



---

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

**CAROLINE NUNES SILVA**

**ORGANIZAÇÃO DA AÇÃO DOCENTE COMO PRODUÇÃO SUBJETIVA:  
ESTRATÉGIAS DE APOIO PARA ATENDER AS NECESSIDADES  
EDUCACIONAIS DOS ALUNOS**

**BRASÍLIA - DF**  
**2016**

**CAROLINE NUNES SILVA**

**ORGANIZAÇÃO DA AÇÃO DOCENTE COMO PRODUÇÃO SUBJETIVA:  
ESTRATÉGIAS DE APOIO PARA ATENDER AS NECESSIDADES  
EDUCACIONAIS DOS ALUNOS**

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

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Carmen  
Villela Rosa Tacca**

**BRASÍLIA - DF  
2016**

**CAROLINE NUNES SILVA**

**ORGANIZAÇÃO DA AÇÃO DOCENTE COMO PRODUÇÃO SUBJETIVA:  
ESTRATÉGIAS DE APOIO PARA ATENDER AS NECESSIDADES  
EDUCACIONAIS DOS ALUNOS**

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

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria Carmen Vilella Rosa Tacca (FE/UnB)  
Orientadora

---

Prof.<sup>a</sup> Doutora Albertina Mitjans Martínez (FE/UnB)  
Examinadora

---

Prof.<sup>a</sup> Doutora Alexandra Ayach Anache (UFMS)  
Examinadora

---

Prof.<sup>a</sup> Doutora Cristina Massot Madeira Coelho (FE/UnB)  
Suplente

*Dedico esse trabalho aos meus avós que, mesmo analfabetos, souberam reconhecer e nos mostrar o valor da educação. Aos meus pais, irmão e esposo, que com muito amor, paciência e parceria me ensinaram a vivenciar essa etapa.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter sido sempre minha fonte de fortalecimento e refúgio em todos os projetos sonhados e conquistados;

Aos meus pais e irmão, Rogério, Evani e Juninho, que com muito amor me mostraram a importância de se buscar aquilo que se sonha sem medo de ser feliz. Com eles, aprendi a ter mais serenidade nos momentos de angústia e encontrei colo acolhedor quando o coração insistia em ficar apertado diante dos novos desafios encarados.

Ao meu marido, Guilherme, que com maestria sempre me incentivou e apoiou em minhas decisões e escolhas e que, com muito amor me ensinou a vivenciar esse período do mestrado com sabedoria e discernimento.

À minha querida professora Orientadora Maria Carmen V.R. Tacca, pessoa exemplar que admiro muito. Sou muito grata por ela ter sido uma grande colaboradora em minha carreira acadêmica e profissional desde a época da graduação. Agradeço pelas conversas sempre produtivas, pela parceria nas atividades e congressos, pela amizade e acolhimento sincero em sua casa tanto nas orientações como nas festinhas organizadas para alegrar e unir o grupo.

Às Obeducas e às socializações divertidas durante às sextas-feiras dividindo conhecimentos e experiências enriquecedoras a respeito da educação.

Às professoras da banca por sua disponibilidade em contribuir com a minha constituição como aluna. É uma honra ter cada uma de vocês direcionando o meu trabalho com as suas contribuições.

Às colegas de formação Elisângela, Maria do Socorro, Kátia, Valdicéia, Carol Velho e Thalita, entre tantos, pelas trocas e oportunidade de aprendermos juntos e sempre, com muita alegria.

Às amigas de profissão: Geniane, Roberta, Lílian, Rosângela, Ana Maria, Maíza e Norma pelos ensinamentos e conversas pedagógicas e, por serem, confidentes de momentos de alegrias, afetos e angústias. Em especial, à amiga Edi, pelas contribuições nos estudos, força, carinho, incentivo e, por acreditar no meu potencial como professora.

Às professoras que participaram da pesquisa, por me permitirem viver momentos ricos e desafiadores como pesquisadora iniciante e, por me ensinar a ser uma professora melhor.

À Secretaria de Educação do Distrito Federal pelo afastamento concedido e pela oportunidade de poder conhecer ainda mais a realidade da escola pública.

*Não me dêem fórmulas certas, porque eu não espero acertar sempre. Não me mostre o que esperam de mim, porque vou seguir meu coração! Não me façam ser o que não sou, não me convidem a ser igual, porque sinceramente sou diferente! Não sei amar pela metade, não sei viver de mentiras, não sei voar com os pés no chão. Sou sempre eu mesma, mas com certeza não serei a mesma para SEMPRE!*

*(Clarice Lispector)*

## RESUMO

O presente trabalho apresenta o resultado de uma pesquisa sobre as estratégias de registro que apoiam a organização do trabalho pedagógico do professor, bem como, abarca os aspectos subjetivos que constituem a ação profissional desses docentes. Frente a isso, buscou-se compreender de que forma o professor organiza a sua prática se expressando como sujeito no trabalho pedagógico ao desenvolver formas de registro escrito para pensar e avaliar a sua ação docente. Esta é uma pesquisa qualitativa com a qual se propôs interpretar as informações num processo construtivo-interpretativo ancorando-se na Epistemologia Qualitativa de González Rey (2005a, 2005b). Utilizamos, no processo de construção das informações, o diálogo com três espaços de atuação do professor: o espaço da coordenação pedagógica; os momentos de planejamento individual; e a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula. Utilizamos para essa construção, os seguintes instrumentos: a observação participante; o completamento de frases; as dinâmicas conversacionais; os indutores escritos e simbólicos, que proporcionaram ao pesquisador contato com a prática pedagógica; e o momento do planejamento, reflexão e investigação de sua ação e dos processos de aprendizagem de seus alunos, possibilitando, assim, que as informações fossem construídas num processo reflexivo. Foram realizados estudos de casos com duas professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, que mostraram a relevância de uma ação docente bem planejada e intencional voltada para o atendimento das necessidades dos alunos. Ambas as professoras, em suas singularidades e adversidades, encaravam a docência com uma posição de transformação e possibilidades de novas alternativas de vida para os estudantes. O planejamento personalizado, os registros diferenciados, as relações interpessoais e o espaço de formação da coordenação pedagógica foram elementos norteadores e fortalecedores das escolhas pedagógicas das professoras colaboradoras da pesquisa. A produção subjetiva que emergia na prática pedagógica delas estava permeada de sentidos subjetivos relacionados às satisfações, inseguranças, frustrações, alegrias, descobertas, confiança e isso nos ajudou a compreender que a forma como os professores pensam, sentem e vivenciam a docência contribuem para suas intervenções pedagógicas e, principalmente, para a forma como todo esse processo é registrado e refletido por elas. As professoras assumiam a sua docência com alguns elementos que caracterizavam a sua ação como singular e própria. Dentre os elementos estava presente o protagonismo de sua ação, a autonomia e autoria de suas propostas para os alunos e, também, a sua criatividade. Esses elementos foram centrais para observarmos a motivação que ainda as impulsionava a permanecer na profissão. Entretanto, esse processo não foi simples, pois, para compreendermos a ação docente e a sua organização frente às situações cotidianas e desafiadoras, foi necessário adentrarmos no campo complexo e contraditório da subjetividade humana. A relevância da investigação foi contribuir para a compreensão da complexidade da prática pedagógica, bem como reconhecer e valorizar o sujeito dessa ação: o professor.

**Palavras-chave:** Ação docente; Registros; Subjetividade; Docência

## ABSTRACT

This study represents the results of a survey registration strategies that support the organization pedagogical work of the teacher, as well as, includes objective aspects that constitute the professional action of these teachers. Faced with this, sought to understand how the teacher organize its practice expressing themselves as a subject in educational work to develop forms of written record to think and evaluate their teaching activities. This is a qualitative research with which it was proposed to interpret the information in a constructive-interpretative process anchored in the Qualitative Epistemology of González Rey (2005a, 2005b). We used in the information construction process, dialogue with three teacher performance spaces: the pedagogical coordination space; the individual planning moments; and the pedagogical practice developed in the classroom. We used for this construction, the following instruments: the participate observation; the completion of sentences; the conventional dynamics; written and symbolic inductors, provided that the researcher contact with the pedagogical practice; and the time of planning, reflection and investigation of their actions and learning process of their students, making it possible, that the information had been built in aa reflective process. Studies were carried out with two teachers the early years of elementary school, who showed the importance of a well-planned and intentional teaching activities geared to meet student`s needs. Both teachers, in their uniqueness and adversity, regarded teaching with a change position and possibilities for new life alternative for students. The custom planning, different records, interpersonal relationships and educational coordination pedagogical space were guiding elements and empowering of educational choices of teachers collaborating in the research. The subjective production that emerged in pedagogical practice them was permeated with subjective meanings related to satisfaction, insecurities, frustrations, joys, discoveries, confidence and therefore helped us to understand the way teachers think, feel and experience the teaching contribute to their pedagogical interventions, and specially for the way this process is recorded and reflected by them. The teachers took their teaching with some elements that characterized its action as natural and own. Among the elements was present the role of your action, autonomy and authorship of their proposals for the students and also their creativity. These elements were central to observe the motivation that still drove to remain in the profession. However, this process was not easy, therefore, to understand the teaching action and its front organization to daily and challenging situations, it was necessary to enter the complex and contradictory human subjectivity field. The relevance of the research was to contribute to the understanding of the complexity of teaching practice, as well as recognized and value the subject of this action: the teacher.

**Keywords:** Teaching action; Records; Subjectivity; Teaching.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	<b>17</b>
<b>2.1</b>	<b>A prática pedagógica do professor</b> .....	<b>17</b>
<b>2.2</b>	<b>Os registros na prática pedagógica do professor</b> .....	<b>19</b>
<b>2.3</b>	<b>A reflexão na ação docente e o professor reflexivo</b> .....	<b>20</b>
<b>2.4</b>	<b>A pesquisa na prática docente – o professor pesquisador</b> .....	<b>22</b>
<b>2.5</b>	<b>O professor investigador</b> .....	<b>23</b>
<b>3</b>	<b>A PRÁTICA PEDAGÓGICA E OS SABERES QUE A CONFIGURAM</b> .....	<b>26</b>
<b>4</b>	<b>CONDIÇÃO DE SUJEITO DO PROFESSOR E A TEORIA DA SUBJETIVIDADE NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL</b> .....	<b>39</b>
<b>5</b>	<b>ASPECTOS METODOLÓGICOS: A EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA DE GONZÁLEZ REY</b> .....	<b>46</b>
<b>5.1</b>	<b>Estudo de casos</b> .....	<b>49</b>
<b>5.2</b>	<b>Participantes e procedimentos da pesquisa</b> .....	<b>50</b>
<b>5.3</b>	<b>Os instrumentos utilizados na pesquisa</b> .....	<b>51</b>
<b>5.4</b>	<b>A construção das informações</b> .....	<b>56</b>
<b>6</b>	<b>O PROCESSO CONSTRUTIVO INTERPRETATIVO: APOIO NOS PROCESSOS COMUNICATIVOS COM FOCO NAS SINGULARIDADES</b> .....	<b>59</b>
<b>6.1</b>	<b>A professora Laura</b> .....	<b>60</b>
<i>6.1.1</i>	<i>A escola</i> .....	<i>61</i>
<i>6.1.2</i>	<i>A organização do trabalho pedagógico da professora Laura</i> .....	<i>63</i>
<b>6.2</b>	<b>A professora Renata</b> .....	<b>93</b>
<i>6.2.1</i>	<i>A escola</i> .....	<i>93</i>
<i>6.2.2</i>	<i>A organização do trabalho pedagógico da professora Renata</i> .....	<i>97</i>
<b>7</b>	<b>ANÁLISE INTEGRATIVA DOS CASOS</b> .....	<b>126</b>
<b>8</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>135</b>
	<b>A MENINA E O MESTRADO</b> .....	<b>137</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>140</b>
	<b>APÊNDICE A – Ficha de Identificação</b> .....	<b>148</b>
	<b>APÊNDICE B – Roteiro da Entrevista Inicial</b> .....	<b>149</b>
	<b>APÊNDICE C – Caixa Museu</b> .....	<b>150</b>
	<b>APÊNDICE D – REDAÇÃO</b> .....	<b>151</b>

<b>APÊNDICE E – Completamento de Frases .....</b>	<b>152</b>
<b>APÊNDICE F – Caderno Reflexivo .....</b>	<b>154</b>
<b>APÊNDICE G – Carta de Apresentação .....</b>	<b>155</b>
<b>APÊNDICE H – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Professores).....</b>	<b>156</b>
<b>APÊNDICE I – Quadro de Planejamento da Professora Renata .....</b>	<b>158</b>

## 1 INTRODUÇÃO

*"É muito fácil continuar a repetir as rotinas, fazer as coisas, como têm sido feitas, como todo mundo faz. No entanto, as rotinas e repetições têm um curioso efeito sobre o pensamento: elas o paralisam. A nossa estupidez e preguiça nos levam a acreditar que aquilo que sempre foi feito de um certo jeito deve ser o jeito certo de fazer".*

*Rubem Alves*

Ser professor no contexto atual tem sido uma tarefa complexa e desafiadora. As mudanças sociais dos últimos tempos, desvalorizaram a escola como um espaço privilegiado do acesso ao saber. Se a escola encontra-se nesse processo de transformação e está em constante procura da sua identidade, o professor, inserido neste ambiente, também vivencia esse momento e se constitui nesse espaço.

Nessa circunstância, é comum encontrarmos professores descontentes e decepcionados com o caminho que a sua profissão tomou. Muitos deles, não se reconhecem no contexto escolar e, por vezes, demonstram seu descontentamento com a sua escolha profissional. Não é difícil encontrarmos esses professores nas escolas em que trabalhamos e acreditamos que essa característica, muitas vezes, predominante no sistema educativo, pode contribuir para a desvalorização do papel do professor e da verdadeira função das escolas de maneira geral.

A educação já passou por vários processos de mudanças ao longo dos anos juntamente com a modificação da sociedade e de sua cultura. O papel do professor também foi se renovando à medida que novas tendências pedagógicas surgiam e concebiam o professor, o aluno, o ensino e a aprendizagem de maneiras diferentes.

Não há muito tempo, compreende-se o ser humano como um ser histórico e cultural (VIGOTSKI, 1995), ou seja, os alunos que constituem uma sala de aula demonstram a partir de suas singularidades, um verdadeiro encontro de diversidades. O professor deveria, então, passar de transmissor de conteúdos para ser compreendido como um organizador do ambiente social (VIGOTSKI, 2003). Nessa perspectiva, ele reconheceria os seus alunos como indivíduos pensantes e ativos e começaria a colaborar no processo de desenvolvimento deles. Como organizador do ambiente social, o professor se proporia a organizar as relações sociais que acontecem no contexto escolar para, a partir delas, identificar os caminhos possíveis para uma intervenção mais efetiva. Não se pode saber até que ponto essa possibilidade é assumida nas escolas de hoje.

Neste trabalho, entendemos que o professor, mesmo diante de tantas atribuições no contexto escolar, ainda é e precisa ser um dos protagonistas da educação. A forma com que ele se envolve com a atividade docente, com o planejamento, com suas estratégias, com seus alunos e com a escola como um todo, impacta significativamente na sua constituição profissional. Cada um encara de forma diferente a sala de aula, se posiciona de forma diferente diante dos desafios enfrentados diariamente na escola, e se constitui de forma singular em todo esse processo.

Assim, no meio de muitos conflitos, contradições, discussões e novas proposições pedagógicas, eu mesma fui me constituindo como professora. Durante a minha formação acadêmica, deparei-me com diversos conceitos e teorias que buscavam explicar o que era ser professor, mas antes mesmo de concluir o curso de Pedagogia, conheci a realidade educacional das escolas em que depois se tornou meu local de trabalho. O choque de realidade foi grande, principalmente por não encontrar, em muitos colegas de profissão, a alegria naquilo que faziam em sala de aula. O descontentamento profissional era grande por muitos e recorrentes motivos.

