/2019 a agosto/2021
Complemento de frases	Dezembro/2019
Técnica de Exploração Múltipla	Novembro/2020
Análise de ação pedagógica específica	Fevereiro/2020 - agosto/2021
Entrevista semiestruturada sobre estratégias de aprendizagem	Junho/2021
Dinâmicas conversacionais	Novembro/2019 – abril/2020 - outubro/2020 - janeiro 2021 - abril 2021 – agosto/2021 - março 2022
Momentos informais	Novembro/2019 – março/2022
Caso professora Joana	
Instrumentos e procedimentos da pesquisa	Período de realização
Observações das ações pedagógicas no cotidiano escolar	Maio/2019 a outubro /2019

Análise documental: planejamento pedagógico; relatórios avaliativos sobre os estudantes; avaliação da psicogênese dos estudantes.	Maio/2019 a outubro/2019
Complemento de frases	Maio/2019
Dinâmicas conversacionais	Maio/2019 – agosto/2019 – setembro/2019
Momentos informais	Maio/2019 a outubro/2019

Fonte: elaborado pela autora, 2022.

Para o estudo da configuração subjetiva da ação pedagógica das professoras utilizamos a Metodologia Construtivo-interpretativa a qual, como abordamos, considera todo o percurso da pesquisa como processo de construção da informação (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017). Nessa perspectiva, a realização dos instrumentos e procedimentos ocorriam simultaneamente à interpretação de informações pela pesquisadora, o que orientou para a elaboração de novos instrumentos no curso da pesquisa. Essas interpretações, possibilitaram a produção de indicadores que, como afirmam González Rey e Mitjás Martínez (2017), advém dos significados gerados pelo pesquisador ao acompanhar os diferentes modos de expressão dos participantes na pesquisa. Esses indicadores, interrelacionados e orientados em uma mesma direção, integraram-se à elaboração de hipóteses, como formulações mais abrangentes na produção do caminho explicativo ao objetivo da pesquisa e que, ao final, se conformou no modelo teórico construído.

4 ANÁLISE DE APRENDIZAGENS DAS PROFESSORAS EM AÇÕES PEDAGÓGICAS E O PROCESSO CONSTRUTIVO INTERPRETATIVO DO MODELO TEÓRICO DA PESQUISA

Neste capítulo, em um primeiro momento, exporemos os casos singulares estudados, a partir da seguinte estrutura: 1) breve caracterização da participante; 2) aprendizagens identificadas em sua ação pedagógica; 3) configuração subjetiva dessa ação, sua expressão na própria ação e relações com as aprendizagens identificadas; 4) contribuições parciais do caso para o objetivo da pesquisa. Em um segundo momento, serão apresentados os resultados da pesquisa, o modelo teórico construído e a tese que defendemos a partir de nosso estudo.

Nossas construções interpretativas sobre a configuração subjetiva da ação pedagógica das professoras, realizadas ao longo da pesquisa, serão apresentadas partindo-se das hipóteses construídas sobre sentidos subjetivos diversos que integram essa configuração subjetiva e, em continuação, os indicadores que possibilitaram a construção dessas hipóteses. Ao longo da exposição desse processo, faremos referência a como essa configuração de sentidos subjetivos se expressava nas ações pedagógicas e se relacionava às aprendizagens identificadas, oportunizando, assim, compreensões sobre a constituição dessas aprendizagens.

4.1 O CASO DA PROFESSORA LÍVIA

4.1.1 Caracterização de Lívia

Lívia tinha 35 anos no momento da pesquisa e era professora da rede de ensino do Distrito Federal. Nasceu e morou em outro estado do Brasil até a vinda para Brasília, em 2017. Filha única, atualmente é separada e não possui filhos.

Em sua cidade de origem, realizou o curso normal, iniciando sua atuação como professora aos 17 anos, em uma escola particular. Posteriormente, ingressou no curso de Pedagogia em uma universidade pública. Durante a realização do curso, trabalhava como professora e participava ativamente de movimentos sociais, como: o movimento estudantil e o fórum de educação infantil. No momento da formação inicial, participou de

grupos de pesquisa vinculados à universidade e relacionados a estudos sobre a criança e a infância, processo a que deu continuidade após a graduação.

No período final do curso de Pedagogia, Lívia foi aprovada no concurso para professora de uma rede municipal de educação. De 2012 a 2015, atuou como professora em escolas de educação infantil reconhecidas na cidade. Em 2016, trabalhou como coordenadora de um projeto em educação integral, recebendo uma premiação pelo trabalho desenvolvido. Em 2017, em licença sem remuneração da rede municipal de ensino, veio morar em Brasília, realizando um antigo sonho de morar na cidade.

Em Brasília, passou a atuar como professora em uma escola de educação infantil da rede pública de educação. Ingressou no mestrado em educação e, no momento da pesquisa, encontrava-se em processo de finalização do curso. Logo após, exonerou-se do cargo de professora da rede pública municipal de educação com o objetivo futuro de realizar o concurso para professora efetiva da rede pública do DF.

Quando da realização da pesquisa, atuava em uma escola pública em processo de implementação de um projeto de inovação educativa. Durante o primeiro ano da pesquisa, Lívia trabalhava com uma turma de segundo período da educação infantil (Turma Margarida). No segundo ano, a professora acompanhou a mesma turma ao primeiro ano do ensino fundamental, quando teve início o ensino remoto pelo motivo de suspensão das aulas presenciais durante a pandemia da Covid-19. No terceiro ano da pesquisa, ainda no contexto do ensino remoto, assumiu, na mesma escola, o trabalho com uma turma de 1º ano do ensino fundamental (Turma Estrela Dalva). O trabalho com as turmas de primeiro ano foi sua primeira experiência como professora do ensino fundamental, após ter atuado por 17 anos como professora em turmas de educação infantil.

4.1.2 Aprendizagens de Lívia na ação pedagógica

No caso da professora Lívia foram identificadas as seguintes aprendizagens na ação pedagógica: 1) aprendizagens relacionadas à observação e o registro pedagógico, constituídas em experiências anteriores ao momento da pesquisa; 2) aprendizagens relacionadas à elaboração de ações pedagógicas durante o ensino remoto, para as quais as aprendizagens anteriores, relacionadas à observação e registro pedagógicos, se constituíram importantes antecedentes. A seguir, passamos a apresentação das análises desses processos.

4.1.2.1 Aprendizagens relacionadas à observação e registro das ações pedagógicas

Desde o início da pesquisa, por meio de nossas observações das ações pedagógicas de Lívia, constatamos sua postura de permanente observação do cotidiano escolar. Nesse processo, consideramos interessante a atenção da professora às expressões dos estudantes em diferentes momentos do cotidiano pedagógico, desde a realização de ações pedagógicas em sala de aula até momentos informais, como durante o parque ou no lanche da turma.

A postura observadora de Lívia oportunizava intervenções junto aos estudantes durante as próprias ações pedagógicas. Essas intervenções se conectavam de forma autêntica às falas ou ações dos estudantes, provocando-os a produzir novas ideias e formas de expressão. Ao longo da pesquisa, observamos o quanto essas intervenções favoreciam aos estudantes desenvolver níveis mais complexos de pensamento, a partir, por exemplo, da produção de relações, associações e reflexões diversas.

Em nossas observações das rodas de conversa realizadas diariamente com a turma, constatamos que era a observação atenta e aberta de Lívia à expressão dos estudantes que permitia a dinamização de diálogos produtivos que orientavam as aprendizagens acima mencionadas. Percebemos que esse aspecto se articulava principalmente ao sentimento de valorização que os estudantes constituíam sobre suas próprias ideias, o que contribuía para o envolvimento cada vez maior da turma com os assuntos tratados. Exemplificamos esse aspecto com uma situação ocorrida durante uma das rodas de conversa semanais no momento do ensino remoto:

R., uma estudante da turma, pediu a palavra na roda e relatou estar gripada. Lívia sugeriu que tomar um chá poderia ajudá-la a se sentir melhor. R. colocou que em sua casa não tinha chá de criança. Nesse momento, L., uma outra estudante disse: “criança, adultos e adolescente é tudo a mesma coisa, só muda o tamanho.” Lívia interveio: “L., acho que você falou uma coisa que pode ser verdade. Todos os tamanhos de gente talvez possam tomar o mesmo chá. O que acham?”. A conversa enveredou por outros assuntos, até que momentos depois, outra estudante, S., pediu a palavra e disse: “Acho que L. está certa, chá não é só para adultos.” Lívia questionou, propondo a utilização de uma outra possibilidade de expressão: “Então, S., você “concorda” com L.?” S. concluiu: “É, eu “concordo” com ela. Acho que R. pode tomar o mesmo chá que a mãe dela toma.” (OBSERVAÇÃO DA AÇÃO PEDAGÓGICA).

No trecho de informação acima, reconhecemos como a observação atenta ao curso da conversa permitia à professora realizar intervenções que provocavam a relação entre os estudantes naquele contexto e, a partir disso, a produção de novas ideias. Em muitas ocasiões, observações sobre esses momentos eram registradas por Lívia de diversas

formas: em pequenos pedaços de papel sobre as mesas e estantes na sala de aula, que eram depois afixados ao bloco de planejamento diário; em anotações nos cantos do próprio bloco de planejamento; por meio de registros fotográficos e vídeos. Durante o período do ensino presencial, verificamos que, enquanto os estudantes realizavam alguma atividade de forma mais independente, Lívia aproveitava para reler e organizar os registros realizados.

O conteúdo desses registros expressava pensamentos de Lívia sobre assuntos a serem explorados com os estudantes e que surgiam no próprio cotidiano pedagógico; indicava situações pedagógicas a serem repetidas ou realizadas de outra maneira; apontava estudantes que não estavam presentes em determinadas situações pedagógicas; continha expressões de estudantes, como ideias, falas, reações; e aprendizagens percebidas por ela durante as ações pedagógicas. A forma como a professora utilizava as observações registradas, encadeando-as ao planejamento de novas ações pedagógicas com a turma, demonstrava que sua capacidade de observar os estudantes era um recurso que lhe possibilitava estar em relação permanente com as experiências, ideias, interesses e necessidades deles quando da realização das ações pedagógicas e, depois, quando elaborava novas ações.

Naquele momento da pesquisa, verificamos, portanto, que a observação e o registro pedagógicos como realizados pela professora nos indicavam um processo de produção de informações sobre os estudantes, além da personalização dessas informações na produção de ações pedagógicas na turma.

O acesso a cadernos de registro pedagógico de Lívia, referentes a experiências iniciais em sua trajetória profissional, possibilitou-nos analisar transformações processuais em sua forma de registro, além de outros aspectos⁸. As mudanças nos sinalizaram a constituição de aprendizagens da professora ao longo da realização daquelas ações pedagógicas. Iniciamos essa análise com exemplos representativos dos primeiros registros pedagógicos realizados por Lívia durante a atuação em duas escolas: escola A, em 2008; escola B, em 2009 e 2010.

⁸ Consideramos que, de forma associada às mudanças nos registros pedagógicos, se expressavam transformações em outros aspectos, relacionados à compreensão gradativa do estudante como ativo na produção do conhecimento, ao valor atribuído à relação pedagógica, entre outras compreensões atinentes a suas ações pedagógicas.

Quadro 3 - Registros pedagógicos realizados por Livia nas escolas A e B.

Escola A (2008)	Escola B (2009)	Escola B (2010)
<p>Rotina de 28/05</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dia do desafio – atividade física - Incentivo à leitura: “Para olhar e olhar de novo”, Eliana Pougy – Editora Moderna. O exercício consistiu em ouvir a história e fazer a trajetória do ponto conforme a história ia sendo contada. Depois, com os traços formados, fazia-se um desenho. Obs.: os olhos ficaram fechados durante a história e o lápis não podia sair do papel. - Vogais: (maiúscula e minúscula) com letra cursiva. - Ciências: p. 36 e 37 (olhos, sombra e reflexo). 	<p>Tanque de areia: a areia estava bem molhada e as crianças adoraram.</p> <p>Almoço: a batata tem sido muito rejeitada.</p> <p>Obs.: as crianças reclamaram de novo dos seus pratos estarem prontos quando elas chegaram ao refeitório na sexta-feira.</p> <p>Brinquedoteca: muitas crianças brincaram com bambolê.</p> <p>Lanche: a qualidade do bolo melhorou.</p> <p>Roda da história: “O castor cozinheiro” (livro).</p> <p>Obs.: ainda tem muita conversa paralela dificultando a contação de história. T., G., E. tiveram que sair da roda.</p>	<p>Tanque de areia: muitas brincadeiras de desafio lançadas pelas próprias crianças: subir na árvore, escorregar formando uma fila sentada no escorregador, passar de um vagão mais baixo para o outro mais alto.</p> <p>Bosque: grande exploração dos brinquedos de plástico, baldinhos e panelinhas. Brincadeira simbólica: alimentaram as flores com areia. Descoberta da ameixinha: o K. começou a recolher as frutinhas caídas no chão e me pediu para comer. Eu disse que sim, mas só depois de lavá-las. Então, todas as crianças quiseram experimentar e ficaram me pedindo para pegar mais do galho. Algumas chegaram a tentar subir.</p>

Fonte: cadernos de registro pedagógico da professora Livia, 2008/2009/2010.

O primeiro registro (escola A) referia-se às primeiras ações pedagógicas de Livia naquele momento como professora em uma turma de ensino fundamental. Percebemos a composição do registro basicamente pelo planejamento/listagem das atividades de ensino, a partir da descrição das atividades diárias realizadas com eles.

Os registros posteriores (escola B), referem-se a momentos diferentes relativos a dois anos de docência de Livia em uma escola de educação infantil. No segundo exemplo (escola B, 2009), referente ao primeiro ano de docência na escola, a organização do registro apresentava-se centrada em um modelo de organização do tempo pedagógico frequentemente utilizado na educação infantil, marcando as atividades realizadas com a turma. Percebemos ainda um registro retrospectivo das ações pedagógicas, assim como na escola A, porém com observações relacionadas a aspectos do contexto e do comportamento dos estudantes naqueles momentos. A comparação entre os dois primeiros registros nos possibilitou reconhecer mudanças na forma de registrar: de um tipo de registro descritivo das ações pedagógicas realizadas para descrições das expressões das crianças no processo das ações pedagógicas.

No terceiro registro (escola B, 2010), referente ao segundo ano de docência na escola, observamos mudanças que pareciam se relacionar ao foco das observações da professora sobre o cotidiano pedagógico, mais centrado nas produções dos estudantes em suas relações com o contexto, diferentemente das do registro anterior (escola B 2009), em que expressava maior orientação ao comportamento dos estudantes no contexto. Ressaltamos que, simultaneamente àquelas experiências profissionais, Lívia frequentava grupos de estudo e pesquisa sobre temáticas relacionadas à infância, tanto na formação inicial quanto na formação continuada. As mudanças gradativas na forma de registro pareciam se vincular, de alguma forma, a esses estudos, expressando-se a produção de novas intencionalidades subjacentes ao registro pedagógico. Essas experiências nos permitiram compreender que, naqueles momentos, a professora realizava, nas próprias ações pedagógicas, aprendizagens relacionadas a conhecimentos teóricos oriundos de sua participação nos grupos de estudo e pesquisa.

Lívia permaneceu realizando a observação e o registro pedagógico em experiências posteriores, na escola C (2012) e escola D (2013). Em dinâmica conversacional, a professora destacou sua experiência na escola C como fundamental para o desenvolvimento de suas compreensões sobre a importância da relação com a criança na ação pedagógica, citando o registro como um dos aspectos centrais desse processo. Acerca dessa experiência profissional, assim se manifestou:

Na escola C tinha uma coordenadora pedagógica muito boa [...] foi nessa escola que eu entendi o que era desenvolver um trabalho pedagógico consistente, com registro, documentação, planejamento (foi o ano que me formei). E mais, a importância do tempo de dedicação a esse processo. Nos três primeiros anos (de sua atuação) eu trabalhava e estudava, era muito difícil me dedicar [...], mas na escola C consegui materializar o trabalho, principalmente com as crianças. Nessa turma não tinha brecha para eu buscar o que fazer, cada dia uma criança trazia algo, era incrível, os assuntos pipocavam, as ideias vinham, eu não dava conta de tanta coisa que a turma trazia para ser trabalhado. (DINÂMICA CONVERSACIONAL).

Nos registros das ações pedagógicas na escola C, constatamos a orientação clara da escola para o trabalho com as artes por meio de projetos pedagógicos. Nessa perspectiva, percebemos o desenvolvimento de orientações sistemáticas da própria escola para que os professores fizessem a observação e o registro dos interesses dos estudantes e das ações pedagógicas realizadas. De acordo com a professora, a própria coordenação pedagógica da escola requeria os registros pedagógicos para análise uma vez por semana. Em vista dessa exigência, Lívia nos relatou ter sentido um compromisso obrigatório com a realização da observação e do registro pedagógicos, o que considerava haver colaborado

para que executasse, de forma mais sistemática e assídua, aquelas ações pedagógicas naqueles momentos.

Apresentamos, a seguir, um exemplo dos registros realizados pela professora na escola C:

Trouxe as fotos que tirei numa viagem a Ubatuba onde visitei uma das sedes do Projeto Tamar. A conversa gerada pelas fotografias foi muito interessante, pois estava relacionada com outras rodas que já realizamos, como por exemplo os seguintes assuntos: o que são quelônios, extinção, desova, poluição do mar e outros perigos enfrentados pelas tartarugas. Mas um novo assunto foi introduzido pelas imagens do Tamar: as diferentes espécies de tartarugas marinhas: tartaruga verde; tartaruga de pente; tartaruga de couro; tartaruga cabeçuda; tartaruga oliva; tartaruga lora; tartaruga *flat-back*. [...] A turma ficou encantada com os nomes e características de cada espécie. Foi então que eu propus a adoção desses nomes para cada mesa no lugar das cores já estabelecidas. Percebi que a turma estava dividida quanto a essa mudança. G. teve mais uma de suas grandes ideias e sugeriu que usássemos os dois nomes e ainda lembrou de sua outra proposta de ter alguma “coisa” na mesa que a identificasse. Me senti desafiada e também envergonhada por não ter realizado tal ideia até agora. Aproveitei meus quinze minutos para preparar os materiais e finalmente fazermos a identificação nas mesas, agora juntando a cor e a espécie da tartaruga. (CADERNO DE REGISTRO PEDAGÓGICO DA PROFESSORA – 2012).

Notamos que os registros relativos àquele momento demonstravam a intenção de comunicar a ação pedagógica, aspecto relacionado à apresentação do registro à coordenação pedagógica. Os registros eram ricos em detalhes, demonstrando o desenvolvimento da observação, agora orientada a diferentes aspectos do cotidiano pedagógico. Consideramos que a intenção comunicativa que o registro assumia naquele momento era um aspecto que mobilizava Lívia a refletir sobre as ações pedagógicas realizadas e a imaginar possibilidades de novos encaminhamentos, a partir do objetivo de produzir interlocuções com a coordenadora pedagógica.

Nos registros relativos à escola C, percebemos ainda anotações pessoais sobre momentos de formação realizados na escola, referentes à organização do trabalho pedagógico por projetos e à própria ação de registrar os interesses e curiosidades dos estudantes. Ao analisarmos essas anotações, percebemos que seus registros pedagógicos extrapolavam o solicitado pela escola, em termos de detalhes registrados, reflexões e organização. Percebemos que a utilização que fazia da observação e do registro pedagógico naquele momento integrava-se a um processo constituído por suas experiências anteriores em relação àquelas ações e, principalmente, pela implicação própria em produzir ideias sobre as ações pedagógicas. Ilustramos de alguma forma essa análise com uma observação da coordenadora pedagógica da escola C sobre os registros

de Livia: “Seu planejamento é ‘vivo’. Fiquei até com saudades da sala de aula. Vejo tudo que está escrito, nas produções e falas das crianças e imagens tiradas do grupo”.

O interesse de Livia pela realização da observação e do registro pedagógico se expressou em sua continuidade no trabalho desenvolvido na escola D, mesmo não sendo uma ação diretamente exigida pela escola. Sobre aquela experiência, Livia destacou a importância do projeto político-pedagógico da escola voltado a promover a participação dos estudantes nas decisões sobre as práticas e gestão do espaço escolar. Vejamos alguns exemplos de registros pedagógicos daquele momento:

Quadro 4 - Registros pedagógicos de Livia na escola D.

Escola D (2013) Junho	Escola D (2013) Novembro
<p>Hoje plantamos sementes de abóbora (majestade: “magrinha”, itapuã: “gordinha”) em um canteiro. Obs.: Houve muita dispersão e falta de envolvimento da turma que ficou correndo e brincando [...]. Os poucos que se envolveram ficaram muito ansiosos em pegar as sementes para plantar ou regar o canteiro, o que me causou um grande desânimo, pois me fez questionar o quanto essa atividade foi significativa para o meu grupo??? Uma possível solução que eu pensei seria dividir a turma em dois grupos quando formos à horta.</p>	<p>Continuamos o levantamento de hipóteses para responder a pergunta: “Por que as plantas não sentem dor, assim como os animais?” Depois de falarmos sobre as partes que compõem uma planta e o que nós temos que elas não têm, chegamos à <u>CONCLUSÃO</u> de que só pode sentir dor quem tem cérebro e coração. Porém, concluímos também que mesmo não sentindo dor, as plantas sentem falta de coisas que fazem ela ser VIVA e por isso elas precisam de nosso cuidado, apesar de muitas terem seus mecanismos de defesa, conforme lemos na revista CIAC.</p>

Fonte: caderno de registro pedagógico da professora Livia, 2013.

Em comparação com os registros anteriores, percebemos duas mudanças significativas nos da escola D: a presença de questionamentos sobre a própria ação pedagógica, demonstrando que a professora desenvolvia uma relação cada vez mais pessoal com o registro pedagógico, além da realização de sínteses conclusivas elaboradas com a turma sobre as temáticas exploradas.

O registro de sínteses conclusivas sobre temáticas trabalhadas em sala de aula representou, a nosso ver, uma mudança importante na forma de Livia realizar o registro pedagógico. Verificamos em registros pedagógicos posteriores que esse processo passou a ser expresso com frequência, possibilitando à professora desenvolver ações pedagógicas cada vez mais encadeadas e orientadas aos interesses, necessidades e aprendizagens dos estudantes em cada momento, o que nos permitiu caracterizar essa mudança como aprendizagem. As fotos, outra forma de registro utilizada por Livia, expressavam-se de forma intensa nessas horas, demonstrando a busca por detalhar os momentos observados.

Conhecimentos relacionados ao processo de documentação pedagógica⁹ pareciam se relacionar às aprendizagens que se constituíam na observação e no registro pedagógico. Também vinculamos essas aprendizagens à viagem de Lívia a Reggio Emília, na Itália, com o grupo de estudos e pesquisa. A viagem teve por objetivo conhecer e estudar de forma mais aprofundada a abordagem pedagógica das escolas da infância na Itália.

No processo anteriormente descrito, também nos chamou a atenção a constituição de procedimentos envolvidos nas ações de observação e registro pedagógico. Exploramos com Lívia, em dinâmica conversacional, como ela viabilizava essas ações pedagógicas diante das diferentes demandas envolvidas no trabalho cotidiano com as crianças pequenas. Destacamos um trecho de conversa em que ela se refere a esse aspecto:

Eu registrava no caderno depois, sempre depois. Eu não conseguia fazer o caderno na hora porque eu faço muito garrancho quando minha letra sai com pressa e eu não queria ter um caderno de registro assim, feio. Então eu observava e anotava tudo em papelzinho, eu tinha um bloquinho de nota ou papezinhos que eu deixava no bolso, eu usava muito avental, então eu fazia as anotações. Eu anotava algumas palavras pra lembrar. Por exemplo, quando era sobre a criança, eu anotava o nome da criança e algumas palavras pra lembrar depois a situação pra registrar. Às vezes eu demorava pra passar pro caderno e eu sei que muita coisa se perdia. Na escola C isso não acontecia porque eu tinha que mostrar pra coordenadora, mas nas outras escolas, sim. (DINÂMICA CONVERSACIONAL).

Identificamos, no trecho de expressão acima, aprendizagens de Lívia relacionadas aos procedimentos necessários ao modo de registrar o que observava no momento em que a situação ocorria, por exemplo: as anotações em pequenos papezinhos de fácil acesso; a forma rápida de registro em que escrevia o nome da criança e a situação ocorrida; o uso do avental para armazenar as anotações. Com esses procedimentos, como nos declarou posteriormente, a intenção era de não perder as informações observadas.

Lívia utilizava aprendizagens relacionadas a esses procedimentos em suas ações pedagógicas atuais, constituindo outras diversas alternativas nessa orientação. Compreendemos, portanto, que essas foram aprendizagens constituídas na realização da observação e do registro pedagógico ao longo de suas experiências profissionais. Como enfocamos, a organização das informações registradas no cotidiano pedagógico se revelara uma preocupação de Lívia desde suas experiências iniciais relacionadas à observação e ao registro pedagógicos. Na declaração anterior, a professora expressou sua

⁹ Documentação sistemática dos modos pelos quais as crianças desenvolvem ideias, teorias e interpretações da realidade na produção de aprendizagens. Articula-se a esse processo o desenvolvimento de interpretações, reflexões e compartilhamentos pelos professores *sobre e do* percurso de aprendizagem das crianças (ZERO PROJECT, 2014). Processo constituinte da abordagem pedagógica das escolas da infância na Itália.

preocupação com a perda de informações observadas em relação à demora em “passar pro caderno”, aspecto associado à possibilidade de utilização posterior daquelas informações.

A partir das análises apresentadas, identificamos que, no processo da observação e registro pedagógico, Lívia aprendeu a:

- a) produzir informações sobre essas observações na elaboração de registros pedagógicos;
- b) utilizar as informações produzidas como subsídio à elaboração de novas ações pedagógicas;
- c) utilizar procedimentos relacionados à viabilização do registro das observações durante a ação pedagógica.
- d) compreender a importância da observação dos estudantes durante a ação pedagógica;
- e) compreender o estudante como indivíduo ativo na produção do conhecimento e a relação pedagógica como meio para a produção de novas ações pedagógicas;

4.1.2.2 Aprendizagens relacionadas a ações pedagógicas no contexto do ensino remoto.

A urgente e inédita situação de implementação do ensino remoto provocou a necessidade, entre os professores, de apropriação rápida da utilização de ferramentas tecnológicas, além da integração daquelas tecnologias aos fins pedagógicos. Consideramos, no caso de Lívia, que as ações pedagógicas durante o ensino remoto se apresentaram como contextos de constituição de diferentes aprendizagens pela professora. A seguir apresentaremos nossas análises da constituição dessas aprendizagens por Lívia.

Lívia mostrava-se uma usuária curiosa de ferramentas virtuais em seu cotidiano pessoal, porém observamos que não costumava explorar esses meios como recursos pedagógicos em suas ações com a turma no ensino presencial. Durante o período de ensino remoto, no entanto, seu intenso envolvimento em produzir alternativas de ação pedagógica a mobilizaram naquela orientação. Esse ponto se referia não apenas a aprender os aspectos técnicos daquelas ferramentas virtuais, mas a relacioná-las à elaboração de ações pedagógicas que favorecessem a continuidade do trabalho com os objetivos pedagógicos selecionados para a turma daquele ano letivo, inicialmente no

ensino presencial. Esses objetivos pedagógicos diziam respeito principalmente à promoção de vínculos relacionais entre ela e os estudantes e destes entre si, além da alfabetização da turma, então no primeiro ano do ensino fundamental.

Assim, observamos durante aquele momento a busca ativa e autônoma de Lívia em desenvolver conhecimentos e habilidades que lhe possibilitassem organizar ambientes virtuais favorecedores das aprendizagens dos estudantes: na plataforma Google Sala de Aula, como espaço oficial orientado pela secretaria de educação para a organização de atividades pedagógicas, e na utilização da plataforma Google Meet, alternativa encontrada por ela para a realização das rodas de conversa *online*.

As rodas de conversa eram uma das principais ações pedagógicas realizadas com os estudantes durante o ensino presencial, constituindo-se um dos dispositivos pedagógicos do projeto político-pedagógico da escola muito valorizado por Lívia em suas ações. A continuidade das rodas de conversa durante o ensino remoto havia sido uma iniciativa da própria professora, aspecto que a mobilizou pessoalmente na pesquisa por plataformas e recursos tecnológicos que melhor possibilitassem o acesso de todos os estudantes e famílias.

A apropriação dos aspectos técnicos das ferramentas virtuais disponíveis: as plataformas Google Sala de Aula e Google Meet, realizou-se inicialmente por meio de cursos oferecidos pela secretaria de educação, que, segundo ela, lhe forneceram uma base para a compreensão do acesso às plataformas virtuais e à utilização de seus recursos básicos. Ao longo daquele processo, percebemos que as ações da professora iam além das orientações oferecidas nos cursos e pela escola, direcionando-se à seleção e aprofundamento em recursos tecnológicos que, de acordo com sua compreensão, oferecessem melhores possibilidades de promover: os vínculos relacionais na turma e o desenvolvimento da autonomia dos estudantes e famílias na utilização daquelas ferramentas.

A flexibilidade e abertura de Lívia à novidade favoreceram suas aprendizagens relacionadas ao uso das ferramentas virtuais, envolvendo-a em constantes experiências de utilização daqueles recursos. Através desses processos, Lívia aprendeu a “logar” as plataformas virtuais; utilizar as abas para os fins desejados, principalmente o “mural” e “atividades”; criar tipos diferentes de atividades e materiais, como *quiz*, formulários, exercícios; anexar materiais na plataforma advindos de outros espaços do computador, entre outros recursos que lhe possibilitavam produzir ações pedagógicas com desenvoltura naquele contexto.

Naquele momento, observamos ainda que Lívia buscava diferentes contextos e experiências que lhe permitissem aprofundar-se nas possibilidades daquelas ferramentas virtuais para a constituição de ambientes favorecedores das aprendizagens dos estudantes. Em suas próprias palavras, “tinha virado a louca das *lives*”, assistindo a vídeos com tutoriais explicativos sobre como usar os recursos virtuais, além de frequentar espaços organizados pelos próprios professores para compartilhamento dos conhecimentos adquiridos no processo. As oficinas de atividades *online* foram um dos contextos citados por Lívia como importantes para as aprendizagens que realizou nos momentos iniciais do ensino remoto:

Essa oficina foi uma ideia que surgiu na coletiva pois havia alguns professores descobrindo novas ferramentas e nunca tínhamos tempo suficiente para explicar melhor o funcionamento delas. Daí resolvemos garantir esse momento. (CONVERSA INFORMAL).

A partir da participação nesses contextos e de suas buscas individuais por aprender a usar os recursos tecnológicos, Lívia ia “encontrando seu jeito próprio de fazer as coisas”, como definido por ela. A produção de ações pedagógicas naquele momento se caracterizava como um importante contexto de aprendizagens para a professora. Nessa orientação, compreendemos que os novos conhecimentos e habilidades sobre os recursos técnicos se inter-relacionavam à sua intencionalidade pedagógica, possibilitando a constituição de aprendizagens articuladas à elaboração de ações pedagógicas para o novo contexto de ensino.

A organização do ambiente virtual relativo ao desenvolvimento de atividades pedagógicas com os estudantes na plataforma Google Sala de Aula expressou a forma como Lívia relacionava a utilização dos recursos virtuais à sua intencionalidade pedagógica, produzindo aprendizagens naquele processo. A organização do espaço por abas, como “janelas”, tinha como objetivo, de acordo com ela, oportunizar o acesso dos estudantes e das famílias às ações pedagógicas naquele momento, além de abrir a eles possibilidades de escolhas na interação com os diversos espaços que eram proporcionados. Nessa perspectiva, essas abas eram compostas por subtópicos com algumas atividades sequenciadas (por exemplo, orientadas a etapas de projetos pedagógicos etc.) e outras que davam acesso a vídeos, músicas, histórias, brincadeiras etc. Como exemplos das “abas” no ambiente de aprendizagem criado por Lívia, citamos: Acolhida; Vai começar a brincadeira; Hora do relaxamento; Hora da história; Filmes; Informes; Jogos de reforço alfabetizador; Projeto Batata-doce; Projeto Janelas; Rodas virtuais (onde deixava gravadas as rodas realizadas com a turma); Memorial dos povos

indígenas; Deixe aqui sua opinião. Sobre a elaboração da organização do ambiente virtual, Lívia assim discorreu:

Me inspirei também no modelo utilizado no grupo “Compartilhando Experiências” (espaço criado pela coordenação pedagógica da escola no Google Sala de Aula), porque percebi que a organização por pastinhas ajudava muito a pessoa a se situar no contexto. Era muito mais fácil acessar quando o assunto estava organizado por tópicos do que solto, jogado. Pensei nas crianças e nas famílias acessando aqueles conteúdos, como seria para elas. Precisei entrar na plataforma como aluno para ver como era, pois era diferente do que eu visualizava. E passei a organizar agrupando por abas: projetos, informes... (ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA SOBRE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM).

O objetivo de favorecer a utilização das ferramentas virtuais às famílias e estudantes, além de um ambiente virtual de aprendizagem que se aproximasse de seus objetivos pedagógicos, mobilizavam Lívia a observação, experimentações, análises e reflexões sobre diferentes contextos de que participava. A partir disso, testava estratégias próprias e imaginava as possibilidades de ação pedagógica que poderiam ser realizadas por meio daqueles recursos tecnológicos. Os seguintes comentários, em diferentes momentos de conversa informal, exemplificam suas experiências nesse processo:

Encontrei uma forma mais prática de oferecer acesso às gravações das rodas de conversa: como eu sempre crio o evento pelo Google Calendário, ele gera um código pelo *Meet*, deixa eu colocar o nome na reunião e ainda salva o arquivo do *drive* em cada evento que realizei. Daí é só você clicar em cada evento que estará lá o *link* correspondente à gravação. (CONVERSA INFORMAL).

Estou ensaiando colocar umas brincadeiras nas chamadas, mas ainda tenho dificuldades com a tecnologia. (CONVERSA INFORMAL).

Consideramos que se inter-relacionaram à produção das ações pedagógicas de Lívia no contexto do ensino remoto, assim como às aprendizagens que produzia naquele processo, algumas importantes aprendizagens anteriormente constituídas pela professora e associadas à: produção de observações e registros pedagógicos e à concepção de territórios educativos.

No tópico anterior, especificamos a observação e o registro pedagógico como aprendizagens constituídas por Lívia ao longo de diferentes experiências de vida. No momento do ensino remoto, essas aprendizagens se expressaram como importantes recursos utilizados pela professora para produzir informações sobre como os estudantes e as famílias experienciavam a situação da pandemia, além do contexto do ensino remoto. Diante da impossibilidade da relação direta com os estudantes e as famílias, Lívia buscava desenvolver maneiras de obter informações sobre os estudantes e as famílias para a produção de ações pedagógicas no contexto virtual.

A produção de um questionário na plataforma Google Sala de Aula denominado “Como vai você”, exemplifica o aspecto mencionado. Esse questionário havia sido elaborado por meio da ferramenta Google Forms e teve por objetivo compreender como os estudantes e as famílias vivenciavam o contexto da pandemia da Covid-19, informações consideradas importantes por Lívia para a elaboração de ações pedagógicas ainda no momento inicial do ensino remoto.

A elaboração do questionário envolveu aprendizagens relacionadas à utilização da ferramenta virtual, por meio da consulta a tutoriais explicativos. Após a realização do questionário com as famílias, Lívia refletiu sobre problemas envolvidos na utilização daquela ferramenta e que prejudicaram a finalidade do instrumento na produção de informações sobre as famílias e os estudantes. Um desses problemas foi o fato de não haver acionado a opção de identificar os autores das respostas e só ter percebido o “erro” depois que seis estudantes haviam respondido o formulário. Por esse motivo, alguns haviam respondido mais de uma vez, o que tinha prejudicado a elaboração de suas conclusões sobre as respostas da turma.

Processos como o anteriormente exemplificado oportunizaram a constituição de aprendizagens na ação pedagógica relacionadas à utilização de ferramentas tecnológicas a intencionalidades pedagógicas específicas. Essas aprendizagens se expressaram em mudanças observadas na realização desta mesma ação pedagógica no ano posterior e em uma nova turma, além da elaboração de outros formulários de consulta que possibilitassem a produção de informações sobre os estudantes e as famílias naquele contexto.

A concepção do espaço físico de sala de aula como recurso pedagógico na promoção das relações sociais e aprendizagens associadas à autonomia e independência dos estudantes expressava-se como uma aprendizagem constituída em experiências anteriores: durante o trabalho em um projeto de educação integral e em estudos pessoais referentes ao próprio projeto de mestrado. Esse aspecto envolvia as observações constantes da professora sobre a relação dos estudantes no espaço físico da sala de aula, além de organizações e reorganizações em conjunto com a turma com foco na promoção das aprendizagens deles. De forma específica, consideramos essas ações pedagógicas relacionadas à personalização de informações e à produção de ideias próprias sobre a temática “territórios educativos”.

No contexto do ensino remoto, essas aprendizagens anteriores pareciam se relacionar à produção criativa do ambiente virtual de aprendizagem na plataforma Google

Sala de Aula. Associaram-se a essa compreensão, a busca da professora por recursos na própria plataforma virtual que lhe possibilitassem organizar ao máximo aquele ambiente para a promoção do interesse e curiosidade dos estudantes sobre as ações pedagógicas inseridas naquele contexto. Nesse processo, tinha por objetivo favorecer as interações entre a turma, além da utilização autônoma e apropriação daquele espaço pelos próprios estudantes, a partir dos interesses surgidos no percurso.

A utilização da plataforma Google Meet para a viabilização das rodas de conversa virtuais também foi uma ação pedagógica que, em seu processo de viabilização e realização, se apresentou integrada por diferentes aprendizagens da professora. Uma das situações em que identificamos a constituição dessas aprendizagens foi na forma como Lívia enfrentou as dificuldades de acesso e de utilização dos recursos virtuais pelas famílias dos estudantes, aspecto que prejudicava a interação durante as rodas de conversa virtuais.

A situação acima especificada desencadeou a elaboração de orientações às famílias para que pudessem tanto acessar quanto oportunizar um ambiente adequado, em casa, à realização da ação pedagógica. Analisamos que, nesse processo, os conhecimentos técnicos aprendidos sobre o uso da plataforma se articulavam às informações que produzia por meio da observação do que ocorria durante as rodas de conversa. A relação entre o conhecimento técnico e as informações produzidas por meio da observação oportunizavam a Lívia elaborar orientações contextualizadas com as vivências dos estudantes e das famílias naquela situação específica. Ilustramos esse aspecto com uma das orientações produzidas pela professora naquele momento:

👉 Dicas 👈 (trocadilho com o nome da professora) 😊):

- **Deixem seus celulares com a bateria carregada**
- **Separe o local mais tranquilo na casa para que a criança possa se concentrar na roda**
- **Se possível use fones de ouvido**
- **Tente apoiar o celular num local para que a criança não precise ficar segurando o tempo todo**
- **Traga sempre para a roda lápis e caderno**

Até breve! 🙏

A adequação dessas ações pedagógicas a sua finalidade era um aspecto constantemente avaliado por Lívia, principalmente por meio dos retornos que as famílias lhe disponibilizavam. Observamos que esse era um processo em que se integravam diferentes aprendizagens, como as mencionadas por Lívia em suas reflexões sobre a produção dessas ações:

Fui entendendo aos poucos o melhor jeito de me comunicar com as famílias e eu dependia muito delas para viabilizar as atividades com as crianças. Me situei até sobre por onde cada uma se comunicava melhor: umas eras pelo Facebook; outras por *email*; pela plataforma; pelo Whatsapp. Era muito importante todos conseguirem acessar. (ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA SOBRE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM).

Como abordado anteriormente, as rodas de conversa virtuais também se apresentaram como contextos favorecedores da aprendizagem dos estudantes que envolveram, em sua elaboração e realização, aprendizagens de Lívia. As rodas de conversa realizavam-se uma vez por semana, com duração de 30 a 40 minutos. Aqueles momentos também eram utilizados para contextualizar os projetos e outras ações pedagógicas que se realizavam concomitantemente na plataforma Google Sala de Aula.

Identificamos que as ações pedagógicas desenvolvidas nas rodas de conversa virtuais oportunizaram a Lívia aprendizagens sobre como favorecer, naquele meio, aprendizagens dos estudantes relacionadas a: escuta do outro; solicitação de participação; e espera do momento da própria participação durante a roda. Esses eram objetivos do trabalho desenvolvido nas rodas de conversa presenciais, aspecto por meio do qual percebemos que Lívia relacionava conhecimentos produzidos sobre essa ação pedagógica no ensino presencial à sua realização no ensino remoto.

Nesse processo, observamos que Livia adequou recursos da plataforma Google Meet aos objetivos de promover aprendizagens relacionadas à participação dos estudantes na roda de conversa. Exemplo desse aspecto foi a elaboração de brincadeiras orientadas à aprendizagem dos recursos da plataforma virtual pelos estudantes, como: brincadeira do morto/vivo, em que as crianças deveriam ligar e desligar a câmera e em outros momentos abrir/fechar o microfone, e de pique-esconde, abrindo e fechando a câmera de vídeo.

Na realização das rodas de conversa, consideramos que a abertura de Livia à interação com os estudantes foi um elemento importante relacionado a suas aprendizagens nas ações pedagógicas virtuais. A observação e o registro das colocações, curiosidades e conhecimentos dos estudantes naquele novo contexto lhe permitiam reconhecer as diferentes possibilidades pedagógicas envolvidas nos recursos virtuais. A partir disso, Livia desenvolvia novas estratégias pedagógicas que se orientavam a promover as aprendizagens da turma. Trechos de registros pedagógicos retirados do Diário de Bordo que Livia produzia virtualmente exemplificam esse aspecto:

29/10: R. começou a enviar *emoticons* no *chat* da chamada e isso despertou o interesse dos demais o que acabou virando uma grande brincadeira.

30/10: Valdívia me enviou essa mensagem: O Ruan inaugurou a comunicação pela escrita no *chat* da roda de conversa. Demais!

05/10: Combinamos na roda virtual de começar a escrever o nome no chat para pedir a palavra.

12/10: Ao ver o R. escrevendo com figurinhas o que eu havia falado sobre o arco íris que surge após a chuva, pensei que essa poderia ser uma atividade para fazermos juntos na roda virtual. (DIÁRIO DE BORDO VIRTUAL DA PROFESSORA).

Nesses registros, Livia expressou reflexões sobre a participação dos estudantes durante as rodas de conversa. Foi interessante perceber seu movimento de produção de informações sobre a situação pedagógica a partir das experiências dos estudantes, o que a orientava a imaginar e elaborar alternativas para novas ações pedagógicas com foco na alfabetização da turma. Compreendemos essas ações pedagógicas da professora como uma produção de alternativas próprias no trabalho com a alfabetização da turma, em contraposição às ações da maioria dos professores da escola em torno de atividades que ela compreendia como dissociadas da relação com os estudantes.

Apesar de as interações de Livia com os estudantes serem um aspecto característico de suas ações pedagógicas de um modo geral, no momento do ensino remoto esse processo mostrou-se muito significativo para sua produção criativa de alternativas pedagógicas para aquele contexto. A adaptação de ações pedagógicas realizadas no ensino presencial para o ensino remoto foi uma das situações que, alicerçada

nas relações entre a professora e os estudantes, constituiu um espaço para as aprendizagens de Lívia nas próprias ações pedagógicas. A realização da festa do pijama com a turma, durante o ensino remoto, ilustra bem esse aspecto.

A própria Turma Margarida já havia realizado a festa do pijama no final de 2019, motivo pelo qual uma estudante sugerira, ainda no início do ensino remoto, a realização daquela festa, agora *online*. Naquele momento, percebemos o registro de Lívia sobre a sugestão da estudante e seu entusiasmo em analisar novas possibilidades de realização: “Agora a festa poderá finalmente ser à noite, como eles sempre quiseram, pois será cada um em sua casa” (CONVERSA INFORMAL). Lívia orientara-se a pesquisas sobre possibilidades de realização da festa naquele contexto, inclusive participando de uma festa, naqueles moldes, em busca de referências. Notamos que Lívia, ao não encontrar referências externas para a produção daquela ação pedagógica, passou a apoiar-se na relação com os estudantes, em suas sugestões e propostas para o planejamento e realização da festa do pijama *online*.

Lívia: No convite da roda de hoje pedi pra vocês trazerem as ideias para a festa do pijama. A festa vai ser em casa, como fazemos nossas rodas de conversa. Quem pensou em alguma coisa para a festa do pijama?

C.: Convidar a M. (educadora social que trabalhara com a turma em 2019)

J.: Cada um pode ficar na sua barraquinha online. Pode ser qualquer tamanho de barraquinha, grande ou pequena. Pode ter uma hora de lanche, uma hora de brincar e de conversar.

K.: Eu vou convidar a minha cachorrinha e a minha irmã. Outra ideia é que vou falar pra minha mãe comprar Toddy da caixinha pra eu tomar na festa e pipoca.

Lívia: Estou anotando as ideias. Nós temos que decidir o horário: vocês vão querer fazer à noite? Lembram que quando estávamos na escola pensamos em fazer à noite e não deu certo porque a escola não abria à noite? Mas agora que a gente está em casa dá certo. Vamos então fazer uma votação lá no *chat*, um sol para quem quer à tarde e lua pra quem quer à noite. Igual fazíamos a votação no quadro quando estávamos na sala de aula.

(Contagem dos votos)

Lívia: Como ganhou a noite, vou conversar com as famílias de vocês para ver o horário que vocês podem entrar, pra todo mundo participar, vou dar três opções de horários. (OBSERVAÇÃO DO COTIDIANO PEDAGÓGICO).

O planejamento de diferentes situações com a turma era uma estratégia pedagógica frequentemente explorada por Lívia com o objetivo de que os estudantes aprendessem a expressar suas opiniões e a refletir sobre possibilidades concretas de realização de suas propostas. Compreendemos que, naquele novo contexto, essa ação pedagógica foi um espaço para aprendizagens da professora, relativas a: orientar a participação e elaboração de propostas dos estudantes adequadas àquele contexto diferenciado e a aprofundar a compreensão da relação com os estudantes como meio de produção de ações pedagógicas. De forma simples, Lívia assim sintetizara o processo

observado: “Muita coisa do que fui fazendo foi puxando deles, fazendo relações entre o que falavam e traziam para as rodas de conversa virtuais para elaborar projetos e atividades”. (ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA SOBRE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM).

Percebemos que, à medida que Livia refletia, imaginava, elaborava e avaliava ações pedagógicas no contexto do ensino remoto, também produzia novas compreensões sobre a função da escola e do professor naquele contexto. Consideramos que essas compreensões, entre outras constituídas nas ações pedagógicas, se caracterizavam como aprendizagens porque passavam a se expressar em momentos posteriores em novos posicionamentos e ações pedagógicas. Ao final do primeiro ano de implementação do ensino remoto, manifestou a seguinte reflexão em um documento solicitado pela escola:

Como foi para você esse primeiro semestre de atendimento remoto?

Desafiador e muito contraditório. Demorei para aceitar e compreender a proposta do governo, mas aos poucos e respeitando meu próprio ritmo eu fui conseguindo me adaptar e orientar meu planejamento, tentando seguir uma coerência com a minha prática docente no ensino presencial. (PERGUNTAS NORTEADORAS PARA A CONSTRUÇÃO DO RELATÓRIO DO CONSELHO DE CLASSE – 22/09/2020).

Essa resposta nos evidenciou que a tentativa de produzir ações pedagógicas em coerência com sua prática docente no ensino presencial, como afirmado por Livia, foi um importante aspecto associado à compreensão de sua função pedagógica naquele momento. Articulamos a essa interpretação ao seguinte depoimento de Livia:

Algo que aprendi é a me tranquilizar nesse processo, a fazer o que eu posso. Nas rodas de conversa virtuais eu me angustiava muito quando não conseguia ver a turma. E ficava com dificuldade de avançar se todos não estivessem. Eu ficava muito ansiosa, na expectativa, quando o fulano vai devolver a atividade, se vai participar da roda. Isso me deu uma travada em muitos momentos. (ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA SOBRE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM).

A situação apontada pela professora se referia especialmente à baixa participação dos estudantes durante o ensino remoto. Esse foi um dos aspectos que, ao longo do primeiro ano do ensino remoto, apresentou-se relacionado a contradições de Livia sobre o exercício de sua função pedagógica, além do papel da escola diante daquele novo contexto. Notamos que o movimento de produção de alternativas de ações pedagógicas inter-relacionava-se à produção de novas compreensões sobre sua função como professora, fazendo com que constituísse novas posturas diante de diferentes situações.

Associou-se a esse processo a busca de Livia por contextos que lhe possibilitassem compreensões mais amplas e críticas sobre aquele momento. Esse aspecto se expressava

na produção de reflexões que costumava compartilhar com os outros professores da escola, a partir de textos e vídeos no grupo de Whatsapp da escola. Alguns exemplos eram: reflexões sobre compreensões mais amplas do conhecimento, para além de conteúdos escolares; a divulgação de cursos de formação sobre temáticas sociais como espaços de produção de conhecimentos importantes para aprofundamentos sobre a função do professor e da escola; divulgação de projetos culturais e ambientais *online*, como possibilidades importantes para a ação pedagógica.

Ao longo daquele processo, observamos a produção de posicionamentos próprios na viabilização do ensino remoto, a qual evidenciou a expressão de Lívia como sujeito de sua ação pedagógica. Esses posicionamentos muitas vezes expressavam contraposições em relação aos outros professores da escola; por exemplo, em relação à disponibilização de apostilas de exercícios aos estudantes, como vemos a seguir:

Quais estratégias você utilizou com o grupo que acha que foram efetivas?

Tenho insistido no uso da plataforma como instrumento a ser utilizado no ensino remoto; a realização das rodas virtuais (inclusive recebi alguns retornos positivos das famílias sobre este momento) e mantenho um diálogo franco e aberto com todos, adultos e crianças. (PERGUNTAS NORTEADORAS PARA A CONSTRUÇÃO DO RELATÓRIO DO CONSELHO DE CLASSE – 22/09/2020).

Consideramos que os posicionamentos de Lívia em relação à escolha de estratégias pedagógicas naquele momento favoreciam a produção de novas compreensões acerca da função do professor e da escola diante das circunstâncias específicas do ensino remoto, ao mesmo tempo em que exprimiam as compreensões produzidas ao longo do processo. A promoção da relação afetiva e do vínculo com os estudantes, como aspecto característico de suas ações pedagógicas, integravam-se a seus posicionamentos, além de se articularem às novas compreensões relacionadas à ação pedagógica.

Durante a pesquisa, uma nova necessidade foi expressa por Lívia em relação à organização dos registros pedagógicos. Na ocasião, sua intenção era organizá-los de forma que lhe possibilitasse consultas posteriores para a elaboração de ações pedagógicas com novas turmas.

Os posicionamentos produzidos e a constituição de novas compreensões sobre a ação pedagógica vincularam-se à elaboração de uma alternativa própria de organização de seus registros sobre ações pedagógicas realizadas ao longo da trajetória profissional. Lívia relatou-nos que, naquele momento, aprendizagens relacionadas à utilização de recursos tecnológicos lhe oportunizaram o reconhecimento de uma forma prática de

organização daqueles registros pedagógicos e que lhe permitia agilidade em consultas posteriores. Sobre esse processo, comentou ela:

Algo que eu espero continuar é essa coisa mais estruturada, organizada. Você lembra que eu tinha meus registros todos em papezinhos, muito bagunçados para mim. E depois me tomava muito tempo organizar essas informações. Agora tá tudo registrado e posso resgatar para utilizar. Para mim isso é muito importante, é um repertório. Eu sinto que tenho muito repertório, mas nunca tinha feito isso de forma tão registrada e estruturada. Minhas práticas anteriores estão registradas, mas nunca tive o hábito de consultar cadernos antigos. Organizar esse repertório online foi um aprendizado muito bom. Eu acho difícil criar algo novo, do nada, tenho que ir concatenando as coisas. (ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA SOBRE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM).

Seus registros pedagógicos naquele momento passaram a ser organizados na plataforma Google Keep, sob uma organização estética que sinalizava sua implicação naquele processo. O material se organizava em abas com diferentes cores; cada aba se referia a uma categoria de abordagem de diferentes aspectos relacionados à ação pedagógica, tais como: Diário de bordo; Material para formação com as famílias; Pesquisas relacionadas a assuntos de interesse da turma e ao desenvolvimento de ações pedagógicas em andamento; dentre outros.

As informações organizadas nesse material, relacionadas a suas ações pedagógicas naquele ano, eram pouco a pouco enriquecidas pela professora com novos registros. Durante o segundo ano do ensino remoto, observamos que Lívia ao mesmo tempo que criava campos de registro naquele espaço, realizava consultas importantes à elaboração de novas ações pedagógicas com a nova turma (Turma Estrela Dalva). Consideramos assim, que o processo de construção do “repertório de práticas”, no primeiro ano do ensino remoto, expressou a produção de uma nova intencionalidade relacionada ao registro articulada à utilização da própria experiência pedagógica como subsídio à produção de uma forma própria de ensinar.

No ano posterior, com uma nova turma ainda em ensino remoto, observamos como essas aprendizagens de Lívia se expressaram na ampliação e aprofundamento de suas ações pedagógicas. Novos elementos foram integrados àquele espaço de organização de seus registros pedagógicos, provocando recursivamente novas observações nas ações pedagógicas. Exemplificamos esse aspecto com a elaboração de um espaço para a produção do “carômetro *online*” da turma contendo fotos, registros minuciosos de interesses e aspectos relacionados a vivências dos estudantes e familiares, além de informações sobre suas condições socioeconômicas etc.

Destacamos mais um trecho do documento entregue a escola no final do primeiro ano do ensino remoto, no qual a nosso ver a professora expressava novas compreensões sobre o ensino remoto, o que consideramos relacionado a sua produção de ideias e posicionamentos nas ações pedagógicas naquele momento:

Hoje eu entendo que é o mínimo possível (ensino remoto), é uma redução de danos, não acho proveitoso, não consigo vê-lo positivamente. Pelo retorno que fui tendo das crianças, das famílias, fui vendo o quanto era importante esse vínculo para eles. Não dava para deixá-los sós, sem olhar para fora. E isso seria viabilizado por mim, pela escola. (PERGUNTAS NORTEADORAS PARA A CONSTRUÇÃO DO RELATÓRIO DO CONSELHO DE CLASSE – 22/09/2020).

Identificamos que nas ações pedagógicas durante o ensino remoto, Lívia aprendeu a:

- a) Utilizar os recursos técnicos da plataforma virtual.
- b) Produzir alternativas de utilização pedagógica dos recursos virtuais, relacionadas às possibilidades, necessidades e interesses dos estudantes em orientação a suas aprendizagens.
- c) Produzir orientações contextualizadas às vivências dos estudantes e das famílias durante o ensino remoto.
- d) Produzir uma nova intencionalidade ao registro pedagógico, articulada à utilização da própria experiência pedagógica como subsídio à produção de uma forma própria de ensinar.
- e) Compreender a relação pedagógica como meio para a produção de ações pedagógicas no ensino remoto.
- f) Compreender a função da escola e do professor no momento do ensino remoto.

4.1.2.3 Síntese das aprendizagens de Lívia na ação pedagógica

No quadro a seguir, apresentamos a síntese de nossas análises sobre as aprendizagens de Lívia.

Quadro 5 - Aprendizagens de Lívia na ação pedagógica

Ação pedagógica	Aprendizagens na ação pedagógica	Experiências e aprendizagens anteriores relacionadas às aprendizagens na ação pedagógica.
Observação e registro pedagógico.	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir informações sobre observações dos estudantes na elaboração de registros pedagógicos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participação em grupos de pesquisa na universidade (formação inicial e continuada).

	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar as informações produzidas como subsídio à elaboração de novas ações pedagógicas. • Utilizar procedimentos relacionados à viabilização do registro das observações durante a ação pedagógica. • Compreender a importância da observação dos estudantes durante a ação pedagógica. • Compreender o estudante como indivíduo ativo na produção do conhecimento e a relação pedagógica como meio para a produção de novas ações pedagógicas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Experiências profissionais, em escolas, valorativas do trabalho com projetos e da concepção da criança como protagonista na ação pedagógica. • Viagem à Reggio Emilia, com o grupo de estudo e pesquisa, com o objetivo de conhecer a abordagem pedagógica das escolas da infância na Itália.
Ações pedagógicas no contexto do ensino remoto.	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar os recursos técnicos da plataforma virtual. • Produzir alternativas de utilização pedagógica dos recursos virtuais, relacionadas às possibilidades, necessidades e interesses dos estudantes e em orientação a suas aprendizagens. • Produzir orientações contextualizadas às vivências dos estudantes e das famílias durante o ensino remoto. • Produzir uma nova intencionalidade ao registro pedagógico, articulada à utilização da própria experiência pedagógica como subsídio à produção de uma forma própria de ensinar. • Compreender a função da escola e do professor no momento do ensino remoto. • Compreender a relação pedagógica como meio para a elaboração de ações pedagógicas no ensino remoto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagens anteriores relacionadas à observação e registro pedagógico. • Promover rodas de conversa no ensino presencial. • Orientar os estudantes a expressarem suas opiniões e a refletirem sobre suas propostas. • Compreender criticamente questões sociais em suas relações com as ações pedagógicas. • Compreensões próprias sobre a temática “territórios educativos”.

Fonte: elaborado pela autora, 2022.

4.1.3 Configuração subjetiva da ação pedagógica de Lívia, sua expressão na própria ação pedagógica e em aprendizagens neste processo

Neste tópico, apresentaremos as construções interpretativas, realizadas ao longo da pesquisa, acerca da configuração subjetiva da ação pedagógica da professora Lívia,

por meio da qual buscamos explicar as aprendizagens constituídas em suas ações pedagógicas. Como mencionamos no capítulo 2, a configuração subjetiva da ação pedagógica integra-se por sentidos subjetivos produzidos na história de vida; por sentidos subjetivos gerados no próprio processo da ação pedagógica e por outros relacionados com a subjetividade social do contexto escolar. A seguir, apresentamos tais construções interpretativas.

4.1.3.1 Sentidos subjetivos produzidos na história de vida

Nossas construções interpretativas sobre o caso de Lívia permitiram-nos produzir indicadores que orientaram à construção de três hipóteses acerca de sentidos subjetivos produzidos em sua história de vida, constituintes da configuração subjetiva da ação pedagógica, expressos nessa ação e relacionados às aprendizagens realizadas nesse processo: **1) necessidade de afeto e reconhecimento próprio para a qual a relação afetiva e compromissada com os estudantes torna-se uma fonte de satisfação; 2) sensibilidade social e compromisso com ações sociais das quais a própria ação pedagógica faz parte; 3) orientação autêntica à aprendizagem como processo relacionado à expressão própria e à produção de autoconfiança.**

A continuação, apresentaremos cada uma dessas hipóteses construídas e os indicadores que permitiram sua construção:

1) Necessidade de afeto e reconhecimento próprio para a qual a relação afetiva e compromissada com os estudantes torna-se uma fonte de satisfação.

Durante a pesquisa chamou-nos a atenção o relativo isolamento de Lívia na escola, praticamente não estabelecendo relações pessoais naquele contexto. Nessa orientação revelaram-se interessantes suas seguintes expressões no complemento de frases: 58 - *Quando era criança me sentia muito só*; 52 - *Tenho medo de ser sozinha*.

Exploramos essas frases durante dinâmica conversacional, o que abriu espaço para a expressão de Lívia a respeito de experiências marcantes na infância e adolescência:

Minha mãe sempre trabalhou muito. Trabalhava o dia inteiro em um emprego e muitas vezes tinha que fazer faxina para pagar o aluguel porque faltava dinheiro. Desde pequena eu frequentei creches e depois que não tinha mais a possibilidade de creche, lá pelos cinco anos, ficava sozinha em casa. Lembro

da minha mãe me ensinando a fritar um ovo e a me virar sozinha. Aprendi a ser independente na marra. Lembro que inventava minhas próprias brincadeiras para passar o dia. Minha mãe me teve com trinta e cinco anos, são muito diferentes as gerações, então entendo porque nunca tivemos uma relação de amiga, era uma relação de mãe e filha mesmo, mais de cuidado. Nunca fomos de brincar junto, ver um filme junto [...]. Eu sentia falta da presença dela, em ter uma companhia. (DINÂMICA CONVERSACIONAL).

Expressões como essas nos possibilitaram gerar o indicador de que **Lívia produzia sentidos subjetivos associados à necessidade afetiva na relação com sua mãe**. Associado a esse sentimento de desamparo, relatou-nos ter, durante grande parte de sua vida, poucas possibilidades de constituir vínculos relacionais com outras pessoas pelo fato de a mãe exercer um forte controle sobre suas amizades e pelo pouco contato com outros familiares. Acerca de suas relações de amizade na escola, assim se expressou:

Eu sempre achava que estava sendo menosprezada, que elas estavam tendo mais amizade entre elas que comigo. Quando a amizade era entre quatro tudo bem porque dava pra fazer duplas, né? Então sempre recebia a atenção de alguém. (DINÂMICA CONVERSACIONAL).

A emocionalidade negativa produzida naquelas relações afetivas demonstrava o quanto necessitava do reconhecimento do outro, o que se associava a sua baixa autovaloração nos relacionamentos afetivos. Nessa orientação, apresentaram-se interessantes os relatos sobre seu casamento:

Lembro de ter muita raiva dele (do marido) por não ter feito as tarefas de casa. Eu chegava cansada do trabalho e a pia tava cheia, tudo por fazer. Mas eu não sabia conversar, falar sobre isso, eu ficava emburrada ou fugia pra casa da minha mãe. Tinha também umas goteiras na casa e eu morria de raiva porque ele não arrumava. Hoje vejo que eram umas bobeiras, que hoje eu mesma resolveria aquilo. (DINÂMICA CONVERSACIONAL).

Eu não me sentia em casa (durante o casamento), me sentia sempre esperando alguma coisa. (DINÂMICA CONVERSACIONAL)

Elaboramos, a partir dessas informações, o indicador de que **a dependência afetiva vivenciada por Lívia em diferentes relações pessoais se vinculava à necessidade de reconhecimento próprio o que, por sua necessidade de afeto, se relacionava ainda ao reconhecimento do outro sobre si mesma**. O fato de recorrer à mãe como um refúgio certo naquela situação de conflito reforçou o indicador da dependência afetiva naquela relação. Nessa orientação, chamaram-nos a atenção referências de Lívia sobre sua participação no movimento estudantil no contexto universitário:

Entrei no movimento estudantil por curiosidade. [...] depois que conheci, o que me encantou foi a possibilidade de me colocar no mundo (chora). Acho que já falei com você que era uma coisa difícil para mim com minha mãe, né? Que

eu não podia falar, que eu não podia me expressar, desde criança, sem ter medo dela me bater e brigar comigo. Lá eu aprendi isso que o que eu falava era importante, que eu podia me expor. As amizades foram muito importantes ali. O tema amizade era muito difícil para mim. (DINÂMICA CONVERSACIONAL).

Essa manifestação caracterizou um dos únicos momentos em que Livia se colocou de forma positiva sobre experiências relacionais em sua história de vida. Essas informações permitiram construir o indicador de que a professora **subjetivava de forma propícia suas experiências relacionais, a partir da reciprocidade afetiva associada ao reconhecimento do outro sobre suas expressões.**

Consideramos que aqueles sentidos subjetivos se expressavam na forma como Livia subjetivava atualmente a relação com os estudantes como aspecto central em suas ações pedagógicas. A respeito dessa interpretação destacamos um trecho do relatório avaliativo, produzido por Livia, sobre o trabalho desenvolvido com a Turma Margarida no ano de 2019:

[...] tivemos um longo percurso até que pudéssemos entrar na nova rotina diária, reconhecer o lugar onde passaríamos a maior parte do tempo e principalmente nos conhecermos melhor. Creio que as relações interpessoais foram nosso maior desafio neste primeiro momento, uma vez que as crianças estavam muito apegadas aos relacionamentos vividos no ano anterior, tanto em relação aos colegas quanto aos antigos educadores. (PORTFÓLIO DE TRABALHO DA TURMA MARGARIDA – 2019).

Essas informações nos permitiram gerar o indicador de que **sentidos subjetivos produzidos por Livia em sua história de vida e associados à necessidade de ser afetivamente reconhecida pelo outro se configuravam subjetivamente na relação com a Turma Margarida como importante fonte de afeto.** Consideramos ainda que se relacionavam a essa produção subjetiva, sentidos subjetivos associados à possibilidade de expressão autêntica na relação pedagógica com as crianças pequenas e de favorecimento desse processo por meio da produção de ações pedagógicas.

Em análise de cadernos de registros de ações pedagógicas de Livia, identificamos registros significativos acerca de sua relação com os estudantes em diferentes momentos de sua trajetória profissional, como mostra a seguinte situação registrada durante sua atuação na escola D.:

O M. e o S. continuaram discutindo e como somente o M. estava fora do lugar, pedi para que ele se sentasse. Foi então que ele cruzou os braços e me disse com os olhos cheios de água: “Você não manda na minha vida!” eu pedi para que ele repetisse o que havia dito e para minha surpresa ele repetiu. Respondi a ele que eu não queria mandar na vida dele, mas que naquele espaço era eu sim que mandava e que se ele não estava contente ali poderia ir falar com a coordenadora. Foi quando ele começou a chorar e aceitou se sentar. Confesso que fiquei muito chateada com aquela situação pois o M. nunca havia me respondido daquela maneira e toda a turma tinha assistido aquela cena

lamentável. [...] senti que o clima estava muito pesado e tudo o que eu havia planejado não fazia mais sentido. Então, apaguei a luz, peguei minhas coisas e disse que começaríamos a tarde novamente pois aquele não era um jeito agradável de nos recebermos uns aos outros. As crianças acharam engraçadíssimo e entraram na brincadeira dando “Boa tarde, prô!” Para mim aquilo ajudou muito pois tentei esquecer o que havia acontecido e pude seguir a tarde conforme havia planejado. (CADERNO DE REGISTRO DE AÇÕES PEDAGÓGICAS – 2013).

Não apenas a situação registrada, mas também, as observações que realizava e a emocionalidade envolvida no registro pedagógico, reforça o indicador anterior sobre **a necessidade de Lívia em ser reconhecida afetivamente na relação com os estudantes**. Essa produção subjetiva se expressava em sua necessidade de favorecer essa relação o que por sua vez se vinculava à forte implicação na elaboração da observação e do registro pedagógico, expressando-se em aprendizagens ao longo daquele processo. Essas aprendizagens caracterizavam-se pela produção de ideias próprias e de novas ações pedagógicas cada vez mais atreladas aos interesses, curiosidades e necessidades dos estudantes naquele processo.

Interpretamos que essas produções subjetivas favoreciam relações genuínas de afeto e consideração com os estudantes, oportunizando que Lívia produzisse aprendizagens relacionadas à compreensão do estudante como indivíduo ativo na produção do conhecimento e da relação pedagógica como meio para a produção de novas ações pedagógicas.

Apresentaremos à frente nossas construções interpretativas acerca de como sentidos subjetivos produzidos na história de vida de Lívia e associados à relação com os estudantes como fonte de afeto emergiram no momento da ação pedagógica no ensino remoto como fonte de motivação às ações pedagógicas e a aprendizagens da professora naquele contexto.

2) Sensibilidade social e compromisso com ações sociais das quais a própria ação pedagógica faz parte.

Comprendemos como significativa a resposta de Lívia à seguinte questão no instrumento Técnica de Explorações Múltiplas “Cite três conhecimentos que você considera ter e que são importantes para suas ações pedagógicas”:

Conheço o currículo da Educação Infantil e isso me dá sustentação para defender aquilo que acredito; sei sobre políticas públicas de educação o que me permite ser uma profissional engajada e não ver meu trabalho como uma vocação, sacerdócio ou filantropia; tenho uma consciência ambiental que me

faz pensar na integralidade do ser humano enquanto natureza e por isso busco ressignificar a maneira como nos relacionamos com as demais naturezas. (INSTRUMENTO TÉCNICA DE EXPLORAÇÕES MÚLTIPLAS).

A resposta pontual de Lívia e sua elaboração pessoal, utilizando-se propriamente de ideias de cunho social, possibilitou-nos gerar o indicador sobre o **valor que compreensões articuladas àquelas ideias pareciam assumir em suas representações associadas à ação pedagógica**. Em nossas análises ao longo da pesquisa consideramos algumas vivências históricas de Lívia como significativas para o desenvolvimento de suas ideias relacionadas à orientação e ao compromisso social que se expressavam em representações associadas às ações pedagógicas. Ressaltamos a seguir a expressão de Lívia acerca de uma dessas vivências:

Desde o primeiro dia na universidade pública eu entrei no movimento estudantil, no centro acadêmico e depois eu entrei na executiva estadual do curso de Pedagogia. O que a gente fazia era mobilizar os estudantes em torno das pautas da universidade, da gestão democrática. Na minha gestão fizemos uma reforma do currículo e estimulamos muito a participação dos discentes. Foi uma outra faculdade para mim. A organização dos eventos, dos encontros dos estudantes, as ideias que a gente desenvolvia [...]. (DINÂMICA CONVERSACIONAL).