Na complexa tarefa de assumir, em minha primeira experiência como docente, uma turma de 3º ano do ensino fundamental, em uma escola particular, lembrei-me da época de estudante e de como gostava de aprender e desejava que os meus alunos sentissem a mesma coisa. Entretanto, a escola me cobrava *“ritmo; conteúdos em dia; nada de brincadeira; onde estava o dever de casa; e se já estava com as provas prontas”*. Fui praticamente engolida pela burocracia da instituição e, principalmente, por concepções ainda arraigadas em um ensino reprodutivo. A forma como fui ensinada quando estava no “primário” era a mesma encontrada na escola: professores detentores do saber; alunos passivos e reprodutivos; quando o importante era saber o conteúdo; decorar a tabuada, armar e efetuar continhas (quanto mais, melhor). Que ensino era esse? Que educação estávamos construindo? Ou melhor, havia espaço para a construção de uma proposta diferente de educação?

A angústia só crescia e comecei a me deparar com situações ainda mais conflitantes com a minha forma de pensar. O que mais me inquietava era ver como os profissionais se adaptavam com facilidade àquela maneira de educar e como as crianças eram consideradas pelos professores, ou melhor, como elas não eram vistas naquilo que lhes era singular.

Em 2011, iniciei minha trajetória como professora efetiva na Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal – SEEDF e os mesmos desafios estavam postos ali. Em todas as minhas experiências, sempre considerei a de alfabetizar a mais desafiadora e complexa. E a

minha primeira turma no ensino público foi um 2º ano do ensino fundamental, em plena fase de alfabetização.

Na angústia de querer conhecer os meus 32 alunos para pensar estratégias que favorecessem a aprendizagem da turma, e a minha também, afinal era minha primeira turma do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA, resolvi retomar uma prática que há muito fazia parte da minha história: **a escrita de diários**.

Logo no início do ano comecei a registrar, primeiramente, as minhas angústias acerca do que era alfabetizar. Em seguida, destaquei as características da turma em geral e me deparei com a necessidade de aproximação com cada aluno. Assim, iniciei o registro individual de como os alunos tinham chegado à aula naquele dia, como as atividades propostas tinham contemplado ou não suas necessidades, onde estavam as dificuldades, o que eles sabiam, em que aspectos avançavam ou não. Ou seja, comecei a identificar, onde estavam os entraves da aprendizagem, como era a convivência de cada um com os amigos e com a família.

Nesse momento, percebi que o meu planejamento não podia ser um só para todos os alunos da turma e, além disso, identifiquei que a necessidade da coordenação da escola em saber quantos alunos alfabéticos, silábicos ou pré-silábicos tinham, não dizia nada sobre a forma como essas crianças aprendiam. Fazia-se necessário ir além de tal classificação. Tornava-se inadiável superar os rótulos, as siglas dos diagnósticos que os alunos recebiam naquela situação de “não aprendizagem”. Diante dessa nova percepção, percebi a possibilidade de compreender o aluno em sua integralidade e não de forma fragmentada ou identificados por siglas que pouco informavam sobre o seu processo de aprendizagem para o exercício da minha prática.

A partir de tal experiência, em 2011, comecei a utilizar o diário como um instrumento fundamental para a organização do meu trabalho pedagógico. Assim, o caderno que antes era deixado em casa para os desabafos noturnos, agora era utilizado em sala de aula e nos momentos destinados ao planejamento. O diário reflexivo, como o denominei, possibilitou reflexões sobre a minha prática docente, podendo repensar e redimensionar as atividades e os projetos de acordo com as necessidades que surgiam em sala de aula.

Continuei registrando as minhas experiências ao longo de quatro anos de trabalho na SEEDF. Em 2013, estava na coordenação pedagógica de uma escola localizada na Região Administrativa de Sobradinho e, assim, nessa função também o fiz, mas agora, registrando as experiências vivenciadas com os professores da instituição. Nessa perspectiva e muito

envolvida em contribuir com os docentes, eu anotava no diário as preocupações que eles apontavam com relação ao trabalho pedagógico, aos projetos da escola e aos seus próprios alunos. Assim, buscava auxiliar na tomada de decisões de forma que esse sentimento fosse superado e transformado em momento de reflexão e de redimensionamento de sua ação docente. Na tentativa de trazer algo novo, sugeri a eles a ideia de construírem o próprio diário reflexivo. Já que me ajudava tanto, pensei que seria uma contribuição significativa para a constituição deles como professores. Porém, não obtive muito êxito. Não porque os professores não queriam, de fato, desenvolver algo como o diário, mas porque eles se viam tomados por questões administrativas para cumprir durante o ano letivo e não encontravam espaço e, nem tempo hábil para realizá-lo.

Naquele momento da minha formação como professora e coordenadora pedagógica na escola, surgiam-me questionamentos sobre a quantidade de funções atribuídas ao professor durante um ano letivo e que, muitas vezes, ocupa o espaço e o tempo que poderiam ser destinados a pensar sobre a sua própria prática e as necessidades dos seus alunos. Na busca desenfreada por “dar todo o conteúdo”, os professores e os alunos não são reconhecidos em sua singularidade, já que o papel do professor tem se reduzido a cumpridor de tarefas, o transmissor de conhecimento e o papel do aluno, ainda sendo orientado, a “assimilar” esse conhecimento de forma passiva. Os professores, em sua maioria, sabem da importância da ação criadora do aluno, mas se veem acomodados a realizar uma prática reprodutiva, onde o mundo a ser apresentado às crianças já está pronto e não em processo de construção. E, se o mundo já está pronto, como vou me interessar em pensar uma outra forma de construí-lo?

Assim, compreendemos hoje que essa foi uma das estratégias encontradas por mim para subjetivar a minha ação docente, atribuindo a ela um sentido diferente e singular. O desenvolvimento da estratégia da escrita de diários, a forma como a personalizei e me identifiquei como professora foi a motivação para voltar à academia e desenvolver esta pesquisa.

A prática do registro apoiava a minha ação docente desenvolvida diariamente, pois, a partir dela, era possível estabelecer um pensamento voltado para a investigação da aprendizagem do aluno e para a definição de estratégias que os alcançassem em suas necessidades. Além disso, os registros me ajudavam a construir uma ação docente em que se prezava o conhecimento do outro e a sua valorização. Pensar a aprendizagem a partir dos registros facilitava a minha constituição como professora e, contribuía para uma ação mais intencional e propositiva.

Desse modo, entendemos que o trabalho pedagógico de um professor está constituído de sentidos subjetivos relacionados tanto aos seus processos de aprender quanto aos de ensinar. Nesse caso, é preciso admitir que a subjetividade se expressa em tudo o que o professor faz, em suas escolhas, na forma de agir, de pensar e, também, nas reflexões sobre o ato de ensinar e aprender.

Ao falar em prática pedagógica deveríamos estar nos referindo à ação de um professor comprometido por seus processos históricos, mas não passivo a eles. Um sujeito ativo, consciente, intencional, emocional, reflexivo que tivesse a possibilidade de organizar situações favorecedoras de aprendizagem visando o desenvolvimento de seus alunos. Para fundamentar essa visão, nos apoiamos na Teoria da Subjetividade de González Rey que compreende que a pessoa ao atuar como sujeito

Expressa, em qualquer de seus atos concretos, uma subjetivação que implica sua subjetividade individual e a subjetividade social, integração única que surge em forma de sentidos subjetivos singulares, que se desdobram em trajetórias únicas em suas ações concretas. Por sua vez, a ação do sujeito individual pode ter uma repercussão na subjetividade social que vai além de sua intenção individual, passando a se constituir na subjetividade social. É impossível atuar na posição de sujeito sem comprometer a produção de sentidos subjetivos. (GONZÁLEZ REY, 2007, p. 145).

Apoiados nessa perspectiva teórica, algumas questões apresentaram-se como inquietações e nortearam essa pesquisa contribuindo para o delineamento de nossos objetivos:

- Será que os professores refletem de forma sistematizada sobre a sua ação docente? Qual o contexto dessa reflexão?
- Como eles fazem isso?
- Será que utilizam estratégias diversificadas para fazer uma reflexão e avaliação das atividades desenvolvidas por eles e pelos alunos?
- Como essas estratégias o auxiliam a organizar a sua prática pedagógica?
- Os professores registram algo sobre as suas aulas?
- O que eles registram das aulas e dos alunos? Como eles os conhecem?
- Seriam as avaliações diagnósticas, os reagrupamentos, os projetos interventivos, momentos de reflexão para o professor?
- Será que os professores que registram sobre a sua prática, terão uma ação docente mais intencional e com maior clareza dos objetivos?
- Como a ação do registro desenvolvida por eles constituíam a sua ação docente?

Assim, consideramos a ação docente uma expressão da subjetividade e propomos como objetivo geral de nossa pesquisa: **compreender de que forma o professor organiza a sua prática se expressando como sujeito no trabalho pedagógico ao desenvolver formas de registro escrito para pensar e avaliar a sua ação docente.**

Os objetivos específicos que nos orientaram foram:

- a) Identificar quais os diferentes modos, formas ou estratégias de registro que os professores dos anos iniciais desenvolvem visando organizar a sua prática pedagógica e atender as necessidades educacionais de seus alunos;
- b) Compreender de que forma essas estratégias o apoiam para refletir, planejar e realizar a sua prática pedagógica e como essa se configura;
- c) Compreender como a sua constituição como sujeito de sua ação docente é expressa na subjetivação do seu trabalho pedagógico.

Para orientar o leitor a respeito das construções realizadas, apresentamos inicialmente a revisão de literatura com trabalhos identificados em nossos estudos que versam acerca do trabalho pedagógico do professor e de suas diversas concepções, bem como trabalhos que apontam os registros do professor como uma contribuição para sua ação docente.

Em seguida, delineamos o nosso aporte teórico, que contempla a prática pedagógica, as estratégias utilizadas pelos professores, compreendendo a organização do trabalho pedagógico e a subjetividade envolvida nessa ação. E, indicamos a Teoria da Subjetividade adotada nesse estudo, como um apoio teórico que contribui significativamente na compreensão do professor que se expressa como sujeito em sua ação docente.

No quarto capítulo, apontamos a escolha epistemológica e metodológica de nossa pesquisa, nos apoiando na Epistemologia Qualitativa para compreender e realizar o estudo de casos presentes neste trabalho. O quinto capítulo envolve as construções e interpretações sobre os casos de Laura e Renata e, como uma forma de conclusão do nosso trabalho, trouxemos a análise integrativa dos dois casos e as considerações finais.

## **2 REVISÃO DE LITERATURA**

Este capítulo apresenta uma revisão de literatura realizada em textos publicados em livros, artigos científicos, dissertações e teses que abordam o tema sobre a prática pedagógica do professor. Esta revisão foi realizada com o objetivo de aproximar e apoiar as nossas discussões, bem como nos situar mediante os avanços teóricos e conceituais relacionados ao tema proposto para a pesquisa.

Para chegar aos textos escolhidos e mencionados neste trabalho, nos organizamos em dois momentos distintos. O primeiro deles, caracterizou-se pela seleção dos artigos, livros, dissertações e teses que abordavam em seus resumos considerações importantes sobre a prática pedagógica do professor e a sua constituição. A partir da leitura dos resumos destes textos foram escolhidos aqueles que mais se aproximavam de nossa temática. O segundo momento realizou-se após a leitura das publicações selecionadas. Nessa etapa do estudo, buscou-se separar os textos a partir dos temas comuns que eles apresentavam e, nesse sentido, organizamos categorias para facilitar a compreensão de pontos importantes levantados nas pesquisas acerca da prática pedagógica e do professor.

Os trabalhos que mais se aproximavam do nosso estudo foram classificados assumindo as seguintes categorias: a prática pedagógica do professor; os registros na prática pedagógica do professor; a reflexão na ação docente e o professor reflexivo; a pesquisa na prática docente – o professor pesquisador e o professor investigador.

### **2.1 A prática pedagógica do professor**

Diferentes estudos (PIMENTA, 2005; ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005; ZIBETTI, 2004; TACCA, 2006; VILLAS BOAS, 2005, 2008; ZIBETTI; SOUZA, 2010; GALLERT, 2010; FRANCO, 2012; OLIVEIRA, 2014) discutem a prática pedagógica do professor junto ao seu caráter formativo. São trabalhos que destacam a sua ação profissional e a organização do seu trabalho, partindo do currículo, dos cursos de formação continuada, planejamento, enfrentamento das adversidades na ação do mesmo e também da avaliação.

Nesse caso, alguns estudos, como os de Tacca (2006), Gallert (2010) e Oliveira (2014) reconhecem a importância da prática pedagógica ser compreendida como um espaço investigativo e de suas grandes contribuições para a pesquisa. Esses trabalhos trazem à tona a questão da distância entre o discurso e a prática dos professores e ainda o distanciamento que

existe entre as teorias discutidas na universidade e o trabalho desenvolvido nas salas de aula. As autoras também identificam o descontentamento de alguns educadores com relação à prática, justificando-se nas adversidades encontradas ao longo da trajetória profissional.

A partir dessas reflexões, compreendemos que a prática pedagógica não é uma ação instintiva ou vocacional da mulher como muitos pensam, mas, é uma ação que necessita de embasamento teórico, intencionalidade, objetivos claros e planejamento. No entanto, ainda é possível encontrar, nos trabalhos destacados, referência a um grupo de professores que ainda desenvolvem uma prática descontextualizada e estática, apresentando resistências às novidades inseridas no campo educacional e recusando-se a compreender a diversidade presente na escola (GALLERT, 2010).

No trabalho de Franco (2012) há uma preocupação com o resgate da identidade do professor em sua prática pedagógica. A autora destaca que ao confrontar as ações do cotidiano com as produções teóricas de seu conhecimento, o professor assume uma perspectiva de rever a sua prática. Para ela, “as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade” (FRANCO, 2012, p. 14).

Além disso, a autora traz uma discussão relacionada ao esvaziamento do sentido da prática pedagógica, principalmente, porque estas tornaram-se engessadas, produzindo um distanciamento entre o educativo e o pedagógico e perdendo o seu sentido original que é atender ao seu aluno em suas necessidades. As práticas pedagógicas parecem ter se transformado em rituais, técnicas de fazer e, por isso, perdem o sentido diante de algumas situações de ensino-aprendizagem.

Villas Boas (2005) também contribui com esse tema, porém, utiliza o termo trabalho pedagógico para definir a ação realizada pelo professor em sala de aula na interação com seus alunos e, num sentido amplo, relacionando o trabalho pedagógico com todo o trabalho realizado pela escola, nem sempre direcionado diretamente aos alunos. Nesses dois sentidos, a autora considera a importância de se compreender essa ação do professor como um saber construído.

Reconhecendo a importância desses elementos abordados pelos estudos revisados, entendemos que nossa pesquisa teve por expectativa: alcançar docentes que mesmo diante das dificuldades e barreiras encontradas na escola, conseguiram desenvolver estratégias em uma prática pedagógica voltada para o aluno e suas necessidades educacionais.

## 2.2 Os registros na prática pedagógica do professor

Se, por um lado, há professores resistentes à inovação e às mudanças em sua ação docente, por outro, há aqueles que desenvolvem atitudes desafiadoras que lhes permitem refletir sobre elementos do mundo pessoal e, também, desenvolver uma ação investigadora da aprendizagem de seus alunos e da sua própria ação. Os registros, muitas vezes, em forma de diários, portfólios, anotações no caderno de planejamento, vídeos ou áudios são uma maneira de “revisitar o dito, o feito, o produzido, o acontecido” (SEREDIUK; FERNANDES, 2014, p. 70) e isso possibilita a construção dos saberes docentes e dos sentidos que subsidiam a prática pedagógica do professor.

Esta perspectiva inclui estudos (SEREDIUK; FERNANDES, 2014; LIMA, 2003; PONTES, 2011; HOLLY, 2013; VILLAS BOAS, 2008; ZABALZA, 2004) que destacam os benefícios dos registros na ação docente. Estes são alguns trabalhos que partem da escrita do professor como uma ação que possibilita o acompanhamento das aprendizagens dos alunos, além de ser mais um instrumento com possibilidades formativas na sua constituição.