Esse trecho de informação nos possibilitou elaborar o indicador da **subjetivação de ideias relacionadas a valores sociais em sua própria vida, para a qual vivências em movimentos sociais, principalmente durante a experiência universitária, tiveram participação significativa**. Exemplos dessa interpretação foi seu engajamento posterior em outros contextos orientados à participação social, como: fórum estadual de educação infantil; Ongs relacionadas à educação ambiental e outros movimentos voltados ao debate e a ações sociais. Essa interpretação se reforçou a partir de pontos de vista de Lívia sobre sua forma diferenciada de expressar-se naquele contexto:

Na minha vida pública eu não evito falar, nesse ponto tenho muita facilidade de me colocar porque sinto que estou respaldada naquilo que acredito, não tenho dúvida disso. Posso até mudar meu posicionamento, mas não evito. Eu acho que trago isso do movimento. Quando estou na esfera pública estou baseada em fatos, em teoria, eu tenho um embasamento. Agora, na vida pessoal eu evito muito, eu não me coloco. É como se eu não validasse o que eu sinto. (DINÂMICA CONVERSACIONAL).

Essas informações nos permitiram produzir o indicador de que **Lívia produzia sobre ideias de cunho social sentidos subjetivos associados à possibilidade de expressão própria, o que se articulava ao valor que essas ideias adquiriam em sua vida**. Analisamos que durante e após as vivências no movimento estudantil Lívia havia passado a orientar-se e a ampliar seus próprios posicionamentos, reflexões e escolhas de vida a partir daquelas ideias e valores. A defesa da escola pública e da gestão democrática

na escola eram exemplos de como temáticas de cunho social se manifestavam em reflexões e posicionamentos sobre a função da escola. Ilustramos esse aspecto com sua opinião sobre escolas visitadas em uma viagem a Cuba:

Lembro que a coisa que mais me marcou foi a presença política forte na escola. Participamos de um conselho de escola: participava a família, a diretora não era um membro do conselho (ênfatisa: não podia ser, inclusive!!) e achei muito interessante que as lideranças sindicais participavam da escola. (DINÂMICA CONVERSACIONAL).

Essas reflexões, além do seu posicionamento em escolher as escolas nas quais iria trabalhar a partir de seus projetos político-pedagógicos orientados à participação social dos estudantes e à educação ambiental, por exemplo, foram importantes informações que, em conjunto, nos possibilitaram construir o indicador de que **Lívia subjetivava a função da escola relacionada a ideias de orientação e de compromisso social.**

Consideramos que uma das formas pelas quais a orientação social se externava em seus posicionamentos de vida era na assunção ao veganismo. Esse aspecto mobilizava Lívia em ações concretas no próprio cotidiano. Ao longo da pesquisa, por exemplo, observamos seus hábitos simples de consumo e a reutilização criativa de materiais diversos, tanto no uso pessoal quanto em sala de aula.

Compreendemos que o interesse de Lívia por uma educação mais humanitária e por desenvolver ações pedagógicas orientadas à formação cidadã dos estudantes eram expressões subjetivas relacionadas ao compromisso social associado à profissão. Ações pedagógicas associadas à reflexão sobre o consumo, como a feira de troca de brinquedos (“trocar é melhor do que comprar”) e a roda dos desejos dos aniversariantes (“os melhores presentes são aqueles que não podemos comprar”) eram exemplos de como valores sociais associados ao veganismo, à educação ambiental, às ações participativas e coletivas integravam-se à própria ação pedagógica.

A expressão desses valores na produção de ações pedagógicas nos possibilitaram gerar o indicador de que **Lívia subjetivava suas ações pedagógicas como meios de expressão do compromisso com ideias e valores sociais, aspecto que se associava à sua implicação na promoção da formação dos estudantes sob essas concepções.** Consideramos que essas produções subjetivas se relacionavam à intencionalidade produzida sobre suas ações pedagógicas, que podemos exemplificar com o seu envolvimento em promover a participação dos estudantes nas rodas de conversa e nas decisões sobre as ações pedagógicas a serem realizadas na turma.

Produções subjetivas associadas ao compromisso com ideias e valores sociais relacionavam-se a suas aprendizagens na ação pedagógica. Ilustramos essa interpretação com a realização das rodas de conversa pela professora. Na execução daquela ação pedagógica Lívia expressava a subjetivação de aprendizagens produzidas na participação em movimentos sociais ao longo da vida: no respeito a fala dos estudantes, na organização da participação coletiva, entre outras ações pedagógicas que realizava naqueles momentos. Essas ações pedagógicas, por sua vez, vinculavam-se ao modo como aprofundava a compreensão do estudante como indivíduo ativo na produção do conhecimento e da relação pedagógica como meio para a produção de novas ações pedagógicas, o que se inter-relacionava com o compromisso social produzido sobre aquelas ações.

A nosso ver, produções subjetivas associadas à orientação e ao compromisso social vincularam-se ainda à busca pessoal por produzir compreensões mais amplas e críticas sobre os aspectos sociais, culturais e econômicos envolvidos em como os estudantes e as famílias vivenciavam o contexto da pandemia e do ensino virtual. Essas compreensões integraram-se à produção de posicionamentos próprios em relação ao que considerava ações pedagógicas importantes àquele momento específico, vinculando-se à produção de compreensões sobre a função do professor e da escola na ocasião do ensino remoto.

3) Orientação autêntica à aprendizagem como processo relacionado à expressão própria e à produção de autoconfiança.

Uma série de informações produzidas ao longo da pesquisa nos possibilitaram interpretar que sentidos subjetivos associados à aprendizagem se configuravam na ação pedagógica de Lívia. Consideramos que sua busca ativa por aprender nas ações pedagógicas, relacionando-se nesse processo com diferentes recursos e contextos que contribuíssem com o desenvolvimento de suas ações, demonstravam sua intencionalidade na constituição de uma trajetória formativa autônoma ao longo de sua vida profissional. Nessa perspectiva, destacamos uma explanação de Lívia acerca de suas buscas pessoais por contextos de aprendizagem, no momento do ensino remoto:

Nesse período estive envolvida em leituras, palestras, que foram me preenchendo de alegria, esperança e determinação. Nessas situações eu senti uma forte identificação com as palavras lidas e ouvidas, no sentido de que alguém falava a mesma língua que eu, ou seja, eu me reconhecia naquelas ideias e conceitos que de maneira geral falavam sobre a necessidade e urgência

de uma nova maneira de se fazer e viver a escola pública. (ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA SOBRE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM).

A maneira pessoal como Lívia se referiu, nesse trecho, à relação entre suas buscas por aprendizagem e a produção de alternativas próprias diante das tensões produzidas no momento do ensino remoto nos orientaram a elaborar o indicador de que **a aprendizagem era um processo subjetivado por ela como relacionado à produção de coerência e intencionalidade sobre suas próprias ações pedagógicas.**

Nessa direção, referências de Lívia à aprendizagem no Instrumento de Complemento de Frases também nos chamaram a atenção:

- 4 - *Quando aprendo* quero praticar.
- 7 - *Aprender ganha sentido* quando consigo ensinar.
- 10 - *Estudo* porque sinto necessidade.
- 67- *Aprendo mais* quando escolho o que aprender.

Nas expressões acima, compreendemos que Lívia se colocava sobre a própria aprendizagem de forma relacionada à: mobilização à ação (4); ao exercício da profissão (7); a escolhas e necessidades próprias (10;67). Essas informações, em conjunto com as anteriores, possibilitaram-nos a produzir o indicador de **que Lívia produzia sentidos subjetivos associados à aprendizagem como um processo próprio e autônomo, relacionado a interesses e necessidades pessoais.**

Nessa perspectiva, ressaltamos a importância das experiências vivenciadas por Lívia no contexto universitário. Destacamos uma das referências de Lívia a esse momento de vida:

A maior linha divisória na minha vida foi a universidade. No meu percurso na universidade eu sempre me voltei a meus interesses em relação à educação infantil e à educação ambiental, esse foi meu percurso formativo: os grupos de pesquisa. Fiz parte dos grupos de dois grupos de estudo e pesquisa na universidade, então eu sempre me relacionava com a teoria, a sociologia da criança, por exemplo, mas a partir dos relatos de prática no grupo. Eu aprendia muito assim, pois eu aprendia com minhas colegas que estavam em sala de aula e em formação continuada. Éramos um grupo que gostava de pesquisar a infância. Particpei desses grupos na graduação e continuei depois. (DINÂMICA CONVERSACIONAL).

Esse trecho nos permitiu reforçar nossas interpretações sobre o quanto vivências relacionadas àquele momento assumiram força na constituição, por Lívia, de um caminho de expressão própria e associado à auto-valorização. Consideramos significativas a essa interpretação suas referências, no trecho acima, à: constituição de interesses próprios; participação espontânea em contextos de formação inicial e continuada, além da importância que atribuía à possibilidade de relação entre sua própria prática profissional e as teorias estudadas. Interessou a nossas interpretações que experiências de vida

anteriores ao ingresso na universidade não eram abordadas por Livia nessa mesma perspectiva. Ao questionarmos a professora sobre sua escolha pelo curso de magistério, durante o ensino médio, assim respondeu:

Fiz quatro anos de magistério e três anos de ensino médio. Escolhi entrar no magistério para ter uma opção [...]. Não pensava em fazer pedagogia, não sabia nem se queria ser professora. Considero que o magistério foi péssimo, aprendi como eu não queria ser professora. (DINÂMICA CONVERSACIONAL).

Diferentemente do que interpretamos acerca dos relatos sobre a participação nos grupos de pesquisa, Livia não demonstrava ter no momento do curso magistério outro interesse pela profissão que não uma alternativa de trabalho e subsistência. Esse aspecto nos permitiu ampliar indicadores anteriormente elaborados e produzir o indicador de que **experiências durante o curso universitário, subjetivadas por Livia como contextos de expressão própria e de auto valoração, se relacionavam à constituição do interesse pela profissão, o que mobilizava recursivamente sua busca autônoma por aprender em diferentes contextos.**

As viagens realizadas por Livia durante o curso universitário também foram exemplos de sua orientação a aprender em diferentes contextos, a partir de interesses que se relacionavam à profissão. Suas viagens a Cuba e posteriormente à Itália tiveram como objetivo principal conhecer a educação da infância naqueles países. Ao nos relatar sua visão pessoal das escolas da infância na Itália, país referência em um modelo pedagógico específico, Livia demonstrou elaborações próprias e reflexivas sobre situações vivenciadas. Em uma delas expressou sua percepção sobre a excessiva padronização da organização do trabalho pedagógico no país, o que considerava como imposição de um modelo pedagógico único desfavorecendo-se assim a autonomia das instituições educativas que acreditava serem diversas em sua essência. A partir dessas informações produzimos o indicador **da abertura de Livia a aprender em diferentes contextos e experiências de vida produzindo ideias próprias que nutriam suas representações associadas a suas ações pedagógicas.** Articulamos a esse indicador, ao seguinte comentário de Livia:

Val, queria compartilhar contigo uma coisa... finalmente li um livro de Paulo Freire, até hoje só havia lido textos dele e outros autores falando sobre. Li Educação como Prática de Liberdade e começo a entender o que você diz sobre minha prática alfabetizadora, pois me identifiquei demais com o sistema dos Círculos de Cultura. Até me sinto mais segura com as coisas que tenho proposto e planejado fazer com a turma, é como se uma sombra tivesse saído da minha cabeça. (CONVERSA INFORMAL).

Esse comentário ocorreu quando percebemos seu forte isolamento na escola em vista da produção de posicionamentos próprios naquele contexto. Interpretamos que naquelas situações de tensão, Lívia envolvia-se em movimentos reflexivos e imaginativos que lhe permitiram relacionar situações e gerar ideias próprias sobre suas ações pedagógicas. Nessa perspectiva, produzimos o indicador de que **o próprio contexto da pesquisa era subjetivado por Lívia como experiência que a orientava à aprendizagem sobre as próprias ações pedagógicas.**

Nessa perspectiva, foram significativas as seguintes expressões de Lívia no complemento de frases: 5. *Aprendo para crescer* como pessoa; 16. *O conhecimento que adquire serve para meu aprimoramento pessoal*. Essas informações, em conjunto com as anteriores, nos oportunizaram produzir o indicador de que **associada à orientação a aprender em diferentes contextos, Lívia expressava uma compreensão ampla da aprendizagem, como processo relacionado à formação pessoal**. Compreendemos sua coragem em assumir novos desafios de vida em sua decisão de abandonar uma carreira profissional em outra cidade e vir para Brasília, recomeçando profissionalmente na cidade. Seu acompanhamento como docente da Turma Margarida, da educação infantil ao ensino fundamental, também exemplifica esse indicador, visto sua ampla experiência profissional e interesse pela etapa da educação infantil.

A decisão de acompanhar a Turma Margarida ao ensino fundamental foi difícil para Lívia principalmente pelo fato de contrapor-se às práticas escolarizadas de alfabetização assumidas por grande parte dos professores da escola. Logo ocorrera a situação do ensino remoto, quando, como abordamos anteriormente, percebemos sua implicação em observar as experiências dos estudantes naquele contexto utilizando-se daquelas informações para imaginar e elaborar alternativas de ações pedagógicas com foco na alfabetização da turma. Ao final do primeiro ano do ensino remoto, a seguinte reflexão chamou a nossa atenção:

Pude enfim compreender que não importa onde eu esteja e nem com qual faixa etária eu atue, já que meu coração sempre estará na educação pública e com as crianças [...] compreendi que é possível ser alfabetizadora sem romper com conceitos sobre as infâncias e as práticas educativas que lhes convém.
(REGISTRO AVALIATIVO FINAL EM UM CURSO DE ALFABETIZAÇÃO)

A articulação entre essas informações nos possibilitou produzir o indicador de que **Lívia se orientava à aprendizagem como um processo que lhe permitia expressar-se propriamente em suas experiências de vida, o que se relacionava à produção de novas ideias e de autoconfiança em sua ação pedagógica.**

4.1.3.2 Sentidos subjetivos produzidos na ação pedagógica

Nossas construções interpretativas possibilitaram produzir indicadores que orientaram para a construção de duas hipóteses acerca de sentidos subjetivos produzidos na ação pedagógica e expressos na: **1) relação com os estudantes como fonte de motivação para a produção de ações pedagógicas. 2) necessidade de reconhecimento social das próprias ideias e posicionamentos vinculados à auto-valorização e mobilização à produção das próprias ações.**

1) Relação com os estudantes como fonte de motivação para a produção de ações pedagógicas.

Elaboramos anteriormente a hipótese da relação com os estudantes como importante fonte de afeto para Lívia, a partir da expressão de sentidos subjetivos produzidos em sua história de vida. Articulada a essa hipótese, interpretamos ao longo do processo construtivo interpretativo da pesquisa que, no curso das ações pedagógicas, produções subjetivas vinculadas à relação com os estudantes configuravam-se como motivação para a produção dessas ações.

Como mencionado, no início do ensino remoto, Lívia se apresentava completamente desmobilizada para a produção de ações pedagógicas. Seus posicionamentos críticos naquele contexto dificultavam sua orientação à busca por alternativas próprias de produção de ações pedagógicas, deixando-a completamente paralisada. Aos poucos, percebemos que essa forte desmotivação inicial passou a uma produção intensa e criativa de ações pedagógicas por meio da utilização de recursos virtuais. Ao questionarmos Lívia sobre aquela mudança, ela assim se expressou:

Não queria aceitar essa nova realidade, mas entendi que não haveria outra solução já que a melhor opção (cancelar o ano letivo) estava fora de cogitação pelos governos. Então travei uma batalha interna e comecei a procurar as brechas para poder caminhar. E sabe que eu encontro muita inspiração nas crianças e em cada interação que tenho com elas. (CONVERSA INFORMAL).

Geramos, a partir dessas informações, o indicador de que **a relação com os estudantes era fonte para a produção de novos posicionamentos sobre o contexto social.** Esse indicador se articulou, em nossas interpretações, a reflexões de Lívia sobre o

que havia considerado uma experiência de aprendizagem durante o ano de 2019, ainda no ensino presencial:

Um grande aprendizado que tive foi com as crianças. Eu chamei isso de resiliência porque foi um ano muito difícil pra mim e eu encontrava força neles. Sei que eles também sofriam, principalmente com a entrada do M. na sala. Lembro do J. muito compreensivo com ele, sendo gentil apesar de levar tanta porrada, todo dia. Quer dizer: apesar de tudo ruim, vamos seguir em frente, vamos acolher. (DINÂMICA CONVERSACIONAL).

Naquele ano Lívia tivera como objetivo central de suas ações pedagógicas a promoção das relações de pertencimento e união da turma. Ao considerar que a turma começava a engajar-se naquele processo, ocorreu a entrada de um estudante novo apresentando uma forma diferente de relacionar-se com os colegas e com a professora. As atitudes do estudante eram compreendidas por Lívia como agressivas aos vínculos relacionais de intimidade e respeito que buscava estabelecer com a turma, aspecto que a tinha abalado fortemente, junto a outras experiências que vivenciava pessoalmente naquela ocasião.

Esse conjunto de informações nos possibilitou produzir o seguinte indicador: **associada à relação com os estudantes, Lívia produzia sentidos subjetivos vinculados à superação de seus estados emocionais negativos.** Nessa orientação, ressaltamos um trecho de informação em que fez um comentário sobre o início de suas ações no ensino remoto:

[...] procuro deixar de lado as “burrocracias” e dissonâncias com o coletivo e sigo caminhando, imaginando que tenho comigo ao lado as crianças [...]. Virei a doida das *lives*, igual fazia na faculdade quando não queria perder uma palestra sequer. Tenho aprendido demais e encontrado muitas referências bacanas. (CONVERSA INFORMAL).

Essa informação, em conjunto com as anteriores, permitiu-nos elaborar o indicador sobre a **força que Lívia produzia subjetivamente na relação com os estudantes em sua assunção a contraposições no contexto escolar, entendidas por ela como necessárias à produção de ações pedagógicas coerentes com os próprios princípios pedagógicos.** Essas produções subjetivas, de acordo com nossas interpretações, se associaram à sua intensa mobilização por buscar, de forma autônoma, diferentes contextos de aprendizagem para a produção de suas próprias ações pedagógicas no contexto do ensino remoto.

Nessa perspectiva, chamou nossa atenção a busca de Lívia por promover formas de estar em interação com os estudantes, como nas rodas de conversa virtuais. Interpretamos que esse aspecto se relacionava ao indicador anterior sobre a força que

Lívia produzia subjetivamente na relação com os estudantes, favorecedora da relação pedagógica e da produção de ideias sobre as ações pedagógicas, especialmente diante de suas discordâncias no contexto escolar. Consideramos interessante um dos trechos da avaliação de Lívia sobre o primeiro ano do ensino remoto:

Pelo retorno que fui tendo das crianças, das famílias, fui vendo o quanto era importante esse vínculo para eles. Não dava para deixá-los sós, sem o olhar para fora, o que seria viabilizado por mim, pela escola. (DINÂMICA CONVERSACIONAL).

Tal informação, articulada às já apresentadas, possibilitou-nos produzir o indicador de que **produções subjetivas históricas associadas à reciprocidade afetiva na relação com os estudantes se configuraram como fonte de motivação para a produção de ações pedagógicas pela professora no momento do ensino remoto.**

Consideramos que essas produções subjetivas, em interrelação com outros sentidos subjetivos configurados na ação pedagógica, associaram-se a como aprendizagens anteriores relacionadas à observação e registro pedagógico expressavam-se naquele momento como recursos subjetivos que possibilitavam a produção de novas ações pedagógicas. Nesse processo, novas aprendizagens se constituíam pela professora, entre as quais identificamos o aprofundamento em compreensões da relação pedagógica como meio para a produção de ações pedagógicas. As ideias próprias produzidas nesse processo também orientavam e fortaleciam Lívia na produção de ações pedagógicas em contraposição com o contexto escolar, aspecto que aprofundaremos à frente.

2) Necessidade de reconhecimento social das próprias ideias e posicionamentos vinculados à auto-valorização e mobilização para a produção das próprias ações.

Desde nossas primeiras construções interpretativas consideramos que, relacionada à mobilização de Lívia em agir pedagogicamente de acordo com o que acreditava, havia uma necessidade própria de sentir-se reconhecida socialmente por suas ideias e ações pedagógicas. Em um dos encontros com a pesquisadora no momento inicial da pesquisa, por exemplo, discorreu abertamente sobre a satisfação que sentia em participar daquele processo, principalmente pela possibilidade que teria de ter sua prática pedagógica reconhecida.

Em uma de nossas primeiras dinâmicas conversacionais fomos surpreendidas pela professora ao nos disponibilizar cadernos de registros pedagógicos realizados em

diferentes escolas durante sua trajetória profissional. Naquela ocasião, colocou-se prontamente a folheá-los, demonstrando uma forte satisfação em resgatar lembranças e detalhar espontaneamente diversas situações registradas. Ao explorar aqueles registros, Lívia apresentava reflexões sobre seu processo profissional, destacando aspectos daquelas experiências que reconhecemos fundamentarem suas ações pedagógicas atuais. Essas informações permitiram elaborar o indicador de que, **naquele momento, Lívia subjetivava a necessidade de reconhecimento social sobre suas ações pedagógicas.**

Compreendemos como congruente com o indicador acima a seguinte expressão de Lívia no Instrumento de Complemento de Frases: “65. *Sinto-me satisfeita* quando sou reconhecida.” Essas informações em conjunto se articularam à forma com que Lívia frequentemente questionava a pesquisadora sobre assuntos e temáticas envolvidos em suas discordâncias acerca de posicionamentos da escola e de colegas professores. Destacamos um trecho de conversa informal que exemplifica essas situações:

Lívia: Você poderia me ajudar a entender qual o sentido de trabalhar com a letra inicial das palavras isoladamente?

Pesquisadora: Eu penso que nesse momento em que as crianças estão discriminando as letras e seus sons pode ser importante. [...]. Mas eu estou achando que você já tinha noção dessa resposta. Aconteceu algo?

Lívia: (Risos). É, eu fiquei com receio de fazer algo sem sentido, como se estivesse isolando a letra sem considerar o contexto, mas acho que isso pode ter uma razão e gostei de pegar a última letra da palavra também. Nunca gostei das palavras escritas com letra inicial de outra cor por isso.

Interpretamos que essas abordagens à pesquisadora representavam uma forma irônica de Lívia expressar seu posicionamento crítico sobre práticas pedagógicas desenvolvidas na escola e que considerava artificializadas e descontextualizadas das experiências dos estudantes. Por não conseguir elaborar maneiras de articular essas ideias com os colegas isolava-se do grupo, realizando ações pedagógicas diferenciadas com sua turma. Essas informações nos possibilitaram elaborar o indicador de que, **na vivência daquelas experiências, Lívia subjetivava a relação com a pesquisadora como um espaço favorecedor da expressão e reconhecimento de suas ideias, aspecto que parecia fortalecer sua autoconfiança na realização de ações pedagógicas diferenciadas no contexto escolar.**

Nessa perspectiva, chamou-nos a atenção a referência de Lívia a uma relação pessoal que havia considerado significativa em seu trabalho na escola atual:

Lembro de uma orientadora educacional aqui da escola com a qual aprendi muito, através dos debates em que ela se posicionava. Uma pessoa supermilitante, engajada no sindicato, nos movimentos sociais. As intervenções fortes dela me impressionavam. Ela não tinha dedos, ela falava o que tinha que falar e eu via nela uma parceira. Ela sabia do meu trabalho na

educação infantil [...] eu sentia nela um apoio para o que eu pensava, e achava que ela usava palavras melhores que eu para se expressar. Eu lembro que naquela época só conseguia fazer críticas, não conseguia propor alternativas e ela sempre vinha com um respaldo de alguma teoria, algum exemplo de uma outra escola e isso fortalecia, era muito bom. Eu sinto que isso me inspira, me faz querer ser assim, mas ela saiu e eu voltei a me sentir só. (DINÂMICA CONVERSACIONAL).

No trecho de informação acima Lívia apresentou a relação com a orientadora educacional como um espaço de afirmação de suas ideias e valores, aspecto que lhe permitia sentir-se apoiada na defesa dessas ideias perante o grupo. Esse trecho, atrelado a informações apresentadas anteriormente, favoreceu-nos a produzir o indicador da **produção de sentidos subjetivos associados à necessidade de reconhecimento de “outros” sobre si mesma. Esses “outros” eram significativos para ela pela aproximação com suas próprias ideias e posicionamentos, aspecto que se vinculava à valorização pessoal que produzia subjetivamente sobre o reconhecimento social.**

Quanto ao indicador acima, consideramos interessante a expressão de Lívia sobre como se sentia em relação a seu engajamento em torno de contextos de participação social desde que viera morar em Brasília:

Eu me sinto bem órfã. [...] Tem a escola, mas você sabe a complexidade que é. Era pra ser um lugar de encontro, onde eu me realizaria, mas não é e eu entendo que também é porque está começando. Eu não faço parte de um coletivo aqui [...]. (DINÂMICA CONVERSACIONAL).

Essas informações reforçaram o indicador anterior sobre como Lívia subjetivava o contexto relacional da escola de forma associada à necessidade de reconhecimento de suas ideias e valores, permitindo-nos ampliá-lo em relação a **produções subjetivas associadas à dificuldade de relacionar-se pessoalmente com ideias contrárias às suas, articuladas à necessidade de reconhecimento social das próprias expressões.**

Consideramos que o indicador anterior se associou a informações relacionadas à realização da observação e do registro pedagógicos, especialmente na escola C. A necessidade de comunicar suas ações pedagógicas à coordenadora pedagógica na escola e sua afinidade e satisfação com as ações implementadas em torno daquele projeto político-pedagógico pareceram relacionar-se ao modo como Lívia havia constituído aprendizagens importantes nas ações de observação e registro pedagógico. Essas informações nos possibilitaram produzir o indicador de que **produções subjetivas históricas sobre a necessidade de reconhecimento social integravam a forma como Lívia se mobilizava para a produção de ações pedagógicas, o que favorecia aprendizagens em seu processo.**

A seguir, exploraremos com mais profundidade como esses sentidos subjetivos se inter-relacionaram de forma contraditória a sentidos subjetivos associados à subjetividade da escola favorecendo a produção por Lívia de novas possibilidades de subjetivação vinculadas a suas ações pedagógicas e aprendizagens nesse contexto.

4.1.3.3 Sentidos subjetivos associados à subjetividade social da escola

Nossas construções interpretativas permitiram-nos produzir indicadores que orientaram à construção de três hipóteses acerca de sentidos subjetivos associados à subjetividade social da escola e expressos no : **1) interesse pelo projeto político pedagógico da escola e envolvimento na produção de alternativas de ações pedagógicas orientadas para sua implementação; 2) sentimento de desvalorização de suas ações pedagógicas na escola associado à convicção da importância de sua realização; 3) isolamento como possibilidade de abertura de um espaço próprio de subjetivação na produção de ações pedagógicas.**

1) Interesse pelo projeto político pedagógico da escola e envolvimento na produção de alternativas de ações pedagógicas orientadas para sua implementação.

No início da pesquisa questionamos Lívia sobre porque escolhera trabalhar na escola atual. Interessava-nos compreender seu envolvimento no trabalho da escola que, de forma diferente da maioria de suas escolhas profissionais, não atendia especificamente a etapa da educação infantil. De acordo com ela, esse interesse se relacionava ao projeto político-pedagógico da escola, na consideração do papel de diferentes espaços educativos na própria comunidade escolar e na educação integral dos estudantes.

Relacionamos a informação anterior a relatos de Lívia sobre sua experiência profissional como coordenadora de um projeto de educação integral, quando atuava em outra cidade, além de interesses expressos em seu projeto de mestrado relacionados à inovação escolar e a produções subjetivas associadas à ação pedagógica como compromisso social. Essas informações nos possibilitaram produzir o indicador de que **Lívia subjetivava o projeto político pedagógico da escola a partir de interesses pessoais associados ao compromisso social, processo que se articulava a**

aprendizagens constituídas em sua história de vida. Ilustra essa construção a seguinte expressão:

Entrei em um grupo que se reúne quinzenalmente para fazer reflexões sobre o PPP e atualizações. Meu foco com o PPP é pelo meu trabalho e também pelo mestrado. Achei que seria uma forma boa de me apropriar mais. Além do PPP, me interessa o histórico da escola, como começou, como as coisas se constituíram. Isso sempre me interessou escutar, conversar com as pessoas pra saber como foi a formação dessa escola. (DINÂMICA CONVERSACIONAL).

As informações acima articularam-se às interpretações apresentadas anteriormente e nos possibilitaram gerar o indicador de que **sentidos subjetivos relacionados à abertura à aprendizagem, historicamente constituídos pela professora em diferentes contextos e experiências de vida, se associavam a seu interesse pelo projeto político-pedagógico da escola.** Nessa perspectiva, chamava a nossa atenção sua preocupação em articular suas ações pedagógicas ao PPP da escola:

Encontrei força para agir nas coordenações pedagógicas: sobre a função social da escola, tivemos várias conversas sobre isso; resgatamos o PPP; como a escola se colocava no ensino remoto; o que é o jeito (nome da escola) de ser; entrei no grupo que fez a carta e esse movimento do grupo me ajudou bastante. Pensei que a gente ia começar com uma proposta ultrarrevolucionária. Eu achei que finalmente íamos trabalhar com tutoria, núcleo de projetos... eu vi uma janela de possibilidades aí. Pensei que a gente ia estar mais próximo do pessoal das equipes da limpeza, da alimentação... assim, essa luzinha me ajudou, pensar que poderíamos fazer algo diferente. (Dinâmica Conversacional).

Essa informação, em conjunto com informações anteriores, possibilitou-nos elaborar o indicador sobre **o forte interesse de Livia pela implementação do PPP da escola, processo em que se associavam produções subjetivas vinculadas à elaboração de ações pedagógicas coletivas e orientadas à concretização de inovações educativas.** Consideramos que essas produções subjetivas favoreciam o reconhecimento por Livia de fragilidades no processo de inovação educativa sobre o qual passava a escola. Nessa orientação, produzia posicionamentos críticos que a orientavam à mobilização individual, na produção de alternativas próprias de ação pedagógica. Nesse processo, expressavam-se aprendizagens anteriores constituídas em diferentes experiências de vida possibilitando-lhe constituir novas aprendizagens na produção de novas ações pedagógicas. A reflexão apresentou-se como importante recurso subjetivo associado a essas aprendizagens, entre as quais ressaltamos a elaboração de compreensões próprias sobre a função da escola e do professor durante o ensino remoto.

2) Sentimento de desvalorização de suas ações pedagógicas na escola associado à convicção da importância de sua realização.

Na sequência das construções anteriores, de forma articulada ao interesse pela implementação do projeto político-pedagógico da escola, Lívia se fortalecia na produção de ações pedagógicas que compreendia como orientadas pelos princípios centrais daquele documento. Observamos que esse aspecto se relacionava ao estabelecimento de alguns confrontos entre a professora, a equipe gestora e professores da escola.

Nessa perspectiva, expressou-se como significativa a nossas interpretações sua decisão pela não participação da turma na festa de Natal da escola, no ano de 2019. Durante o último semestre do ano letivo, ainda sem saber da possibilidade de realização da festa na escola, a professora havia realizado diversas ações pedagógicas com a turma em torno do planejamento de uma festa do pijama, como encerramento do ano letivo, dentre elas: planejamento coletivo, articulado aos desejos dos próprios estudantes; distribuição de responsabilidades, além do trabalho permanente com a turma em relação às expectativas e reais possibilidades de concretização daquela festa.

Diante da decisão da escola pela realização da festa de Natal, Lívia havia se colocado em movimento de contraposição àquela ação na escola, apoiada em argumentos relacionados à orientação social de suas ideias pedagógicas: o princípio da laicidade da escola pública; a promoção do trabalho pedagógico participativo, em interação com os interesses dos estudantes; o desenvolvimento de ações pedagógicas sistemáticas e orientadas à reflexão sobre o consumismo dentre outras que, segundo considerava, também se articulavam ao PPP da escola. Naquela ocasião, assim se expressou: “Eu não entendo como que pode a gestão não me apoiar nessa decisão.” (CONVERSA INFORMAL).

Naquele contexto, todas as turmas e professores da escola envolviam-se no projeto de cartas com pedidos de presentes de Natal, aspecto para o qual havia uma organização em torno de doações. Vale ressaltar que esse tipo de ação, assim como campanhas de doação de cestas básicas desenvolvidas pela escola, indicava-nos a subjetivação da função da escola, naquela instituição, associada a contribuir para minimizar os efeitos da desigualdade social na comunidade. A maioria das famílias dos estudantes subjetivava essas ações como direitos, o que as orientava, naquela situação, a se colocar em contraposição à decisão de Lívia, gerando-se tensões entre a professora, famílias de estudantes e gestão escolar. Naquele momento específico Lívia disse: “Estou me sentindo muito mal com o clima de Natal que tomou conta da escola, mesmo sabendo que não estou fazendo nada de errado.” (CONVERSA INFORMAL). Essas informações nos

possibilitaram gerar o indicador de que **Lívia produzia sentidos subjetivos contraditórios em relação a suas ações pedagógicas naquele momento, relacionados à oposição entre o que acreditava que deveria ser realizado e o que sentia como valorizado pela escola.**

Consideramos pertinente ao indicador anterior uma manifestação de Lívia sobre uma *live*, produzida por profissionais integrantes da equipe pedagógica e gestora da escola, em que abordavam os princípios do projeto político pedagógico da escola: “Eu vi ontem à noite a *live*, mas me senti mal pois fiquei pensando no abismo que há entre o real e o ideal.” (CONVERSA INFORMAL). Nessa perspectiva, também chamamos atenção à seguinte reflexão de Lívia:

Há muitas críticas quanto ao personalismo nos movimentos sociais e até mesmo nas escolas. Mas não conheço uma experiência de proposta inovadora que tenha começado assim tão autonomamente ou sem uma liderança. Confesso que sei quase nada sobre anarquismo e das experiências dessa corrente na educação, mesmo assim, não vejo como a escola irá se efetivar sem uma gestão forte e coerente. (CONVERSA INFORMAL).

O conjunto de informações acima nos possibilitou produzir o seguinte indicador: **de forma relacionada ao posicionamento crítico sobre a implementação do projeto político pedagógico da escola, Lívia produzia sentidos subjetivos associados à ausência de liderança e coerência na condução daquele processo.** Como acentuamos anteriormente, na produção desses posicionamentos se expressavam aprendizagens anteriores da professora possibilitando-lhe produzir ideias e representações relacionadas à subjetividade social da escola. Nessa orientação consideramos significativa uma mensagem enviada por ela com uma foto da mesa de café da manhã preparada para a reunião pedagógica com as famílias na escola. A mensagem destacava o fato de a mesa haver sido colocada em frente a um mural em que expusera uma produção de texto coletiva de sua turma sobre a realização de uma feira de troca de brinquedos. Ressaltamos o seguinte trecho da mensagem:

Posso estar exagerando porque tô magoada com a situação, mas para mim essa foto traduz qual a prioridade da escola. Obs.: nesta mesa foi servido o café da manhã na reunião com as famílias. (CONVERSA INFORMAL).

Interpretamos que esse comentário reforçou o indicador anterior em relação a como **Lívia subjetivava a falta de perspectiva e coerência associada às ações cotidianas da gestão escolar** permitindo-nos ampliá-lo em relação à consideração de que, **de forma relacionada, a professora subjetivava a desvalorização de suas ações pedagógicas na escola.** Durante o ensino remoto, Lívia se expressou abertamente a partir da seguinte resposta em um questionário solicitado pela gestão da escola:

Questão: O que você acha que pode ser feito pela escola e que facilitaria esse momento de atendimento remoto? Que tipo de ajuda você precisa para o próximo bimestre? (Gestão, orientação educacional, psicóloga e coordenação)
Lívia: Respalda e legitimar as escolhas e procedimentos que tenho adotado com minha turma [...]. (PERGUNTAS NORTEADORAS PARA A CONSTRUÇÃO DO RELATÓRIO DO CONSELHO DE CLASSE – 22.09.20)

As reflexões críticas sobre as ações da escola nos permitiram produzir o indicador de **que, apesar do sentimento de desvalorização das próprias ações pedagógicas, Lívia produzia naquele processo sentidos subjetivos associados à determinação e autoconfiança. Essas produções subjetivas foram favorecedoras da produção de alternativas de ação pedagógica próprias naquele contexto.** Nessa perspectiva, era interessante como diante de suas contrariedades cotidianas Lívia manifestava o desejo de permanecer trabalhando na escola, mesmo tendo possibilidades de atuação em outros contextos. Acerca desse aspecto, assim se colocou:

Eu tento entender o que acontece aqui, acho que é um processo e ele está apenas no início. Além do interesse pela minha pesquisa do mestrado, acho que ainda tenho o que contribuir aqui. (DINÂMICA CONVERSACIONAL).

Essa expressão de Lívia nos possibilitou produzir o indicador de **que aprendizagens anteriores da professora e o compromisso social subjetivado sobre a ação pedagógica se associavam àquelas produções subjetivas mobilizadoras da autoconfiança em seus posicionamentos e ações pedagógicas.** Essas aprendizagens anteriores, vinculadas a interesses e representações próprias sobre as ações pedagógicas, permitiam-lhe produzir ideias importantes para a abertura de espaços próprios de subjetivação em confronto com o contexto escolar, aspecto que continuaremos explorando a seguir.

3) Isolamento como possibilidade de abertura de um espaço próprio de subjetivação na produção de ações pedagógicas.

Consideramos que articulada à desvalorização que sentiu de suas ações pedagógicas, Lívia produzia sentidos subjetivos relacionados à necessidade de isolamento na produção dessas ações. Nessa orientação, destacamos um trecho de informação em que se expressava sobre o trabalho do grupo de professores de alfabetização, no início do segundo ano do ensino remoto:

As primeiras reuniões do grupo de responsabilidade de alfabetização foram muito boas, parecia que falávamos a mesma língua. Tava fluindo, estávamos tendo uma sintonia. E aí não sei o que aconteceu... estávamos falando de

trabalhar o projeto identidade e de repente apareceram duas professoras com a proposta de uma apostila de alfabetização, fiquei perdida. (CONVERSA INFORMAL).

Elaboramos, a partir dessas informações, o indicador de que **Lívia produzia, sobre a relação com os professores na escola, sentidos subjetivos associados ao desejo de harmonia de ideias e perspectivas na concretização de um trabalho pedagógico coletivo.** Foram significativas nessa orientação suas expressões de satisfação quando afirmou: “parecia que falávamos a mesma língua”, “estávamos falando em trabalhar o projeto identidade”. Essas informações nos possibilitaram reforçar interpretações anteriores relacionadas à **dificuldade de Lívia em conviver com ideias das quais divergia,** aspecto que a nosso ver a orientara ao rompimento com a perspectiva de trabalhar coletivamente junto ao grupo de alfabetização.

A partir da decisão do grupo em realizar as ações pedagógicas orientadas por apostilas, Lívia assim se expressou:

Sem paciência de dialogar com a colega para fazer um projeto bacana (orientado à apostila), sem tempo... eu não estava a fim de fazer. Mas ao mesmo tempo eu tinha um peso na consciência de não ter feito nada no primeiro semestre, de que eu não construí a apostila com as colegas, de que eu me aproveitei daquilo. Me senti mal como se eu estivesse folgada demais. Então, peguei, encarei e fiz bem naquele estilo livro didático, copia e cola mesmo. Você imagina que deu trabalho, pra formatar, passei mal, não entreguei no dia que era pra ser entregue. Estava pronto! O resultado foi pior ainda, ninguém se manifestou.... (CONVERSA INFORMAL).

As informações acima nos permitiram elaborar o indicador da **dificuldade de Lívia em expressar-se propriamente no grupo, relacionada à resignação e ao mal-estar na produção de ações contrárias a suas ideias pedagógicas.** Interpretamos que naquela situação, sua resignação estava relacionada ainda à **produção de sentidos subjetivos contraditórios associados a seu compromisso profissional.**

Arelamos às interpretações anteriores sua dificuldade em constituir relações pessoais no grupo, aspecto que, naquele momento, nos chamou a atenção pela forma irônica como se referiu à união entre duas colegas para a realização daquele trabalho: “Vejo que duas colegas se uniram e penso que elas produziram a apostila delas separada. Que bom que se juntaram e estão se dando bem.” (CONVERSA INFORMAL). Essas informações nos possibilitaram produzir o indicador de que **sentidos subjetivos associados à história de vida em relação à necessidade afetiva na relação com o outro se configuravam naquele processo.** Entendemos como vinculados a essa interpretação seus seguintes complementos de frase: 51. *Penso que os outros poderiam*

ajudar mais que atrapalhar. 56. *Meus colegas de profissão* atualmente me deprimem. Nessa orientação foram significativas suas manifestações sobre as primeiras experiências profissionais em Brasília:

Acho que me fechei diante das diferenças de perspectiva da prática pedagógica daqui. Eu tinha muitas expectativas em relação ao tempo de coordenação pedagógica, que aqui é muito mais tempo do que temos em (cidade em que atuava anteriormente) [...] o que poderia ser feito, aproveitado, efetivo. É triste falar isso... [...], mas acabou virando apenas um tempo a mais para mim. [...] foi isso que fiz, acabei me fechando demais, ao invés de sentar com alguma colega e tentar fazer algo junto. Sinto que fazia isso pra aproveitar meu tempo, porque estar com o outro não ia dar frutos. (ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA SOBRE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM).

Consideramos que essas expressões, associadas a nossas observações sobre o silêncio de Lívia nas reuniões do grupo de alfabetização, possibilitaram-nos gerar o indicador de que **seu isolamento se expressava como uma alternativa própria de subjetivação diante de discordâncias relacionadas às ações pedagógicas**. O seguinte trecho de conversa entre Lívia e a pesquisadora exemplifica essa interpretação:

Pesquisadora: Para você, o que funcionou na organização da escola durante o ensino remoto e te ajudou a elaborar ações pedagógicas naquele contexto?

Lívia: [...] as minhas coordenações do primeiro ano foram péssimas, eu não consegui me sentir bem com o grupo, me senti excluída. Acho que a coordenação não soube mediar uma forma da gente conseguir sentar junto pra coordenar, então acho que foi uma falha da coordenação e talvez minha também porque fiquei muito fechada. Eu não conseguia me abrir, não conseguia compartilhar, me sentia mal, um peso. Nas coletivas compartilhávamos, mas não sei... acho que não era compartilhar, na verdade, no sentido de pensar junto, sinto mais como uma prestação de contas. (DINÂMICA CONVERSACIONAL).

Produzimos, a partir das informações do trecho acima, o indicador de que **Lívia subjetivava as dificuldades de relação no grupo associadas à ausência de orientação da escola ao desenvolvimento do trabalho coletivo**. Consideramos coerente com esse indicador, duas declarações de Lívia a partir de nossas indagações no instrumento Técnica de Explorações Múltiplas:

Nas suas ações pedagógicas, cite suas principais frustrações:

Me sinto frustrada quando não posso agir de acordo com o que acredito ou quando sou cobrada direta ou indiretamente a fazer algo que seja contraditório com minha práxis. Também me frustro quando não consigo realizar o que planejei, seja por falta de recursos, estrutura, de colaboração dos colegas [...].

Você gostaria de aprender algo? Caso afirmativo, o que gostaria de aprender?

Gostaria de aprender a trabalhar coletivamente, conseguir confiar que a divisão de tarefas e responsabilidades pode ser algo positivo e que dê bons resultados. [...].

Essas informações nos permitiram elaborar o indicador de que **Lívia subjetivava o próprio isolamento no contexto escolar como possibilidade de desvincular-se, em alguma medida, de práticas pedagógicas consideradas por ela contrárias às ideias pedagógicas que preconizava.** Nesse movimento, configuravam-se produções subjetivas históricas e relacionadas à sua orientação à aprendizagem favorecendo sua autonomia em relação à busca por aprendizagens que oportunizassem o desenvolvimento de ações pedagógicas coerentes com as próprias representações daquele processo. A nova intencionalidade produzida sobre o registro pedagógico na elaboração de seu “repertório de práticas”, no momento do ensino remoto, foi um exemplo do favorecimento dessas produções subjetivas à constituição de aprendizagens na ação pedagógica.

Nessa perspectiva, entendemos que produções subjetivas de Lívia em relação à subjetividade social do contexto escolar configuraram-se em sua ação pedagógica como favorecedoras de sua emergência como sujeito nesse processo. Especialmente no momento do ensino remoto, reconhecemos como associada a essa condição: seu movimento de problematização das ações da escola e dos professores em coerência com as próprias compreensões do PPP, além de sua determinação e autoconfiança na produção de alternativas próprias de ação pedagógica em contraposição àquele contexto. A esse processo relacionaram-se aprendizagens constituídas pela professora em outras experiências de vida, permitindo-lhe produzir reflexões críticas sobre suas experiências atuais, além de favorecerem a produção de novas ideias no curso daquelas ações.

Com base em nossas construções interpretativas entendemos que os sentidos subjetivos a que temos feito referência, fortemente articulados entre si, conformavam a configuração subjetiva da ação pedagógica de Lívia no momento da pesquisa. A seguir, apresentaremos as relações entre as aprendizagens constituídas pela professora em ações pedagógicas e a configuração subjetiva dessa ação, apresentando construções parciais deste caso para o objetivo da pesquisa.

4.1.4 Considerações parciais sobre o caso da professora Lívia em relação ao objetivo da pesquisa

- As análises do caso de Lívia permitiram identificar aprendizagens em suas ações pedagógicas relativas: à observação e registro pedagógico e às ações pedagógicas no ensino remoto. Mudanças na realização do registro pedagógico, por exemplo,

caracterizaram aprendizagens de Lívia em relação a: procedimentos, habilidades e compreensões.

- Por meio do processo construtivo-interpretativo sobre a configuração subjetiva da ação pedagógica compreendemos a constituição e a integração das aprendizagens às ações pedagógicas mediante a configuração de sentidos subjetivos diversos que se produziam nessas ações.
- A produção de compreensões relacionadas à ação pedagógica foi considerada um tipo diferenciado de aprendizagem, como: compreender a importância da observação dos estudantes durante a ação pedagógica; compreender o estudante como indivíduo ativo na produção do conhecimento; compreender a relação pedagógica como meio para a elaboração de ações pedagógicas. Essas aprendizagens específicas associavam-se ao modo como se configuravam subjetivamente, em sua ação pedagógica, diferentes sentidos subjetivos constituídos historicamente e gerados no exercício da ação pedagógica. Nesse processo expressaram-se aprendizagens e interesses de Lívia produzidos em diferentes experiências de vida, não apenas relacionados à docência.
- A subjetivação de conhecimentos teóricos nas próprias ações pedagógicas, a partir da produção de processos reflexivos e imaginativos estreitamente relacionados à constituição subjetiva das ações pedagógicas, expressou-se como uma característica importante associada às aprendizagens de Lívia.
- No processo de aprender, aprendizagens anteriores expressavam-se como recursos subjetivos favorecedores da constituição de novas aprendizagens e da produção de ações pedagógicas. Aprendizagens relacionadas à observação e registro pedagógico, por exemplo, expressaram-se no momento do ensino remoto como recursos subjetivos importantes que, aliados à imaginação e reflexão, favoreciam a produção de ações pedagógicas naquele contexto novo e diferenciado.
- A utilização da própria experiência pedagógica como subsídio à produção de uma forma própria de ensinar foi uma das aprendizagens de Lívia favorecidas pela produção de sentidos subjetivos associados ao isolamento na produção de ações pedagógicas, como alternativa própria de subjetivação em relação à subjetividade social do contexto escolar. Nesse processo, aprendizagens anteriores, relacionadas a interesses próprios e às próprias representações da ação pedagógica, possibilitaram a produção de autoconfiança na realização dessas ações e a constituição de novas aprendizagens em seu curso.

- A emergência de Livia como sujeito em suas ações pedagógicas expressou-se como um importante processo relacionado a suas aprendizagens. A constituição de ideias próprias sobre as ações pedagógicas, em contraposição a posicionamentos hegemônicos no contexto escolar, caracterizou um posicionamento ativo, consciente e intencional em consonância com sua perspectiva própria de ação pedagógica.

4.2 O CASO DA PROFESSORA ANDREIA

4.2.1 Caracterização de Andreia

No momento da pesquisa, Andreia tinha 50 anos, era professora da rede pública de ensino, casada e possuía uma filha e um filho.

Iniciou sua vida profissional como bancária em uma instituição privada aos 21 anos de idade. Em 22 anos de atuação nessa profissão, exercera várias funções, desde atendimento ao público e caixa a outras consideradas de extrema responsabilidade, como a de responsável pelo setor de processamento de grandes contas. Seu pedido de demissão do banco ocorrera por considerar-se exigida excessivamente em relação a viagens, tempo de dedicação e assunção de responsabilidades, em detrimento da dedicação à vida pessoal, principalmente à criação da filha, que à época tinha 12 anos. Após a demissão, resolveu cursar a faculdade de pedagogia realizando um antigo sonho de ser professora, momento em que nascera seu segundo filho.

Em 2013, realizou o primeiro concurso para professora temporária na rede pública de ensino e, desde então, exerceu essa função em quatro escolas do Distrito Federal, entre escolas do campo e urbanas. Nessas escolas, trabalhou, na maior parte do tempo, com turmas do bloco inicial de alfabetização.

No início desta pesquisa, Andreia trabalhava com uma turma de segundo ano do ensino fundamental, tendo acompanhado posteriormente essa mesma turma ao terceiro ano, momento em que ocorreu a instauração do ensino remoto. Ao final da pesquisa, durante o retorno ao ensino presencial, assumiu uma turma de primeiro ano do ensino fundamental.

4.2.2 Aprendizagens de Andreia na ação pedagógica.

4.2.2.1 Aprendizagens relacionadas a ações pedagógicas preconizadas no projeto político-pedagógico da escola

Observamos, ao longo da pesquisa, o movimento de Andreia em produzir adequações em suas ações pedagógicas de modo a adaptá-las aos princípios estabelecidos no PPP da escola. Consideramos que, nesse processo, a professora aprendeu a elaborar ações pedagógicas em consonância com tais princípios e valores.

Ilustramos nossa análise com um trecho de fala de Andreia após uma coordenação pedagógica promovida pela escola. Naquele momento, realizava-se uma formação coletiva, orientada pela coordenadora, de uma proposta educativa em torno da prática investigativa entre as crianças, projeto desenvolvido em uma universidade pública. Após essa formação, a professora assim se manifestou para a pesquisadora:

Foi falada muita coisa que eu nem sabia o que significava. Eu poderia ouvir muito tempo. Entrei muda e saí calada, mas queria ouvir. Tem muitas coisas que eu desconheço, muitos autores. Esse termo mesmo “descolonizar”, eu não conhecia, vou já buscar para ver o que é isso. A questão do “a gente tem que acabar com essa história do conteúdo em sequência”, aprendizagem autodirigida”, são coisas que a gente tem que buscar aprender para entender esse contexto. Como vou “descolarizar” a escola. Então, tudo isso é muito novo pra mim. Me agradou o que foi falado, mas fazer sentido... vou ter que aprender algumas coisas pra fazer sentido pra mim. (CONVERSA INFORMAL).

O estranhamento de alguns termos e concepções comumente presentes em disposições da escola era acompanhado por reflexões que sinalizavam uma certa curiosidade de Andreia. Seus questionamentos em relação àquelas novas concepções foram marcantes durante toda a pesquisa, além de seu cuidado em avaliar o que “fazia sentido” incorporar às próprias ações pedagógicas, aspecto que entendemos como associado às suas concepções do que era produtivo e efetivo para as aprendizagens dos estudantes.

Vale ressaltar que, desde o início da pesquisa, observamos haver fortes diferenças entre as ações pedagógicas desenvolvidas por Andreia e concepções educativas preconizadas pela escola em seu PPP e valorizadas por professores mais experientes naquele contexto. As ações pedagógicas da professora caracterizavam-se, de um modo geral, pela priorização da realização de atividades escolares orientadas à alfabetização; pela centralização no cumprimento dos conteúdos escolares e dos aspectos disciplinares da prática educativa (organização do caderno, do material escolar, do ambiente em sala de aula). O projeto político-pedagógico da escola, como abordamos anteriormente, tinha por base concepções que buscavam romper com a tradicional lógica de escolarização.

Percebemos, no decorrer da pesquisa, que, apesar das ações pedagógicas de Andreia se diferenciarem, à primeira vista, de aspectos essenciais do que a escola preconizava e valorizava em seu PPP, havia aproximações importantes entre essas perspectivas do trabalho pedagógico. Tais aproximações se referiam principalmente ao valor dado à relação afetuosa e respeitosa com os estudantes e ao compromisso com a promoção de sua formação pessoal. A nosso ver, esse aspecto do PPP e do trabalho pedagógico preconizado pela escola favoreciam o interesse e uma relativa abertura da professora para compreender as ações pedagógicas desenvolvidas naquele contexto e, de certa forma, incorporá-las a seu trabalho pedagógico.

Observamos a permanente frequência e participação de Andreia nos momentos de formação continuada promovidos pela escola. Naquelas ocasiões, percebemos o esforço da professora em compreender as temáticas exploradas, apesar de suas contraposições em muitos aspectos. Em relação ao planejamento e à realização de suas ações pedagógicas, chamavam-nos a atenção suas tentativas de incorporar, a suas ações pedagógicas anteriores, princípios e ações pedagógicas valorizadas pelo contexto escolar.

Ilustra o aspecto abordado a forma como Andreia incorporava alguns dispositivos e valores pedagógicos¹⁰ constituintes do PPP da escola às próprias ações pedagógicas, como: o dispositivo pedagógico roda de conversa; e o valor pedagógico da autonomia. Acerca de como passou a realizar a roda de conversa em sua turma, a professora assim se expressou:

Antes de trabalhar na escola eu não tinha o hábito de fazer roda de conversa como faço hoje, assim diariamente. Quando eu comecei a tentar fazer aqui, me incomodava bastante a bagunça em relação à ordem de fala e eu não via sentido nenhum naquilo. Então precisei ver como outros professores faziam sua roda de conversa, fui até a sala de um colega observar. (DINÂMICA CONVERSACIONAL).

É importante destacar que a escola promovia ações de formação e incentivava a implementação daqueles dispositivos pedagógicos, apesar de não haver supervisão quanto à realização daquelas ações pedagógicas pelos professores. Nessa perspectiva, chamaram nossa atenção tanto o interesse pessoal de Andreia em incorporar aquele dispositivo pedagógico às próprias ações pedagógicas, quanto sua iniciativa em observar

¹⁰ Os dispositivos pedagógicos são ferramentas que auxiliam a prática pedagógica, possibilitando o exercício da reflexão, da autonomia e do engajamento coletivo. As rodas de conversa são um desses dispositivos pedagógicos, compreendida como espaço para compartilhar informações, opiniões, sentimentos, experiências, planejar atividades e rotinas etc. Determinados valores, definidos em discussões feitas periodicamente pelos educadores e educadoras da escola, norteiam as práticas do cotidiano escolar. (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA).

um colega mais experiente e que, a seu ver, desenvolvia com maior “fidelidade” suas ações pedagógicas em consonância com o PPP da escola. A partir do relato anterior e de nossas observações em sala de aula, verificamos que a tentativa de realização da ação pedagógica e a identificação de aspectos problemáticos nesse processo se relacionavam a como a professora compreendia propriamente suas ações pedagógicas em associação com as concepções de organização e produtividade. Sobre a observação realizada, comentou:

Percebi que V. escolhia um aluno que já sabia escrever para fazer uma lista de inscrição. Achei aquilo interessante, mas a forma com ele fazia achei muito desorganizada. Fiz diferente na minha sala, peguei todos os alunos, mesmo quem não escrevia. O próprio dono do nome soletrava seu nome e ensinava o que estava anotando a escrever, assim se fazia a inscrição da fala. Pra mim, ficou melhor que a do V. porque a roda dele não tinha ordem e isso eu não dou conta. (DINÂMICA CONVERSACIONAL).

Foi interessante como Andreia orientou sua observação à solução dos aspectos considerados problemáticos na realização da roda de conversa em sua turma, apoiando-se na forma de agir do colega e produzindo as próprias soluções, adequadamente a suas concepções de ação pedagógica. Identificamos como uma dessas adequações a realização da lista de inscrição como forma de trabalhar o conhecimento dos estudantes sobre o código alfabético, sendo a alfabetização e conteúdos relacionados objetivos centrais de suas ações pedagógicas.

Em nossas observações das ações pedagógicas da professora, percebíamos que a roda de conversa se incorporava ao cotidiano pedagógico da turma. Inicialmente, observamos que costumava começar a roda com atividades que se orientavam ao trabalho com algum conteúdo específico, ou mesmo a partir de uma exploração pedagógica pré-programada, como em relação a orientar os estudantes à compreensão do sentido moral de uma história lida. Nos momentos iniciais de realização daquela ação pedagógica, relatou-nos testar diferentes estratégias de organização da disposição dos estudantes na roda de forma a garantir que todos se expressassem e fossem ouvidos, além de que a atividade promovida nesse momento cumprisse o objetivo proposto.

Observamos que, aos poucos, aquele momento passava a ser explorado pela professora a partir de múltiplos aspectos: conversas sobre acontecimentos cotidianos; resolução de conflitos; leituras literárias e conversas relacionadas; contagem dos estudantes no dia; exploração do calendário, dia da semana, mês, ano etc. As diferentes situações pedagógicas promovidas pela professora durante a roda de conversa indicavam que a incorporação daquela ação pedagógica ao cotidiano da turma favorecia rodas de conversa cada vez mais produtivas e sistemáticas. Consideramos que essa foi uma

aprendizagem da professora relacionada à elaboração de ações pedagógicas em consonância com princípios e valores preconizados no PPP da escola.

Identificamos que a observação de colegas mais experientes, como forma de aprender, relacionava-se também à incorporação de outras ações pedagógicas associadas aos princípios preconizados no PPP da escola, como o trabalho com o valor Autonomia. Uma das ações pedagógicas criadas por ela para o trabalho com a autonomia na turma foi a criação do “colar da autonomia”. Essa ação pedagógica partiu da observação de como ela era realizada pelo mesmo professor cuja atuação tinha observado na realização da roda de conversa. Sobre essa observação, Andreia assim se referiu:

Achei muito interessante o trabalho com a autonomia, mas me incomodou o fato de que o colega trabalhava da seguinte forma: quem ganhasse a “autonomia” naquele dia poderia fazer o que quisesse. Não achei legal! Então, criei o colar da autonomia para a ida ao banheiro. Esse pra mim era um primeiro passo. Quem quisesse ir ao banheiro colocaria o colar e poderia ir livremente. Fiz o colar com as letrinhas: BANHEIRO. (DINÂMICA CONVERSACIONAL).

Compreendemos que, na produção daquelas ações pedagógicas, se expressava um meio singular de constituição de aprendizagens pela professora, do qual fizeram parte: o interesse e abertura em “testar” novidades em suas próprias ações pedagógicas; a compreensão das próprias dificuldades na realização da ação pedagógica; a observação da ação pedagógica de um colega mais experiente como fonte de consulta à solução dessas dificuldades; a adaptação daquela ação pedagógica ao seu fazer pedagógico pessoal, além da criação de novas formas de exploração da ação pedagógica. Sobre esse processo, ressaltamos um dos relatos de Andreia:

Eu peguei o bolo de cenoura do V. e joguei a calda de chocolate. Eu não tenho tempo de plantar a cenoura. Quero saber o que fazem e colocar do meu jeito, aprender e copiar, não tenho tempo de ficar me debruçando em livros, não tenho paciência pra essas coisas. (DINÂMICA CONVERSACIONAL).

A observação de ações pedagógicas de outros professores que, a seu ver eram coerentes com aspectos do PPP da escola, provocavam Andreia a incorporar aquelas novas ações pedagógicas ao cotidiano da turma. Analisamos, ao longo de nossas observações e reflexões no decorrer dos processos, que aquele movimento era relativo a mudanças em posicionamentos anteriores acerca da realização de ações pedagógicas no cotidiano da turma. Em relação ao trabalho com o valor Autonomia, por exemplo, Andreia havia passado também a observar como alguns professores na escola incentivavam os estudantes a se locomoverem no espaço escolar sem o uso de fila. Segundo nos relatou, a fila sempre tinha sido para ela uma estratégia pedagógica

imprescindível para que os estudantes aprendessem a se organizar e cumprir regras: “Minha fila nas outras escolas era a mais organizada.” (DINÂMICA CONVERSACIONAL). Acerca desse aspecto, assim se manifestou:

[...] por mais que não me agradasse, pensei: isso funciona, vou ter que arrumar um jeito de fazer. E aí, criei a turma dos Gatos. Falei pros meninos, qual é o bicho que anda e a gente não escuta? Criei essa brincadeira porque pra mim o barulho dos sapatos era pior que a fila. Quando eu vi que dava certo, tive segurança pra mudar definitivamente. (ENTREVISTA ESTRUTURADA SOBRE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM).

Consideramos que o movimento de incorporação de novas ações pedagógicas em suas experiências na escola atual possibilitava transformações na forma como a professora valorizava e realizava anteriormente algumas das próprias ações pedagógicas. Essas mudanças eram analisadas pela professora a partir das próprias compreensões sobre a funcionabilidade daquelas ações pedagógicas para a formação dos estudantes, aspecto em que se expressava o valor que concedia à disciplina e organização. Nessa perspectiva, compreendemos que, ao longo daquele processo, se realizavam mudanças em suas ações pedagógicas que evidenciavam a produção de compreensões mais amplas do valor de determinadas ações pedagógicas para a formação dos estudantes. Além de nossas observações, suas elaborações sobre aquele processo foram significativas com relação a essa interpretação:

Eu realmente sinto que mudei muito nessa escola. Eu sempre procurei não ser desrespeitosa com meus alunos, mas aqui como eles refletem muito sobre quem nasceu primeiro o ovo ou a galinha, eles me levam a pensar. Eu sei que não dou conta de ficar o ano todo refletindo, eu preciso da ação, só o refletir pra mim não dá. Mas eu percebo que tô mudando minha ação, da seguinte forma: procurando coerência e retorno. (ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA SOBRE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM).

Reflexões como essa nos possibilitavam interpretar um processo de abertura de Andreia à mudança em suas ações pedagógicas, aspecto que, a nosso ver, se relacionava a transformações em suas compreensões da ação pedagógica. Exemplificamos essa interpretação com nossa análise de outra reflexão da professora naquele momento. Essa análise foi construída a partir da resposta da professora a uma questão do instrumento Técnica de Explorações Múltiplas:

Quadro 6 - Análise da questão: “Que ações pedagógicas você realizava e evitaria realizar novamente?”

Ação pedagógica realizada	Aprendizagem anterior	Reflexões	Exemplo de novas aprendizagens na ação pedagógica
---------------------------	-----------------------	-----------	---

<p>Arrancar a folha do caderno do meu aluno.</p>	<p>Eu trouxe isso da primeira escola que trabalhei. Substituí uma professora que arrancava e mandava fazer tudo de novo. Eu peguei isso dela. Eu ouvi falar que ela sempre fazia isso como uma forma de mostrar como o caderno tinha que ser organizado, aí eu falei: Vou fazer isso!</p>	<p>Eu não sei em que momento certo compreendi isso, mas foi aqui nessa escola que percebi que isso que eu fazia era uma violência. Eu parei um dia e pensei: isso que ele tá fazendo é o melhor que ele consegue naquela hora, então eu não tinha o direito de arrancar. Eu pensei que se fosse comigo como eu me sentiria, o quanto teria sido difícil fazer aquela folha. [...] Parei pra pensar o que significava o caderno para aquelas crianças, não era um bem comum, era algo muito precioso. Ela não tinha um caderno como o meu filho, como o seu pra rabiscar. Isso eu não faria nunca mais.</p>	<p>Meu aluno hoje colocou muita cola em uma folha e eu conversei com ele: vamos passar dois tracinhos aqui e deixar essa folha sem usar? Porque ele ainda está naquele momento sem saber pra onde o caderno vai, então falei: se você achar dois tracinhos não escreva, não cole, não faz mais nada nessa folha, combinado? Então, isso é muito mais respeitoso.</p>
--	---	--	--

Fonte: Instrumento Técnica de Explorações Múltiplas (Apêndice E)

Notamos, a partir do trecho acima, que a observação e incorporação das ações pedagógicas de outros professores era uma forma importante de Andreia aprender a realizar novas ações pedagógicas, desde experiências anteriores em outras escolas. Em suas experiências na escola atual, percebemos reflexões mais complexas sobre a realização de ações pedagógicas incorporadas anteriormente ao próprio trabalho pedagógico. Entendemos que aquelas reflexões permitiam gradativamente a produção de compreensões mais amplas sobre suas ações pedagógicas. Apesar de identificarmos reflexões da professora sobre aquelas situações, compreendemos que o processo em que ocorriam aquelas mudanças era em parte inconsciente, o que exemplificamos com a seguinte afirmação sua: “Eu não sei em que momento certo compreendi isso, mas foi aqui nessa escola que percebi.” Exploraremos com maior profundidade, à frente, nosso entendimento da produção de novas compreensões relacionadas às ações pedagógicas como aprendizagens na ação pedagógica.

Destacamos, na realização de ações pedagógicas preconizadas no projeto político-pedagógico da escola, as seguintes aprendizagens de Andreia:

- a) Utilizar a roda de conversa como um importante dispositivo pedagógico no cotidiano da turma.

- b) Desenvolver ações pedagógicas orientadas pelos princípios e valores preconizados no PPP da escola.

4.2.2.2 Aprendizagens relacionadas a ações pedagógicas no contexto do ensino remoto.

Como refletimos no caso anterior, a situação de implementação do ensino remoto provocou a necessidade de apropriação rápida da utilização de ferramentas tecnológicas, além da integração daquelas tecnologias à intencionalidade envolvida nas ações pedagógicas dos professores. Em relação a Andreia, observamos que o fato de não ser uma usuária familiarizada com ferramentas virtuais em seu cotidiano pessoal se relacionava a sua resistência inicial ao ensino remoto, aspecto que a havia angustiado e sido causa de sofrimento durante grande parte daquele processo.

Em nossas análises, compreendemos que a resistência de Andreia àquele desconhecido contexto se articulava à sua implicação em buscar formas de promover ações pedagógicas, o que se expressava em um processo de aprendizagem muito próprio e associado ao que gradativamente reconhecia como efetivo para as aprendizagens dos estudantes naquele momento. Nessa perspectiva, consideramos que, durante o ensino remoto, Andreia havia aprendido, de um modo geral, a: utilizar recursos técnicos das plataformas virtuais; produzir alternativas próprias de utilização de recursos técnicos de ferramentas virtuais; elaborar e desenvolver ações pedagógicas no contexto do ensino remoto.

No momento inicial do ensino remoto, observamos dificuldades da professora em imaginar possibilidades de ação pedagógica naquele contexto, aspecto também relacionado ao reconhecimento das próprias limitações na utilização das ferramentas tecnológicas. Ilustramos essa análise com uma de suas expressões naquele momento: “Eu só queria entrar na minha sala e fazer meu trabalho. Essa parte da tecnologia me angustia demais, a demanda pra mim tá muito grande. Não consigo me adaptar, aprender todas essas mudanças em tempo hábil.” (CONVERSA INFORMAL).

No sentido de cumprir as determinações da secretaria de educação, percebemos que Andreia se esforçava em postar na plataforma virtual Google Sala de aula pelo menos uma atividade pedagógica ao dia. Nesse esforço, realizou o curso oferecido pela secretaria de educação, momento em que nos relatou se sentir péssima por não conseguir acompanhar o que era proposto, o que relacionamos a suas limitações em conhecimentos

tecnológicos básicos. Diante da urgência sentida em atender as demandas e expectativas da escola e das famílias, a professora mobilizou-se então solicitando ajuda em sua própria família para a elaboração da sala de aula virtual na plataforma Google Sala de aula. Sua filha e marido a auxiliavam naquele processo, o que também a incomodava pela dependência que passou a sentir na execução do próprio trabalho.

Para aprender a utilizar de forma independente os recursos da plataforma Google Sala de Aula, Andreia passava pelo processo de tentativa e erro e pelo de aprender a partir da própria utilização daqueles recursos. Assim, consideramos que aprendeu a “logar” a plataforma e a utilizar alguns recursos básicos, como postar uma atividade pedagógica naquele espaço produzida em seu celular. Percebemos que a angústia relacionada ao medo de errar e de não conseguir corrigir o erro realizado dificultava que avançasse mais rapidamente em aprendizagens relativas aos recursos virtuais, causando interrupções naquele processo. Um exemplo desses momentos era quando enviava uma figura ou texto para algum local específico e aquele recurso, segundo ela, “sumia” e não conseguia mais encontrar.

Nas dificuldades e na procura por independência na realização de ações pedagógicas, a professora conheceu e passou a utilizar o recurso de busca do Google. De acordo com ela, aquele recurso lhe oportunizava encontrar um passo a passo para o que queria realizar, especialmente quando se sentia com vergonha de perguntar para outras pessoas: “Eu fui perdendo o medo de mexer e fazer errado, porque fui vendo que dava pra consertar. Em outras vezes eu tentava era fazer o que eu já sabia que dava certo.” (ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA SOBRE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM). Consideramos que “tentar fazer o que já sabia que dava certo” expressava aprendizagens relacionadas àqueles recursos, o que a nosso ver era desencadeador de outras aprendizagens naquele contexto. Exemplificamos esse processo com o seguinte relato de Andreia:

Eu não conseguia postar na plataforma, eu conseguia me movimentar melhor pelo celular, então eu fazia a atividade no celular, eu printava a tela e aí eu compartilhava na plataforma. Então eu acho que arrumei um caminho que pra mim era mais fácil, que era o uso do celular, um aparelho que pra mim era mais usual e, vou te falar a verdade, eu não tinha muito tempo pra ficar me delongando nesse aprendizado. (ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA SOBRE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM).