Os estudos analisados ressaltam que a prática dos registros sobre a ação docente deve ser uma ação singular e única, própria do indivíduo e, por isso, não há como criar um roteiro ou um molde específico para ensinar os professores a registrar seus momentos em sala de aula. Os registros podem, também, contribuir para uma ação mais conscientizada, autônoma e de autoria pedagógica do professor e o conduzir a uma prática docente mais intencional e sistematizada.

Há diversos tipos de registros que aparecem com destaque no estudo de Villas Boas (2008) e, em todos eles, a autora apresenta a preocupação com a dimensão ética. As anotações devem pertencer a quem as escreve, mas também não podem perder uma de suas características que é colaborar com a transformação da ação docente. Por mais individual e pessoal que ela seja, é importante que permita avançar nas reflexões sobre a prática de forma que o auxilie no redimensionamento e na reorganização da mesma. Os registros não podem parar na reflexão, mas devem ser fonte de provocação de mudanças e inovações na educação.

Destacamos a ideia de utilizar o registro como uma fonte de reflexão, principalmente por enxergar nele uma contribuição para um revisitar pedagógico. O mesmo deve ser aliado do professor como um dispositivo de mudança e de ação.

(...) tanto escrever sobre o que fazemos como ler sobre o que fizemos nos permite alcançar uma certa distância da ação e ver as coisas e a nós mesmos em perspectiva.

Estamos tão entranhados no cotidiano, nessa atividade frenética que nos impede de parar para pensar, para planejar, para revisar nossas ações e nossos sentimentos que o diário é uma espécie de oásis reflexivo. É como recuar nosso vídeo doméstico para ver as imagens em câmera lenta e, assim, poder revisar um pouco mais demoradamente essas cenas de nossa jornada que, na afobação constante da ação, nos passaram um pouco despercebidas, ou porque simplesmente as vivemos superficialmente. (ZABALZA, 2004, p. 136).

A nossa pesquisa teve como elemento disparador o diário reflexivo escrito pela pesquisadora em questão, entretanto, não pretendemos ir atrás de práticas exclusivas de registro, como o diário, mas identificar como os professores têm realizado os momentos de reflexão e que tipo de registro, forma ou instrumento eles desenvolvem para reorganizar e revisitar o que fazem. Em nossa busca literária, a reflexão foi um elemento que apareceu com frequência e torna-se relevante abordar o que os trabalhos estão entendendo sobre este tema.

### **2.3 A reflexão na ação docente e o professor reflexivo**

Os estudos que trabalham nesta perspectiva (DEWEY, 1959; ALARCÃO, 1996; FACCI, 2004; GHEDIN, 2012; PIMENTA, 2012a, 2012b; LIBANEO, 2012; MONTEIRO, 2012; FONTANA; FÁVERO, 2013; NÓVOA, 2001; ZEICHNER, 1993a, 1993b, 2005; SCHÖN, 1992; SILVA, 2014; PETRILI, 2006; OLIVEIRA, 2014; CAMPOS; PESSOA, 1998; ENRICONE, 1999; MOURA, 2001; LIMA; BARRETO; LIMA, 2007; HOFFMANN, 2005; SILVA, 2000; FREIRE, 1996) apontam grandes contribuições e críticas que auxiliam a compreender melhor a reflexão na ação docente, o conceito de professor reflexivo, a sua origem e os seus objetivos.

A reflexão na ação docente e a questão do professor se constituir como um profissional reflexivo são temas encontrados com recorrência nos textos analisados. Ela é compreendida como um momento diferenciado e singular que o professor realiza de forma a retomar a sua ação e reorganizá-la no intuito de contribuir ainda mais com a aprendizagem de seus alunos.

Nesse âmbito, o professor é apresentado como um elemento fundamental na ação pedagógica, pois, a partir da sua reflexão, será capaz de reestruturar a sua prática. Esses trabalhos destacam, em sua maioria, a necessidade de resgatar o professor como reflexivo em sua prática pedagógica. Eles reconhecem que assim, o profissional poderá alcançar resultados melhores em sua ação docente.

Alguns autores são sempre referenciados com relação à reflexão no trabalho docente e o professor reflexivo, são eles: Schön, Zeichner e Nóvoa. Nos trabalhos selecionados, a

reflexão aparece como um elemento pertencente ao trabalho do professor, não como algo inerente à formação do professor, mas como uma dimensão formativa e crítica do educador. A formação crítica aparece no sentido de trazer a transformação e a mudança social para a ação docente do professor.

Lima, Barreto e Lima (2007) abordam em sua pesquisa a reflexão em duas dimensões. A primeira como uma reflexão diagnóstica, identificando os problemas, traçando objetivos e pensando em possibilidades para o ensino e a aprendizagem dos alunos. A segunda como dialógica, acreditando que a troca e o diálogo entre os pares contribuem para a transformação da prática docente.

O tema da reflexão na prática dos professores aparece como uma possível atuação deles como atores e autores do próprio processo de formação. Os autores destacam a necessidade da escola ter professores dinâmicos, capazes de realizar práticas inovadoras e de desenvolver uma leitura aprofundada e paciente sobre sua prática e sobre a educação em geral, e não estáticos ou inflexíveis, apoiados em ações descontextualizadas ou rígidas e preocupados apenas em reproduzir o conteúdo.

Entretanto, a partir de alguns estudos Zeichner (1993a, 1993b), Pimenta (2012a), Alarcão (1996) dentre outros, observamos um alerta com relação ao termo do professor reflexivo. Na visão dos trabalhos destacados, o termo que caracteriza o professor como reflexivo não foi compreendido da forma como foi proposta primeiramente e, portanto, os autores acreditam que por causa disso o termo foi e ainda é utilizado de maneira errônea ou superficial. Porém, entendemos que este tópico requer uma explicação mais detalhada para que seja possível compreender de onde esse conceito surgiu, quais são suas contribuições e as críticas à essa pesquisa

Notamos que essa discussão tem muita aproximação com a nossa pesquisa e pretendemos aprofundar mais adiante trazendo as concepções de professor reflexivo, as críticas relacionadas a esse conceito e os seus possíveis desdobramentos. Entendemos que a reflexão é um elemento de relevância para a prática docente, mas não é o único. A prática pedagógica, a formação dos professores e a sua constituição são processos complexos e singulares que exigem uma reflexão, mas não se limitam a ela. Reconhecemos que a reflexão pela reflexão não contribui no avanço da educação, para isso, é preciso pensar com a vontade de transformar, de reorganizar, de reinventar o fazer pedagógico.

## 2.4 A pesquisa na prática docente – o professor pesquisador

Nesse direcionamento, os trabalhos (CARVALHO, 2002; DINIZ-PEREIRA; LACERDA, 2009; PONTE, 2004; PONTE; SERRAZINA, 2003; PIMENTA, 2005) pautam-se na ideia da pesquisa na ação docente. Eles contemplam tanto a ação do pesquisador externo como interno à escola.

Os trabalhos destacam, assim, que há dois tipos de pesquisa se desenvolvendo nas escolas: aquela que o pesquisador (indivíduo externo) vai até a instituição para investigar ou desenvolver um trabalho com objetivos definidos, ou seja, sem pertencer àquele espaço social. E a outra, ainda muito iniciante, que é a pesquisa desenvolvida pelos próprios professores diante dos questionamentos que surgem de sua própria prática. São docentes que resolveram se unir às universidades com o objetivo de se aproximar ainda mais do conhecimento e poder fundamentar e aprofundar teoricamente a sua prática. Nota-se não haver, ainda, um trabalho de estudo e pesquisa sendo realizado autonomamente pelos professores das escolas.

Em todas essas análises, as opções metodológicas encontradas para o desenvolvimento dos trabalhos foram a pesquisa colaborativa e a pesquisa-ação. Alguns deles identificam que a pesquisa, na prática docente, ainda está se desenvolvendo de forma embrionária, no sentido de seguir de forma fidedigna e com o rigor necessário que uma pesquisa acadêmica que utilize uma metodologia bem fundamentada, necessita.

Entretanto, é interessante o destaque destes trabalhos para a questão da prática docente colaborativa. Zeichner (1993a) ressalta que uma pesquisa colaborativa representa uma cultura que analisa as práticas com o auxílio da universidade. Dessa forma, esse tipo de pesquisa na docência traz um caráter de contribuição à escola como um todo, quando entende que a discussão dos questionamentos e dos estudos deve ser levada para o grupo com o intuito de contribuir na formação dos professores da escola.

Os trabalhos destacam elementos em comum que podem caracterizar a pesquisa na prática docente. Eles identificam que dessa forma,

- Os professores foram reconhecidos como sujeitos participantes e ativos (DINIZ-PEREIRA, LACERDA, 2009; PIMENTA, 2005);
- A pesquisa adquiriu um caráter de contribuição com a escola pesquisada (DINIZ-PEREIRA, LACERDA, 2009);
- O trabalho docente adquiriu uma reflexão crítica (PONTE, 2004);

→ O professor começou a problematizar seus contextos e superar as concepções tradicionais e dominantes (PONTE, SERRAZINA, 2003).

Além dessas características, os estudos ressaltam que, a partir desse tipo de pesquisa, o professor vai constituindo a sua identidade profissional e articulando os seus saberes pedagógicos, da experiência e os saberes científicos. Por isso, reconhecem a necessidade do professor ter clareza da sua ação docente no momento do planejamento, identificando o problema e traçando possíveis soluções junto ao grupo da escola. O foco da pesquisa é a mudança da prática para uma ação docente que seja mais eficiente, atendendo aos alunos e às suas necessidades.

Entendemos que a nossa pesquisa parte de contribuições metodológicas diferentes das abordadas nestes trabalhos. Porém, os aspectos que os textos levantam com relação à disponibilidade e interesse de professores em unir a teoria e a prática, se desvincilhando de concepções arraigadas em elementos padronizados, tradicionais e nada inovadores para a educação, nos chama a atenção para um direcionamento mais sensível à prática docente e principalmente, para a compreensão das contribuições que o professor pode nos oferecer em uma pesquisa e como pesquisar pode ajudá-lo em sua ação docente.

## **2.5 O professor investigador**

Para abordar a perspectiva do professor investigador tivemos como base os estudos (STENHOUSE, 1975; ALARCÃO, 2001; TACCA; OLIVEIRA, 2013; TACCA, 2009, 2012a, 2012b, 2012c; ARIZA, 1987; FACCI, 2004) que identificam a formação do professor como alguém que se preocupa em investigar a aprendizagem de seus alunos.

O conceito de professor investigador associa-se a Stenhouse, teórico, que em meados dos anos 60, traz contribuições sobre este termo. Entretanto, é possível observar nos estudos, que, desde os anos 30, tal condição já aparece para denominar o professor como investigador de sua ação (ALARCÃO, 2001).

Este conceito é relevante no sentido em que avança nas questões abordadas pelo conceito de professor reflexivo, já destacado anteriormente. O foco do professor investigador é compreender os caminhos que os seus alunos percorrem em sua aprendizagem, para assim, identificar estratégias que os favoreçam nesse processo (TACCA, 2008).

Stenhouse (1975) já reconhecia a capacidade dos professores de levantarem hipótese e investigarem situações em seu ambiente de trabalho: a sala de aula. O autor ainda considerava que as questões de construção de currículo deviam partir das necessidades levantadas pelos professores que conseguiam examinar a sua prática de forma sistemática e crítica.

Nesse contexto, podemos destacar que o professor investigador é questionador e crítico e, além disso, organiza a sua prática de forma a privilegiar a diversidade dos alunos. A atividade investigativa do professor exige um posicionamento dinâmico que compreenda a flexibilidade e a sensibilidade de seu trabalho, não perdendo de vista a reflexão, a intencionalidade e os objetivos de sua função.

Tacca (2008, 2009, 2012a, 2012b, 2012c) em boa parte de seus trabalhos ressalta a importância do professor ter clareza das possibilidades de seus alunos, daquilo que eles conseguem realizar de forma exitosa e que o impulsiona a avançar em seus processos de aprendizagem. O professor investigador tem como principal foco, em seu trabalho pedagógico, os processos de aprendizagem do aluno. A partir do diálogo inquiridor, ele vai realizando a investigação do funcionamento psicológico do aluno, o que lhe permite criar estratégias didáticas mais eficientes tendo em vista a singularidade dos alunos. A pesquisadora se apoia na Teoria da Subjetividade em suas pesquisas e proposições. Ao professor interessa se ater a esses percursos que os alunos encontram em seus processos de aprender, pois compreende que pode contribuir atendendo as suas singularidades.

O trabalho dessa investigação não acontece de forma mecanizada ou padronizada, há de se ter um envolvimento com o seu aluno. O professor atua num espaço privilegiado que é a sala de aula, rico em interações e diversidade. Nesse âmbito, seja ele sem estrutura física ou com todas as suas restrições e empecilhos, o educador deve ir ao encontro com seus alunos, desvinculando-se de práticas que não o permitam conhecer e se aproximar de seus processos de aprendizagem.

Para assumir uma atitude investigativa, o professor necessita criar possibilidade de realizar a sua prática docente atrelada às necessidades que os seus alunos apresentam. Tacca define o professor investigador como

Aquele que investiga e instiga o aluno; que percebe a importância de conhecer, compreender e acompanhar seu pensar; que formula hipóteses sobre os seus modos de agir e funcionar; interpreta suas emoções e faz proposições pedagógicas de acordo com as necessidades e motivos que emergem, criando sempre inovadoras possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. (TACCA, 2012a, p. 444).

Nesta pesquisa, estamos em busca de um professor que ao ensinar consiga transcender o caráter reprodutivo do planejamento da aula e da relação de conhecimento do seu aluno. Assim, ele deve conseguir desenvolver alguma estratégia, algum modo ou forma que lhe esclareça os resultados de sua prática e, conclua sobre os impactos disso para o aluno. Isso irá lhe auxiliar a encontrar caminhos criativos e inovadores para alcançar ações de sucesso, principalmente, o êxito da aprendizagem de seu aluno. Supomos que esse professor, assim posicionado pode se expressar como sujeito de sua ação docente.

Entretanto, sabemos que o professor não está sozinho em sua prática. A escola onde o professor atua possui uma subjetividade social que situa o seu trabalho pedagógico. O próprio professor tem a sua subjetividade individual e os seus sentidos subjetivos que emergem em seus processos de ensinar e também de aprender. Esses aspectos ajudam a pensar num professor que assume a condição de sujeito e expressa-se autonomamente em sua prática docente (GONZÁLEZ REY, 2003).

O próximo capítulo deste estudo apresenta-se com o objetivo de contribuir teoricamente com uma discussão que apoia a prática pedagógica do professor demonstrando aspectos de sua organização, do seu trabalho e de elementos que ajudam a constituir a sua ação docente. Outro aspecto que se faz relevante é a apresentação da Teoria da Subjetividade como aporte teórico de nossa pesquisa e, contribuição para reconhecer o professor na condição de sujeito que ensina.

### 3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA E OS SABERES QUE A CONFIGURAM

Na revisão de literatura apresentada, observou-se as diversas denominações que o professor recebe para caracterizar a sua ação docente. As expectativas em relação a ele e à sua prática pedagógica são muitas e, dentre elas, é possível destacar a necessidade de se ter um professor **criador** e **transformador** com o intuito de romper com as atividades descontextualizadas e reprodutivistas, e também, **autônomo** e **propositor** caracterizando o seu trabalho com intencionalidade e clareza de objetivos. **Investigador** e **pesquisador** para identificar as possibilidades de seus alunos e compreender os percursos utilizados por eles para alcançar a aprendizagem (TACCA, 2009, 2012a, 2012b, 2012c; STENHOUSE, 1975; ALARCÃO, 1996; FACCI, 2004; PIMENTA, 2005, 2012a, 2012b). **Reflexivo** no sentido de retomar a sua prática e reorganizá-la (SCHÖN, 1992, 2000; ZEICHNER, 1993a, 2005; PIMENTA, 2005, 2012a, 2012b; NÓVOA, 2001). E, também **criativo** e **inovador** nas estratégias que propõe em sala de aula (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2004, 2005; FONSECA, 2007; TÁVORA, 2010; AMARAL, 2011; CAMPOLINA, 2012; SILVA, 2013).