A forma como a professora utilizava o que já sabia (aprendizagens anteriores) na produção de estratégias próprias naquele contexto se relacionava à constituição de novas aprendizagens que lhe permitiam gradativamente atuar de forma independente na

elaboração de suas ações pedagógicas. Nesse sentido se expressou sua utilização da rede social *Pinterest*, da qual nos relatou utilizações anteriores para pesquisas sobre interesses pessoais associados a decoração e organização. Descobriu, naquele momento que, digitando na busca da rede social a palavra “alfabetização”, aparecia uma gama de imagens de exercícios que considerava interessantes para os conteúdos que pretendia explorar com os estudantes. Além disso, segundo nos contou, poderiam ser postados na plataforma Google Sala de aula da forma como estavam, prontos. Outro recurso aprendido foi “printar” a tela do exercício e enviá-la para a plataforma virtual, organizando-os em sequências pedagógicas de atividades.

Havia sido interessante como, mesmo conseguindo realizar o que era solicitado pela secretaria de educação naquele momento, Andreia não se sentia satisfeita. Avaliava que a plataforma Google Sala de aula não lhe permitia interação com os estudantes, o que se associava a não conseguir, por exemplo, realizar atividades mais complexas que exigiriam seu auxílio e intervenção. Naquele momento, Andreia demonstrava decidir as atividades pedagógicas a serem postadas na plataforma virtual da seguinte forma:

Ontem eu fui buscar uma atividade bem água com açúcar, achei um poema problema. Procuo o que faça sentido para minhas crianças, coisas que elas possam ler e entender sem a minha mediação. Outro norte é não fomentar nas famílias um senso de incompetência em ajudar os filhos. (CONVERSA INFORMAL).

Observamos, na ocasião, que o gradativo domínio dos recursos básicos de ferramentas tecnológicas se relacionava à busca incessante da professora em desenvolver suas ações no contexto virtual com maior intencionalidade pedagógica. Esse aspecto se expressava na realização de atividades mais interativas na plataforma Google Sala de Aula, que exemplificamos com uma atividade elaborada a partir da postagem de fotos de uma *Bougainville* em sua residência. Andreia tinha aprendido a utilizar o recurso de postagem de fotos envolvida em apresentar temáticas que pudessem ser exploradas com os estudantes de forma relacional; nesse caso, por meio da produção de pesquisas e trocas de mensagens entre ela e os estudantes sobre o significado do nome da planta; as cores das subespécies, entre outros aspectos. Percebíamos que, ao aprender a elaborar aquele tipo de ação pedagógica no contexto virtual, Andreia se sentia mais satisfeita com o próprio trabalho naquele contexto, o que anteriormente lhe causava incômodo por avaliar que não vinha cumprindo sua função profissional. Ilustramos essa percepção com um de seus relatos iniciais naquela ocasião: “Me sinto uma corrupta com essa forma de trabalhar,

é como se nesse mês tivesse recebido meu salário sem trabalhar. Isso me faz muito mal.”
(CONVERSA INFORMAL).

Diante de seu envolvimento em produzir ações pedagógicas no ensino remoto, constatamos que Andreia tinha passado também a observar e interagir com outros professores nos grupos de Whatsapp da escola e nos momentos de coordenação pedagógica coletiva virtual. Quando já realizava algumas ações pedagógicas na plataforma Google Sala de aula, seu interesse era em como os outros professores utilizavam a plataforma Google Meet para promover momentos de interação com os estudantes, o que, naquela ocasião, já passava a ser promovido pela própria escola.

A partir daquelas observações e interações com o grupo de professores na escola, a professora passou a realizar encontros com a turma na plataforma Google Meet três vezes por semana, além de encontros individuais com aqueles estudantes cujas famílias demonstravam disponibilidade, uma a duas vezes na semana. Observamos, então, que o domínio de recursos tecnológicos já lhe permitia certa desenvoltura naquele contexto, favorecendo que encontrasse novas possibilidades relativas ao ensino remoto.

A produção de estratégias pedagógicas diferenciadas naquele contexto era uma expressão desse processo, além das novas compreensões desenvolvidas sobre as próprias ações pedagógicas, como as relacionadas à consideração da importância da relação com as famílias dos estudantes na promoção de ações pedagógicas. Como abordamos anteriormente, entendemos que novas compreensões relativas às ações pedagógicas, também produzidas naquele contexto, caracterizavam aprendizagens da professora no decorrer das próprias ações, aspecto que exploraremos à frente.

Em síntese, nas ações pedagógicas no ensino remoto, Andreia aprendeu a:

- utilizar recursos técnicos das plataformas virtuais;
- produzir alternativas próprias de utilização de recursos técnicos de ferramentas virtuais;
- elaborar e desenvolver ações pedagógicas no contexto do ensino remoto.

4.2.2.3 Aprendizagens relacionadas a novas compreensões sobre a ação pedagógica.

Consideramos que as aprendizagens apresentadas anteriormente, tanto em relação à implementação de ações pedagógicas relacionadas ao PPP da escola quanto durante o ensino remoto, desdobraram-se em mudanças nas compreensões de Andreia referentes a

suas ações pedagógicas. Especificamente, destacamos como aprendizagens da professora nessa perspectiva: novas compreensões sobre o aproveitamento do tempo na organização do trabalho pedagógico e sobre a aprendizagem dos estudantes.

No momento inicial da pesquisa, tínhamos observado a frequente preocupação de Andreia com o aproveitamento do tempo na organização do trabalho pedagógico, compreensão que se articulava à produção quantitativa de atividades escolares, geralmente associadas a exercícios em folhas, no caderno ou no livro didático. Por diversas vezes, havia manifestado a angústia por sentir que realizava poucas atividades com os estudantes durante o tempo em sala de aula, o que parecia se vincular à consideração da própria produtividade e eficiência no exercício profissional. Sua extrema dificuldade em reconhecer o que de fato realizava naquele processo, a nosso ver, caracterizava sua concepção produtivista da ação pedagógica. Uma de suas solicitações à pesquisadora no início da pesquisa tinha sido: “Por favor, me ajude a reconhecer o que eu faço porque eu não consigo.” (DINÂMICA CONVERSACIONAL).

Nossas observações sobre a realização da roda de conversa no cotidiano da turma oportunizaram-nos observar que inicialmente Andreia tinha uma ideia de organização rígida sobre aquele momento, mostrando-se ansiosa quanto ao excesso de tempo utilizado na atividade, além da preocupação com o controle do que os estudantes expressavam, que, a seu ver, não deveria “fugir” dos assuntos programados.

No decorrer da pesquisa, notamos mudanças na forma de a professora se relacionar com aquela ação pedagógica. Um dos aspectos que nos chamaram atenção, foi a gradativa ampliação do tempo dedicado à roda de conversa no cotidiano da turma. Analisamos inicialmente que esse aspecto estava relacionado com o envolvimento espontâneo da professora e da turma nas atividades realizadas, geralmente conversas que surgiam em torno de assuntos tratados e durante brincadeiras realizadas. Era interessante como apesar daquele envolvimento, em muitos momentos, ainda comentava: “Estou angustiada com o tempo que gastamos, planejei muita coisa para hoje.”

Passamos a perceber que o tempo destinado àquela atividade se ampliava intencionalmente na medida em que Andreia demonstrava valorizá-lo no cotidiano pedagógico, aspecto expresso pelo planejamento de atividades diversas para aquele momento específico. Consideramos que a implicação intencional da professora na realização da roda de conversa demonstrava algumas novas compreensões associadas ao aproveitamento do tempo na organização do trabalho pedagógico, dedicando-o a ações pedagógicas que valorizavam conversas; interação entre a turma e atividades que não se

vinculavam necessariamente a resultados concretos; por exemplo, as brincadeiras. Aliado a isso, analisamos que também se expressavam nesse processo novas compreensões sobre ações pedagógicas efetivas à aprendizagem dos estudantes, desvinculando-se, de algum modo, de atividades formais e diretivas de ensino.

O anterior pode ser exemplificado com uma situação ocorrida durante uma roda de conversa: Andreia realizava com a turma uma brincadeira de contagem do número de estudantes presentes naquele dia. A brincadeira consistia em que cada estudante falasse o número correspondente a sua ordem na contagem, modificando-se a cada rodada o ponto inicial daquele processo. Após a brincadeira, relatou-nos haver atentado para o modo como F., um dos estudantes na turma que a preocupavam por ainda não demonstrar aprendizagens relacionadas a sequências numéricas simples, havia se envolvido na atividade, demonstrando conhecimentos que antes não havia revelado.

Consideramos interessante ainda que, no decorrer de seu relato, passou a nos apresentar seu entendimento de que aquele tipo de atividade e a própria atenção ao estudante naquele momento contribuíram para que ele se sentisse autoconfiante, aspecto que relacionava ao esforço despendido na atividade e à expressão de aprendizagens naquele processo. Analisamos que expressões como essas se associavam à forma como Andreia passava a reconhecer e valorizar a roda de conversa como espaço de promoção de aprendizagens, mesmo que não se vinculassem a esse momento atividades formais e com resultados concretos: em folhas, no caderno ou no livro.

As ações pedagógicas realizadas no ensino remoto favoreceram, de alguma forma, o aprofundamento da professora naquelas compreensões que analisamos haverem se iniciado no ensino presencial. Algumas de suas reflexões foram significativas nessa orientação, como seu reconhecimento da impossibilidade real de cumprimento do mesmo tempo dedicado à ação pedagógica do ensino presencial. Vinculava-se a esse processo a compreensão das próprias dificuldades na produção de ações pedagógicas no contexto virtual, o que tinha favorecido sua busca por produzir alternativas diferenciadas de ação pedagógica e outras novas reflexões sobre esse processo. Em relação às brincadeiras como estratégias pedagógicas desenvolvidas naquele momento, por exemplo, assim se posicionou:

[...] então eu acho que o caderno e o livro são importantes, mas não tanto quanto seriam em sala de aula. Em sala de aula eu dou muita ênfase a isso, muita... e no *online* não, eu dou mais ênfase a minha dinâmica com os meninos. Apesar que na verdade acho que levei essa coisa da brincadeira do presencial pro *online*. Mas no *online* descobri o brincar de outra forma até porque eu não tenho outro recurso pra fazer nada diferente disso. A chamada é pra durar uma

hora, mas eles gostam tanto que chegamos a duas horas quase sempre. Apesar que o que eu posso fazer pra eles pegarem no lápis eu faço porque eu considero isso muito importante. Eu faço com que peguem no papel, com que escrevam... (ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA SOBRE ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM).

Como abordamos anteriormente, a preocupação com o envolvimento dos estudantes nos encontros virtuais favoreceu sua aproximação das brincadeiras como uma das principais estratégias pedagógicas naquele momento. Ações pedagógicas mais relacionadas à compreensão produtivista da utilização do tempo em sala de aula se mostravam em segundo plano. As reflexões de Andreia sobre aquelas mudanças nos indicavam como ela aprofundava compreensões da aprendizagem escolar como processo relacionado à qualidade das experiências vivenciadas pelo estudante. Após o primeiro ano do ensino remoto, a partir de nosso questionamento “O que você ensinaria para uma professora que está começando hoje?”, Andreia assim se expressou:

Conquiste a criança. Brinque. Coloque o conteúdo dentro da brincadeira. Se permita brincar e se divertir. Compre uma ampulheta pra marcar o tempo em brincadeiras de procurar coisas na casa. Aproveitei muito essa estratégia. Não a deixe sentir que perdeu, todo mundo ganha. Em sala eu falava muito pras crianças: tudo tem a hora certa. Por exemplo: o pai e a mãe trabalham e depois recebem o salário. Então era primeiro a tarefa e depois se brincava. No *online* eu inverti essa ordem, primeiro a gente brincava. (DINÂMICA CONVERSACIONAL).

As reflexões apresentadas pela professora naquele momento expressavam rompimentos com sua concepção da relação aproveitamento do tempo escolar/atividades pedagógicas formais/aprendizagem. A comprovação de que aquele tipo de ação pedagógica “dava certo”, ou seja, era efetiva à aprendizagem dos estudantes, era um aspecto essencial para que realmente a assumisse no cotidiano pedagógico da turma. No que se refere a essa interpretação, foi interessante o seu comentário:

Você lembra como eu ficava agoniada com a quantidade de atividades? Queria os meus alunos produtivos, ocupados o tempo todo. Hoje eu vejo que isso não é o mais importante, o aluno pode aproveitar uma única atividade às vezes de uma forma muito melhor do que muitas. (CONVERSA INFORMAL).

Consideramos que o atendimento individualizado de estudantes, também durante o ensino remoto, foi um contexto de ações pedagógicas que contribuiu para o aprofundamento daquelas compreensões relacionadas ao tempo/produtividade e aprendizagem escolar. Andreia nos relatou que sua intenção com a promoção daqueles momentos era “caminhar” com aqueles estudantes que percebia necessitarem de atenção individualizada para acompanhar a turma. Aos poucos, durante a realização daqueles atendimentos individualizados, como ela mesma definia: “como se fosse uma aula particular”, reconhecemos que a preocupação de Andreia de que os estudantes

aproveitassem ao máximo aqueles momentos favorecia sua observação atenta do que os interessava e envolvia, além de como se relacionavam com as ações pedagógicas oportunizadas. A partir disso, percebemos que planejava novas ações pedagógicas ou repetia as que considerava que “davam certo”. Naquele processo, reconhecemos aprendizagens da professora relacionadas a compreensões sobre o caráter diverso e singular da aprendizagem, assim como o aprofundamento sobre a importância do interesse e do envolvimento do estudante nas situações pedagógicas.

Nossas observações de ações pedagógicas anteriores, principalmente durante o ensino presencial, possibilitaram-nos analisar que mudanças na forma de avaliar o processo de aprendizagem da escrita também expressavam a produção de novas compreensões sobre a aprendizagem. Ainda durante o ensino presencial, percebemos a preocupação da professora em realizar bimestralmente com a turma a avaliação da psicogênese da alfabetização. Apesar de essa avaliação ser orientada pela escola e pela secretaria de educação para aquele momento de escolarização, Andreia havia nos relatado que a tinha incorporado a suas ações pedagógicas durante a atuação na escola anterior, a partir de observações de como uma das professoras da escola realizava esse processo. De acordo com ela, ao longo do trabalho naquela escola passou a admirar a professora pela organização e conhecimento que tinha sobre alfabetização, incorporando aquela ação pedagógica com o objetivo de organizar um material que demonstrasse à escola e às famílias a evolução dos estudantes ao longo do ano letivo.

Relacionamos a realização daquele procedimento sistemático por Andreia a conhecimentos e ações pedagógicas abordados no curso de formação continuada oferecido aos professores alfabetizadores pelo projeto federal Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)¹¹. Em diversos relatos, havia demonstrado valorizar a realização daquele curso e os conhecimentos obtidos por serem “realmente práticos”. Verificamos, em suas ações pedagógicas, a expressão de alguns conhecimentos e ações valorizados no curso, sendo um deles a avaliação dos estudantes a partir das etapas

¹¹ O Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa foi uma política pública instituída pelo governo federal por meio da qual reafirmava e ampliava o compromisso de alfabetizar as crianças, até no máximo 8 anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. O eixo formação continuada de professores alfabetizadores caracterizava-se pela formação dos professores alfabetizadores das escolas das redes de ensino participantes das ações do Pacto e concessão de bolsas aos professores alfabetizadores e orientadores de estudo. (BRASIL, 2012).

relacionadas à psicogênese da língua escrita. Após observarmos a realização dessa avaliação pela professora no ensino presencial, analisamos que a sua forte preocupação de que os estudantes se apropriassem da escrita convencional, aliada à organização diretiva do ensino, não possibilitava que o procedimento avaliativo fosse utilizado para a compreensão da aprendizagem da língua como um processo, em articulação com a produção de ações pedagógicas. Sendo assim, chamaram-nos a atenção suas expressões sobre como, no momento do ensino remoto, havia passado a avaliar as aprendizagens dos estudantes. Exemplificamos com o seguinte trecho de informação:

Pesquisadora: Como você avalia M.?

Andreia: Silábico com valor sonoro (explica porque avaliou assim, apresentando exemplos de ações cotidianas da estudante).

Pesquisadora: Então você fez essa avaliação sem fazer um teste formal?

Andreia: É muito difícil o teste ser feito nesse contexto porque os pais pensam que tem que responder pela criança, é um desespero. Então, fiz minha avaliação através de uma retrospectiva do que ela veio desenvolvendo ao longo desse caminho. Pensei muito que eu preciso ser mais flexível. Eu tava agarrada na sala de aula. Agora entendo que nesse contexto limitante está acontecendo alguma coisa. (INSTRUMENTO ANÁLISE DE AÇÃO PEDAGÓGICA).

Consideramos que, diante de novas e diferenciadas experiências de ensino no contexto remoto, conhecimentos teóricos relacionados ao contexto da formação continuada, além de aprendizagens anteriores relacionadas à incorporação de ações pedagógicas de outros professores se expressavam em novas compreensões sobre a aprendizagem escolar e o ensino. Essas novas compreensões estavam associadas de forma mais direta à avaliação dos estudantes a partir de suas expressões durante o processo pedagógico e não apenas relacionadas a um momento específico de avaliação formal; além de seu reconhecimento da necessidade de maior flexibilidade em compreender a aprendizagem como processo pessoal e não diretamente ligado a atividades formais. Também foram significativas, para nossas análises, reflexões apresentadas por ela no momento final do ensino remoto:

Entendi que há coisas que não dependem de mim. Aprendi a deixar. Tem coisas que não vão ser do jeito que eu quero, porque eu quero. Tirei da cabeça que a minha mediação, a minha relação com os meninos ia ser do mesmo jeito, que o meu ensino ia ser igual ao da sala de aula. Não vai! E isso me liberta, no sentido de entender o que é realmente possível e preciso fazer. (ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA SOBRE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM).

Parece que no presencial eu não conseguia ter o discernimento de várias coisas: do contexto familiar da criança, das relações que ela precisava, do acompanhamento familiar que era possível. Então, eu sentia que eu é que fracassava por não conseguir ensinar o menino. O presencial me traz muito esse peso. (INSTRUMENTO ANÁLISE DE AÇÃO PEDAGÓGICA)

No momento de instauração do modelo híbrido de ensino, observamos que a dinâmica de realização das ações pedagógicas em sala de aula se mostrava menos diretiva, promovendo-se maior autonomia entre os estudantes na realização das atividades. As ações pedagógicas organizavam-se de forma mais diversificada, incluindo momentos de atenção individual a alguns estudantes enquanto outros realizavam atividades de forma independente. Entendemos que aquelas mudanças pareciam se vincular a aprendizagens relacionadas a novas compreensões sobre a ação pedagógica, favorecidas por experiências vivenciadas durante o período do ensino remoto. Articulamos aquelas informações à seguinte reflexão da professora:

Hoje meu presencial está mais leve, consigo enxergar agora que o trabalho desenvolvido no *online* deu certo. Eu consegui dividir o peso que eu carregava e entender que não controlo tudo. Aquele meu aluno que chegou agora e está na garatuja pode ser porque não frequentou a escola no ano passado, pode ser por outros motivos, e ele vai conseguir no seu tempo. Tenho responsabilidade nisso, mas acho que não arranco mais os cabelos da cabeça. (DINÂMICA CONVERSACIONAL).

4.2.2.4 Síntese das aprendizagens de Andreia na ação pedagógica

Apresentamos no quadro a seguir uma síntese de aprendizagens de Andreia nas ações pedagógicas:

Quadro 7- Aprendizagens de Andreia na ação pedagógica.

Ação Pedagógica	Aprendizagens na ação pedagógica	Experiências profissionais e aprendizagens anteriores relacionadas às aprendizagens na ação pedagógica.
<ul style="list-style-type: none"> • Roda de conversa. • Ações pedagógicas relacionadas ao trabalho com o valor Autonomia. • Ações pedagógicas relacionadas à organização do caderno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar a roda de conversa como um importante dispositivo pedagógico no cotidiano da turma. • Desenvolver ações pedagógicas orientadas pelos princípios e valores preconizados no PPP da escola. • Compreender a utilização do tempo na organização do trabalho pedagógico relacionado à qualidade das experiências vivenciadas pelos estudantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagens relacionadas à observação e incorporação de ações pedagógicas de outros professores, em experiências profissionais em escolas anteriores e na escola atual. • Experiências em contextos de formação continuada na escola.

	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o papel do envolvimento e do interesse do estudante na aprendizagem escolar. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Ações pedagógicas no ensino remoto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar recursos técnicos das plataformas virtuais. • Produzir alternativas próprias de utilização de recursos técnicos de ferramentas virtuais. • Elaborar e desenvolver ações pedagógicas no contexto do ensino remoto. • Compreender a utilização do tempo na organização das ações pedagógicas relacionado à qualidade das experiências vivenciadas pelos estudantes. • Compreender o papel do envolvimento e do interesse do estudante na aprendizagem escolar. • Compreender a alfabetização e a aprendizagem dos estudantes como processo diverso e singular. 	<ul style="list-style-type: none"> • Experiências pessoais anteriores na utilização de redes sociais. • Ações pedagógicas no ensino presencial. • Experiências em contextos de compartilhamento de ações pedagógicas na escola: grupos de Whatsapp e momentos de coordenação pedagógica coletiva. • Aprendizagens relacionadas à observação e incorporação de ações pedagógicas de outros professores, em experiências profissionais em escolas anteriores. • Aprendizagens realizadas em curso de formação continuada.

Fonte: elaborado pela autora, 2022.

4.2.3 Configuração subjetiva da ação pedagógica de Andreia, sua expressão na própria ação pedagógica e em aprendizagens neste processo

Seguindo a estrutura de apresentação dos casos estudados, neste tópico apresentaremos a configuração subjetiva da ação pedagógica de Andreia, integrada por sentidos subjetivos produzidos em sua história de vida; sentidos subjetivos gerados no próprio processo da sua ação pedagógica e por aqueles relacionados à subjetividade social do contexto escolar. Ao longo das construções sobre tal configuração subjetiva, apresentaremos sua expressão na própria ação pedagógica e nas aprendizagens identificadas nesse processo.

4.2.3.1 Sentidos subjetivos produzidos na história de vida

Nossas construções interpretativas, no caso de Andreia, permitiram-nos produzir indicadores que orientaram para a construção de três hipóteses acerca de sentidos subjetivos produzidos em sua história de vida e expressos em suas ações pedagógicas e nas aprendizagens identificadas em: **1) autoexigência por um bom nível de desempenho em suas ações; 2) valorização da experiência e do desempenho como vias de produção de conhecimento profissional; 3) compromisso profissional vinculado à expressão de valores éticos e à rigidez na orientação de suas ações; 4) concepções inflexíveis vinculadas às próprias ações em interrelação com a orientação à flexibilidade e abertura a novas experiências sobre essas ações.**

A seguir, apresentaremos cada uma dessas hipóteses construídas e os indicadores que permitiram sua construção:

1) Autoexigência por um bom nível de desempenho em suas ações.

Em expressões de Andreia durante a pesquisa, interessaram-nos algumas menções à relação com sua mãe, pai e irmãos. Nessa orientação, destacamos o trecho a seguir:

Minha mãe era extremamente exigente comigo. Eu sempre senti que havia uma comparação entre minha irmã e eu. Ela era a mais bonita e eu a boazinha. Acho que correspondi a isso minha vida toda. (DINÂMICA CONVERSACIONAL).

Essa informação nos permitiu produzir o indicador da **produção de sentidos subjetivos associados à necessidade de desempenhar-se na busca por valorização.** A respeito da relação com o pai, Andreia se expressou da seguinte forma:

Meu pai achava tudo meu o máximo, o meu jeito de falar que de acordo com ele sempre levava as pessoas a fazerem o que eu queria. Ele achava que por isso eu seria uma ótima advogada. Ele e minha mãe eram advogados bem-sucedidos em suas carreiras, os dois funcionários públicos. Quando era mais jovem lembro que escrevia muito bem e meu pai falava: vai ser uma ótima advogada. Quando eu falava que queria ser professora, ele dizia: professora? Só isso? Você vai escolher outras coisas na vida (DINÂMICA CONVERSACIONAL).

Andreia relatou-nos uma relação próxima como o pai, na qual interpretamos que se sentia valorizada por seus elogios. Em correspondência à valorização sentida nessa relação havia desistido da realização do curso de magistério e da carreira docente, decisão que, segundo contou, havia lhe causado frustração durante grande parte da vida. Essas informações nos permitiram elaborar o indicador de que a **relação de afeto com o pai**

era subjetivada a partir da correspondência a expectativas de desempenho próprio, muitas vezes contraditórios aos próprios desejos e vontades.

Pesava ainda sobre sua necessidade de agradar, o fato de sentir-se dividida pela relação conflituosa entre seu pai e sua mãe, sob a qual relatou sentir-se cobrada e punida: “ela (a mãe) me considerava a queridinha do papai. Minha mãe era apaixonada por ele e no desajuste deles eu era a intriga” (DINÂMICA CONVERSACIONAL).

Na tentativa de romper com aquelas experiências de conflito e com a excessiva cobrança que sentia sobre si tinha resolvido sair de casa aos 21 anos, momento em que decidiu “andar com as próprias pernas”. Sobre o impacto dessa mudança, se referiu: “Saí da vida confortável e de aconchego que tinha e fui enfrentar a realidade, com contas e como adulta. (DINÂMICA CONVERSACIONAL). Naquele momento escolheu cursar administração, em oposição ao desejo do pai de que cursasse direito e foi morar sozinha, ao mesmo tempo em que havia passado em um processo seletivo para trabalhar em um banco, casando-se logo depois disso. Sobre sua trajetória de trabalho no banco, iniciada naquele momento e desempenhada durante vinte e dois anos de sua vida, assim se expressou:

No banco eu assumi várias funções. As metas lá eram muito claras e eu me organizava para batê-las. Quando você lida com números é mais fácil, eu sempre ganhava premiação no banco, lá havia bonificação pelo trabalho realizado. Eu batia as minhas metas, independente do preço que eu pagasse. Fui progredindo para funções de maiores responsabilidades. (DINÂMICA CONVERSACIONAL).

O trecho de informação acima, em articulação com as informações anteriores, possibilitou-nos produzir o indicador de que **produções subjetivas históricas sobre as relações familiares de afeto e reconhecimento, associadas à correspondência a expectativas externas, pareciam se expressar naquele momento de vida na produção de sentidos subjetivos relacionados à autoexigência no cumprimento de demandas do contexto profissional.** Sua afirmação “eu batia minhas metas, independente do preço que me custasse” nos possibilitou compreender a importância que atribuía à correspondência às expectativas externas em detrimento das próprias vontades. Esse aspecto se relacionava à culpa sentida pela ausência na criação da filha:

“Pro meu trabalho eu era ótima, aquela mulher que vestia o terno e a gravata. Aquela coisa de ter que provar que era a melhor. Minha filha adoecia era o pai que levava, tudo era o pai.” (DINÂMICA CONVERSACIONAL).

Articularam-se a essas informações suas seguintes expressões no Instrumento de Complemento de Frases:

19. *Meu maior problema* medo de fracassar.

27. *Com frequência* sinto medo de não conseguir.

69. *Proponho-me* a fazer.

75. *Dedico a maior parte do meu tempo* a melhorar o que eu faço.

Essas informações nos permitiram reforçar o indicador anterior acerca do valor que atribuía a corresponder às expectativas externas e à autoexigência nesse processo, além de ampliá-lo em relação à **subjatividade do próprio desempenho como condição para a produção de autovalor**. Nessa orientação, nos chamou a atenção a seguinte manifestação de Andreia, relacionada à ação pedagógica:

Eu queria muito bater minha meta com meus alunos. [...] queria cem por cento dos meus alunos alfabetizados. O que estou fazendo errado que posso mudar pra dar certo? E o que está certo que eu devo manter? (DINÂMICA CONVERSACIONAL).

Esse trecho de expressão, em conjunto com as informações anteriores, nos possibilitou produzir o indicador de que a **autoexigência em torno do desempenho profissional se relacionava a sua permanente insatisfação na realização das ações pedagógicas**. Aquela extrema exigência de Andreia associou-se, em nossas interpretações, aos seguintes relatos sobre colegas na escola que compreendia não cumprirem com o compromisso profissional: “Se fossem da minha equipe no banco, estariam demitidos” [...]. “Acho um absurdo o que acontece aqui, cada um faz o que quer, não há controle” (CONVERSAS INFORMAIS). Articuladas às anteriores, essas informações nos permitiram gerar o indicador de que sentidos subjetivos históricos, produzidos sobre as relações familiares, se expressavam no modo como **Andreia havia subjetivado a produtividade vinculada à subjetividade social hegemônica do contexto da iniciativa privada como valor associado ao compromisso profissional**.

Consideramos que essas produções subjetivas mobilizavam Andreia a interessar-se por incorporar, nas próprias ações pedagógicas, aquelas articuladas ao PPP da escola, com o intuito de reconhecer-se produtiva naquele contexto específico. Nessa orientação, buscava “melhorar” suas ações pedagógicas anteriores de acordo com o valorizado pela escola, aspecto que interpretamos como característico de suas aprendizagens naquele contexto. Exemplifica essa interpretação o seguinte comentário seu à pesquisadora sobre a participação em um grupo de responsabilidade na escola no momento do ensino remoto: “Não gosto de me sentir de fora do trabalho, parece descompromisso e acabo até assumindo coisas que à primeira vista não concordo.” (CONVERSA INFORMAL). Essas produções subjetivas vinculavam-se ainda a concepções produtivistas da utilização do tempo na organização do trabalho pedagógico e à necessidade de controle sobre a

aprendizagem dos estudantes, aspecto expresso no ensino diretivo e orientado à produção de resultados.

Foi interessante, quando durante o processo de extrema angústia vivenciado no contexto inicial do ensino remoto, apresentou-nos a seguinte reflexão:

[...] eu saí do banco porque estava adoecendo com tanta demanda, será que terei que sair da escola também? Largar de novo ou é hora de eu tentar buscar um novo jeito de não deixar ninguém comer o meu espaço? (CONVERSA INFORMAL).

Associamos a essa reflexão o fato de Andreia estar vivenciando, concomitantemente à experiência do ensino remoto, conflitos relacionados a situações pessoais, entre as quais destacamos suas discordâncias com o modo de vida da filha já adulta. A culpa sentida pela ausência na criação da filha relacionava-se à dificuldade de produzir alternativas de subjetivação sobre aquela relação, o que a tornava refém daquele sofrimento. Percebemos que, aos poucos, Andreia refletia de forma diferente sobre a relação com a filha em orientação a aceitar as próprias limitações e se colocar ativamente naquele processo. Ao mesmo tempo, passavam a ser frequentes reflexões relacionadas a suas ações na escola, como a exemplificada acima. Essas informações em conjunto com as anteriores nos possibilitaram produzir o indicador de que **Andreia parecia produzir novos sentidos subjetivos vinculados ao reconhecimento de seu papel ativo diante de situações em relação as quais se sentia excessivamente cobrada.**

Consideramos que essas produções subjetivas se associaram, por exemplo, a como a professora, em suas ações pedagógicas, conscientizava-se, pouco a pouco, da multiplicidade de fatores intervenientes na aprendizagem dos estudantes e que fugiam ao seu controle pessoal. Essas produções subjetivas vinculavam-se ainda a suas vivências na relação com novos conhecimentos no contexto escolar, aspecto que aprofundaremos à frente.

2) Valorização da experiência e desempenho como vias de produção de conhecimento profissional.

Experiências vivenciadas por Andreia ao sair da casa dos pais lhe exigiram decisões pragmáticas e firmes de acordo com seu objetivo em não retroceder naquele posicionamento. Relatara-nos, por exemplo, dormir no próprio carro até encontrar um local que a acolhesse: “Voltar estava fora de cogitação.” Uma dessas decisões foi significativa para nossas interpretações:

Quando comecei como atendimento no banco eu ainda fazia a faculdade de administração. Um dia precisei falar com o chefe sobre meu horário, por conta da faculdade. Ele disse: ou trabalha ou estuda, escolha. Então eu parei de estudar porque não tinha como viver sem trabalhar. Na verdade, não me fez muita falta porque lá no banco o segundo grau bastava, faculdade era um *plus*. (DINÂMICA CONVERSACIONAL).

Essa informação, associada às anteriores, nos permitiu gerar o indicador de que **aquela primeira experiência profissional havia contribuído para que Andreia subjetivasse a própria aprendizagem e o conhecimento profissional como processos relacionados à experiência pessoal**. Consideramos que essas produções subjetivas também foram favorecidas, naquele momento de vida, por sua progressão no exercício de funções mais exigentes e bem remuneradas no banco, processo relacionado à sua eficiência em aprender por meio da própria experiência profissional. Articulamos esse indicador à manifestação de Andreia acerca da ação pedagógica:

Pesquisadora: Gostaria que você comentasse sobre sua expressão nessa frase: “*O conhecimento que adquiero serve para mudanças.*”

Andreia: Eu acho que no meu fazer eu vou reconhecendo o que dá certo e errado, com as crianças, mesmo. A partir daí vou fazendo minhas mudanças e acho que vou encontrando formas melhores de chegar naquilo que eu quero. Eu não me conformo de não conseguir uma coisa com o aluno A e não conseguir com o B (DINÂMICA CONVERSACIONAL).

Essa informação nos permitiu produzir o indicador da **produção de sentidos subjetivos associados ao conhecimento profissional como resultante do desempenho em experiências concretas, o que orientava seu próprio julgamento sobre a pertinência de suas ações**. Destacamos um trecho de conversa em que Andreia assim se expressou:

Andreia: A escola da iniciativa privada trabalha com resultados.

Pesquisadora: O que entende como resultado?

Andreia: O meu aluno aprender o que está proposto no currículo. O que é uma fábula, o que é um anúncio. Ler, escrever... saber que o B com A é BA. (DINÂMICA CONVERSACIONAL).

Esse trecho de informação nos possibilitou reforçar o indicador anterior sobre as **produções subjetivas da professora associadas à constituição do conhecimento profissional como resultado do desempenho em experiências práticas**. Possibilitou-nos ainda ampliá-lo em relação a que **o reconhecimento de seu desempenho nessas ações vinculava-se à subjetivação da aprendizagem dos estudantes como apropriação de conhecimentos a partir de ações pedagógicas orientadas por conteúdos formais**. Nessa orientação, foi interessante sua seguinte expressão:

[...] pra mim a faculdade não dá o mundo real, o conhecimento fica sem sentido quando estamos em sala de aula. Parece que na faculdade eu só lia, ouvia, escrevia, mas o concreto é que eu acho que está mais ligado a minha forma de

aprender... tentando fazer do meu jeito é que eu acho que dá certo.
(DINÂMICA CONVERSACIONAL).