Muitas dessas expectativas já foram abordadas na revisão de literatura, porém faz-se necessário retomar a ideia do que seja o professor reflexivo, pois esse conceito traz consigo algumas contribuições para a evolução da prática do professor, ao mesmo tempo em que é questionado por autores (ZEICHNER, 1993a, 2005; PIMENTA, 2005, 2012a, 2012b) com relevância para a educação.

O conceito de professor reflexivo aparece primeiramente com as ideias do filósofo americano John Dewey (1859- 1952), em contradição ao ensino tradicional, onde o professor constituía-se como o senhor da aula que tudo sabe e o aluno compreendido como o obediente e submisso às concepções do professor. John Dewey entendia a escola como um “prolongamento da vida e, ao mesmo tempo, esta devia ser destinatária das aprendizagens escolares adquiridas” (ALARCÃO, 1996, p. 43). Assim, ele definiu o pensamento reflexivo como a melhor maneira de pensar, “uma espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (DEWEY, 1959, p. 13).

A ação reflexiva, na perspectiva de Dewey (1959), é compreendida como uma atitude que implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa e não prevê um conjunto de passos ou procedimentos a serem seguidos. Para ele, a ação reflexiva é uma maneira de ser professor, vencendo as barreiras que a rotina impõe.

Dewey (1959) define três atitudes necessárias para uma ação reflexiva: a abertura do espírito – estar aberto à novas alternativas e possibilidades para descobrir o motivo dos conflitos nas aprendizagens; a responsabilidade – que implica a pensarem de que maneira querem alcançar os resultados esperados e para quem; e, por fim, a sinceridade com o seu próprio processo de ensinar e aprender.

Já no Brasil, conforme estudos de Pimenta (2012a), a noção de professor reflexivo surge em meados dos anos 90 com a influência de Donald Schön. Esse autor começa a ter uma repercussão muito grande no país por trazer à tona uma crítica ao racionalismo técnico e propor uma epistemologia da prática, que tem como ponto de referência as competências que apoiam a ação dos professores. Nos textos de Schön (1992, 2000) e nas referências de outros autores (FONTANA; FÁVERO, 2013; ALARCÃO, 1996, 2011; PIMENTA, 2012a, 2012b; ZEICHNER, 1993a, 2005) aparece com frequência a proposição do professor incluir à sua formação o componente da reflexão a partir das situações reais do seu cotidiano. Para Schön (1992, 2000), a reflexão é a via possível para o profissional enfrentar os desafios com que vai se deparar na vida real e será também essa ação reflexiva que o ajudará a tomar as decisões apropriadas.

A teoria do professor reflexivo defendida pelo autor tem como influência filosófica as ideias difundidas por John Dewey. No entanto, a crítica de Schön, com base nos estudos de Dewey, é, sobretudo, com relação à estruturação do currículo e em como os cursos de formação estão organizados num modelo normativo, onde primeiro se apresenta a ciência, depois a sua aplicação e, por último, um estágio que pressupõe a aplicação das técnicas e dos conhecimentos adquiridos ao longo da formação. Para ele, o profissional formado nesses moldes não consegue responder às necessidades do cotidiano da sala de aula, situação que lhes impõe desafios que ultrapassam o conhecimento elaborado pela ciência e que em muitas situações, as respostas técnicas que eles conhecem não correspondem às suas necessidades cotidianas.

Por isso, Schön (1992, 2000) propõe uma epistemologia da prática, ou seja, uma formação que “valoriza a prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito<sup>1</sup>, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato” (PIMENTA, 2012a, p. 23).

---

<sup>1</sup>Conhecimento tácito: “é o conhecimento na ação, implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto não a precede. É mobilizado pelos profissionais no seu dia a dia, configurando um hábito” (PIMENTA, 2012a, p. 23).

Nos estudos de Pimenta (2012a) há o destaque ao que Schön chama de professor reflexivo. O professor que assume essa posição, é aquele que vai reelaborar os seus saberes iniciais à medida que for confrontando estes com as suas experiências práticas vivenciadas no cotidiano do contexto escolar. Schon (1992, 2000) identifica que o grande salto para a educação seria o professor ser reconhecido naquilo que faz em sala de aula. Para ele, a experiência da prática é muito mais significativa e possui um sentido muito maior do que a formulação dos cursos de formação oferecidos aos professores.

Schon (1992, 2000) identifica alguns pontos que favorecem a constituição do processo de reflexão. Estes, também aparecem com destaque nos estudos de Alarcão (1996), Campos e Pessoa (1998), Enricone (1999), Moura (2001), Facci (2004), Pimenta (2012a, 2012b), Fontana e Fávero (2013).

O primeiro ponto destacado por Schön (1992, 2000) refere-se ao **conhecimento na ação**. Como o próprio nome diz, essa noção caracteriza-se pelo conhecimento que o profissional demonstra na execução de uma ação. O conhecimento na ação é quando o docente traz para a sua prática elementos já vivenciados e conhecidos efetivamente por ele. É o saber-fazer, a valorização do próprio conhecimento. Para o autor, o conhecimento na ação é um tipo de conhecimento que revelamos em nossas ações. Ele é dinâmico, espontâneo, de certa forma não consciente, pois não há um planejamento, uma preparação para que ele aconteça, mas, mesmo assim, ele acontece e funciona.

O segundo ponto acaba por interagir com o terceiro. Eles se constituem pela **reflexão na ação** e **reflexão sobre a ação**. **A reflexão na ação** é entendida como algo que decorre da própria ação. Não há uma pausa, nem uma comparação entre o que fez e o que seria ideal fazer para assim avançar nas proposições aos alunos. Nessa reflexão, o profissional por si só já atua e pensa sobre sua ação, ao mesmo tempo. Para esse tipo de reflexão não há qualquer sistematização, ela ocorre de maneira espontânea, não é forçada, mas Schön (1992, 2000) apresenta algumas características que identificam esse momento. Seriam elas: a surpresa, o surpreender-se diante do fenômeno observado; a reflexão sobre o fato; a reformulação do problema detectado e a tentativa de efetuar novas experiências com o objetivo de atender às necessidades ou dificuldades identificadas.

Já a **reflexão sobre a ação**, é definida por aquele momento em que o professor retoma mentalmente tudo o que fez em sua ação docente, de forma que o auxilie a fazer uma retrospectiva e repensá-la numa maneira mais singular que contribua com a aprendizagem dos alunos. E, por fim, Schön (1992, 2000) destaca a **reflexão sobre a reflexão na ação**. O

profissional que consegue se organizar de modo a refletir sobre a sua própria reflexão começa a progredir no desenvolvimento de sua identidade como professor e, também, em sua formação pessoal.

Nessa perspectiva, esse último ponto seria o processo mais aprofundado da reflexão, pois nesse momento o docente retoma suas decisões e, embasado em fundamentos teóricos, compreende a dimensão de suas propostas e ações cotidianas na sala de aula. Assim, o professor tem recursos suficientes para ajudá-lo a descobrir novas estratégias de ação e, se necessário, pode redimensionar a sua prática de forma a atender as necessidades de seus alunos. O fato do professor analisar o que já aconteceu pode dar a ele condições de repensar suas atitudes futuras.

Entretanto, após a repercussão da temática do professor reflexivo na abordagem trazida por Schön, outras interpretações começaram a aparecer com o objetivo de compreender melhor a proposição e contribuir com as discussões e reelaborações teóricas que ele estava propondo. Assim, outras apareceram posicionando-se de forma crítica em relação à essa temática.

Zeichner (1993a) identificou alguns limites na teoria de Schön. Ele, em sua perspectiva crítica, compreendeu a importância de Schön ter rompido com a ideia da racionalidade técnica até então dominante na ação docente e, de ter apresentado a reflexão como parte integrante e essencial da formação do professor. Porém, em sua concepção, “considera que o enfoque de Schön é reducionista e limitante por ignorar o contexto institucional e pressupor a prática reflexiva de modo individual” (ZEICHNER, 1993a, p. 23).

O alerta de Zeichner (1993a) é para que esse conceito não seja utilizado de qualquer forma e que os cursos não compreendam que a partir de então deve ser fundamental oferecer um treinamento para que o professor torne-se reflexivo. A ideia não é essa.

Pimenta (2012a), autora que trabalha com elementos da teoria do professor reflexivo, também traz uma crítica a Schön, ressaltando que:

Esse ‘mercado’ do conceito entende a reflexão como superação dos problemas cotidianos vividos na prática docente, tendo em conta suas diversas dimensões. Essa massificação do termo tem dificultado o engajamento de professores em práticas mais críticas, reduzindo-as a um fazer técnico. (PIMENTA, 2012a, p. 27).

A temática do professor reflexivo tem se estabelecido como uma tendência nas pesquisas educacionais. Entende-se a importância do professor se reconhecer como um ser reflexivo, porém, não se aprofunda no conceito para compreender de forma efetiva como isso

é constituído no professor e em sua formação. Nessa concepção, o professor reflexivo é apresentado como o protagonista de sua prática. A nosso ver, isso é um salto qualitativo diante da postura do professor, mas é preciso ter cuidado com essa compreensão. Seria mesmo um protagonismo consciente e intencional?

Nesse sentido, Pimenta apresenta suas preocupações quanto:

Ao “**praticismo**”: onde bastaria a prática para a construção do saber docente;

Ao **individualismo**: resultado de uma reflexão em torno de si próprio, sem a intervenção de ninguém de fora;

A uma **hegemonia autoritária**: pois considera-se essa prática suficiente para resolver os problemas da prática;

A um possível **modismo**: com uma apropriação do conceito de forma indiscriminada e acrítica, sem compreensão do que realmente ele significa. (PIMENTA, 2012a, p. 26).

A prática pela prática, sem embasamento teórico é uma das críticas à teoria do professor reflexivo. O saber docente não se faz apenas com a prática, mas também é nutrido pelas teorias da educação. A teoria é complementar à prática docente e vice-versa. Não há como dicotomizá-las, de forma a abordar o saber docente apenas com a prática. Toda ação deve estar apoiada em uma teoria e é de fundamental importância que o professor tenha conhecimento de qual delas vai se fundamentar para auxiliar a sua ação. O autor Gimeno Sacristán (1999) é um dos autores que traz a concepção de que o professor em sua ação deve considerar como inseparáveis, a prática e a teoria. A teoria tem uma função formativa e também de articular os diversos saberes. Os saberes teóricos aliados aos saberes da prática vão ressignificando a ação do professor e permitindo, assim, uma verdadeira reflexão do seu processo.

Outra crítica diz respeito à teoria do professor reflexivo cair no individualismo da prática docente. Quanto a isso, Pérez Gómez (1992) traz a contribuição de que, com relação à prática reflexiva, é preciso estabelecer os limites políticos, institucionais e teórico-metodológicos para que não ocorra tal individualização desse processo. O alerta que ele nos traz é de que precisamos ficar atentos para não enfatizar demais a prática do professor e começar a entender que ela pode acontecer dissociada do contexto institucional no qual ocorre. Apesar de enfatizarmos a ação do docente, o seu protagonismo e até a sua autonomia, não estamos separando a sua prática do contexto da escola. Por isso, a importância dessa ação reflexiva poder ser compartilhada entre os pares na escola, de forma que possa contribuir coletivamente com o trabalho pedagógico e com os projetos que a escola possa oferecer, bem como enriquecer com a contribuição e o olhar do outro no seu trabalho.

Essa percepção contribuiu para que o professor fosse reconhecido como um dos protagonistas em sua ação docente e, por mais que encontremos diversas denominações para falar da importância dele na organização da escola como um espaço questionador e ativo, existem concepções paralelas, ressaltando pontos que vão além da perspectiva do professor reflexivo, mas que não perdem de vista a reflexão na ação docente.

A perspectiva do professor reflexivo talvez não tenha conseguido abarcar toda a complexidade que se encontra na ação docente. Embora, houvesse uma preocupação dos autores em trazer esse professor como ativo, em sua prática pedagógica, deixou-se passar todos os outros elementos que podem vir a constituir o ser professor. Limitou-se a prática pedagógica a uma ação puramente reflexiva e, principalmente, obscureceu o aluno.

Assim, a prática pedagógica do professor precisa ser flexível e, se construir a partir das necessidades, mudanças, expectativas, exigências de um contexto maior constituído cultural e historicamente. E para entender a ação docente em um âmbito complexo e multidimensional, que se coloca além da reflexão pela reflexão, é preciso compreender a dimensão do trabalho pedagógico do professor, o seu compromisso com o aluno e, reconhecer o que se considera como prática pedagógica.

A prática pedagógica inicia-se muito antes da sala de aula. Ela é complexa e multifatorial, pois tem como principal função trazer aos alunos a cultura global e local do contexto em que estão inseridos não de forma repetitiva, mas com o intuito de contribuir com a produção de conhecimento. Dessa forma, o momento de construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, os aspectos políticos, a escolha dessa ou daquela metodologia, quando e como serão organizados os projetos da escola, todos são elementos disparadores que influenciam um tipo de prática pedagógica. Esta, escolhida pelo grupo de atores da escola, será aquela que constituirá a identidade daquele espaço, e, por isso, a importância do trabalho acontecer com todo o grupo da escola.

Nessa lógica, a prática pedagógica é reconhecida em duas dimensões: a primeira mais ampla, que compreende o trabalho da escola como um todo, desde a coordenação pedagógica, os secretários, a direção, a comunidade, enfim, todos aqueles e tudo que está envolvido e auxilia na aprendizagem dos alunos; e a segunda mais restrita, que refere-se também ao trabalho do professor com os seus alunos, as relações que eles estabelecem dentro da sala de aula e como isso contribui para a aprendizagem do aluno (VILLAS BOAS, 2008). Aprofundar nessa questão, torna-se importante neste trabalho, no sentido de que queremos identificar quem são os professores de hoje, quais as expectativas que se têm em relação ao

trabalho, como eles se organizam para o trabalho pedagógico que devem realizar e como se constitui uma prática reflexiva.

### **A prática pedagógica reflexiva e criativa: o olhar sobre o aluno e sua aprendizagem**

Os apontamentos anteriores contribuem para a compreensão de uma prática pedagógica que pressupõe um trabalho individual, mas também coletivo, dialógico e de parcerias, que exige o redimensionamento dos tempos e espaços escolares. Além disso, exige-se o reconhecimento do professor como ator, construtor, produtor e transformador desse espaço que é a escola e, principalmente, a sala de aula. Para o alcance dessas questões, é preciso reencontrar o professor valorizando os saberes que configuram a sua docência.

Evidencia-se, pois, que o saber docente é constituído de múltiplos saberes que não se reduzem só à prática ou à teoria, mas na relação entre elas. Por isso, a prática pedagógica também é compreendida como “práticas que se constroem para organizar determinadas expectativas de um grupo social” (FRANCO, 2012, p. 158). Entende-se assim, que em toda prática pedagógica, há um sistema de representações sociais que são coletivas e de configurações pessoais que contribuem para as decisões do docente frente às demandas institucionais em que ele se encontra.

Nesse sentido, identificamos que:

A prática docente é prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação. Assim, enfatizo que um professor que sabe qual é o sentido de sua aula para a formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem consciência do significado da própria ação, esse professor dialoga com a necessidade do aluno, insiste na sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir aquele aprendizado, pois acredita que este será importante para o aluno. (FRANCO, 2012, p. 160).

Tais afirmações coadunam com a compreensão de que a prática docente é aquela que prevê uma finalidade, que exige um planejamento bem elaborado, que sente necessidade de acompanhamento das aprendizagens construídas e, ao mesmo tempo, considera a importância da autonomia desde o planejamento até a execução da ação. Importante entender que essa autonomia se nutre de saberes compartilhados. Por isso, sua ação não pode dicotomizar no individual ou coletivo, pois, essas duas dimensões se cruzam e tornam-se interdependentes.

O professor imprime ao seu trabalho uma direção que lhe é própria e, para isso, ele tem como colaboradores dessa ação os seus alunos, os processos de aprendizagem que se

desenvolvem em sala de aula, os projetos idealizados pela escola, dentre outros. Mas, o professor é um dos atores que se expressam no cotidiano da sala de aula e, por essa relevância, ele precisa apresentar uma autonomia didática (AZZI, 2012), pois será ela que o ajudará a enfrentar os desafios que a ação pedagógica lhe apresentar. A sala de aula transforma-se num espaço de decisões imediatas e, como tal, ela exige do professor a sensibilidade de se ocupar desse espaço e percebê-lo em constante movimento e construção. O professor nos limites de sua autonomia exerce o seu trabalho imprimindo a sua singularidade e as suas escolhas. Ele é o responsável por organizar e direcionar a dinâmica da sala de aula e, para isso, é preciso que se reconheça capaz de atuar dessa maneira, pois esse é o seu espaço individual.

Espera-se que o trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula aconteça no intuito de transformar a sua prática pedagógica em momentos mais atraentes e favorecedoras à expressão crítica, criativa, autônoma e, também, questionadora tanto do aluno como dele próprio, enquanto professor. O espaço da sala de aula é onde o professor cria e recria possibilidades para a sua ação docente e estabelece relações transformando o espaço num lugar particular, favorecendo o desenvolvimento dos atores que dele fazem parte – o aluno e a si mesmo enquanto professor. As vivências que acontecem em sala de aula são singulares e causam impacto em cada um deles. A sala de aula vai muito além de um espaço meramente físico, nele, tanto professor como aluno, “compartilham-se como pessoas, ou seja, interagem como sujeitos, constituindo-se mutuamente em sua subjetividade. Aquele é, portanto, um espaço intersubjetivo” (TACCA, 2005, p. 216).

Diante disso, faz-se necessário apontar que quando o professor constitui-se como sujeito de sua ação docente e consegue organizar a sua prática de forma a considerar a importância da criação, da reflexão, dos questionamentos, da comunicação, da personalização do conhecimento, entre vários outros recursos que constituem a sua prática, ele favorece a expressão criativa ao desenvolver o seu trabalho e também estimula a expressão criativa de seus alunos. Destaca-se a personalização do conteúdo como um elemento que chama a atenção, por ser um dos aspectos que menos aparece nos discursos da escola. Infelizmente, os professores, ainda estão muito preocupados em repassar o conhecimento adquirido ao longo dos anos, acumulando informações nessas crianças de forma que elas possam “assimilar” e reproduzir “efetivamente”, ou melhor, da maneira esperada pela maioria.

Talvez, possamos supor que o trabalho pedagógico será mais criativo, autônomo e transformador quando o professor singularizar e personalizar a sua forma de planejar, de agir,

de enxergar novas soluções para problemas e situações antigas. Nesse sentido, destaca-se a criatividade como “a forma como o sujeito em contexto produz uma ação singular marcada pelos sentidos subjetivos gerados na situação em que se encontra” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2004, p. 121).

Para a autora

O professor, a partir do lugar privilegiado que ocupa no sistema educativo, pode intencionalmente contribuir para o desenvolvimento da criatividade, trabalhando em diferentes direções numa concepção de sistema que tente apreender os diversos eixos nos quais a criatividade é produzida: configurações subjetivas, sentido subjetivo e subjetividade social. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2004, p. 96).

O professor torna-se um elemento central para a transformação tão esperada no contexto escolar, principalmente pelo canal de comunicação que ele estabelece com seus alunos. A forma como ele conduz o seu planejamento em sala de aula, as atividades que desenvolve com seus alunos e a forma de abordar um novo tema adquirem um caráter complexo, visto que, essas situações vão adquirir sentidos diversos para os seus alunos e é preciso estar atento para que elas possam ser situações que favoreçam a expressão deles em seu caráter integral.

Mitjás Martínez (2004) considera necessário o professor estar atento aos processos emocionais em sala de aula e destaca a importância de um sistema de comunicação. Esse sistema “constitui um aspecto essencial para a compreensão das vivências emocionais que o sujeito experimenta na realização das atividades assim como para a compreensão da produção de sentidos subjetivos associados a essas atividades” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2004, p. 92). Essa abordagem legitima a questão de que não adianta trazer à prática pedagógica atividades interessantes e achar que só isso é suficiente para a aprendizagem e o desenvolvimento da criatividade do aluno. O desafio é utilizar essas atividades no sentido de favorecer as vivências emocionais dos alunos, para que assim, eles possam desenvolver os recursos necessários para a expressão criativa no aprender.

Evidencia-se pois, a importância de uma prática pedagógica que se insere até nas relações entre os atores envolvidos nesse processo, no caso o professor e o aluno, mais especificamente. Dessa forma, a prática é compreendida também numa construção coletiva que se inicia no diálogo dessas pessoas.

O diálogo surge então, com o objetivo de favorecer ao professor um encontro com o aprendiz, no sentido de se colocar à disposição dele para compreender, investigar e refletir

sobre os seus processos de aprendizagem e poder ser um “co-construtor” desse processo. “Dialogar significa interesse e vontade de escutar o que o outro tem a dizer; provocar para que ele manifeste o seu pensar percorrendo com ele os caminhos que tomam seus processos de significação” (TACCA, 2012b, p. 446).

A forma como o professor vai conduzir essa aproximação com o seu aluno, diariamente, pode favorecer diferentes possibilidades de aprendizagem e também de desenvolvimento. O diálogo, os sistemas de comunicação, os processos comunicativos são a base para uma prática pedagógica que se preocupa em compreender os processos de quem aprende e consequentemente, de quem ensina.

Além do diálogo com os outros atores presentes nesta ação docente, o professor, ao construir a sua prática pedagógica também se encontrará em constante processo de diálogo e comunicação com aquilo que faz, com que intencionalidade e, de que forma será melhor fazer. Essa dinâmica de construir e reconstruir a cada aula planejada é o que torna a prática pedagógica uma prática reflexiva e que se cumpre como efetiva para a aprendizagem do aluno.

A exemplo do que até então discutimos neste trabalho, Tacca (2012b) apresenta algumas posturas que os professores poderiam aderir à sua prática pedagógica se a sua intenção é se colocar direcionado ao aluno e aos seus processos de aprendizagem. Ela destaca que é importante

Pensar sobre que bases estão as suas concepções, crenças, sobre aprendizagem e desenvolvimento, assim como representações sociais que comparte com seu grupo de convivência;

Abrir-se para o diálogo na direção de investigar e instigar o aluno, procurando decifrar suas significações na conjuntura da sua situação social de desenvolvimento; Ser um atento interventor, disposto a entrar na relação com o aluno, adentrar, se possível na produção de sentidos subjetivos na sala de aula colocando recursos pessoais e diferentes instrumentos e estratégias em favor das possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento do aluno. (TACCA, 2012b, p. 447).

Este constitui-se o grande desafio para ser enfrentado, visto que em muitas circunstâncias os professores reproduzem em suas práticas elementos de suas experiências como alunos. Assim, ressalta-se a necessidade dos cursos de formação inicial e continuada em trabalhar tais considerações como parte fundamental da constituição dos professores.

A sociedade exige professores criativos, que sejam capazes de criar estratégias e ações intencionais para o desenvolvimento da criatividade de seus alunos, porém, continua oferecendo a esses professores um ensino tradicional, pautado na transmissão e reprodução

das teorias dominantes. Não estimulam o questionamento dessas teorias, não desenvolvem a habilidade de realizar perguntas provocativas que contribuam com uma boa reflexão ou problematização do tema proposto. Os cursos de formação de professores questionam uma prática que eles mesmos insistem em reproduzir, preocupam-se mais com a transmissão de conteúdos do que com a constituição do professor. Nessas propostas, o docente em sua condição de sujeito não é reconhecido e precisa ser resgatado.

Quando se argumenta a necessidade de recuperar o sujeito na sua dimensão de produção de sentido estamos situando a participação do outro não como simples mediador instrumental da aprendizagem, mas como sujeito concreto que se relaciona emocionalmente e é gerador de espaços de produção de sentidos. Sob esse ponto de vista destacamos possibilidades de ações educativas que podem se pautar sobre a articulação entre os significados culturais e os sentidos subjetivos possibilitando desse modo processos de escolarização mais autônomos, contextualizados e essencialmente significativos. (MITJÁNS MARTÍNEZ; CAMPOLINA, 2013, p. 48-49).

No encaminhamento dessa proposta, faz-se necessário pensar em que estratégias o trabalho do professor está fundamentado. Compreende-se as estratégias pedagógicas como aqueles recursos que o professor lança mão para estabelecer uma relação mais próxima com seus alunos e, a partir delas, criar um canal de comunicação que busca “adentrar” o pensamento do aluno, suas emoções de forma bem pessoal (TACCA, 2008). Exige-se que essas estratégias sejam criativas e inovadoras, no sentido de atender às necessidades dos alunos. Quando o professor configura a sua ação docente para cumprir apenas com os conteúdos, ele provavelmente não consegue perceber o seu aluno, a suas motivações, desejos e expectativas e por esse motivo, a estratégia precisa trazer a novidade como um elemento diferencial. As estratégias pedagógicas serão um dos elos de comunicação do professor com os seus alunos e assim, a inovação educativa pode se fazer presente como um disparador para um ensino mais voltado ao aluno e que desperte e estimule a expressão criativa tanto do professor como do aluno.

A inovação educativa ganha sentido quando o professor transforma a sua prática em favor da melhoria da aprendizagem de seus alunos. A inovação na prática pedagógica do professor muitas vezes, surge como uma possibilidade de ultrapassar as barreiras, formalidades e, burocracias que “amarram” a escola numa ação reprodutivista e passiva. Assim, ela se torna um elemento transformador para aquele professor que deseja reencontrar em seu espaço da sala de aula, os caminhos percorridos por seus alunos para alcançar a aprendizagem.

Em suma, compreende-se que a inovação educativa é mais um elemento que pode compor a constituição do professor, de forma a auxiliá-lo no desenvolvimento de uma ação docente mais envolvida nos processos de aprendizagem dos alunos. Ou seja, compreendendo a diversidade e a singularidade deles. Com isso, temos a expectativa de que o professor que consegue ser criativo, autônomo, transformador e inovador no seu trabalho pedagógico pode vir a se constituir como sujeito no processo de ensinar e, por isso, encontrar-se mais motivado e comprometido com a ação docente que desenvolve.

Nesse sentido, queremos identificar também em nosso estudo, o registro como uma possibilidade do professor expressar-se de forma reflexiva, mas na situação de assumir a condição de sujeito da organização pedagógica do seu trabalho.

O registro do professor é previsto pelos documentos da Secretaria de Educação do DF desde o diário de classe com as anotações da sequência didática até os relatórios individuais dos alunos. No documento das Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala 2014-2016 elaborado pela SEDF no ano de 2014 aparece a ideia de registros reflexivos do professor e dos alunos como um instrumento/procedimento que potencializa a prática de avaliação formativa. Assim, o documento orienta os professores;

Registros reflexivos: são anotações diárias ou em dias combinados com a turma, relacionadas às aprendizagens conquistadas. Os registros reflexivos permitem aos docentes e discentes o acompanhamento das evoluções nas narrativas, bem como na autoavaliação de cada um que produz o registro. O retorno que cada professor apresentar para o estudante não significa que ele deva refazer o registro apresentado. Contudo, precisa incorporar as novas orientações na produção do próximo registro. Podem compor o portfólio, a critério do avaliador e dos avaliados. (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 32).

Logo, observamos que o registro aparece neste documento com caráter avaliativo, onde tanto o professor quanto o aluno se envolvem de forma a pensar a autoavaliação e analisar o que foi feito. Interessante observar que o aluno é reconhecido como participante deste momento, o que já pode indicar um direcionamento voltado para a valorização dele na dinâmica da sala de aula e no processo de ensino-aprendizagem, mas identificamos que estudar o registro do professor vai além dessa perspectiva.

Já nas Diretrizes Pedagógicas para Organização escolar do 2º ciclo para as aprendizagens: BIA e 2º bloco, documento também elaborado pela SEDF em 2014, o planejamento do professor aparece como o eixo direcionador da ação docente, mais uma vez, o registro é compreendido como uma estratégia potencializadora do trabalho pedagógico

desde que utilizado com clareza e não como um ritual automático para cumprir uma instrução vinda da SEDF. Assim, o documento afirma:

O planejamento do trabalho pedagógico deve ser assumido como prática de reflexão, diagnóstico e de tomada de decisões registradas nos planos de trabalho, de unidade ou de aula. O planejamento imprime qualidade ao trabalho pedagógico a partir do momento que aponta com clareza onde se quer chegar, levanta questionamentos e indica caminhos. (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 42).

Dessa forma, compreendemos, em nosso estudo, o registro como uma estratégia relevante na organização do trabalho pedagógico do professor, visto que ele pode ser um possibilitador de reflexões que direcionem a ação docente para as necessidades dos alunos e favoreça a expressão do professor como sujeito a partir de suas reflexões e posicionamentos diante das situações cotidianas. Voltar-se para cada aluno é uma circunstância que o professor precisa identificar em sua prática. Ele pode fornecer ao professor uma visão mais integral do seu aluno, ao mesmo tempo, em que revelam suas particularidades. Consideramos que, por meio dessa estratégia de apoio, o professor consegue se distanciar um pouco das atribuições do cotidiano da escola para pensar em cada ser humano presente em sua sala de aula, e essa ação contribui em sua constituição docente. Assumimos a ideia de que quando o professor tem clareza de seus objetivos com os alunos e os conhece de maneira diferenciada, ele consegue assumir uma condição de sujeito e a sua prática se apoia em sua autoria e autonomia pedagógica em um processo próprio e reflexivo.

Assim, encontramos na Teoria da Subjetividade, tema do próximo tópico, a contribuição necessária para a compreensão desse professor que assume a condição de sujeito em sua prática pedagógica. O desafio que se impõe ao capítulo seguinte é compreender a dimensão complexa dessa teoria e de suas categorias no sentido de aproximá-las ao nosso tema de estudo.

#### **4 CONDIÇÃO DE SUJEITO DO PROFESSOR E A TEORIA DA SUBJETIVIDADE NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

A teoria da Subjetividade desenvolvida por González Rey (1999, 2003, 2005a, 2005b, 2007) está baseada no caráter dialético da relação entre o social e o individual, rompendo assim, com as concepções tão arraigadas em nossa sociedade e, principalmente na Psicologia, de que a subjetividade refere-se apenas àquilo que é intrapsíquico ou de que as relações entre o social e o individual se dão de forma estática. A teoria nega, portanto, a relação linear entre o externo e o interno, o social e o individual, ao considerar que entre esses momentos encontra-se um sujeito ativo que está produzindo novidades, relacionando-se de forma dinâmica com o meio e que nele se constitui, ao mesmo tempo, em que os constituem numa relação dialética e recursiva.

González Rey (1999, 2003, 2005a, 2005b, 2007) ao desenvolver a teoria da Subjetividade esteve implicado em resgatar a história da Psicologia e o seu desenvolvimento como ciência. O objetivo era, compreender o que os autores já afirmavam sobre o tema, bem como para marcar teoricamente que, apesar do seu reconhecimento das grandes correntes que influenciavam a Psicologia anteriormente, como a Psicologia Norte-Americana, a Psicologia Soviética, o Humanismo, ele se inspirava em transcender esse contexto histórico para trazer uma nova concepção acerca do tema da Subjetividade.

Nesse movimento, González Rey (2003) indica que desenvolveu sua perspectiva teórica assumindo a influência das ideias de Vigotski e de colaboradores como Rubinstein, Bozhovich e Abuljanova. As contribuições desses autores permitiram a ele elaborar uma série de categorias para propor a psique como complexa e não linear. Com essa concepção, refuta as formas lineares e estáticas com que o pensamento psicológico vinha sendo defendido, inclusive na perspectiva histórico-cultural.