Essas informações, articuladas à hipótese anterior sobre suas produções subjetivas associadas ao desempenho e produtividade, possibilitaram-nos produzir o indicador **de que a própria experiência era um meio próprio de aprender, o que se relacionava à subjetivação da utilidade prática do conhecimento**. Articularam-se a essa informação relatos sobre experiências na infância no contexto escolar, como a seguinte:

A escola nunca foi um ambiente que eu gostasse muito porque eu tinha muita dificuldade com matemática, por exemplo, eu não conseguia aprender, explicavam e eu não aprendia [...] eu não gostava de estudar, nunca gostei de estudar. (DINÂMICA CONVERSACIONAL).

Essas informações sobre vivências relacionadas ao conhecimento escolar nos pareceram estar associadas à forma como Andreia manifestava certo descaso pelo conhecimento teórico, aspecto que consideramos vincular-se à pouca relação própria com aquele tipo de conhecimento em sua história de vida, como podemos exemplificar com esses comentários seus: “Nos conceitos de educação eu sei que estou muito aquém. [...]”; “Não me pego com essas teorias, com esses títulos, não tenho paciência pra essas coisas”. (CONVERSAS INFORMAIS).

Articulamos a essa interpretação, o sentimento de frustração relatado anteriormente em não haver seguido a carreira docente desde cedo em sua vida. Nessa orientação, destacamos ainda sua fala sobre a realização sentida como “professora” na escola dominical na igreja que havia frequentado durante um tempo, dizendo-nos que ali sentia que tinha realmente começado a ser professora. Essas informações nos permitiram gerar o indicador de que **experiências em que se satisfazia com seu desempenho eram para ela formas legítimas de produção de conhecimento**. Nessa perspectiva, algumas informações nos chamaram a atenção sobre a relação de Andreia com outros tipos de conhecimento. Destacamos algumas expressões do Instrumento de Complemento de Frases: 36. *Incomodam-me gente que sempre sabe de tudo*; 33. *Detesto gente que joga para a plateia*.

Relacionamos a essas informações, uma fala de Andreia sobre sua filha: “Minha filha foi pra universidade pública para aprender a ser feminista [...]. Agora a garota acha que sabe tudo. (DINÂMICA CONVERSACIONAL)”. Essas informações em conjunto nos possibilitaram produzir o indicador que **Andreia produzia sobre conhecimentos de cunho teórico e crítico sentidos subjetivos associados a ideias de externalidade e distância de si mesma**. Exemplificamos essas interpretações com um trecho dito por

Andreia sobre uma formação na escola em torno da apresentação de um projeto pedagógico que originou uma política pública de valorização de meninas e mulheres:

Eu queria poder ter a honra de carregar a bolsa dessa professora. Eu gostei do que ela disse, mas acredito que por mais que a política influencie a escola, não tem que influenciar tanto meu fazer pedagógico. Vai fazer política com aluno de primeiro e segundo ano do ensino médio. (DINÂMICA CONVERSACIONAL)

Esse trecho de expressão reforçou o indicador anterior acerca da produção de sentidos subjetivos associados a ideias de externalidade e distância sobre conhecimentos teóricos e críticos, além de nos permitir ampliá-lo em relação a produções subjetivas da professora associadas à **necessidade de afirmar os conhecimentos advindos da própria experiência**. Essas produções subjetivas vinculavam-se a como aprendia por meio da observação de colegas mais experientes, incorporando novas ações pedagógicas e resolvendo dificuldades encontradas nas próprias ações mediante esse processo.

De alguma forma, produções subjetivas vinculadas a certa resistência em relação a conhecimentos teóricos e críticos nos permitiram compreender ainda sua dificuldade em romper com concepções fragmentadas do conhecimento na própria organização do trabalho pedagógico. A sequenciação do conhecimento, por exemplo, era um conhecimento legitimado por ela na própria experiência pelo controle e segurança que pareciam lhe favorecer na produção de suas ações pedagógicas.

Mais à frente, apresentaremos como experiências vivenciadas no curso das ações pedagógicas oportunizaram relações com esses tipos de conhecimento, favorecendo a elaboração de reflexões que consideramos associadas à produção de novas compreensões sobre as ações pedagógicas.

3) Compromisso profissional vinculado à expressão de valores éticos e à rigidez na orientação de suas ações.

No momento inicial do retorno às atividades escolares, após sua suspensão por ocasião da pandemia, realizaram-se diversas coordenações pedagógicas coletivas na escola com o objetivo de discutir o desenvolvimento das ações pedagógicas à distância. Destacamos um trecho de conversa referente a uma dessas reuniões:

Andreia: Realizei uma pesquisa com vinte e duas famílias. Liguei para cada uma delas para entender a situação. As famílias têm celulares, têm TVs, o problema é que saem para trabalhar e levam os celulares. Ou seja, minhas famílias preferem atividades impressas. Qual a função da escola pública? Atender o aluno, minha função é atender o meu aluno.

(A coordenadora pedagógica colocou que a resistência das famílias à plataforma poderia ser trabalhada pela escola.)

Coordenadora pedagógica: vamos dar uma chance à plataforma. Vamos pensar em formas para que o papel não seja a única saída?

Andreia: Para mim é difícil não contemplar o meu aluno, o direito dele à aprendizagem. Se for preciso me colocar em risco para entregar esse material aos pais, eu me coloco. (OBSERVAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA COLETIVA).

Durante o momento do ensino remoto acompanhamos a dificuldade de Andreia em imaginar possibilidades de ação pedagógica naquele contexto em que os estudantes estariam distanciados de recursos formais e tradicionais de ensino e aprendizagem. Essas informações nos permitiram elaborar o seguinte indicador de que **Andreia subjetivava o compromisso profissional articuladamente à necessidade de organização diretiva das ações pedagógicas**. Vincula-se a esse indicador sua priorização e autoexigência com o cumprimento de atividades formais de ensino, como: atividades no caderno, xerocadas, relacionadas de um modo geral a produções que considerasse avaliáveis.

Consideramos articuladas às informações anteriores a autoexigência da professora também em relação ao cumprimento de obrigações profissionais como, por exemplo, o zelo com o cumprimento de seu horário de trabalho na escola (muitas vezes chegando a trabalhar com problemas de saúde). Nessa orientação, frequentemente se expressava sobre o que considerava “pequenas corrupções” relacionadas ao trabalho pedagógico:

Estou cansada de pelejar com gente que quer falar da corrupção política, mas não olha para a própria corrupção enquanto educador. Eu tô meio cansada de ser uma voz solitária. Como pode a criança chegar no final do ano e não saber juntar o B com o A? Isso pra mim são as pequenas corrupções. Não estamos fazendo favor para essas crianças, somos funcionários delas (CONVERSA INFORMAL).

Essas informações, em consonância com a interpretação anterior, permitiram-nos construir o indicador de que, **Andreia subjetivava a ação pedagógica relacionada a fortes valores éticos, o que se vinculava à produção de sentidos subjetivos associados ao compromisso profissional**. Consideramos que **essas produções subjetivas se relacionavam tanto a exigências pessoais no cumprimento de obrigações em suas ações pedagógicas, quanto à implicação em atuar na formação dos estudantes naquela perspectiva**. Ilustram essa interpretação suas ações pedagógicas diretamente orientadas a promover determinados valores entre os estudantes, por exemplo, a honestidade e a disciplina, além de determinados valores morais relacionados ao mérito no cumprimento de deveres:

Hoje quando voltamos do parque M. pediu para pegar algo no saco do merecimento. É o que eu digo, eu não dou nada pra ninguém, é merecimento. M. tirou um joguinho de cartas. Falo para eles: nunca sabemos o dia que o saco

do merecimento sairá do armário, depende de vocês. (CONVERSA INFORMAL).

Consideramos que vivências históricas de Andreia se relacionavam ao modo como assumia sua função na formação pessoal dos estudantes, aspecto que a orientava a admirar, mas também a questionar, a forma como a escola orientava a realização do trabalho pedagógico com base nos valores preconizados em seu PPP. Entre outros pontos, considerava que as ações pedagógicas da escola em torno daqueles valores concediam uma excessiva abertura às escolhas pessoais do estudante. Defendendo esse ponto de vista, Andreia costumava justificar que tivera uma rígida educação e “não conseguia aceitar algumas liberdades”.

Percebemos que em suas recordações sobre o passado, a figura do pai era uma referência afetiva relacionada ao forte exemplo sobre valores éticos:

[...] lembro que meu pai costumava falar que eu poderia sempre entrar no prédio do trabalho dele (Polícia Federal) de cabeça erguida, que nunca poderiam dizer que ele se corrompeu com algo [...] ele costumava nos ensinar muito sobre integridade, sobre honestidade, sobre cumprir com nossos deveres. (DINÂMICA CONVERSACIONAL).

Notamos, em alguns momentos da pesquisa, que Andreia abordava de forma superficial a relação com sua mãe, o que interpretamos relacionar-se ao sofrimento que sentia quanto a essa relação. Quando buscamos aprofundar a produção de informações sobre essa relação, revelou-nos que suas recordações sobre a mãe eram sempre atreladas a uma pessoa muita rígida consigo própria e com a educação dos filhos. Destacamos um trecho em que se expressou sobre essa relação:

Nós não podíamos errar. Não era permitido questionar. Lembro de um ano que eu e minha irmã reprovamos de ano e, como estudávamos em uma escola particular, nosso castigo foi sair dessa escola e passar pra escola pública. Minha mãe dizia: agora vocês vão ver, vão comer o lanche da escola pública, vão ver como é uma escola pública [...]. Minha mãe era muito crítica, muito intolerante com relação aos outros, com outras famílias e passava isso pra gente: havia uma forma certa de se comportar, de sentar, acho que ela tinha medo da gente ser mãe solteira, era muita coisa [...] eu não tenho boas recordações. (DINÂMICA CONVERSACIONAL).

Era interessante como, mesmo buscando expressar um distanciamento daquela forma de pensar, o que interpretamos por meio de suas frequentes menções: “[...] isso tudo é tão distante de mim. Fica até difícil de lembrar”, Andreia expressava essa rigidez em muitos aspectos relacionados à ação profissional, como em cobranças excessivas em relação ao cumprimento de obrigações e ao seu desempenho, além de algumas posturas inflexíveis quanto à organização e realização das ações pedagógicas. Ilustra essa interpretação sua expressão valorativa da primeira escola em que trabalhou: “[...] era uma

rígida escola rural. Era tudo organizado e simplesmente acontecia. Foi onde mais aprendi.” (DINÂMICA CONVERSACIONAL).

As informações apresentadas, em conjunto, nos possibilitaram gerar o indicador de que **Andreia produzia sobre sua ação pedagógica sentidos subjetivos associados a valores éticos e à rigidez em que foi educada.**

4) Concepções inflexíveis vinculadas às próprias ações em interrelação com a orientação à flexibilidade e abertura a novas experiências sobre essas ações.

Relacionado à hipótese anterior **sobre o compromisso profissional vinculado à expressão de valores éticos e à rigidez na orientação de suas ações**, percebíamos, naquele momento, reflexões da professora orientadas ao reconhecimento de que sua autoexigência lhe causava ansiedade e sofrimento excessivos em diversos aspectos da vida. Nessa orientação, consideramos interessante seu seguinte relato:

A terapia tem me ajudado a enxergar algumas coisas do meu passado [...]. Meu pai era um excelente pai, mas péssimo pra minha mãe. Hoje consigo enxergar o lado dela como mulher. [...] minha mãe era uma mulher tão sofrida e acabou que não consegui elaborar isso direito pra gente e passou que a gente também teria que sofrer pra conseguir as coisas na vida[...]. (DINÂMICA CONVERSACIONAL).

Em expressões como essas, Andreia demonstrava refletir sobre contradições em relação a ações de seu pai, assim como parecia abrir-se à compreensão de fragilidades de sua mãe. Essa informação se articulava a como avaliava suas próprias ações naquele momento, sempre em rígida correspondência ao que lhe era exigido. Em uma dessas reflexões, se expressou: “Quem sabe não estou nessa escola para aprender a ouvir minha própria voz.” Essas informações, em conjunto, **possibilitaram-nos gerar o indicador de Andreia parecia produzir novos sentidos subjetivos sobre aspectos, em sua própria educação, que anteriormente demonstrava valorizar**, por exemplo: a valorização ao cumprimento de obrigações instituídas.

Esse indicador associou-se a como, naquele momento, assumia diferentes posturas em relação a autoexigência sobre suas ações. Em uma ocasião em que decidiu ausentar-se em uma coordenação coletiva *online*, nos relatou:

Não aguentava mais aquelas mesmas coisas que não saem do lugar. Pensei: que saber de uma coisa, dane-se, desliguei. Eu acho que foi um ganho pra mim, eu pensei naquele momento que não tinha que dar conta de tudo. Eu falo isso para eu mesma acreditar (risos). Na verdade, me senti ótima. Mas aí pensei: cadê minha ética? Fiquei me sentindo a pior pessoa do mundo. A sensação que tinha é que havia deixado de dar aula pra tomar sol. Mas eu fiz! (CONVERSA INFORMAL).

Essa informação, articuladamente às anteriores, nos possibilitou produzir o indicador de que **de forma associada a novas produções subjetivas sobre aspectos relacionados à própria educação, Andreia produzia sentidos subjetivos vinculados à flexibilidade em suas ações.** Nessa perspectiva, destacamos uma de suas reflexões sobre mudanças na realização de filas com os estudantes durante o cotidiano pedagógico:

Antigamente eu fazia fila pra ensinar ordem, então eu fazia da fila um momento de aprendizagem. Estou entendendo: para que isso? É tão bom poder estar perto de quem eu gosto. E é possível vivenciar isso se eu não grito, não corro, se desenvolvo autonomia pra respeitar o espaço coletivo. Hoje eu vejo a fila como imposição. Eu mando você fazer uma fila, é muito sem sentido. (DINÂMICA CONVERSACIONAL).

Essa informação associou-se a como, durante o ensino remoto, Andreia abriu-se à possibilidade do próprio erro, o que favoreceu a constituição de aprendizagens relacionadas a recursos tecnológicos necessários às ações pedagógicas, além de sua processual busca por imaginar e produzir alternativas de ação pedagógica naquele contexto. Essas informações possibilitaram-nos gerar o indicador de que **a produção de sentidos subjetivos vinculados à flexibilidade sobre suas próprias ações associava-se a novas produções subjetivas sobre a ação pedagógica, caracterizando um tipo diferenciado de aprendizagem naquele processo.** Nessa orientação, chamavam a nossa atenção outras formas de posicionamento naquele momento, por exemplo em relação à dificuldade em articular-se coletivamente com o grupo de professores na escola para a realização de projetos investigativos com os estudantes:

Eu me sinto um peixe fora d'água nesses momentos. Pra mim é como se fosse uma comida que cozinha, cozinha e não sai do fogão. Cadê o concreto desse trabalho? Cadê o início, meio e fim? Eu até aceito um projeto sobre cobras, como o que fiz, mas sobre unicórnio? O que é isso, gente? Tudo bem, eu vou pular nessa barca (trabalho coletivo na escola organizado a partir de projetos de investigação). Na verdade, me desagrada, porque antes de ser coletivo, eu sou um indivíduo. Só porque um grupo resolveu que é assim, tem que ser assim? Mas vou pular nessa barca desagradável [...] acho que devo ter algo a aprender com isso. (CONVERSA INFORMAL).

Interpretamos, a partir desse trecho de informação, uma certa inflexibilidade de Andreia em relação à produção de novas ideias sobre as ações pedagógicas, apegada a forma diretiva de organizar esse processo. Apesar da resistência nessas ocasiões, interpretávamos também sua relativa abertura a novas compreensões, esforçando-se em entender por que a escola tanto acreditava naquelas determinadas formas de desenvolver o trabalho pedagógico. Articuladamente a esse processo, percebíamos a incorporação gradativa de novas ações pedagógicas ao cotidiano da turma, mais abertas e flexíveis.

Essas informações nos possibilitaram produzir o indicador de que **sentidos subjetivos associados a concepções rígidas sobre a ação pedagógica interrelacionavam-se, naquele momento, a novas produções subjetivas vinculadas a compreensões mais flexíveis sobre essas ações.**

Apresentamos como exemplo do indicador anterior, um trecho de diálogo em que se destaca o que consideramos um reconhecimento sensível de uma das coordenadoras da escola sobre aquelas mudanças de Andreia, diante de um momento em que se expressou rigidamente sobre ações de colegas:

Andreia: Aqui nessa escola eu já teria demitido muita gente. No meu tempo de iniciativa privada eu colocaria: quer ficar com a gente? Abrace o trabalho. A gente batia metas, trabalhava com resultados.

Coordenadora pedagógica: Não, Andreia, tenho certeza que você não faria isso, já mudou muito ao passar por aqui.

Andreia: Não sei, não. Talvez... (demonstrou acalmar-se, pensativa).
(OBSERVAÇÃO DE REUNIÃO DO GRUPO DE PROFESSORES DE ALFABETIZAÇÃO).

4.2.3.2 Sentidos subjetivos produzidos nas ações pedagógicas

Construímos duas hipóteses acerca de sentidos subjetivos produzidos no curso das ações pedagógicas de Andreia e expressos na: **1) relação com novos conhecimentos e experiências na escola como oportunidade de produção de compreensões sobre a ação pedagógica.; 2) relação afetiva, autêntica e lúdica com os estudantes como contexto favorecedor da produção de ideias sobre as ações pedagógicas.** A seguir, apresentaremos inicialmente tais hipóteses, acompanhadas pelos indicadores que possibilitaram sua construção.

1) Relação com novos conhecimentos e experiências na escola como oportunidade de produção de compreensões sobre a ação pedagógica.

No Instrumento de Complemento de Frases, destacamos as seguintes informações:

9. *Tenho medo de depender.*

24. *Minha preocupação não saber.*

45. *Preciso de segurança.*

48. *Sou uma pessoa previsível.*

66. *Transformo-me sempre que perco o medo de me arriscar.*

73. *Acredito que minhas melhores atitudes são enfrentar o desconhecido.*

Articulado às hipóteses anteriores, relativas à autoexigência pelo desempenho nas ações pedagógicas e à valorização da própria experiência na produção de conhecimento, essas informações nos permitiram produzir indicadores relacionados a **produções subjetivas associadas: ao conforto sobre o conhecido; à incerteza e à insegurança associadas à novidade**

No momento do ensino remoto realizou-se a implementação, na escola, de grupos de trabalho, ponto já previsto em seu PPP. Naquela ocasião, a instituição dos grupos foi um recurso para apoiar os professores na elaboração de ações pedagógicas, além de ter sido uma forma de colocar em prática o trabalho coletivo tanto defendido em sua proposta. No grupo dos professores do segundo ano, do qual Andreia fazia parte, estava V., professor que, como já mencionamos, era experiente na escola e implicado na implementação do PPP. É importante ressaltar que, naquela ocasião, a escola havia cedido à elaboração de apostilas como estratégia pedagógica. Após uma das reuniões do grupo, em que se discutia a elaboração coletiva de apostilas a serem entregues para as turmas de alfabetização, Andreia se manifestou:

A minha angústia é que vários colegas não veem essa apropriação do código alfabético como importante. Pra mim isso é o que vem primeiro. Meu aluno tem que primeiro aprender que S com A forma SA, primeira sílaba de (cidade onde se localizava a escola). A partir do momento que ele se dá conta disso, o céu é o limite. Não sinto necessidade do menino ler a cidade, como comunidade antes. Posso até estar sendo politicamente incorreta... (CONVERSA INFORMAL).

Essas informações nos permitiram reforçar o indicador anterior sobre a **produção de sentidos subjetivos associados à insegurança em relação ao novo, o que se vinculava ao modo como a professora questionava novos conhecimentos e experiências na produção de ações pedagógicas**. Compreendemos que a esse processo se vinculavam também produções subjetivas associadas à necessidade de desempenho em suas ações pedagógicas. Sua reflexão final, no trecho citado: “[...] posso estar sendo politicamente incorreta”, no entanto, permitiu-nos gerar o indicador de que, **naquele momento, Andreia produzia sentidos subjetivos relacionados a incertezas quanto às próprias convicções relacionadas à ação pedagógica**. Relacionamos a esse indicador uma de suas frequentes manifestações sobre a possibilidade de deixar a escola no ano posterior:

Não sei se vou ficar. Não consigo corresponder a todas essas demandas deles. Uma coisa é falar que faz e não fazer, não sou assim. Não dou conta desse tanto de coisa, não. Tô querendo fazer algo certo, pontual. (CONVERSA INFORMAL).

Foi interessante como esse tipo de comentário por parte de Andreia passou a se intensificar no momento do ensino remoto, o que compreendemos como relacionado a suas dificuldades com a tecnologia e à insegurança gerada pela relação mais próxima com perspectivas diferenciadas de ação pedagógica no grupo de professores e nas formações promovidas pela escola. Essas informações nos permitiram produzir um novo indicador de que **Andreia subjetivava que o conhecimento validado por ela como efetivo para suas ações pedagógicas encontrava-se de alguma maneira ameaçado pela produção de novas reflexões naquele contexto.**

Apesar da insegurança em relacionar-se com a novidade na produção de ações pedagógicas, chamou-nos a atenção o esforço de Andreia em corresponder ao que a escola valorizava. Um dos aspectos que exemplificava esse processo era a atenção com que se envolvia nas temáticas exploradas nas formações na escola, mesmo que resistente em relação a algumas delas. A incorporação de ações pedagógicas relacionadas ao PPP da escola exemplificava esse processo:

Andreia: Eu tenho trabalhado projeto do meu jeito.

Pesquisadora: Como é esse jeito?

Andreia: No projeto sobre cobras nós tínhamos a “terça das cobras”. A gente fazia leituras sobre as cobras, pesquisávamos suas características, escrevíamos várias palavras relacionadas com aqueles conhecimentos. [...] Como já havia trabalhado todos os conteúdos naquele momento, aquilo foi um a mais.

Pesquisadora: E você acha que a turma aprendeu? Isso deu certo pra você?

Andreia: Sim!!! Isso dá certo! Agora preguem que cada aluno pode fazer um projeto, aí eu não dou conta. Pra mim isso é balela, não tem condições.

Essas informações nos permitiram gerar o indicador de que **produções subjetivas relacionadas ao compromisso profissional favoreciam sua relação com novas perspectivas de ação pedagógica.** Aquele processo provocava tensões entre conhecimentos anteriores de Andreia, principalmente associados à experiência, e conhecimentos teóricos e críticos, oportunizando a produção de reflexões. Esse tensionamento se expressava em sua constante sensação de perda de autonomia na realização das ações pedagógicas, como exemplificado em: “antes eu conseguia fechar minha porta e fazer meu trabalho, agora não consigo mais, fico extremamente angustiada.” (DINÂMICA CONVERSACIONAL). Nessa perspectiva, destacamos o seguinte trecho:

Andreia: Eu não sei, parece que eles (professores mais experientes e mais articulados à implementação do PPP da escola) têm uma outra visão de mundo. Seja pela geração deles que se permite mais coisas, seja pelo estilo de vida deles, pelas crenças mais críticas, mas sei que me acrescentam muita coisa. Eu acho que não consigo realizar muita coisa aqui, mas eu gosto de estar com eles.

Pesquisadora: Em que te acrescentam?

Andreia: Acho que em uma ampliação do mundo, eu precisava disso pra minha vida. Entender que as coisas podem ser vistas e feitas de outra forma. (DINÂMICA CONVERSACIONAL).

Essas informações nos possibilitaram elaborar o indicador de que **produções subjetivas associadas à admiração por colegas na escola favorecia, em alguma medida, a abertura de Andreia a novas compreensões, conhecimentos e formas de fazer.** Apesar de sua forte resistência àquele processo, interpretamos que as interações mais próximas e intensas com o grupo de professores no momento do ensino remoto se relacionavam ao modo como a professora subjetivava perspectivas mais amplas e críticas do conhecimento, a partir do que era explorado nos encontros. A nosso ver, esse processo se relacionava à produção de novas compreensões sobre suas ações pedagógicas. Exemplificamos essa interpretação com um comentário dirigido à pesquisadora, posterior a uma formação sobre a temática do racismo, promovida por alguns professores da escola: “Me incomoda, não me contempla esse discurso radical.” (DINÂMICA CONVERSACIONAL). Em um momento posterior: “[...] hoje me questioneei sobre uma coisa: por que no hospital que meu sobrinho está não tem negros?” (CONVERSA INFORMAL). Ao avaliar as próprias aprendizagens durante o momento do ensino remoto, assim se expressou:

[...] Hoje consigo dividir o que eu julgava que era só meu com o Estado, com a falta de acesso do aluno, com a mãe trabalhando pra sobreviver... a questão do controle, eu sempre tenho como certo: se eu tô controlando não vai haver fracasso. Não é bem assim [...] (DINÂMICA CONVERSACIONAL).

Consideramos que produções subjetivas, vinculadas a novos conhecimentos, permitiam a Andreia compreender de forma complexa, por exemplo, limitações sociais e econômicas associadas à vida daquela comunidade escolar e como interferiam em suas ações pedagógicas. Essas compreensões se relacionavam, a nosso ver, ao modo como passava a produzir alternativas no contexto do ensino remoto mais orientadas pelas singularidades das experiências vivenciadas naquele momento, por ela, pelas famílias e pelos estudantes.

Essas produções subjetivas, ao favorecerem a constituição de vínculos mais autênticos com a ação pedagógica, mobilizavam novos processos reflexivos associados a mudanças na forma de realizar suas ações. A nosso ver, esse processo caracterizava aprendizagens na ação pedagógica, como identificamos, por exemplo, as relacionadas a novas compreensões do aproveitamento do tempo na organização do trabalho pedagógico e da aprendizagem dos estudantes.

2) Relação afetiva, autêntica e lúdica com os estudantes como contexto favorecedor da produção de ideias sobre as ações pedagógicas.

Conforme já apontamos, Andreia expressava em suas ações pedagógicas uma relação afetuosa e respeitosa com os estudantes que a aproximava das ações pedagógicas preconizadas no PPP da escola. Em um momento de dinâmica conversacional, após o retorno da escola às aulas presenciais, a professora relatou-nos uma interessante situação ocorrida em relação a um estudante da turma que acompanhou por dois anos na escola, que relatamos a seguir.

S. foi um dos estudantes acompanhados individualmente por Andreia durante o ensino remoto. Naquele processo, o estudante havia enfrentado muitas dificuldades pessoais, entre elas a morte repentina de uma irmã, além de um sério problema de saúde que o tinha levado a realizar uma cirurgia delicada. No início daquele ano letivo, a nova professora de S. preocupava-se com o fato de ele não se relacionar com ela nem com a turma, mostrando-se sempre calado e recusando-se a participar das atividades pedagógicas. Andreia, então, realizou uma visita à antiga turma buscando estabelecer uma conversa com S., à qual o estudante se mostrou inicialmente avesso. A professora perguntou: “S. você está com raiva de mim?” S. respondeu: “Andreia, por que você não me deixou ficar com você esse ano?” Andreia relatou-nos haver ficado extremamente sensibilizada com aquele desabafo e passou a explicar a S. que ele já era um menino crescido e que sabia muitas coisas, diferentemente de sua turma atual, em que os meninos eram muito pequenos e sabiam muito pouco. Teve então a ideia de dirigir-se com S. para sua sala de aula, apresentou-o aos colegas e solicitou que mostrasse para eles como se escreviam algumas palavras ditadas por ela. Após o estudante escrever no quadro, corretamente, as palavras ditadas, falou-lhe: “você viu o quanto já sabe? Eles ainda irão aprender tudo isso.” Ao final desse relato, a professora comentou conosco: “Valdívnia, havia muito risco naquela minha ideia (riu), já pensou se não desse certo? Mas pronto, depois daquilo ele virou outro com a nova professora e os colegas.”

Informações produzidas sobre a situação apresentada nos possibilitaram gerar o indicador de que, em suas ações pedagógicas, **Andreia subjetivava a importância da relação com os estudantes e o estabelecimento de vínculos de afeto com eles.**

Nossas observações sobre as ações pedagógicas da professora nos permitiram identificar a brincadeira como uma forma utilizada por ela para se comunicar e estabelecer vínculos afetivos com os estudantes. Essas informações, além de reforçarem o indicador

anterior sobre a importância da relação com os estudantes, possibilitaram-nos elaborar o indicador de que **os momentos em que priorizava a relação com os estudantes se constituíam para ela um espaço de autenticidade, longe de obrigações, e em que lhe era permitido ser espontânea e, assim, criar.** Exemplos dessas situações eram suas constantes brincadeiras com as crianças, em que simulava erros na própria escrita de palavras, processo em que procurava se colocar como quem não sabia fazer o que era solicitado. Nesses momentos, demonstrava se divertir com os estudantes ajudando-a a descobrir o próprio erro. Associamos a essas informações, algumas expressões do Instrumento de Complemento de Frases: 8. *Sou criativa* quando invento; 32. *Meu maior prazer* descobrir; 43. *Minha profissão* me faz feliz e me angustia.

Era interessante como Andreia expressava aquela mesma autenticidade e emocionalidade positiva quando se referia a seu casamento, como nos seguintes trechos no Instrumento de Complemento de Frases: 11. *Meus objetivos* pegar a estrada com meu marido e nunca mais voltar 44. *No futuro* quero estar com meu marido. 49. *O casamento* me completa. Relacionamos essas informações ao comentário que fez à pesquisadora: “Tenho um casamento longo, com problemas, mas que é muito prazeroso. A confiança, o respeito e o companheirismo é o que me fazem estar com meu marido, não meus filhos.” (DINÂMICA CONVERSACIONAL). A partir dessas informações, elaboramos o indicador de que **a autenticidade produzida sobre algumas relações pessoais se associava a como subjetivava alguns contextos como possibilidades de expressão própria e reconhecimento.**

Certa vez, relatou-nos que seu marido, ao observá-la em uma dessas situações durante o ensino remoto, havia dito: “Como você se diverte com esses meninos, quem te vê assim nunca imaginaria que passou a noite se sentindo mal.” (CONVERSA INFORMAL). Observamos que, a partir do momento em que Andreia tinha descoberto na brincadeira uma possibilidade de ação pedagógica para o ensino remoto, sua apreensão quanto aquele processo havia diminuído. Essas informações nos possibilitaram elaborar o indicador da **relação com os estudantes subjetivada como contexto em que permitia expressar-se à sua maneira, o que favorecia a produção de ideias próprias nas ações pedagógicas.** Quando indagada sobre uma de suas melhores ações pedagógicas apontou-nos a brincadeira, como desenvolvida por ela no contexto do ensino remoto:

Eu levava o estudo como forma de brincar e não só estudar. Eu sempre falava pra eles: “pessoal, vamos brincar?” Isso me ajudava a chegar mais rápido no que eu queria, sabe. É como se eu falasse na linguagem deles e eles se envolviam. (INSTRUMENTO TÉCNICA DE EXPLORAÇÕES MÚLTIPLAS).

Em nossas interpretações construtivas ao longo da pesquisa, essa informação se constituía uma importante elaboração reflexiva da professora sobre a ação pedagógica, possibilitando-nos produzir o indicador da **reflexibilidade gerada sobre as ações pedagógicas nesse espaço relacional**. Relacionamos o trecho de informação apresentado, como importante elaboração reflexiva da professora sobre sua ação pedagógica, a outras informações na pesquisa em que havia demonstrado angústia pelo não reconhecimento das próprias ações. Exemplificam isso as seguintes afirmativas suas: “[...] tenho dificuldade de reconhecer o que eu faço. [...] Eu tenho dificuldade de reconhecer as minhas práticas pedagógicas.” Essas informações em conjunto permitiram-nos produzir o indicador de que **a relação com os estudantes era um espaço de produções subjetivas mobilizador de reflexões associadas à constituição de aprendizagens na ação pedagógica**.

4.2.3.3 Sentidos subjetivos associados à subjetividade social da escola

Interpretamos que, articulados aos sentidos subjetivos anteriormente apresentados, se expressavam no curso das ações pedagógicas de Andreia sentidos subjetivos associados à subjetividade social do contexto escolar. Nessa orientação, construímos a hipótese de que, **nas ações pedagógicas, expressavam-se sentidos subjetivos associados à necessidade de reconhecimento das suas ações pedagógicas pelos colegas e gestores como uma das vias na busca de pertencimento ao contexto escolar**.

Observamos, durante toda a pesquisa, a expressão de posicionamentos críticos de Andreia vinculados à sua percepção da ausência de ações da gestão e da coordenação pedagógica da escola em supervisão às ações pedagógicas dos professores, especialmente em relação à promoção de aprendizagens escolares amplamente valorizadas por ela. Durante o ensino remoto, expressões desses posicionamentos tornaram-se ainda mais frequentes:

A minha perspectiva é ouvida, porque agora eu falo. [...] Cadê essa gestão que não olha pra nada. Cadê a avaliação dessas apostilas? Mas cadê que se pode avaliar algo na iniciativa pública? Ser avaliado é sinônimo de ser confrontado, vigiado [...] A escola fecha o olho pra tudo. A gente vai murchando, perdendo a vontade. (CONVERSA INFORMAL).

Em diversos momentos, Andreia se posicionava de forma enfática sobre o que compreendia como ausência de gestão em relação às aprendizagens básicas dos

estudantes, que avançavam ano a ano sem cumprir requisitos importantes em relação a esse processo. Nessa orientação, expunha suas opiniões de forma resistente sobre formações acerca de temáticas valorizadas naquele contexto, como a aprendizagem dos estudantes por meio de projetos de trabalho, entre outras perspectivas inovadoras sobre o trabalho pedagógico. Em um desses momentos, disse: “Querem cobrir todos os santos e esquecem o principal.” (CONVERSA INFORMAL).

Essas informações nos possibilitaram construir o indicador **de que produções subjetivas associadas ao compromisso profissional e à incerteza sobre o novo se vinculavam ao modo como a professora subjetivava ações da escola, orientadas à implementação de seu PPP, com certa desconfiança e descrença**. Consideramos que essas produções subjetivas se relacionavam à forma como adaptava propriamente ações pedagógicas preconizadas no PPP, fundamentando-se nas próprias concepções de aprendizagem escolar. Nessa orientação, destacamos um de seus comentários:

“Desde que estou ali nunca vi um projeto palpável sabe? [...] É aquela coisa ‘conversa não cozinha arroz’ e aí quando é pra essa pegada perco minha graça, entendeu?” (DINÂMICA CONVERSACIONAL).

Em diversos momentos, observamos que Andreia levava esses posicionamentos à própria gestão da escola e à coordenação pedagógica. Em um desses momentos, assim se expressou:

Eu fui essa semana presencialmente na escola levar o relatório da minha turma antes do conselho de classe. Chamei atenção da diretora sobre a situação de S. e M., alunos que peguei do ano anterior naquela situação que você viu. Deixei claro que são alunos nossos e se estão desse jeito o problema é nosso e o erro é nosso. Então temos que estar mais atentos a eles no próximo ano. Ela me disse assim: eu queria que todo professor fosse como você. Porque você já me deu uma visão do que está acontecendo, pra gente chegar e conversar em cima de algo. (DINÂMICA CONVERSACIONAL).