A proposta da teoria da Subjetividade abarca, então, o caráter complexo, variável e dinâmico da constituição subjetiva da psique. O caráter complexo em que González Rey constrói a sua teoria traz consigo as contribuições do aporte teórico de Morin (1999) com a teoria da Complexidade, compreendendo que:

A complexidade deve expressar-se no sistema teórico e nas categorias elaboradas para dar conta de representar, construir e acompanhar uma realidade complexa. A complexidade não é uma declaração de fé, não basta reconhecer ontologicamente a complexidade do psicológico; o problema é expressar essa complexidade em sistemas de categorias cujo valor heurístico permita gerar novas zonas de sentido (González Rey, 1997) em relação à construção teórica do real conhecido como complexo. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2005, p. 7).

Evidencia-se assim, uma preocupação de González Rey em desenvolver categorias que sustentem a complexidade de sua teoria. Assim, o autor define subjetividade como “a organização dos processos de sentido e de significação que aparecem e se organizam de diferentes formas e em diferentes níveis no sujeito e na personalidade, assim como nos diferentes espaços sociais em que o sujeito atua” (GONZÁLEZ REY, 1999, p. 108).

Para o autor é importante destacar que muitas vezes, a Subjetividade é compreendida e utilizada como sinônimo de psicológico, o que reduz a teoria e faz com que ela perca o seu valor heurístico, dificultando o reconhecimento das formas diferentes em que o psicológico aparece no homem.

A Subjetividade abarca em si, tanto os aspectos individuais como os sociais. Nessa linha de raciocínio, começamos a compreender a articulação recursiva e contraditória em que a teoria da Subjetividade aborda o social e o individual no psiquismo humano.

Nesse contexto, para González Rey (2003), a Subjetividade desponta como uma forma diferenciada e até mesmo contraditória de organizar e compreender a constituição dos espaços sociais e individuais. Para auxiliar no entendimento desse complexo sistema, ele articula juntamente com esse macroconceito, suas categorias principais, como: a subjetividade social; a subjetividade individual; os sentidos subjetivos; a configuração subjetiva; e o sujeito. Estas categorias se relacionam de forma sistêmica, dinâmica, processual e complexa, de modo que possibilitam a compreensão dos processos psicológicos complexos do ser humano e as produções subjetivas dos diferentes espaços sociais.

Contrapondo a ideia dominante de que a subjetividade era um fenômeno apenas individual e interno, González Rey (2003) apresenta as categorias de subjetividade individual e social que interagem de forma recíproca, contínua e processual, onde uma é constitutiva e, ao mesmo tempo, constituinte da outra.

A subjetividade individual representa

Os processos e formas de organização subjetiva dos indivíduos concretos. Nela aparece constituída a história única de cada um dos indivíduos, a qual, dentro de uma cultura, se constitui em suas relações pessoais. Um dos momentos essenciais de subjetividade individual, que define com força sua natureza processual, é representado pelo sujeito, que constitui o momento vivo da organização histórica da sua subjetividade, e que está implicado de forma constante nos diversos espaços sociais dentro dos quais organiza suas diferentes práticas. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 241).

Esse processo de constituição subjetiva ocorre em espaços sociais marcados pelo contexto histórico, social e cultural. Por esse motivo, a subjetividade individual expressa

também o modo como a subjetividade social está constituída em cada sujeito. Nessa perspectiva, A subjetividade social é também uma produção de sentidos, que se produz em nível social de acordo com as vivências de cada grupo. Por isso, para o autor “a subjetividade se produz de forma simultânea em todos os espaços da vida social do homem” (GONZÁLEZ REY, 2012a, p. 127).

A subjetividade social, então, é definida pelo autor como aquela que se configura dentro dos diferentes espaços e instituições que caracterizam a vida social do homem. Os processos sociais são compreendidos dentro de um sistema complexo e assim, González Rey (2007) apresenta uma nova relação do indivíduo com o contexto social que se constituem reciprocamente. Para o autor, a subjetividade social

Representa a organização dos diversos espaços sociais, os quais formam um sistema configurado pela multiplicidade de produções que, em uma determinada sociedade, faz parte de maneira diferenciada e parcial dos distintos espaços sociais nela coexistentes. (GONZÁLEZ REY, 2007, p. 146).

A subjetividade social é um sistema formado por sujeitos concretos que vão se constituindo a partir da produção de sentidos subjetivos construídos ao longo de suas trajetórias pessoais e de suas experiências dentro dos contextos sociais de vida.

Os sentidos subjetivos são uma importante categoria na Teoria da Subjetividade. Para compreendê-los é preciso identificar que a categoria sentido, na perspectiva histórico-cultural, segundo González Rey (2007), foi abordada por Vigotski, na última etapa dos seus escritos. Vigotski se aproxima de uma compreensão da unidade psíquica – a relação entre o cognitivo (intelectual) e o afetivo (emoção).

Para González Rey (2012a), Vigotski consegue construir um conceito para a categoria sentido que transcende as dicotomias identificadas até mesmo por seu conceito de interiorização. Ele compreende a psique como um todo e não mais como uma função apenas da linguagem. Vigotski destaca que

O sentido de uma palavra é um agregado de todos os fatos psicológicos que surgem em nossa consciência como resultado daquela palavra. O sentido é uma formação dinâmica, fluida e complexa que tem inúmeras zonas que variam em sua instabilidade. O significado é apenas uma dessas zonas de sentido que a palavra adquire no contexto da fala. É a mais estável, unificada e precisa dessas zonas. Em contextos diferentes o sentido de uma palavra muda. Ao contrário, o significado é, comparativamente, um ponto fixo e estável que permanece constante apesar de todas as mudanças no sentido da palavra que são associados com seu uso em contextos diferentes. (VIGOTSKI, 1987 apud GONZÁLEZ REY, 2012a, p. 48-49).

Diante dessa citação, González Rey (2012a) considera que Vigotski já aponta para uma categoria que está em constante movimento, por isso, fala sobre instabilidade e que ela existe como um momento processual do sujeito.

Com esses elementos, percebe-se que a categoria sentido representa a unidade constitutiva da Subjetividade, como afirma o próprio González Rey (2012a). Ela nos permite compreender a psique como uma “produção de um sujeito que se organiza unicamente em suas condições de vida social, mas que não é um efeito linear de nenhuma dessas condições” (GONZÁLEZ REY, 2007, p. 178).

Apoiado nessa perspectiva da categoria sentido em Vigotski, como um sistema, González Rey compreende a sua importância e dá um salto qualitativo para o desenvolvimento da teoria da Subjetividade. Nesse contexto, emergem as categorias de **sentido subjetivo** e **configuração subjetiva** (GONZÁLEZ REY, 1995) da teoria da Subjetividade.

A categoria sentido subjetivo é definida na relação do simbólico com o emocional. O sentido subjetivo aparece na

Integração de uma emocionalidade de origens diversas que se integra a formas simbólicas na delimitação de um espaço da experiência do sujeito. No sentido subjetivo integra-se tanto a diversidade do social quanto a do próprio sujeito em todas suas dimensões, incluindo a corporal. As emoções associadas à condição de vida do sujeito se integram em sua produção de sentido. (GONZÁLEZ REY, 2012a, p. 127).

Ao tomar como referência a citação anterior, podemos afirmar que a produção de sentidos subjetivos não acontece de forma linear, mas parte da experiência de cada sujeito e pode tomar rumos diversos. Esse conceito é um marco importante na teoria da Subjetividade pois, a partir dela, aparece a versatilidade dessa produção e também toda a sua complexidade. O sentido subjetivo não é permanente, mas caracteriza-se justamente por ser irreduzível a qualquer regra universal e por não ter uma racionalidade inerente. “Um mesmo sentido subjetivo pode ser, de forma simultânea, parte de diferentes configurações e estar associado à produção de novos sentidos em cada uma delas, em um processo que sempre escapa à consciência do sujeito” (GONZÁLEZ REY, 2005c, p. 44).

Dessa forma, os sentidos subjetivos têm um papel gerador das emoções, na medida em que o compreendemos como uma unidade entre o simbólico e o emocional. As emoções são inseparáveis da produção de sentido e são constituídas nos diversos contextos e nas relações interpessoais do sujeito. Elas perpassam por todos os momentos e atividades da vida

do sujeito, desde o emocionar-se diante de uma situação vivida até as questões de alívio, raiva e, aborrecimento. Tudo isso está constituído culturalmente e faz parte da subjetividade e das necessidades que o sujeito sente diante do contexto em que atua.

Por esse motivo, fica destacado que a produção de sentidos subjetivos é sempre singular, pois envolve aspectos da cultura em que o indivíduo está inserido e atuando, mas também está associado às suas experiências, necessidades e motivações e, muitas vezes, não emerge de forma consciente. Porém, essa produção também não se refere a um resultado ou reação, a partir de uma experiência ou condição externa, como causa e efeito.

Incluindo o conceito de sentido subjetivo, González Rey (2007) propõe a definição configuracional de **personalidade**, “um sistema de configurações em desenvolvimento permanente, dentro do qual uma configuração pode, sob determinadas condições, se converter em um sentido subjetivo de outra” (GONZÁLEZ REY, 2007, p. 172). Nesse sentido, a personalidade rompe com as concepções que a compreendiam como influências externas, traços ou características pessoais fixas (GONZÁLEZ REY, 2005c, 2012a, 2012b) para ser identificada e reconhecida por seu caráter dinâmico, processual, auto-organizador, gerador de sentidos e em constante movimento.

González Rey (2007) assume então a personalidade como um sistema de **configurações subjetivas** que representam formas mais estáveis de produção subjetiva, mas não se caracterizam por estruturas rígidas. Elas se organizam em sistemas complexos e não são compreendidas como entidades isoladas.

As **configurações subjetivas**, assim, não se definem por conteúdos universais, nem por processos únicos. Constituem um núcleo dinâmico de organização que se nutre de sentidos subjetivos muito diversos, procedentes de diferentes zonas de experiência social e individual. Segundo González Rey elas

são um elemento de sentido dentro do comportamento atual de um sistema subjetivo, seja este social ou individual, e, ao mesmo tempo, podem alterar sua forma de organização ante a emergência de sentidos e configurações que passam a ser dominantes dentro do momento atual de ação do sistema. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 203-204).

As configurações subjetivas são como uma rede na qual vão se integrando os sentidos subjetivos produzidos mesmo que isso aconteça, inconscientemente, a partir dos diversos espaços sociais que o sujeito frequenta. Elas são concebidas como em uma dinâmica de organização/ordem/desordem devido ao caráter recursivo, dinâmico e complexo da subjetividade.

Essa categoria apresenta um desdobramento abordado mais recentemente por González Rey (2011b, 2012b) e no estudo de Muniz (2015): a configuração subjetiva da ação (ou experiência). Ela é compreendida como “a organização atual que o sistema subjetivo individual assume em seu desenvolvimento, ela é a personalidade no momento atual da ação” (GONZÁLEZ REY, 2011b, p. 35). As configurações subjetivas da ação estão intimamente ligadas à personalidade pela sua relevância na produção de sentidos subjetivos que se configura na ação. Nessa perspectiva, compreende-se a personalidade como um sistema vivo que se constitui de diferentes maneiras a partir das experiências vividas pelo sujeito. Nesse sentido, essa categoria se constitui no fluxo das ações e, nela, encontramos sentidos subjetivos que foram se constituindo na história do sujeito e se atualizam na ação, bem como, outros sentidos que foram produzidos ao longo das experiências vividas, e, também, elementos presentes na subjetividade social e nas relações estabelecidas por ele.

O autor caracteriza o **sujeito** como uma pessoa ativamente envolvida na delimitação e desenvolvimento de espaços pessoais dentro das atividades sociais que desenvolve. A pessoa como sujeito é capaz de se posicionar e de confrontar a partir de seus projetos, pontos de vista e reflexões pessoais, sempre representando produções de sentidos subjetivos. Então, reconhecer o sujeito concreto é identificar a sua capacidade reflexiva, consciente, pensante, ativa, participativa, que não se submete diante da imposição do espaço social em que está atuando.

Para o autor González Rey (2003, p. 237) “a condição de sujeito é essencial no processo de ruptura dos limites imediatos que o contexto social parece impor, e é responsável pelos espaços em que a pessoa vai modificando esses limites e gerando novas opções dentro da trama social em que atua”.

Assim sendo, o sujeito constitui e é constituído por esses espaços em que passa no percurso de sua vida e são as rupturas e tensões que vão reconfigurando e reorganizando tanto os espaços sociais como os sujeitos que deles fazem parte.

A Subjetividade e suas categorias se constituem na história do sujeito, integrando as experiências atuais e históricas e os contextos sociais em que ele atua, sendo a escola um desses espaços sociais. Neste trabalho, consideramos a ação docente como expressão da subjetividade e propomos analisar de que forma o professor desenvolve a sua prática expressando-se como sujeito no trabalho pedagógico com o apoio de estratégias para avaliar e organizar a sua ação docente.

Entendemos que a partir da teoria da Subjetividade é possível compreender a dimensão complexa, singular e humana dos processos de ensinar e aprender. Tanto professores quanto alunos envolvidos numa sala de aula, estabelecem relações interpessoais que os fazem constituir aquele espaço ao mesmo tempo em que são constituídos por ele.

A reflexão sobre o processo de ensinar, sobre as práticas desenvolvidas com os alunos pode ser um ponto chave para a produção de novos sentidos subjetivos que favoreçam que o sujeito reassuma posições e, também, organize a sua prática pedagógica.

A partir da discussão teórica apresentada nesta primeira parte, entendemos que há a necessidade de conhecer as ações que os professores têm desenvolvido em sala de aula em seu trabalho pedagógico que mobilizam sua subjetividade individual, implicam a subjetividade social e os diferenciam em seu processo de ensinar. Nesse sentido, compreendemos que

Formar-se professor é, portanto, um processo de construção de sentidos subjetivos que vão sendo configurados ao longo das vivências das relações com o Outro coletivo, ao longo de uma história pessoal anterior que é constantemente atualizada, bem como pelo vivenciar experiências, pela reconstrução de conhecimentos, pela troca de ideias, pela descoberta das diversidades de aprender. (MADEIRA-COELHO, 2012, p. 118).

No encaminhamento dessa proposta temos o objetivo de identificar as estratégias de registro que os professores dos anos iniciais estão desenvolvendo como apoio à prática pedagógica e também, identificar como elas os auxiliam na organização de sua ação docente. Na busca de sistematizar e organizar metodologicamente esta pesquisa, buscamos uma abordagem que contempla a subjetividade como objeto de estudo: a Epistemologia Qualitativa de González Rey (2005a, 2005b, 2005c). Assim, no próximo capítulo, debateremos aspectos epistemológicos e metodológicos no sentido de nos aproximarmos dessa Epistemologia e de suas contribuições.

## 5 ASPECTOS METODOLÓGICOS: A EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA DE GONZÁLEZ REY

*Alice e o Gato se encontram numa encruzilhada.  
Alice pergunta: - Qual caminho devo seguir?  
- Isso depende! Pra onde você quer ir?  
- Não sei...  
- Ora, então qualquer caminho serve!  
(Alice no País das Maravilhas, Lewis Carroll)*

Considerando a abordagem do tema do professor que assume um papel questionador em relação à sua prática, e tendo em vista alcançar o objetivo geral proposto nessa pesquisa, de: compreender de que forma o professor organiza a sua prática se expressando como sujeito no trabalho pedagógico ao desenvolver formas de se pensar e avaliar a sua ação docente. Além disso, pretendemos: identificar quais os diferentes modos, formas ou estratégias de registro que os professores dos anos iniciais desenvolvem para organizar a sua prática pedagógica, visando o alcance das necessidades educacionais de seus alunos; compreender de que forma essas estratégias o apoiam para refletir, planejar e realizar a sua prática pedagógica e como essa se configura; e, ainda compreender como a sua constituição como sujeito de sua ação docente é expressa na subjetivação do seu trabalho pedagógico. Assumimos a Epistemologia Qualitativa na perspectiva apresentada por González Rey (2003, 2005a, 2005b) como fundamento teórico e metodológico.

A Epistemologia Qualitativa foi desenvolvida por González Rey na década de 90 diante da necessidade de especificar uma perspectiva de estudos qualitativos que se diferenciasses das formas até então concebidas, e que permitissem estudar a Subjetividade como um sistema complexo em sua singularidade.

González Rey não encontrava nas tendências metodológicas dominantes, uma forma de abordar a subjetividade como objeto de estudo. Nesse sentido, o termo qualitativo em sua epistemologia, “caminha no sentido de gerar explicações aos processos que não são diretamente acessíveis pela experiência, nem podem ser fragmentados em variáveis, ou controlados” (ROSSATO, 2009, p. 115).

O autor também faz uma crítica ao metodologismo e ao instrumentalismo que consideravam o pesquisador como uma pessoa neutra que não se envolvia na pesquisa e a produção do conhecimento não passava por suas reflexões. Nesse modelo de metodologia, os instrumentos utilizados estavam direcionados para a coleta de dados e eram um fim em si mesmos, deixando de lado os processos de construção teórica que surgiam e poderiam ser produzidos a partir das informações que apareciam nos instrumentos.

González Rey, em sua crítica, afirma que

O instrumentalismo tem homogeneizado o processo de coleta de informação nas ciências sociais. Os instrumentos, segundo essa tradição, têm sido associados a categorias universais através das quais se estabelecem relações diretas e universais entre certos significados e formas concretas de expressão do sujeito. Partindo dessa forma de uso, a aplicação de tais instrumentos não passa de uma rotina classificatória. O instrumento é usado como critério de afirmação conclusiva, com o qual os processos de pesquisa, de avaliação e de diagnóstico não passam de processos classificatórios em que o pesquisador, mais que produzir, procura aplicar um conjunto de conhecimentos preestabelecidos. (GONZÁLEZ REY, 2005b, p. 2).

Assim, a Epistemologia Qualitativa de González Rey (2005a, 2005b) surge compreendendo que é preciso desenvolver uma posição reflexiva, por parte do pesquisador, que o permita identificar os limites e as possibilidades do seu objeto de estudo. Para o autor, é preciso que o pesquisador rompa com a ideia de que para realizar uma pesquisa, basta aplicar uma sequência de instrumentos, cuja informação é organizada em uma série de procedimentos que em si informam sobre o objetivo ou fenômeno pesquisado.

Para González Rey (2005a, 2005b), pesquisar a subjetividade, da forma como ele a concebe, não seria possível por esses meios tradicionais. Assim, ele desenvolve a Epistemologia Qualitativa como uma possibilidade de estudar a subjetividade como um sistema complexo e histórico, processual, contínuo e plurideterminado.

Para compreender sua proposta, o autor define três princípios norteadores que se articulam e se fundamentam. O primeiro deles é a compreensão do *caráter construtivo-interpretativo do conhecimento*.

Este princípio parte da compreensão de que o conhecimento é uma produção e não simples apropriação linear da realidade. Assim, compreende-se que “a realidade é um domínio infinito de campos inter-relacionados independentes de nossas práticas” (GONZÁLEZ REY, 2005b, p. 5). Segundo o autor, o acesso do pesquisador ao sistema do real é sempre parcial e limitado a partir de suas próprias práticas.

Quando o autor afirma o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, ele enfatiza (e diferencia a sua epistemologia, das outras dominantes até o momento) que o conhecimento é uma construção, uma produção humana e não algo que já está pronto e que basta ser inserido naquela realidade para poder conhecer. É importante superarmos essa visão de que o conhecimento já está dado como uma verdade inquestionável e que o pesquisador só entra em campo para constatar aquilo que já existe ou já foi afirmado a partir de categorias universais.

Nessa perspectiva, o conhecimento “legitima-se na sua continuidade e na sua capacidade de gerar novas zonas de inteligibilidade acerca do que é estudado e de articular essas zonas em modelos cada vez mais úteis para a produção de novos conhecimentos” (GONZÁLEZ REY, 2005b, p. 5). O conhecimento não é estático. Ele é entendido como um processo de construção e reconstrução à medida que acontecem as confrontações do pensamento do pesquisador com a multiplicidade de eventos empíricos presentes no processo investigativo.

Esse princípio relaciona-se com o segundo, em que o autor defende a *legitimação do singular como instância de produção do conhecimento científico*. Nesse princípio, o autor considera que

O valor do singular está estreitamente relacionado a uma nova compreensão acerca do teórico, no sentido de que a legitimação da informação proveniente do caso singular se dá através do modelo teórico que o pesquisador vai desenvolvendo no curso da pesquisa. A informação ou as ideias que aparecem através do caso singular tomam legitimidade pelo que representam para o modelo em construção, o que será responsável pelo conhecimento construído na pesquisa. (GONZÁLEZ REY, 2005b, p. 11).

Percebe-se assim, a importância do pesquisador se reconhecer como sujeito pensante e compreender que a parte teórica de sua pesquisa não está pronta, mas será construída e interpretada por ele mesmo de acordo com suas práticas e vivências no campo empírico.

Assim sendo, a significação do singular na construção do conhecimento representa, na realidade,

Uma opção epistemológica diferente que permite compreender a pesquisa qualitativa como um processo de construção altamente dinâmico, no qual as hipóteses do pesquisador estão associadas a um modelo teórico que mantém uma constante tensão com o momento empírico e cuja legitimidade está na capacidade do modelo para ampliar tanto suas alternativas de inteligibilidade sobre o estudado como seu permanente aprofundamento em compreender a realidade estudada como sistema. (GONZÁLEZ REY, 2005b, p. 12).

Nessa Epistemologia, a singularidade tem um valor relevante, principalmente por ser considerada uma característica marcante da Subjetividade.

Dessa forma, chegamos ao terceiro princípio, que considera a *pesquisa como um processo de comunicação e diálogo*.

É a partir da comunicação que podemos conhecer as configurações e os processos de sentido subjetivo que caracterizam os sujeitos individuais e que permitem conhecer o modo como as diversas condições objetivas da vida social afetam o homem e suas relações.

A comunicação será a via em que os participantes da pesquisa e o próprio pesquisador se converterão em sujeitos, envolvendo-se com a pesquisa a partir de seus interesses, desejos e contradições. Mais uma vez, diferenciando da pesquisa positivista, que buscava um pesquisador neutro e a objetividade do conhecimento.

Assim, como afirma González Rey:

A pesquisa qualitativa orientada a estudar a produção de sentido subjetivo do sujeito, bem como sua forma de articulação com os diferentes processos e experiências de sua vida social, deve aspirar a fazer do espaço de pesquisa um espaço de sentido que implique a pessoa estudada. (GONZÁLEZ REY, 2005b, p. 15).

Esses princípios aqui abordados nortearam o processo de nossa pesquisa, sendo escolhido o estudo de casos como abordagem de investigação pertinente à singularidade que caracteriza a prática pedagógica do professor e a forma como ele subjetiva a sua ação docente.

## **5.1 Estudo de casos**

O estudo de casos é uma possibilidade de estudo a partir da singularidade dos sujeitos participantes. Tornou-se importante essa escolha metodológica, uma vez que assumimos a Epistemologia Qualitativa que ressalta o valor do singular como meio privilegiado para a construção das informações. Destaca-se que na perspectiva assumida nesta pesquisa, o singular é compreendido de forma diferente ao significado restrito de individualidade.

Nesta pesquisa, compreende-se o estudo de casos como

Uma ferramenta privilegiada para o acesso a uma fonte diferenciada que, de forma única, nos apresenta simultaneamente a constituição subjetiva da história própria (subjetividade individual) e uma forma não repetível de subjetivação da realidade social que ao sujeito coube viver. (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 156).

Assim, o estudo de casos tornou-se um momento muito importante na construção e produção do conhecimento, pois representa uma possibilidade de acesso às informações únicas da subjetividade individual e social (GONZÁLEZ REY, 2005a). Essa escolha possibilitou o estudo de um fenômeno em sua profundidade e em seu contexto real.

Consideramos, então, que para a pesquisa da prática pedagógica do professor e como ele organiza a sua ação docente, o estudo de casos foi visto como um ponto central, que nos

ajudou a direcionar um olhar mais atento ao professor e também do seu contexto institucional, bem como os outros campos de sua vida.

Desse modo, a seguir apresentaremos os critérios que nos auxiliaram na escolha dos participantes e colaboradores de nossa pesquisa.

## **5.2 Participantes e procedimentos da pesquisa**

Para a seleção dos professores colaboradores utilizamos alguns critérios iniciais para identificarmos aqueles participantes que poderiam trazer significativa contribuição para a construção do nosso estudo.

Como critério inicial utilizamos professores que trabalhassem em instituições públicas e que apresentassem em sua prática docente algumas estratégias de registro que fossem norteadores da organização do seu trabalho pedagógico.

Aliado a isso, compreendemos que a prática docente é permeada pelas relações e pelo vínculo afetivo entre os professores e os seus alunos. Então, consideramos ser interessante que a pesquisa fosse desenvolvida com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Partimos do princípio de que, nessa etapa, o professor se envolve de maneira mais intensa com a turma e com a organização do seu trabalho pedagógico visto que, ele tem apenas uma turma e encontra-se diariamente com eles durante todo o ano letivo.

Com base nos critérios definidos, iniciou-se o primeiro momento empírico para selecionarmos os participantes da pesquisa. Para isso, iniciamos uma primeira conversa com algumas professoras atuantes nas escolas públicas de uma região administrativa do DF no intuito de apresentar a pesquisa. Quatro professoras de instituições diferentes se interessaram em colaborar com a pesquisa. Porém, uma delas, precisou ausentar-se da escola por motivos de saúde e, por isso, não prosseguimos a pesquisa com ela. Assim, realizamos a pesquisa com três professoras, entretanto, ao longo dos encontros definidos e do avanço da investigação observamos que duas professoras, Laura e Renata, apresentavam mais elementos que nos ajudaram a construir as informações deste estudo.

Dessa forma, nosso estudo foi desenvolvido com duas professoras de duas instituições públicas diferentes, porém da mesma Coordenação Regional de Ensino. Laura, era professora do 1º ano do Ensino Fundamental I e Renata, atuava no 5º ano também do Ensino Fundamental I.

Desde o primeiro contato com essas professoras, procuramos envolvê-las com o processo de nossa pesquisa e criar o cenário social da pesquisa. Para González Rey (2005b, p. 83), “a construção do cenário da pesquisa tem por objetivo apresentar a pesquisa para os possíveis sujeitos que dela vão participar, e sua função principal é envolver o sentido subjetivo dos que participam da pesquisa”.

A construção do cenário social da pesquisa é um convite para que essas professoras sejam também protagonistas no desenvolvimento do estudo. É importante envolver as participantes no processo para que se sintam à vontade para contar suas histórias e expressar seus sentimentos, alegrias e frustrações no decorrer de sua trajetória de vida e também profissional.

Desse modo, ele é um espaço configurado pelas relações do pesquisador com seus participantes e com o espaço a ser pesquisado. Assim, ressaltamos a importância de estabelecer uma relação que privilegie a comunicação e o diálogo. Logo, o cenário social permanece em constante manutenção, para que os participantes se envolvam em todo o processo da pesquisa.

Para a construção desse espaço, propusemos também uma conversa com cada professora em sua instituição de ensino para explicar-lhes os procedimentos e como elas estariam envolvidas nele. Depois desse momento inicial e da aceitação de cada uma delas, solicitamos a autorização das equipes de direção das respectivas instituições, para as quais apresentamos a proposta de nossa pesquisa e, assim, providenciamos a assinatura das professoras do termo de consentimento livre e esclarecido.

Durante a pesquisa desenvolvida no primeiro e parte do segundo semestre do ano letivo de 2015, utilizamos instrumentos elaborados para a construção das informações e produção do conhecimento. O próximo tópico tem o intuito de esclarecer os instrumentos utilizados, seus objetivos e como eles são compreendidos na Epistemologia Qualitativa de González Rey.

### **5.3 Os instrumentos utilizados na pesquisa**

Na Epistemologia Qualitativa, os instrumentos formam um sistema de informações onde uns se relacionam com os outros. É a ideia do tecido de informação. Os instrumentos não mostrarão os resultados da pesquisa, mas serão a via de entrada das informações.

Na proposta metodológica construtivo-interpretativa, os instrumentos são considerados apenas como um indutor da informação que facilita a expressão do outro. A forma como o pesquisador vai relacioná-los e construir os indicadores, é o que o auxiliará a interpretar as informações e, assim, construir novas zonas de sentido para o objeto de estudo.

Diante desta perspectiva, para esta pesquisa, que teve como foco uma aproximação aos processos de subjetivação do professor em relação à sua prática e à sua expressão como sujeito no trabalho pedagógico ao desenvolver formas de se avaliar e repensar a sua ação docente, optamos por diversificar os instrumentos, usando formas escritas e orais, como também utilizando de uma produção mais simbólica do professor, que permitiram retomar momentos do passado e contemplar situações do presente. Acreditamos que o uso de instrumentos diversificados favorece a expressão da pessoa de forma mais plena. Segundo González Rey (2005b, p. 77-78) “o sujeito é infinito em relação à sua capacidade de manifestação de informação sobre distintas configurações de sentido subjetivo, segundo as quais toda pesquisa, em suas conclusões, representará sempre um recorte parcial”.

Para isso, utilizamos como instrumentos em nossa pesquisa, a observação no cotidiano escolar; a entrevista semi-estruturada; o completamento de frases; a redação; a análise documental; a caixa-museu; o caderno reflexivo; assim como, os momentos informais e as conversas exploratórias.

### *Observação do cotidiano escolar*

Nessa pesquisa, a observação foi utilizada como um recurso para perceber a dinâmica dos professores em sala de aula, como ele planejava a sua aula, como se estabeleciam as relações entre o seu planejamento e a sua ação docente, entre outras questões pedagógicas e relacionais na sala de aula.

Para isso, partimos de uma observação participante e apoiada em eixos que reforçassem ou contribuíssem para a elaboração de indicadores na construção e interpretação da pesquisa.

Distribuímos esses momentos de observação dentro dos espaços da instituição escolar, como:

- Os momentos da coordenação individual – planejamento das aulas;

- Os momentos da coordenação coletiva e a organização do trabalho pedagógico da escola;
- Os momentos em sala de aula.

### *Sistemas Conversacionais:*

A conversação é considerada um instrumento que permite que o pesquisador crie um clima favorável de aproximação entre os colaboradores e o próprio pesquisador. Nesse tipo de estratégia, o pesquisador deve utilizar de sua criatividade e paciência de forma que todos se envolvam na conversação de forma reflexiva, ouvindo e elaborando questões diante das posições assumidas.

Segundo González Rey (2005b, p. 49), a “conversação representa uma aproximação do outro em sua condição de sujeito e persegue sua expressão livre e aberta”. Dessa forma, nas conversações, o pesquisador deve partir de questões mais gerais às questões mais particulares e íntimas, construindo, assim, uma relação de confiança, permitindo que os colaboradores se expressem livremente.

Na presente pesquisa, utilizamos o sistema conversacional com os professores envolvidos na pesquisa nos mais diferentes espaços do seu cotidiano. Com esse instrumento, tivemos o objetivo de nos aproximar de aspectos constituintes da subjetividade individual e social dos professores, a partir dos questionamentos, confrontações, reflexões que este momento pôde favorecer e, mais especificamente, conversas sobre sua forma de pensar e repensar a sua prática e quais estratégias usam para registrar pensamentos e emoções.

→ **Conversas exploratórias:** diferente das conversas informais em que as informações surgem sem o uso de instrumentos específicos, a conversa exploratória vem no sentido de complementar uma informação ou uma observação realizada com o participante da pesquisa. A conversa exploratória, assim, pode aproximar ainda mais o pesquisador de algumas questões que ficaram confusas ou levantaram dúvidas ao longo da pesquisa. Apresenta uma intencionalidade e, por isso, não a consideramos como conversa informal.