Essas informações nos possibilitaram elaborar o indicador do **interesse de Andreia em contribuir com as próprias ideias para o desenvolvimento de ações pedagógicas na escola, aspecto relacionado também à busca por reconhecimento das próprias ideias pela gestão escolar**. Mostraram-se significativas suas palavras em uma conversa com a coordenadora pedagógica da escola:

A coordenadora pedagógica pediu para eu ficar no próximo ano. Eu falei que não sei se irei ficar porque eu só quero entrar na sala de aula e dar minha aula, não queria mais estar envolvida em formação sobre projetos, em grupo de responsabilidade, em estudo sobre escola inovadora. Só queria fazer meu trabalho e sentir que fiz o meu melhor. Eu gostava muito da escola anterior porque não entrava nessas relações lá, não me misturava com eles. (CONVERSA INFORMAL).

Essas formas de expressão da professora, com certa nostalgia sobre experiências passadas, possibilitaram-nos produzir o indicador relacionado à **produção de tensionamentos próprios nas relações constituídas na escola vinculados a sentidos subjetivos associados à insegurança gerada sobre as novas experiências e à admiração sobre posicionamentos e ideias de colegas**. Nessa perspectiva, as informações acima nos possibilitaram ampliar esse indicador considerando que **aqueles tensionamentos relacionavam-se também à produção de sentidos subjetivos vinculados à necessidade de pertencer àquele contexto social**. Destacamos informações que se associaram a essa interpretação:

[À pesquisadora] Eu carrego um estigma ali dentro porque não abro mão do conteúdo. Eles falam que eu quero tudo mastigadinho. Não é isso! É que tá muito confuso o jeito que tão organizando essas apostilas! Eu vejo pelas respostas que meu aluno dá naquelas apostilas. Não consigo entender como querem pensar no que está fora, antes do aluno aprender coisas essenciais [sobre a abordagem à comunidade onde os alunos moravam, como tema principal da apostila]. (CONVERSA INFORMAL).

[À coordenadora pedagógica] Fiz com os meninos uma contação de história dobrando uma folha de papel em várias partes, eles adoraram! Eu não sou só conteúdo. (OBSERVAÇÃO DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS).

A partir desses trechos de informação, geramos o indicador de que **Andreia subjetivava a necessidade de reconhecimento da própria forma de pensar a ação pedagógica diante do grupo de professores, associadamente à busca por pertencer àquele contexto**.

Ilustramos o indicador acima com sua busca por parcerias para o planejamento de ações pedagógicas. Durante o ensino remoto, Andreia havia postado uma de suas ações pedagógicas no grupo da escola “Compartilhando Experiências”. Relatou-nos, orgulhosa, que uma das colegas do grupo a tinha procurado dizendo inspirar-se naquela ação pedagógica, solicitando sua permissão para adaptar a atividade para sua turma. Naquele momento, percebemos que, apesar de se sentir satisfeita, havia se expressado de forma ressentida à colega, demonstrando sentir a falta de reconhecimento do grupo sobre seu trabalho: “Pois é, e essa atividade está no grupo há mais de uma semana.”

A partir daquela situação, observamos iniciarem-se intensas relações de troca de ideias sobre ações pedagógicas entre Andreia e a colega. A respeito desse relacionamento, consideramos interessante a seguinte observação da professora: “[...] a gente mais converge do que diverge.” Relacionamos essa informação a observações sobre como Andreia sentia-se apoiada pela colega em seus pontos de vista durante reuniões do grupo, além de percebermos também sua maior flexibilidade em compreender as propostas

apresentadas. Nessa orientação, chamou-nos a atenção o fato de nos apresentar a seguinte fala da colega diante de sua recusa em realizar uma das propostas do grupo: “Mana, não fica assim. Vamos aprender juntas?” Em conjunto, essas informações nos permitiram produzir o indicador de que **a relação de parceria estabelecida com uma colega mais experiente naquela escola oportunizava, em alguma medida, o reconhecimento das próprias concepções de ação pedagógica, além da possibilidade de sentir-se contribuindo com as ações pedagógicas na escola.**

A forma como Andreia buscava a valorização da gestão da escola quanto a suas ações pedagógicas vinculava-se ao seu compromisso de afirmar as próprias ideias naquele contexto, além da procura por adequar as próprias ações pedagógicas ao que ali preconizavam. Produções subjetivas associadas ao reconhecimento dos colegas e ao pertencimento ao grupo de professores foram oportunizadas pela relação estabelecida com a colega, mobilizando sua participação na produção de ações pedagógicas coletivas e sua flexibilização em aprender naquele espaço em que tanto sentia se diferenciar. Nessa perspectiva, destacamos o momento em que percebeu que muitos dos colegas também desconheciam aspectos da tecnologia envolvidos no ensino virtual: “Fui perdendo o medo de aprender ao ver que estava todo mundo no mesmo barco, não era só eu que não sabia. (ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA SOBRE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM).

4.2.4 Considerações parciais sobre o caso da professora Andreia em relação ao objetivo da pesquisa

- As análises sobre o caso de Andreia possibilitaram identificar aprendizagens em suas ações pedagógicas, como aquelas relacionadas: a ações pedagógicas preconizadas no PPP da escola e a ações no contexto do ensino remoto. Mudanças processuais em ações pedagógicas anteriormente realizadas e processos envolvidos na produção de novas ações pedagógicas caracterizaram aprendizagens relacionadas a procedimentos e habilidades no curso daquelas ações. Essas mudanças associaram-se ainda à constituição de compreensões sobre a ação pedagógica, caracterizando um tipo diferenciado de aprendizagem nesse processo.

- A observação da ação pedagógica de colegas mais experientes e a incorporação de novas ações pedagógicas foram importantes meios de aprendizagem expressos pela professora, caracterizando uma forma própria de aprender na ação pedagógica.
- O processo construtivo-interpretativo sobre a configuração subjetiva da ação pedagógica nos permitiu compreender a constituição e a integração das aprendizagens às ações pedagógicas através das produções subjetivas que se organizavam e se produziam nesse processo.
- A produção de compreensões sobre a ação pedagógica pareceu associar-se, de forma importante, a processos reflexivos relacionados à própria história de vida. Esses processos vincularam-se à ação pedagógica pela produção de sentidos subjetivos associados à flexibilidade e abertura relacionadas a novas experiências nas ações pedagógicas.
- Aprendizagens anteriores relacionadas à própria ação, assim como conhecimentos teóricos constituídos na formação continuada, expressavam-se em novas compreensões relacionadas à ação pedagógica. Sentidos subjetivos organizados e produzidos na ação pedagógica favoreciam reflexões e novas associações entre aquelas aprendizagens e a ação, oportunizando a constituição de novas compreensões relacionadas à ação pedagógica e desencadeadoras de mudanças em ações posteriores.
- O espaço autêntico de ação pedagógica, configurado subjetivamente pela relação com os estudantes, favoreceu processos reflexivos na e sobre a ação importantes para a constituição de aprendizagens nessas ações.
- Tensionamentos entre representações da ação pedagógica associadas à própria experiência e conhecimentos teóricos e críticos vincularam-se a processos reflexivos na produção de novas compreensões sobre a ação pedagógica, processo em que as relações sociais no contexto escolar se expressaram como fonte de sentidos subjetivos.
- A expressão de Andreia como agente da ação pedagógica caracterizou-se pelas reflexões e posicionamentos envolvidos em seu compromisso profissional, além do interesse pela formação dos estudantes e pelo desenvolvimento das ações da escola. Esses processos, configurados subjetivamente em suas ações pedagógicas, apresentaram-se mobilizadores de diferentes aprendizagens naquele contexto como as relacionadas à produção de ações pedagógicas no contexto do ensino remoto.

4.3 O CASO DA PROFESSORA JOANA: INTERESSANTES INFORMAÇÕES AO MODELO TEÓRICO DA PESQUISA

Como mencionamos no capítulo anterior, a professora Joana foi acompanhada por 6 meses durante essa pesquisa, através de observações de suas ações pedagógicas e da realização de outros instrumentos. Durante esse período, não identificamos aprendizagens em ações pedagógicas da professora. Mesmo assim, como abordamos, algumas informações sobre esse caso, contrapostas aos casos das professoras Lívia e Andreia, se apresentaram importantes por contribuírem a construções sobre o modelo teórico central da pesquisa. Na perspectiva de ressaltar essas interessantes informações, as exporemos de forma breve e diferenciada em relação a como apresentamos os dois casos anteriores, apresentando apenas as construções conclusivas elaboradas.

Joana nasceu e foi criada em uma realidade econômica e social muito próxima à vivenciada pelos estudantes daquela comunidade escolar, atuando ao longo da vida em diferentes profissões como a de empregada doméstica e técnica em enfermagem. Em 2012 ingressou na secretaria de educação como professora em contrato temporário e desde então atuou em diferentes escolas na cidade. Durante a pesquisa era docente em uma turma de primeiro ano, ao mesmo tempo em que iniciava o curso de direito em uma universidade particular.

A partir de nossas análises sobre informações produzidas em observações das ações pedagógicas e na realização de outros instrumentos durante a pesquisa, não identificamos, neste caso, aprendizagens na ação pedagógica. Apresentamos a seguir, de forma sintética, construções sobre a configuração subjetiva da ação pedagógica da professora. Essas construções nos permitiram compreender a ausência de aprendizagens nas ações pedagógicas, o que nos possibilitou elaborar compreensões da significação das características da configuração subjetiva da ação pedagógica às aprendizagens que nessa ação se produzem:

- Diferentes produções subjetivas da professora, precisamente pela forma como se configuravam na ação pedagógica, não se expressaram como favorecedoras do envolvimento com esse processo, explicando a ausência de aprendizagens em seu curso.

- Sentidos subjetivos associados a experiências de enfrentamento de dificuldades econômicas e sociais ao longo da vida favoreciam que produzisse subjetivamente a docência, naquele contexto escolar, como ação de assistência aos estudantes. A identificação de necessidades dos estudantes e famílias e a busca pessoal em auxiliá-los no acesso a serviços médicos e de acompanhamento social eram exemplos de ações permanentemente desenvolvidas pela professora na escola. Associada a essas produções subjetivas expressava-se o pouco envolvimento da professora na produção de ações pedagógicas, o que se vinculava ainda à baixa expectativa em relação à aprendizagem escolar dos estudantes.
- Sentidos subjetivos relacionados à história de vida favoreciam a compreensão da própria profissão como um lugar de privilégio ocupado por ela, em vista das dificuldades enfrentadas pela comunidade escolar. Essas produções subjetivas, por sua vez, articulavam-se a representações do exercício profissional como os relacionados à realização de procedimentos naturalizados, sem planejamento ou relação com “o que” ou “como” os estudantes aprendiam. Esses sentidos subjetivos não favoreciam a produção de ações pedagógicas, tampouco aprendizagens nesse processo.
- A desvalorização da educação escolar e da profissão docente, como configurada na subjetividade social mais ampla do país, se expressava de forma singular na subjetividade social da escola. A forma em que esse aspecto era subjetivado pelos gestores e coordenação pedagógica se expressava no escasso acompanhamento das ações da professora e das aprendizagens dos estudantes em seu processo. Produções subjetivas de Joana em relação à ausência de acompanhamento da escola de suas ações pedagógicas se associavam ao valor que conferia às ações assistencialistas que desenvolvia naquele contexto. Compreendemos que esse aspecto contribuía para sua pouca implicação na constituição de ações pedagógicas e para a ausência de aprendizagens em seu curso.

Evidenciamos que, a configuração subjetiva da ação pedagógica de Joana, integrada essencialmente pelo conjunto de sentidos subjetivos mencionados, não se orientava às aprendizagens e desenvolvimento dos estudantes. Consequentemente, essa configuração subjetiva, não se organizava como força motivacional para uma ação pedagógica efetiva e para aprendizagens nesse processo, contrapondo-se às construções realizadas sobre a configuração subjetiva da ação pedagógica das professoras Lívia e

Andreia. A configuração subjetiva da ação pedagógica das professoras Livia e Andreia, mesmo em sua singularidade, constituía-se em uma configuração motivacional orientada à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes. O caso de Joana, portanto, em articulação com esses dois outros casos da pesquisa, reforçou nossa compreensão de que: aprendizagens na ação pedagógica relacionam-se à configuração subjetiva dessa ação como configuração motivacional orientada à aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes e também à condição do professor como sujeito ou agente desse processo.

A seguir apresentaremos os resultados da pesquisa, o modelo teórico construído e a tese elaborada, para os quais contribuíram nossas análises e as construções interpretativas sobre os três casos estudados.

4.4 RESULTADOS DA PESQUISA E O MODELO TEÓRICO CONSTRUÍDO

Nesse estudo os resultados da pesquisa referem-se à identificação e análise das aprendizagens das professoras em ações pedagógicas. O estudo da configuração subjetiva da ação pedagógica, como modelo teórico central da pesquisa, permitiu-nos compreender as ações pedagógicas das professoras e a produção de aprendizagens nessas ações.

Apresentaremos, à continuação, os resultados relacionados as aprendizagens identificadas nos casos estudados e logo após as construções interpretativas que conformam o modelo teórico da pesquisa. Ao final, a tese elaborada como expressão do modelo construído:

- Os casos estudados, permitiram identificar que mudanças processuais em ações pedagógicas das professoras caracterizaram diferentes tipos de aprendizagem nesse processo, como: a) procedimentos: aprendizagens relacionadas ao domínio de recursos instrumentais necessários à ação pedagógica; b) habilidades: aprendizagens associadas à utilização de diferentes tipos de recursos instrumentais com intencionalidade pedagógica; c) novas compreensões: consideradas um tipo diferenciado de aprendizagem, vinculada a como se configuravam subjetivamente na ação pedagógica diferentes sentidos subjetivos constituídos historicamente e produzidos no exercício dessa ação, além daqueles relacionados às relações sociais na escola. Essas aprendizagens vincularam-se a mudanças em concepções relativas

às ações pedagógicas, expressando-se de maneira relevante na produção de novos posicionamentos e orientações sobre a ação.

- A observação das ações pedagógicas de outros professores, bem como a incorporação de novas ações ao cotidiano pedagógico expressam-se como importantes vias de aprendizagem na ação pedagógica.

O estudo da configuração subjetiva da ação pedagógica das professoras, como modelo teórico da pesquisa, constitui-se das seguintes construções interpretativas:

- As aprendizagens das professoras na ação pedagógica, caracterizadas nos tópicos 4.1.2 e 4.2.2, se produziam quando a configuração subjetiva dessa ação se organizava como uma configuração motivacional para a produção de ações pedagógicas orientadas para a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. Mudanças na configuração subjetiva favoreceram novas ações pedagógicas e aprendizagens nesse processo.
- Aprendizagens subjetivadas anteriormente, vinculadas a experiências formais e informais em diferentes momentos de vida, emergem na ação pedagógica como parte da configuração subjetiva dessa ação possibilitando novas aprendizagens sobre procedimentos, habilidades e compreensões relacionadas à ação. Algumas aprendizagens tornam-se também recursos subjetivos que, ao mobilizarem processos reflexivos e imaginativos sobre a ação pedagógica, favorecem a constituição de novas compreensões relativas a esse processo.
- Diferentes sentidos subjetivos expressaram-se de forma significativa na constituição de novas compreensões na ação pedagógica, como os gerados: em diversas experiências de vida, não apenas vinculadas à docência; na relação com os estudantes; na relação com diferentes tipos de conhecimento, teóricos e críticos, além dos produzidos nas relações sociais no contexto escolar. Conforme abordamos, as aprendizagens associadas a novas compreensões da ação pedagógica apresentaram-se como processos relevantes para a produção de novos posicionamentos e orientações das professoras sobre essas ações.
- O contexto relacional na escola vinculou-se de diferentes formas a aprendizagens na ação pedagógica, expressando o caráter diverso, imprevisível e contraditório das produções subjetivas perante as experiências vividas no contexto escolar como, por

exemplo, o isolamento do professor na escola. Esse aspecto, que poderia ser considerado desfavorecedor de aprendizagens, expressou-se subjetivamente como possibilidade de produção de ações pedagógicas efetivas, mobilizando aprendizagens da professora em seu curso.

- O papel ativo das professoras na produção de ações pedagógicas expressou-se importante para a constituição de diferentes aprendizagens nesse processo. A expressão das condições de sujeito e de agente na ação pedagógica vinculou-se à assunção do compromisso e da responsabilidade com a produção da ação pedagógica, associando-se a posicionamentos próprios desencadeadores de aprendizagens nessa ação.

A construção do modelo teórico apresentado permitiu-nos a elaboração da seguinte tese:

As aprendizagens de professores na ação pedagógica são possíveis em função da configuração subjetiva dessa ação como configuração motivacional para a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, assim como da condição do professor como sujeito ou agente desse processo. Aprendizagens subjetivadas anteriormente, constituídas em diferentes momentos e contextos de vida, emergem na ação pedagógica como parte da configuração subjetiva dessa ação favorecendo processos reflexivos e imaginativos que contribuem para novas aprendizagens.

O modelo teórico construído, expresso na tese apresentada, oferece importantes pontos de contato com um conjunto de autores que vêm desenvolvendo o conceito de aprendizagem da docência e que, como em nosso estudo, reconhecem a docência como espaço importante de aprendizagem (BOLZAN; ISAIA, 2006, 2007, 2010; ISAIA; BOLZAN, 2004; MOURA *et al.*, 2010; FIORENTINI, 2013; RINCON; FIORENTINI, 2014; NAGY; CYRINO, 2014; ESTEVAN; CYRINO, 2019; RAMALHO; NUÑEZ, 2014, 2019; NUÑEZ; RAMALHO, 2020). Esses autores consideram, nos processos de aprendizagem no exercício da docência, as exigências inerentes à: atividade docente; importância do contexto sociorrelacional da escola, além do papel da personalidade do professor – aspectos que também apontamos na pesquisa. No entanto, consideramos que a pesquisa realizada permite avançar na compreensão de como esses e outros aspectos se

articulam para explicar as singularidades das aprendizagens, para a qual resultou sumamente útil o conceito de configuração subjetiva da ação.

Entre as concepções de aprendizagem da docência identificadas verificamos a fundamentação teórica hegemônica na Teoria da Atividade, o que orienta à compreensão da atividade docente como foco central do processo de aprendizagem da docência. A partir dessa fundamentação teórica, essas concepções compreendem a aprendizagem como vinculada a ações de significação e interiorização de práticas sociais externas aos professores, negando-se, portanto, a gênese subjetiva desse processo.

A fundamentação teórica na subjetividade na perspectiva cultural-histórica, através do estudo da configuração subjetiva da ação pedagógica das professoras, permitiu-nos compreender a aprendizagem docente integrada à produção processual, pelo professor, de ações pedagógicas orientadas à aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Nessa compreensão, as necessidades e interesses, mobilizadores dessas aprendizagens, não se constituíam vinculados diretamente à atividade docente, como entendem as concepções de aprendizagem da docência identificadas, mas configuravam-se por sentidos subjetivos diversos produzidos na história de vida e interrelacionados àqueles que se constituíam no curso das próprias ações, a partir de como as professoras subjetivavam as características do contexto e as relações sociais em que essas ações ocorriam.

O estudo da configuração subjetiva da ação pedagógica possibilitou-nos, assim, compreender as formas singulares de expressão de aprendizagens pelo professor no curso das próprias ações pedagógicas. O posicionamento ativo das professoras na constituição de suas ações pedagógicas favoreceu novas produções subjetivas ao longo desse processo, oportunizando mudanças que caracterizaram tipos diferenciados de aprendizagem, entre os quais destacamos as novas compreensões do professor sobre a ação pedagógica.

Nessa orientação, nossos resultados corroboram aportes dos estudos em aprendizagem informal (ERAUT, 2004, 2007; HOEKSTRA, 2007, 2009; MCNALLY; BLAKE; REID, 2009; KINDT *et al.*, 2014, 2016; KORTAGHEN, 2017; EVANS, 2018) na compreensão da aprendizagem do professor na ação pedagógica como parte integrante dessa ação. Concordamos com as possibilidades envolvidas nesses estudos em relação ao entendimento da aprendizagem do professor para além de concepções dominantes focadas no delineamento de contextos formativos orientados diretamente à organização da atividade docente e afirmamos a ação pedagógica como importante contexto de ocorrência desse processo. Compreendemos, no entanto, que esses estudos

não se detêm na caracterização das aprendizagens produzidas nem na complexidade dos processos que permitem compreendê-las, o que se constituiu a essência de nosso trabalho.

Como abordamos anteriormente, diferentes autores defendem a necessidade de propostas teóricas e metodológicas que possibilitem abordar a complexidade da aprendizagem cotidiana ou informal (OPFER; PEDDER, 2011; EVANS, 2018; STROM; VIESKA, 2021), aspecto que reconhecem limitar as compreensões dos estudos sobre esse processo. Consideramos que o modelo teórico expresso na tese apresentada responde a essa necessidade. A abordagem da aprendizagem na ação pedagógica dos professores, a partir da Teoria da Subjetividade, permitiu avançar na compreensão da complexidade desse processo, aportando evidências sobre sua constituição singular, a partir da configuração subjetiva da ação pedagógica. Também a perspectiva assumida possibilitou a compreensão de aprendizagens não conscientizadas; da processualidade da aprendizagem ao longo das experiências de vida; de suas relações com diferentes tipos de conhecimento e com o desempenho profissional; assim como da forma em que se expressam os contextos sociorrelacionais nesse processo.

Por último, vale a pena reforçarmos que a construção da configuração subjetiva da ação pedagógica das professoras possibilitou compreender como diferentes conjuntos de sentidos subjetivos, nem sempre relacionados ao próprio ensino, organizaram-se como mobilizadores da ação pedagógica e de aprendizagens das professoras nesse processo. Assim, consideramos que as construções sobre a configuração subjetiva da ação pedagógica das professoras também permitiram uma nova e mais avançada compreensão do emocional e do motivacional na relação entre ensino e aprendizagem do professor, aspecto apontado como carente de aprofundamento pelos estudos realizados por Hoekstra *et al.* (2007), McNally; Blake e Reid (2009); Kortaghen (2017).

5 A TÍTULO DE CONCLUSÃO

Em nossa pesquisa tivemos como objetivo compreender aprendizagens de professoras na ação pedagógica e suas relações com a configuração subjetiva da ação pedagógica. Como destacamos em diversos momentos, a pesquisa em aprendizagem de professores constitui-se um desafio teórico e metodológico, do ponto de vista de colaborar para avanços em compreensões complexas e mais precisas desse processo, que abranjam a multiplicidade de contextos e experiências que participam de sua constituição.

Nessa perspectiva, assumimos o desafio de compreender a aprendizagem na ação pedagógica a partir da Teoria da Subjetividade, levando em consideração as possibilidades teóricas, epistemológicas e metodológicas dessa teoria, em especial das categorias sentidos subjetivos e configurações subjetivas, para a compreensão de aprendizagens nessa ação. Nessa direção, buscamos entender a aprendizagem tendo como via a configuração subjetiva da ação pedagógica, sua expressão na própria ação e as relações com as aprendizagens em seu curso. Como apresentamos no capítulo anterior, esse processo exigiu esforço em identificar inicialmente as aprendizagens nas ações pedagógicas dos professores e, posteriormente, analisá-las em concomitância com as construções interpretativas sobre a configuração subjetiva dessas ações, procurando explicar as relações entre esses processos.

Na apresentação dos casos estudados, na construção do modelo teórico da pesquisa e na tese elaborada, mostramos que as aprendizagens das professoras em suas ações pedagógicas foram possíveis em decorrência de configurações subjetivas que se constituíram como configurações motivacionais para a produção de ações orientadas para a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. Nessa perspectiva, entendemos que a pesquisa apresenta contribuições científicas, tanto teóricas quanto metodológicas, para a investigação da aprendizagem do professor.

Nessa orientação, consideramos que a pesquisa oferece duas **contribuições teóricas**. A principal delas se refere a avanços na compreensão sobre o que torna possível a aprendizagem de professores em suas ações pedagógicas. Como abordamos, essas **ap aprendizagens foram possíveis pela especificidade das configurações subjetivas da ação pedagógica das professoras em constituírem-se como configurações motivacionais para a produção de ações pedagógicas orientadas à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes**. Articuladamente a essa contribuição, destacamos a **identificação de um tipo diferenciado de aprendizagem na ação pedagógica, como o relacionado à elaboração de novas compreensões sobre essas ações**. A configuração subjetiva da ação foi o recurso teórico que favoreceu o entendimento de mudanças relacionadas à produção dessas novas compreensões das professoras sobre suas ações pedagógicas, possibilitando prosseguir na compreensão dessas aprendizagens e do que as possibilitava. Consideramos que esse aspecto favorece avanços para o desenvolvimento de concepções mais específicas da aprendizagem do professor, principalmente no que esse processo pode contribuir para a produção de novos posicionamentos e atuações pelo professor em suas ações pedagógicas.

A utilização da Metodologia Construtivo-interpretativa, como desdobramento metodológico da Epistemologia Qualitativa, expressa na imersão da pesquisadora em campo e na forma como se realizou o processo construtivo-interpretativo, possibilitou ampliar o olhar investigativo para aprendizagens envolvidas na dinâmica da própria ação pedagógica do professor, assim como em relação a aspectos não conscientes desse processo. A forma como é feita a interpretação e a construção, nessa proposta metodológica, a partir da qualidade das informações dos participantes e dos significados que o pesquisador produz sobre essas expressões, buscando interpretar a expressão de sentidos subjetivos, possibilitou-nos compreender a aprendizagem das professoras para além de sua consciência e intenção explícita sobre a constituição desse processo.

O processo de construção teórica sobre a categoria configuração subjetiva da ação pedagógica expressou-se como uma abordagem metodológica diferenciada que permitiu avançar sobre compreensões elaboradas por meio de abordagens narrativas, assim como as interventivas, para a produção de conhecimento sobre a aprendizagem de professores. Consideramos ser essa uma **contribuição metodológica** da pesquisa, principalmente no que se refere a **produzir compreensões sobre aspectos não conscientizados da aprendizagem, o que as aproximações metodológicas a que nos referimos não possibilitam contemplar.**

As proposições mencionadas desdobram-se no que acreditamos serem **contribuições práticas** desse estudo ao delineamento de propostas formativas de professores. Nessa perspectiva, apontamos para: **a necessidade de iniciativas por parte de gestores e equipe pedagógica na organização de estratégias de favorecimento às aprendizagens do professor, levando-se em consideração: o caráter gerador e ativo do professor na produção da ação pedagógica e de aprendizagens nessas ações; a importância da exploração de conhecimentos teóricos com foco no desenvolvimento de recursos subjetivos, favorecendo assim a constituição da autonomia do professor na produção de ideias nas próprias ações pedagógicas.**

É importante destacar que a pesquisa em subjetividade exige o posicionamento ativo do pesquisador na produção de ideias sobre o fenômeno estudado. A perspectiva teórica, epistemológica e metodológica assumida envolveu um intenso esforço formativo da pesquisadora, do qual fez parte não apenas o estudo, mas também aprendizagens relacionadas à realização do processo construtivo-interpretativo. Nessa orientação, apresentamos algumas dificuldades enfrentadas: a primeira delas refere-se à realização desse processo, pela pesquisadora, desde o início da pesquisa de campo. Apesar da

produção de ideias iniciar-se naquela ocasião, por meio da interpretação de informações advindas dos procedimentos e instrumentos realizados, reconhecemos a dificuldade em gerar indicadores e articulá-los em hipóteses desde aquele primeiro momento, em orientação à construção gradativa do modelo teórico. Realmente esse não foi um processo fácil, mas a partir do empenho em relação ao exercício e ao estudo, consideramos que o percurso se desenvolveu de forma satisfatória. O trabalho com a construção de indicadores e hipóteses, sem dúvida, interrelacionou-se a aprendizagens da pesquisadora, por meio do esforço no aprimoramento constante de ideias, além das idas e vindas ao campo, com o objetivo de avançar em construções sólidas e que colaborassem para compreensões sobre o objetivo da pesquisa.

Nesse percurso algumas interessantes questões se desdobraram de nossas análises, além de outras que, relacionadas à pesquisa realizada, não foram investigadas por não se constituírem objetivo do estudo. Compreendemos, assim, que abrem perspectivas para estudos futuros, entre as quais destacamos:

- os processos de aprendizagem de professores em outros níveis de ensino: de ensino médio, que cursaram licenciaturas; de professores universitários que não recebem formação, inicial e continuada, para a ação pedagógica; de professores “voluntários”, que não possuem formação específica para a docência.
- a relação entre as aprendizagens de professores na ação pedagógica e a produção de novas configurações subjetivas que, em sua relativa estabilidade, convertam-se em configurações subjetivas da personalidade do professor. Estudos nessa perspectiva contribuiriam para avançar na compreensão da importante relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento docente;
- a compreensão sobre a expressão de fatores, estudados em outras linhas de pesquisa, em aprendizagens de professores na ação pedagógica, como: os momentos da carreira docente, a situação salarial, a precarização do trabalho docente, o *burnout* /ou adoecimento docente. Levando-se em consideração as diferentes formas como esses processos podem ser subjetivados pelos professores.
- a diferenciação entre processos de mudança relacionados à aprendizagem e processos associados ao desenvolvimento subjetivo do professor, o que poderia contribuir para especificações dos processos de aprendizagem e desenvolvimento docente;
- o lugar que assumem aprendizagens constituídas na ação pedagógica para a aprendizagem do professor em outros contextos;

- como as aprendizagens de professores no ensino remoto podem se constituir em recursos para outras aprendizagens nas novas condições de “presencialidade” inauguradas pelo contexto atual.

Por fim, destacamos que a pesquisa realizada permitiu-nos ampliar a definição operacional de aprendizagem na ação pedagógica utilizada para esta investigação, principalmente em relação à constituição de novas compreensões, pelo professor, sobre suas ações pedagógicas. Após a pesquisa, **definimos a aprendizagem de professores na ação pedagógica como: constituição de procedimentos, habilidades e compreensões, conscientes ou não, derivados de ações pedagógicas intencionalmente produzidas pelo professor em orientação à promoção da aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.** Acreditamos que essa definição, em articulação com as concepções apresentadas sobre os tipos de aprendizagem identificados, constitui uma **contribuição para a prática investigativa** sobre a aprendizagem de professores na ação pedagógica.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
- ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>>. Acesso em: 09 de out. 2018.
- ARRUDA, S. M.; PASSOS, M. M.; FREGOLENTE, A. Focos da Aprendizagem Docente. **Alexandria: R. Educ. Ci.Tec.** v. 5, n. 3, p. 25-48, nov. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/37734>>. Acesso em: 16 de mar. 2019.
- ARRUDA, S. T. **A criatividade no trabalho pedagógico do professor e o movimento em sua subjetividade**. 2014. 270 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
- BAKKENES, I., VERMUNT, J. D.; WUBBELS, T. Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. **Learning and Instruction**, 20, p. 533-548, 2010. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0959475209000929>>. Acesso em: 20 de maio. 2017.
- BAPTAGLIN, L. A.; BOLZAN, D. P. V. Percursos investigativos acerca da aprendizagem da docência no ensino médio integrado. **Cad. Pes.**, São Luís, v. 21, n. 2, 2014. Disponível em: <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/2968>>. Acesso em: 14 de mar. 2019.
- BAPTAGLIN, L. A.; ROSSETO, G. A. R. S.; BOLZAN, D. P. V. Professores em formação continuada: narrativas da atividade docente de estudo e da aprendizagem da docência. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 2, p. 415-426, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/6428>>. Acesso em: 14 de mar. 2019.
- BOLZAN, D. P. V. Pedagogia universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 14., Porto Alegre, 2008. **Anais [...]**. Porto Alegre: Edipucrs., 2008. p. 102-120.
- BOLZAN, D. P. V.; AUSTRIA, V. C.; LENZ, N. Pedagogia universitária: a aprendizagem docente como um desafio à professoralidade. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 32, n. 1, p. 119-126, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9485>>. Acesso em: 12 de mar. 2019.

BOLZAN, D. P. V.; HAUTRIVE, G. M. F. A diversidade e a alfabetização: aprendizagem docente na escola para aprendizes surdos. **Revista Contraponto** (*online*), v. 11, n. 3, p. 314-322, 2011. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2898>>. Acesso em: 12 de mar. 2019.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Educação**, Porto Alegre, RS, ano XXIX, n. 3 (60), p. 489-501, 2006. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/489>>. Acesso em: 10 de mar. 2019.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A. O conhecimento pedagógico compartilhado e a aprendizagem docente: elementos constituintes do processo formativo na educação superior. **Políticas Educativas**, Campinas, v.1, n.1, p. 69-79, 2007. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/18252>>. Acesso em: 29 de fev, 2019.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A. Pedagogia Universitária e Aprendizagem Docente: relações e novos sentidos da professoralidade. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 13-26, jan./abr. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/3043>>. Acesso em: 01 de mar. 2019.

BOLZAN, D. P. V.; MILLANI, S. M. F. Aprendizagem da docência alfabetizadora: desafios à formação. **Revista Contraponto** (*online*), v. 13, n. 3, p. 186-194, 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-71142013000300005&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 01 de mar. 2019.

BOLZAN, D. P. V.; POWACSUK, A. C. H.; ISAIA, S.M.A. Ser formador nas licenciaturas: desafios da aprendizagem docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 365-384, 2018. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 01 de mar. 2019.

BOLZAN, D. P. V.; WIEBUSCH, A.; BAPTAGLIN, L. A. Aprendizagem docente na formação inicial de acadêmicas do curso de pedagogia. **Imagens da Educação**, v. 4, n. 3, p. 62-72, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/24013>>. Acesso em: 01 de mar.2019.

BORKO, H. Professional development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. **Educational Researcher**, v. 33; n. 8, p. 3-15, 2004. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0013189x033008003>>. Acesso em: 20 de nov. 2018.

BOZHOVICH, L. I. **La personalidad y su formación en la edad infantil**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1976.

BOZHOVICH, L. I. Las etapas de formación de la personalidad en la ontogênese. *In*: SHUARE, M. (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. Antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

BRASIL. 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, 5 jul. 2012.

COELHO, C. M. M. Formação Docente e Sentidos da Docência: o sujeito que ensina, aprende. *In*: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. **Ensino e Aprendizagem**: a subjetividade em foco. Brasília: Liber livros, 2012. p. 111-129.

CONTRERAS, J. **Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CRECCI, V. M.; FIORENTINI, D. Desenvolvimento profissional em comunidades de aprendizagem docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 34, 2018. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/edur/a/nQhvDHXphVDSmDZ4BHytPg/?lang=pt> >. Acesso em: 01 de mar. 2019.

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscou: Progreso, 1988.

DAY, C.; LEITCH, R. Teachers' and teacher educators' lives: the role of emotion. **Teaching and Teacher Education**, 17, p. 403-415, 2001. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X01000038?via%3Diuhub> >. Acesso em: 18 de mar. 2021.

EGLER, V.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Aprendizagem da docência: concepções e pesquisas. **Linguagens, Educação e Sociedade**, UFPI. (Em edição).

EGLER, V.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Concepções de “aprendizagem da docência”**: diálogos a partir da teoria da subjetividade. (Em edição).

ERAUT, M. Informal learning in the workplace. **Studies in Continuing Education**, 26:2, p. 247-273, 2004. Disponível em: <<https://www.tandfonline.ez54.periodicos.capes.gov.br/doi/full/10.1080/158037042000225245> >. Acesso em: 20 de nov. 2018.

ERAUT, M. Learning from other people in the workplace. **Oxford Review of Education**, v. 33, n. 4, p. 403-422, Sept. 2007. Disponível em: <[https://www-tandfonline.ez54.periodicos.capes.gov.br/doi/abs/10.1080/03054980701425706](https://www.tandfonline.ez54.periodicos.capes.gov.br/doi/abs/10.1080/03054980701425706) >. Acesso em: 18 de dez. 2018.

ESTEVAN; E. J. G.; CYRINO, M. C. T. T. Condicionantes de aprendizagem de professores que ensinam matemática. **Alexandria: R. Educ. Ci. Tec.**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 227-253, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/1982-5153.2019v12n1p227> >. Acesso em: 04 de maio. 2020.

EVANS, L. Implicit and informal professional development: what it “looks like”, how it occurs, and why we need to research it. **Professional Development in Education**, p. 1-14, 2018. Disponível em:

<<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19415257.2018.1441172>>. Acesso em: 20 de out. 2021.

FEIMAN-NEMSER, S. Teacher learning. How do teachers learn to teach? *In*: COCHRAN-SMITH, M.; FEIMAN-NEMSER, S.; MCINTERE, D. J.; DEMERS, K. E. (orgs.). **Handbook of Research on Teacher Education**: enduring questions in change contexts. New York and London: Routledge, Taylor & Francis Group and the Association of Teacher Educators, p. 697-715, 2008.

FIorentini, D. Aprendizagem profissional e participação em comunidades investigativas. *In*: SEMINÁRIO PRÁTICAS PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA. 2013, Lisboa. **Anais [...]**. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2013a. p. 01-26.

FIorentini, D. Learning and professional development of mathematics teacher in research communities. **Sisyphus – Journal of Education**, v. 1 (3), p. 152-181, 2013b. Disponível em: <<https://revistas.rcaap.pt/sisyphus/article/view/3710>> Acesso em: 01 de mar. 2019.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRASER, C. A. Continuing professional development and learning in primary science classrooms. **Teacher Development: An international Journal of Teachers' Professional Development**, 14, p. 85-106, 2010. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13664531003696626>>. Acesso em: 20 de out. 2021.

FULAN, C. A.; HARGREAVES, A. **A Escola como Organização Aprendente**: buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GALPERIN, P. Y. **Introducción a la psicología: un enfoque dialéctico**. España: Pablo del Río Editor, 1979.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B.A. Formação de Professores, Complexidade e Trabalho Docente. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/8429>>. Acesso em: 20 de out. de 2021.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Epistemologia cualitativa y subjetividad**. Playa, Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Sujeito e Subjetividade**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2003.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Cengage Learning, 2005a.

- GONZÁLEZ REY, F. L. Valor Heurístico da Subjetividade na Investigação Psicológica. *In*: GONZÁLEZ REY, F. (org.). **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Thomson Learning, 2005b.
- GONZÁLEZ REY, F. L. **Psicoterapia, Subjetividade e Pós-modernidade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Thomson Learning, 2007.
- GONZÁLEZ REY, F. L. O Sujeito que Aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na Psicologia e na prática pedagógica. *In*: TACCA, M. C. V. R. (org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 2008.
- GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- GONZÁLEZ REY, F. L. **El pensamiento de Vigotsky**: contradicciones, desdoblamientos y desarrollo. México: Trillas, 2011a.
- GONZÁLEZ REY, F. L. **Subjetividade e Saúde**: superando a clínica da patologia. São Paulo: Cortez, 2011b.
- GONZÁLEZ REY, F. L. A Configuração Subjetiva dos Processos Psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. *In*: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. (org.). **Ensino e Aprendizagem**: a subjetividade em foco. Brasília: Liber livro, 2012, p. 21-41.
- GONZÁLEZ REY, F. L. La subjetividad en una perspectiva histórico-cultural: avanzando un legado inconcluso. **CS**, v. 11, p. 642-676, 2013a. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2011-03242013000100002&script=sci_abstract&tlng=es>. Acesso em: 20 de maio. de 2019.
- GONZÁLEZ REY, F. L. Subjetividad, cultura e investigación cualitativa en psicología: la ciencia como producción culturalmente situada. **Liminales**, v. 1(4), p. 13-38, 2013b. Disponível em: <<https://revistafacso.ucentral.cl/index.php/liminales/article/view/233>>. Acesso em: 14 de abr. 2018.
- GONZÁLEZ REY, F.L. Ideias e modelos teóricos na pesquisa construtivo-interpretativa. *In*: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; NEUBERN, M.; MORI, V.D. **Subjetividade contemporânea**: discussões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014, p.13-34.
- GONZÁLEZ REY, F. L. Human Motivation in Question: Discussing Emotions, Motives, and Subjectivity from a Cultural-Historical Standpoint. **Journal for the Theory of Social Behaviour**, p.1-21 2014b. Disponível em: <<https://www.fernandogonzalezrey.com/artigos/teoria-da-subjetividade>>. Acesso em: 20 de mar. de 2020
- GONZÁLEZ REY, F. A new path for the discussion of Social Representations: advancing the topic of subjectivity from a cultural-historical standpoint. **Theory & Psychology**, v. 25, n. 4, p. 494-512, 2015. Disponível em:

<<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0959354315587783>>. Acesso em: 14 de jul. de 2021

GONZÁLEZ REY, F. L. **O Desenvolvimento da Subjetividade: desafios atuais**. Palestra proferida na Universidade de São Paulo, Campus Ribeirão Preto, set./2016.

GONZÁLEZ REY, F. L. The topic of subjectivity in psychology: Contradictions, paths and new alternatives. **Journal for the Theory of Social Behaviour**, 2017. Disponível em: <<https://www.fernandogonzalezrey.com/artigos/teoria-da-subjetividade>> Acesso em: 06 de mar. 2020.

GONZÁLEZ REY, F. L. Subjectivity and discourse: Complementary topics for a critical psychology. **Culture & Psychology**, 0(0), 1-17, 2018. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1354067X18754338>>. Acesso em: 06 de mar. 2020.

GONZÁLEZ REY, F. L. Subjectivity as a New Theoretical Epistemological, and Methodological Pathway Within Cultural-Historical Psychology. *In*: GONZÁLEZ REY, F.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GOULART, D. M. **Subjectivity within cultural-historical approach: theory, methodology and research, perspectives in cultural-historical research**, 5, 2019. p. 21-36.

GONZÁLEZ REY, F. L.; GOULART, D. M.; BEZERRA, M. S. Ação profissional e subjetividade: para além do conceito de intervenção profissional na psicologia. **Educação**, v. 39, n. 4, p. 54-65, 2016. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/24379>>. Acesso em: 20 de out. de 2017.

GONZÁLEZ REY, F. L.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **La Personalidad: su educación y desarrollo**. Habana: Pueblo y Educación, 1989.

GONZÁLEZ REY, F. L.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Una epistemología para el estudio de la subjetividad: sus implicaciones metodológicas. **Psicoperspectivas**, v. 15, n. 1, p. 5-16, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242016000100002>. Acesso em: 14 de mar. 2017.

GONZÁLEZ REY, F. L.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Subjetividade: teoria, epistemologia e método**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017.

GONZÁLEZ REY, F. L.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. The constructive-interpretative methodological approach: orienting research and practice on the basis of subjectivity. *In*: GONZÁLEZ REY, F.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GOULART, D. M. (org.). **Subjectivity within cultural-historical approach: theory, methodology and research**. 1. ed. Singapore: Springer, 2019. p. 37-60.

GONZÁLEZ REY, F. L.; TORRES, J. F. P. La Epistemología Cualitativa y el estudio de la subjetividad en una perspectiva cultural-histórica. Conversación con Fernando González Rey. **Revista de Estudios Sociales**, n. 60, p. 120-127, 2017. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/revestudsoc/736>>. Acesso em: 20 de out. 2021.

GROSEMANS, I.; BOON, A.; VERCLAIREN, C.; DOCHY, F.; KYNDT, E. Informal learning of primary school teachers: Considering the role of teaching experience and school culture. **Teaching and Teacher Education**, 47, 2015, p. 151-161. Disponível em:

<<https://www.sciencedirect.ez54.periodicos.capes.gov.br/science/article/pii/S0742051X14001681>>. Acesso em: 14 de mar. 2020.

GROSSMAN, P. Research on pedagogical approaches in teacher education. *In*: COCHRAN-SMITH, M.; ZEICHNER, K. M (eds.). **Studying teacher education: the report of the AERA panel on research and teacher education**. Mahwah, NJ: Erlbaum. 2005. p. 425-476.

HARGREAVES, A. The emotions of teaching and educational change. *In*: HARGREAVES, A.; LIEBERMAN, A.; FULLAN, M.; HOPKINS, D. (ed.). **International handbook of educational change**. Dordrecht: Kluwer, 1998. p. 558-575.

HARGREAVES, A. Educational changes take ages: life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. **Teacher and teaching education**, 21, p. 967-983, 2005. Disponível em: <<https://www-sciencedirect.ez54.periodicos.capes.gov.br/science/article/pii/S0742051X05000831>>. Acesso em: 10 de mar. 2019.

HAUTRIVE, G. M. F.; BOLZAN, D. P.V. Aprendizagem da docência alfabetizadora no contexto da surdez. 36ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2013, Goiânia. **Anais** [...]. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2013.

HAUTRIVE, G. M. F.; BOLZAN, D. P. V. Processos de aprender a docência: a cultura de colaboração entre professores surdos. **Revista Digital de Políticas Linguísticas**, ano 9, v. 9, 2017. Disponível em: < <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL> >. Acesso em: 14 de mar. de 2019.

HERDEIRO, R.; SILVA, A. M. Desenvolvimento Profissional Docente: contextos e oportunidades de aprendizagem na escola. *In*: A. B. Lozano et al (org.). **Libro de Actas do XI Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. Coruña: Facultad de Ciências da Educación, 2011. p. 2717-2728.

HOEKSTRA, A.; BEIJAARD, D.; BREKELMANS, M.; KORTHAGEN, F. Experienced teachers' informal learning from classroom teaching. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, 13:2, p. 191-208, 2007. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13540600601152546>>. Acesso em: 06 de out. de 2021.

HOEKSTRA, A.; KORTHAGEN, F.; BREKELMANS, M.; BEIJAARD, D.; IMANTS, J. Experienced teachers' informal workplace learning and perceptions of workplace conditions. **Journal of Workplace Learning**, v. 21, n. 4, 2009. Disponível em: <<https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/13665620910954193/full/html>> Acesso em: 06 de out. de 2021.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2009a.

IMBERNÓN, F. **Formação Permanente do Professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009b.

ISAIA, S. Verbetes. In: MOROSINI, M. C. (org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, v. 2, 2006.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? **Educação**, v. 29, n. 02, p. 121-133, 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3845>>. Acesso em: 04 de mar. 2019.

ISAIA, S. M. A.; MACIEL, A. M. R. Comunidades de práticas pedagógicas universitárias em ação: construindo a aprendizagem docente. **Imagens da Educação**, v. 1, n. 1, p. 37-47, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/12349>>. Acesso em: 04 de mar. 2019.

KOFFEMAN, A.; SNOEK, M. Identifying context factors as a source for teacher professional learning. **Professional Development in Education**, p. 1-16, 2018. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19415257.2018.1557239?journalCode=rjie20#:~:text=The%20findings%20suggest%20that%20three,planned%20as%20well%20as%20unplanned.>>. Acesso em: 06 de out. 2021.

KORTHAGEN, F. Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. **Teachers and Teaching**, 23:4, p. 387-405, 2017. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13540602.2016.1211523>>. Acesso em: 06 de out. 2021.

KYNDT, E.; GIJBELS, D.; GROSEMANS, I.; DONCHE, V. Teachers' Everyday Professional Development: Mapping Informal Learning Activities, Antecedents, and Learning Outcomes. **Review of Educational Research**, v. 86, n. 4, p. 1111-1150, Dec. 2016. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0034654315627864>>. Acesso em: 18 de mar. 2021.

KYNDT, E.; GOVAERTS, N.; VERBEEK, E.; DOCHY, F. Development and Validation of a Questionnaire on Informal Workplace Learning Outcomes: A Study among Socio-Educational Care Workers. **British Journal of Social Work**, p. 2391-2410, 2014. Disponível em: <<https://academic.oup.com/bjsw/article-abstract/44/8/2391/1614142>>. Acesso em: 18 de mar. 2021.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated Learning**: legitimate Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LECAT, A.; RAEMDONCKB, I.; BEAUSAERTC, S.; MÄRZ, V. What and why of primary and secondary school teachers' informal learning activities. **International**

Journal of Educational Research, 96, p. 100-110, 2019. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0883035518321876>>. Acesso em: 18 de mar. 2021.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, consciencia y personalidad**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1985.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e Pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2074/1726>>. Acesso em: 04 de abr. 2019.

LIBÂNEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 113-147, 2004. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2211>>. Acesso em: 04 de abr. 2019.

LIBÂNEO, J. C. As Práticas de Organização e Gestão da Escola e a Aprendizagem de Professores e Alunos. **Presente! Revista de Educação**, Salvador (BA): CEAP, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/11022015_jose_carlos_libaneo_i.pdf>. Acesso em: 15 de nov. 2018.

LOZANO, A. L. Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores iniciantes que participam de comunidades investigativas. **Zetetiké**, Campinas, SP, v. 26, n. 3, p. 441-463, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8650646>>. Acesso em: 12 de dez. 2018.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, n. 8, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO_Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf>. Acesso em: 20 de mar. 2018.

MARSICK, V. J.; WATKINS, K. **Informal and incidental learning in the workplace**. New York, NY: Routledge, 1990.

MCNALLY, J.; BLAKE, A.; REID, A. The informal learning of new teachers in school. **Journal of Workplace Learning**, v. 21, n. 4, 2009. Disponível em: <<https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/13665620910954210/full/html>>. Acesso em: 19 de mar. 2021.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A Teoria da Subjetividade de González Rey: uma expressão do paradigma da complexidade na psicologia. In: GONZÁLEZ REY, F. (org.). **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Thompson Learning, 2005, p. 1-25.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária? In: TACCA, M. C. V. R (org.). **Aprendizagem e Trabalho Pedagógico**. Campinas: Alínea, 2008, p. 60-94.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Aprendizagem criativa: uma aprendizagem diferente. *In*: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; SCOZ, B.J.L.; CASTANHO, M.I.S (orgs.). **Ensino e Aprendizagem**: a subjetividade em foco. Brasília: Liber Livros, 2012, p. 85-107.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Epistemologia Qualitativa: dificuldades, equívocos e contribuições para outras formas de pesquisa qualitativa. *In*: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F.; PUENTES, R.V (orgs.). **Epistemologia Qualitativa e teoria da subjetividade**: discussões sobre educação e saúde. Uberlândia: EDUFU, 2019, p.47-69.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Subjetividade Social: desafios de um conceito. *In*: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; VALDÉS-PUENTES, R.; TACCA, M. C. R. V. **Teoria da Subjetividade: discussões teóricas e metodológicas**. Campinas: Alínea, 2020, p. 1-24.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F. L. O subjetivo e o operacional na aprendizagem escolar: pesquisas e reflexões. *In*: **Ensino e Aprendizagem**: a subjetividade em foco. Brasília: Liber livro, 2012, p. 59-83.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F. L. **Psicologia, Educação e Aprendizagem Escolar**: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica. São Paulo: Cortez, 2017.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F. L. A preparação para o exercício da profissão docente: contribuições da Teoria da Subjetividade. *In*: ROSSATO, M.; PERES, V. L. A. **Formação de Educadores e Psicólogos**: contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica. Curitiba: Appris, 2019, p. 13-46.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação**, v. 29, n. 02, p. 33-49, 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3838>>. Acesso em: 04 de fev. 2019.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, 2005. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3106>>. Acesso em: 04 de fev. 2019.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R.; REYES, C. R.; MARTUCCI, E. M.; LIMA, E. F.; TANCREDI, R. M. S. P.; MELLO, R. R. **Escola e Aprendizagem da Docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MORETTI, V. D. A aprendizagem da docência em atividade: o clube de matemática da UNIFESP. XVI ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, ENDIPE, 2012. **Anais [...]**. Campinas: FE/UNICAMP, 2012. p. 002596-002607.

MORETTI, V.D. Aprendizagem da docência em atividade de ensino no clube de matemática. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 3, set./dez. 2014. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/pee/a/vZXYrVbhkwXf6MYgpxtB7dG/abstract/?lang=pt&format=html>>. Acesso em: 10 de mar. 2019.

MOROSINI, M. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**: Glossário v. 2. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

MOURA, A. R. L. de. Memorial: Fazendo-me professora. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 45, p. 24-47, 1998. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/LDjJ5ym7z9ykdyZzDYCrqXH/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 04 de abr. 2019.

MOURA, M. O. A Atividade de Ensino como Unidade Formadora. **Bolema**, Rio Claro, SP, v. 11, n. 12, 1997. Disponível em: <<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/10647>>. Acesso em: 10 de mar. 2019.

MOURA, M. O. **O Educador Matemático na coletividade da formação**: uma experiência com a escola pública. 2000. 127 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

MOURA, M. O.; ARAÚJO, E. S.; MORETTI, V. D.; PANOSSIAN, M. L.; RIBEIRO, F. D. Atividade orientadora de ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 205-229, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/3094>>. Acesso em: 10 de mar. 2019.

MUNIZ, L. S.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Aprendizagem criativa da leitura e da escrita e desenvolvimento**: princípios e estratégias do trabalho pedagógico. Curitiba: Appris, 2019.

NAGY, M. C.; CYRINO, M. C. C. T. Aprendizagens de professoras que ensinam matemática em uma comunidade de prática. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 41, p. 149-163, 2014. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432014000100014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 de mar. 2019.

NÓVOA, A. Formação de Professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NUÑEZ, B. I.; RAMALHO, B. L. Aprendizagem, desenvolvimento profissional e personalidade docente: contribuições do enfoque histórico-cultural. **Educ. Perspect.**, v. 11, p. 1-14, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufv.br/educacaoem perspectiva/article/view/9003>>. Acesso em: 10 de fev, 2021.

OLIVEIRA, L. S. **A Constituição Subjetiva de Professores**: caminhos alternativos à formação continuada. Curitiba: CRV, 2016.

OLIVEIRA, N. C. N. Caminhos do despertar docente: a aprendizagem da docência em um projeto. *In: LOPES, A. R. L. V.; ARAÚJO, E. S.; MARCO, F. F. (org.). Professores e futuros professores em atividade de formação*. Campinas, SP: Pontes editores, 2016. p. 221-227.

OPFER, V. D.; PEDDER, D. Conceptualizing teacher professional learning. **Review of Educational Research**, v. 81, n. 3, p. 376-407, 2011. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0034654311413609>>. Acesso em: 20 de fev. 2019.

PANTOJA. M. J.; BORGES-ANDRADE, J. E. Estratégias de aprendizagem no trabalho em diferentes ocupações profissionais. **RAC – Eletrônica**, Curitiba, v. 3., n.1, art. 3, p. 41-62, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/periodicos/arq_pdf/a_833.pdf>. Acesso em: 09 de fev. 2021.

PEREIRA, S. R. C.; BOLZAN, D. P. V.; SANDRI, V. Aprendizagem docente do formador: os sentidos na e da docência no contexto do trabalho pedagógico no ensino superior. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 23, n. 2, p. 368-389, 2016. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/6543>>. Acesso em: 04 de mar. 2029.

PERLIN, P.; LOPES, A. R. L.V. Aprendizagem matemática e aprendizagem da docência no movimento de organização do ensino de frações. X ANPEd SUL, 2014, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UDESC, 2014.

PETROVSKI, A. V. (org.). **Psicología Evolutiva y pedagógica**. Moscú: Editorial Progreso, 1979.

POZEBON, S.; LOPES, A. R. L. V. Formação de futuros professores na organização do ensino de matemática: aprendizagem da docência a partir de um movimento reflexivo. *In: LOPES, A. R. L. V.; ARAÚJO, E. S.; MARCO, F. F. (org.). Professores e futuros professores em atividade de formação*. Campinas, SP: Pontes editores, 2016. p.167-191.

POZEBON, S.; LOPES, A. R. L. V. A aprendizagem da docência de futuros professores no ensino de matemática: reflexões a partir de ações desenvolvidas na escola. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 99, n. 252, p. 350-369, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/5MZbs4VjTK3qfpL5Z9L6vSg/?lang=pt>>. Acesso em: 10 de fev. 2019.

PUENTES, R. V. Uma nova abordagem da teoria da aprendizagem desenvolvimental. *In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (orgs.). Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019, p. 31-53.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B. Aprendizagem da Docência, Formação e Desenvolvimento Profissional: trilogia da profissionalização docente. *In: NUÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. (org.). Formação, Representação e Saberes docentes*. Campinas, SP: Editora Mercado das Letras, 2014, p. 17-37.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B. Aprendizagem docente, formação continuada e inovação pedagógica mediadas pelas tdcis: desafios para a educação século XXI. **Revista de Estudos Curriculares**, v. 1, n. 10, p. 4-19, 2019. Disponível em: <<https://www.nonio.uminho.pt/rec/index.php?journal=rec&page=article&op=view&path%5B%5D=70>>. Acesso em: 15 de fev. 2021.

RICHTER, D.; KUNTER, M.; KLUSMAN, U.; LÜDTKE, O.; BAUMERT, J. Professional development across the teaching career: teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. **Teaching and teacher Education**, 27, p. 116-126, 2011. Disponível em: <<https://www-sciencedirect.ez54.periodicos.capes.gov.br/science/article/pii/S0742051X10001216>>. Acesso em: 20 de out. 2021.

RINCÓN, J. P. A.; FIORENTINI, D. Estudo da aprendizagem docente em um contexto de estágio supervisionado transdisciplinar das práticas escolares. ANPED SUDESTE, XI ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 2014, São João Del Rey. **Anais [...]**. São João Del Rey: Universidade Federal de São João Del Rey, 2014.

ROSSATO, M.; MATOS, J.; PAULA, R. M. A subjetividade do professor e sua expressão nas ações e relações pedagógicas. **Educação em Revista**, n. 34, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/nRTFphY9kYYzx4XSXdRpjGq/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 10 de fev. 2019.

ROSSETO, G. A. R. S.; BAPTAGLIN, L. A.; BOLZAN, D. P. V. A atividade docente de estudo e a aprendizagem da docência: o que contam as narrativas dos professores em formação continuada. XVI ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, ENDIPE, 2012, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: FE/UNICAMP, 2012. p. 004547- 004558.

RUBINSTEIN, S. L. **El ser y la conciencia**. La Habana: Editora del Consejo Nacional de Universidades, 1965.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANDRI, V.; BOLZAN, D. P. V; PEREIRA, S. R. C. Aprendizagem docente e processos formativos: formadores dos cursos de Educação Especial em foco. **Políticas Educativas**, Santa Maria, v. 10, n. 1, p. 112-129, 2016. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/69763>>. Acesso em: 04 de mar. 2019.

SANTOS, E. G.; POWACZUK, A. C. H. Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: a aprendizagem da docência universitária. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 38-53, 2012. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/35843>>. Acesso em: 04 de mar. 2019.

SANTOS, G. C. S. **Os Impactos dos Alunos com Desenvolvimento Atípico na Subjetividade do Professor e a Configuração do Trabalho Pedagógico**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SHÖN, D. A. **Educating the reflective practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, Washington, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/1175860>>. Acesso em: 05 de abr. 2020.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: Foundations of the New Reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, Feb. 1987. Disponível em: <<https://meridian.allenpress.com/her/article-abstract/57/1/1/31319/Knowledge-and-Teaching-Foundations-of-the-New?redirectedFrom=fulltext>>. Acesso em: 05 de abr. 2020.

SILVA, M.M.; CEDRO, W.L. A organização do ensino de matemática como meio para a aprendizagem da docência no estágio supervisionado. XII Encontro Nacional de Práticas de Ensino, ENDIPE, 2014. **Anais...** Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2014, p.01120-01124.

SOUZA, F. D.; CORSO, B.; BOROWSKI, H. G.; LOPES, A. R. L. V.; POZEBON, S.; CEDRO, W. L. O Compartilhamento de Ações no Processo de Aprendizagem da Docência. *In: XIX ENDIPE 2018*, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2018.

SOUZA, K. S. M.; MARQUESAN, F. F.; NUNES, J.; BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A. A aprendizagem de ser professor em início de carreira. **Comunicações**, Piracicaba, ano 23, n. 1, p. 41-63, 2016. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2309>>. Acesso em: 20 de fev. 2019.

STRAKA, G. A. **Informal learning**: genealogy, concepts, antagonisms and questions. Bremen: Institut Technik und Bildung (ITB), Universität Bremen, 2004.

STROM, K. J.; VIESCA, K. M. Towards a complex framework of teacher learning-practice. **Professional Development in Education**, 2020. Disponível em: <<https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1449&context=teachlearnfapub>>. Acesso em: 19 de nov. 2021.

TALIZINA, N. **Manual de Psicología Pedagógica**. México: Editora de la Universidad de San Luís Potosí, 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

VAZ, H. G. B.; Lopes, A. R. L. V.; Silva, D. S. G. A dimensão colaborativa no movimento de ensinar, aprender e formar-se professor que ensina matemática. **Roteiro**, Joaçaba, v. 37, n. 1, p. 127-146, 2012. Disponível em: <<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/789>>. Acesso em: 06 de mar. 2019.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Tomo II: pensamiento y lenguaje. Moscú: Editorial Pedagógica, 1982.

VYGOTSKY, L. S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.** La Habana: Editorial Científico-técnica, 1987.

WENGER, E. *Communities of practice: learning, meaning, identity.* Cambridge: Cambridge University Press. 1998.

ZERO, PROJECT. **Tornando visível a aprendizagem:** crianças que aprendem individualmente e em grupo/Reggio Children. São Paulo: Forte, 2014.

APÊNDICE A - ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DO COTIDIANO ESCOLAR

- Organização do espaço, tempo e materiais relacionados às ações pedagógicas.
- Relacionamento com os estudantes (comunicação).
- Relacionamento com professores, gestoras, coordenadores pedagógicos e outros membros da escola (reflexões, trocas de experiências, conversas informais, assuntos abordados).
- Relações entre o planejamento pedagógico e as ações pedagógicas: objetivos, conteúdos, métodos, estratégias, avaliação.
- Enfrentamento de situações problema nas ações pedagógicas.
- Aspectos relacionados a mudanças e transformações nas ações pedagógicas.
- Relação entre o Projeto Político Pedagógico da Escola, o planejamento pedagógico do professor e suas ações pedagógicas.

APÊNDICE B - EIXOS TEMÁTICOS INICIAIS PARA DINÂMICAS CONVERSACIONAIS

Eixo temático 1: História de vida.

- Informações gerais.
- Contexto sociocultural em que se desenvolveu.
- Trajetória escolar.
- Crenças, ideias, valores; gostos, preferências, interesses.
- Escolhas importantes na vida.
- Contextos de aprendizagem em diferentes momentos da vida.
- Relações pessoais importantes.
- Experiências profissionais.
- Projetos pessoais realizados e não realizados.
- Objetivos de vida.
- Projetos futuros.

Eixo temático 2: Memorial do percurso docente¹².

- Formação acadêmica.
- Formação continuada.
- Experiências profissionais importantes.
- Momentos de crise.
- Projetos.
- Relações sociais nos contextos profissionais.
- Ações pedagógicas marcantes desenvolvidas em diferentes momentos do percurso profissional.
- Aprendizagens ao longo da trajetória profissional

Eixo temático 3: Aprendizagens importantes na história de vida

- Momentos em que mais se sentiu motivada a aprender.
- Momentos que gostaria de esquecer.
- Momentos de orgulho em relação às aprendizagens.
- Momentos que exigiram coragem em relação a aprender.
- Lembranças profissionais relacionadas a aprendizagens.
- Pessoas que tiveram um papel marcante em suas aprendizagens.
- Turmas de estudantes consideradas importantes na trajetória profissional.
- Ações pedagógicas marcantes na trajetória profissional.

APÊNDICE C - ROTEIRO PARA ANÁLISE DE PRODUÇÕES DAS PARTICIPANTES¹³

- Organização do material.
- Procedimentos utilizados pela professora para a produção do material.
- Relações entre o material e as ações pedagógicas: intencionalidade, coerência, continuidade, mudança de orientação e ações envolvidas.

¹² Roteiro inspirado no artigo de Moura (1998).

¹³ Além de materiais referentes a produções das professoras articuladas às ações pedagógicas, foi analisado o Projeto Político Pedagógico da escola.

- Aprendizagens da professora expressas no material.
- Expressão de processos de análise, síntese, generalização e abstração.
- Expressões de imaginação, reflexão etc.

APÊNDICE D - COMPLEMENTO DE FRASES¹⁴

- 1-Gosto
- 2-Realizo-me quando
- 3-Busco
- 4-Quando aprendo
- 5-Aprendo para
- 6-Minha profissão
- 7-Aprender ganha sentido quando
- 8-Sou criativa quando
- 9-Tenho medo de
- 10-Estudo porque
- 11-Meus objetivos
- 12-Reflito
- 13-Considero que posso
- 14-Esforço-me para
- 15-Minha ambição é
- 16-O conhecimento que adquiro serve para
- 17-Felicidade
- 18-Aprecio
- 19-Meu maior problema
- 20-Diariamente me esforço
- 21-Sempre quis
- 22-Criar
- 23-Ser professora
- 24-Minha preocupação

¹⁴ Instrumento adaptado de González Rey e Mitijáns Martínez (1989).

25-A sala de aula
26-O estudante
27-Com frequência sinto
28-O passado
29-As contradições
30-Família
31-Preciso
32-Meu maior prazer
33-Detesto
34-Aprendo facilmente quando
35-A escola
36-Incomodam-me
37-Vejo sentido em
38-Lazer
39-Ler
40-Sonho
41-Imagino
42-Sempre quis
43-Meu trabalho
44-No futuro
45-Preciso
46-Acredito
47-Secretamente eu
48-Sou uma pessoa
49-O casamento
50-Minha opinião
51-Penso que os outros
52-Quando estou sozinha
53-Quero poder
54-Ao me deitar
55-Quando crio algo novo
56-Meus colegas de profissão
57-Sinto-me deprimido
58-Quando era criança

- 59-Quando estou só
- 60-Meus filhos
- 61-No futuro
- 62-Meu aluno aprende
- 63-Aprender tem “sabor” para mim quando
- 64-Descubro-me
- 65-Sinto-me satisfeito
- 66-Transformo-me
- 67-Aprendo mais
- 68-Gostaria de saber
- 69-Proponho-me a
- 70-Percebo
- 71-Sou uma pessoa
- 72-Tristeza
- 73-Acredito que minhas melhores atitudes
- 74-Uma mãe
- 75-Dedico a maior parte do meu tempo
- 76-O lar
- 77-Trabalho porque

APÊNDICE E - TÉCNICA DE EXPLORAÇÕES MÚLTIPLAS (TEM)

1. Se você pudesse escolher suas melhores ações pedagógicas, quais seriam elas?
2. Se você pudesse escolher, que ações pedagógicas já realizou e evitaria realizar novamente?
3. Como professora, mencione suas principais aprendizagens nesse ano.
4. Nas suas ações pedagógicas, mencione suas principais alegrias.
5. Nas suas ações pedagógicas, mencione suas principais frustrações.
6. Cite três conhecimentos que você considera ter e que são importantes para suas ações pedagógicas.
7. Você gostaria de aprender algo? Caso afirmativo, o que gostaria de aprender?
8. Se você pudesse mudar algo na escola em que trabalha, o que seria?
9. Cite seus principais projetos e descreva o que tem feito para concretizá-los.

APÊNDICE F - ANÁLISE DE AÇÕES PEDAGÓGICAS ESPECÍFICAS

Relato da atividade observada (apresentado pela pesquisadora à participante)

- Observamos que para que esse processo se concretizasse muitas ações se realizaram. Gostaríamos que você refletisse o máximo possível sobre elas e se expressasse em relação às questões propostas. Sinta-se à vontade para escrever o quanto considerar necessário.

Registros fotográficos da ação pedagógica (ações pedagógicas no ensino presencial), contendo aspectos observados pela pesquisadora.

Questões gerais:

- Quais suas expectativas em relação a essa ação pedagógica?
- Esperava que essa situação ocorresse? No que pensou para orientar a solução?
- Considera que enfrentou dificuldades na resolução dessa situação? Quais?
- Seus objetivos foram alcançados? Por que considera isso?
- Considera que houve outras situações problema durante essa atividade? Quais?
- O que repetiria e o que mudaria na atividade se fosse realizá-la novamente com outras turmas?
- Aprendeu algo nessa ação pedagógica? Poderia explicar sua resposta?

APÊNDICE G - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM FOCO EM ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NA AÇÃO PEDAGÓGICA

Roteiro:

1. Você poderia identificar algumas situações pedagógicas que demandaram esforços de aprendizagem para sua realização? Quais por exemplo?
2. Você considera que aprendeu algo nessa situação? O que você acha que aprendeu? Como você acha que isso aconteceu?

3. Como você costuma lidar com situações inesperadas na prática profissional (situações que não faz ideia de como agir)?
4. O que você faz para aprender maneiras de agir nessas situações?

Em cada questão conversar explorar os aspectos abaixo, caso não apareçam de forma espontânea na resposta às perguntas 1 e 2.

- Você considera que em algumas dessas situações você utilizou a observação como fonte de aprendizagem? Conte como isso ocorreu?
- Você considera que em algumas dessas situações você buscou ajuda em materiais escritos? Quais? Que materiais você considera que mais a ajudaram?
- Você considera que em algumas dessas situações você recorreu a conhecimentos aprendidos em outros espaços e momentos de sua vida? Quais?
- Você considera que em algumas dessas situações você buscou ajuda de outras pessoas? Quais? Como foi?
- Você considera que em algumas dessas situações você recorreu a ações já realizadas anteriormente como fonte de aprendizagem para a elaboração de novas ações pedagógicas?