### *Entrevista semi-estruturada*

Além dos sistemas conversacionais, consideramos que a entrevista também é um instrumento que contribui para a aproximação dos colaboradores e para compreender as formas de planejamento e organização de sua prática pedagógica. A entrevista semi-estruturada foi organizada por um roteiro com pontos que nos ajudaram a trazer os professores ao tema da pesquisa, pois, assim, a conversa com eles poderia fluir com mais intimidade e flexibilidade. Nessa modalidade, o pesquisador foi ampliando o diálogo aproveitando o espaço para tirar algumas dúvidas que surgiram nos outros instrumentos, completar ou desdobrar informações. Por isso, ela foi considerada um instrumento importante para esta pesquisa (Apêndice B).

### *Instrumentos escritos:*

Segundo González Rey esses instrumentos têm por objetivo “facilitar expressões do sujeito que se complementem entre si, permitindo-nos uma construção, mais ampla possível, dos sentidos subjetivos e dos processos simbólicos diferentes, que caracterizam as configurações subjetivas do estudado” (GONZÁLEZ REY, 2005b, p. 51). Foram eles:

- **Completamento de frases:** instrumento adaptado por González Rey e Martínez (1989) que consiste em indutores curtos diretos ou indiretos que permitem ao pesquisador levantar indicadores capazes de gerar hipóteses, principalmente sobre a configuração subjetiva dos colaboradores pesquisados. A presente pesquisa utilizou o completamento de frases para se aproximar de aspectos subjetivos relacionados a pontos específicos de reflexão dos participantes (Apêndice E).
- **Redação:** a redação trata-se de um instrumento que permite a expressão individual do colaborador pesquisado sobre um tema específico. As redações possibilitam a elaboração pessoal e contribuem na produção de informações e de indicadores quando somados a outros instrumentos. “As redações, ainda que estejam direcionadas pela intencionalidade do sujeito, representam uma fonte rica de indicadores sobre os sentidos subjetivos da pessoa estudada, os quais permanecem além de suas possibilidades conscientes”

(GONZÁLEZ REY, 2005b, p. 63). Nesta pesquisa, a redação teve a proposição de pedir ao professor uma reflexão sobre o sentido de sua vida e de sua profissão, cujo objetivo era aproximar de sua história e identificar elementos subjetivos presentes nessa trajetória (Apêndice D)

*Análise documental:*

A análise documental caracteriza-se por buscar documentos diversos ou materiais escritos que possam contribuir com o pesquisador. Os documentos “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LUDKE; ANDRÉ, 2012, p. 39). Nesta pesquisa, fizemos uma análise dos seguintes documentos que fazem parte do cotidiano da escola:

- o planejamento e sequência didática elaborada pelos professores em conjunto;
- os relatórios dos alunos;
- anotações pessoais dos professores;
- caderno de planejamento dos professores;
- fichas dos conselhos de classe;
- Projeto Político Pedagógico da Instituição Educacional

*Produção simbólica:*

Esses indutores são

parte do infinito repertório de operações simbólicas das pessoas em seus contextos culturais, os quais se convertem em instrumentos quando estão desenhados para produzir um tipo de expressão dentro de um contexto particular (o da pesquisa) com vistas à produção de conhecimento. (GONZÁLEZ REY, 2005b, p. 65).

O uso desses instrumentos pode facilitar a expressão singular dos colaboradores que participaram da pesquisa. Foram eles:

- **Caixa-museu:** consistiu em solicitar aos participantes que colocassem em uma caixa tudo o que trazia lembranças, boas ou ruins, da sua trajetória escolar e profissional. Neste momento, o intuito era trazer elementos, objetos, fotos, textos,

reflexões que pudessem expressar as alegrias e frustrações da profissão de professor e como isso interferia ou não em sua ação docente (Apêndice C).

→ **Caderno reflexivo:** este instrumento consistiu em um caderno com algumas frases incompletas relacionadas à prática docente dos participantes da pesquisa. Ao recebê-lo, a professora podia completar a pergunta da forma como quisesse, utilizando imagens, texto, recortes de revistas ou jornais de forma que tornasse clara a sua posição em relação à frase. A ideia de acrescentar o caderno como instrumento de pesquisa deu-se pelo fato de identificarmos a importância de o professor colaborador registrar sobre alguns pontos relacionados à sua organização pedagógica e à sua turma e refletir sobre eles, de maneira que pudesse contribuir com o desenvolvimento de sua ação docente (Apêndice F).

#### *Momentos informais:*

Muitas vezes, é na informalidade que os colaboradores manifestam elementos que ainda se encontram confusos para o pesquisador. Na perspectiva da Epistemologia Qualitativa, as informações obtidas na informalidade têm o mesmo valor e a mesma legitimidade que àquelas que foram obtidas por meio dos instrumentos planejados.

#### **5.4 A construção das informações**

Os princípios da Epistemologia Qualitativa e a forma como ela compreende a construção das informações e a utilização dos instrumentos nos conduz de forma diferenciada para o momento da pesquisa e a produção do conhecimento.

Nesta perspectiva, o conhecimento não é visto de forma linear, mas sim num processo de construção, dinâmico e vivo, que se organiza em idas e vindas aos participantes da pesquisa no sentido de contribuir na construção teórica e empírica da pesquisa.

O pesquisador é visto como sujeito em todo o processo da pesquisa, de forma que suas reflexões são muito importantes na construção das informações. Ele é, ao mesmo tempo, sujeito e pesquisador, pois carrega consigo sentidos subjetivos e representações que estarão presentes na escolha de um ou outro instrumento e na forma como estabelece as relações sociais com os participantes da pesquisa.

Na Epistemologia Qualitativa, o pesquisador produz novas zonas de sentido e inteligibilidade a partir da interpretação que vai realizando das informações decorrentes dos instrumentos utilizados com os participantes da pesquisa. A partir dessas informações, o pesquisador levanta alguns indicadores que contribuem para o avanço na produção teórica de seus estudos de caso. Para González Rey:

O processo de configuração dos indicadores é um processo de interpretação que se realiza apoiado por uma multiplicidade de informações obtidas por instrumentos diferentes e pela constante intervenção intelectual do pesquisador. O caráter de processo que usamos para designar esta forma de interpretação se apoia no fato de que ela sempre se realiza em relações de continuidade, onde um momento condiciona a entrada em outro, o que leva constantemente ao desenvolvimento de novas 'zonas de sentido' sobre o objeto estudado. (GONZÁLEZ REY, 1997, p. 146).

Essa perspectiva se diferencia das outras formas dominantes de realizar pesquisa, onde aparece o processo de coleta e posterior análise de dados. Na Epistemologia Qualitativa, não há dados puramente a serem coletados, há informações que unidas a outras nos auxiliam a levantar os indicadores e produzir o processo de construção e interpretação. Para González Rey (2003, 2005b), o indicador não possui uma relação direta com o conteúdo dos instrumentos, ele se constrói com base em informações também implícitas e indiretas que vão constituindo a pesquisa. Tudo isso vai sendo produzido ao longo do processo construtivo e interpretativo da produção de conhecimentos, por isso, quanto mais diversificados forem os instrumentos, maiores chances o pesquisador terá de se aproximar dos sentidos subjetivos e alcançar as configurações subjetivas dos participantes e assim, poderá almejar mais clareza na construção dos indicadores da pesquisa.

O capítulo 6, a seguir, está organizado em tópicos referentes às duas professoras escolhidas para compor este trabalho. A construção das informações foi realizada primeiro com Laura, professora do 1º ano do Ensino Fundamental I e, o segundo caso, interpretamos a história de Renata, professora do 5º ano também do Ensino Fundamental I. Ambas de escola pública, porém, atuando em instituições diferentes da mesma região administrativa do DF.

Inicialmente, buscamos nos debruçar sobre a ação docente dessas professoras para podermos identificar em que recursos ou estratégias elas se apoiavam para desenvolver uma prática mais condizente com as necessidades dos alunos. Assim, identificamos a presença do registro, nosso foco de pesquisa, como um apoio diferenciado em suas práticas. O registro não era utilizado de forma convencional, como proposto pela documentação da Secretaria de

Educação do DF ou pelo que a literatura indicava e isso nos alertou para seguirmos investigando cada caso.

Os instrumentos utilizados nos permitiram aproximar das histórias de vida e constituição profissional das professoras e, isso, contribuiu para que fôssemos tecendo as informações e construindo indicadores que nos ajudaram a interpretar cada caso. Nesse sentido, apoiados nos princípios da Epistemologia Qualitativa de González Rey, apresentamos, a seguir, as construções realizadas em nosso estudo.

## 6 O PROCESSO CONSTRUTIVO INTERPRETATIVO: APOIO NOS PROCESSOS COMUNICATIVOS COM FOCO NAS SINGULARIDADES

O processo construtivo-interpretativo é sempre um momento da pesquisa em que se faz necessário uma reflexão maior e um cuidado minucioso com as informações advindas dos vários instrumentos que procuravam conhecer cada caso. É importante destacar que os dois casos que compõem a nossa pesquisa são únicos e singulares e, por esse motivo, não seguimos padrões ou modelos fechados para apresentá-los. Cada um deles apresenta as especificidades de cada professora participante da pesquisa.

Assim, prosseguimos inicialmente, a nossa organização com uma apresentação dos participantes, algumas informações de cada instituição e, em seguida, ao adentrarmos na organização do trabalho pedagógico das professoras colaboradoras. Então, identificamos os seguintes aspectos como importantes para a construção e interpretação da informação:

- **História de vida das professoras:** seção em que privilegiamos a constituição pessoal e profissional das professoras destacando alguns elementos fundamentais para a interpretação do direcionamento do trabalho pedagógico que elas realizavam. A partir dessa aproximação com a história de vida delas e os motivos da escolha profissional foi possível compreendermos a forma como elas organizavam o trabalho pedagógico e como o direcionavam para atender às necessidades de seus alunos;
- **O protagonismo das professoras na organização do seu trabalho pedagógico:** momento em que apresentamos os recursos e as estratégias de registro que as professoras utilizavam em sua organização pedagógica e como elas envolviam e contribuíam para o desenvolvimento e a aprendizagem de seus alunos;
- **Aspectos da constituição de cada professora:** trecho do trabalho em que buscamos elencar os pontos principais que constituíam a professora e a sua ação docente.

Apresentamos essas seções, mas temos clareza que, em muitos momentos, integramos os diferentes itens e fizemos as construções e interpretações articulando as informações, mas sabendo que as seções por nós criadas não esgotam as construções e nem encerram as discussões. Entendemos que esse processo decorre da própria complexidade do tema que envolve a subjetividade do processo de organização do trabalho pedagógico.

No processo construtivo-interpretativo, consideramos relevante concluir os dois casos com uma análise integrativa abordando as semelhanças e diferenças que constituíam a história e a ação docente dessas professoras.

### 6.1 A professora Laura

*“Desde criança entendi que para mim não restava outro meio para ter ascensão social a não ser pela educação...” (trecho da redação da professora Laura).*

A professora a quem chamamos de Laura nasceu em um pequeno povoado no interior da Bahia. No momento da pesquisa, possuía 47 anos de idade, casada e mãe de uma menina de 7 anos. Durante o ensino médio, ela cursou o Magistério e depois fez um curso em Contabilidade (eram as duas únicas formações que haviam disponíveis em sua cidade). Anos depois, Laura conseguiu formar-se em Pedagogia e especializou-se em Educação Especial e Orientação Educacional. A sua graduação se deu na Universidade Estadual da Bahia – UNEB no ano de 2002.

Em sua trajetória profissional, ela exerceu várias funções antes de assumir a docência. Quando criança foi empregada doméstica de uma família que a criava, foi estagiária em bancos, comerciária, frentista, gerente de uma rede de postos de gasolina, empresária, coordenadora em uma escola até conseguir assumir a função de docente e começar a fazer aquilo que lhe dá muita alegria e orgulho. É interessante destacar que em um trecho de sua redação foi possível observar que ser educadora sempre esteve presente em suas atitudes:

*Muitos direcionamentos profissionais dei para minha vida, passando por experiências trabalhistas [...], mas em nenhum momento deixei de ser educadora, quando surgia uma oportunidade eu buscava orientar as pessoas a mudar a vida através do estudo.*

Lá em seu município, Laura desenvolveu muitos trabalhos como coordenadora pedagógica em uma escola municipal e projetos com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, só depois disso, mudou-se para Brasília. Trabalhou na Secretaria de Educação como professora temporária durante dois anos e, em 2010, foi aprovada no Concurso para professor efetivo da Secretaria de Educação do DF.

Laura foi para a instituição educativa onde ocorreu a pesquisa em 2013, onde atua como professora até o momento. No período do nosso estudo, ela estava como professora do

primeiro ano do ensino fundamental, turno vespertino, com uma turma de 15 alunos, a qual era considerada integração inversa<sup>1</sup>, pois entre os seus alunos haviam dois com necessidades educacionais especiais. Em média, os alunos tinham 6 anos de idade.

### 6.1.1 A escola

*“Então, meu sonho é assim, é ver essa escola com os profissionais trabalhando felizes! Assim, eles vão passar isso aos alunos” (Laura, entrevista).*

A instituição educativa onde a professora Laura atuava atendia exclusivamente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, compreendidos como o primeiro e segundo ciclos, ou seja, do 1º ao 5º ano da Educação Básica. Localiza-se num perímetro urbano dentro de uma quadra residencial próxima à rodovia interestadual que passa pela cidade.

Com a eleição e posse da nova gestão, a escola optou pela organização em ciclos<sup>2</sup> a partir de 2014 junto com todo o grupo de professores e a comunidade escolar. Assim, a escola que antes atendia uma turma de educação infantil, deixou de atendê-la para abrir espaço para as turmas de 5º ano, condição necessária para o funcionamento do ciclo dos anos iniciais.

A escola atendia 324 alunos, sendo sua maioria residente numa área de periferia da cidade. Grande parte dos alunos tem uma situação econômica de poucos recursos. Num levantamento realizado pela escola e registrado no seu Projeto Político Pedagógico (PPP) constatava-se que 51% das famílias dos estudantes recebiam o benefício do Bolsa Família do governo federal para complementar a renda familiar e, ainda, era possível encontrar um percentual de 34% dos pais que nunca estudaram, mesmo o Distrito Federal sendo considerado território livre do analfabetismo.

Na instituição educativa, os professores atuam em um turno em regência e o outro turno em coordenação pedagógica, sendo um dia reservado à coordenação coletiva, em que se realizam estudos e discussões relacionadas ao planejamento pedagógico e se introduz alguns

---

<sup>1</sup>A classe de integração inversa é um direito dos alunos com necessidades educacionais especiais. Nessa situação a turma é reduzida em 1/3 de alunos ditos “normais” para que seja possível atender com melhor qualidade os alunos que apresentem deficiência intelectual, deficiência auditiva, deficiência física e condutas típicas de síndromes (DISTRITO FEDERAL, 2002).

<sup>2</sup>Organização em ciclos: Trata-se de uma iniciativa respaldada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96 em seu artigo 24 (BRASIL, 1996) e aprovada pelo Parecer 225/2013 do Conselho de Educação do DF (CEDF) (DISTRITO FEDERAL, 2013). Dentro dessa perspectiva, a organização escolar em ciclos apresenta-se como alternativa favorável à democratização da escola e da educação, permitindo ao estudante o livre trânsito entre os anos escolares sem a interrupção abrupta da reprovação ano a ano. Essa sistemática de organização garante o respeito à heterogeneidade dos tempos e modos de aprender que caracterizam os sujeitos e amplia suas chances de sucesso (DISTRITO FEDERAL, 2014b).

comunicados administrativos, esta é realizada em todas as quartas-feiras. Um outro dia é destinado ao planejamento pedagógico individual ou por ano de atuação e, um terceiro dia para os professores que se interessam na formação continuada oferecida pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), caso contrário, permanecem na escola para planejamento ou demais atividades relacionadas à sua função docente. Os outros dois dias são considerados coordenação pedagógica externa, nos quais os professores não vão para a escola.

Essa instituição educativa, no momento da pesquisa, encontrava-se em processo de organização do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores. A direção vigente assumiu a escola em 2014 e desde então tem se empenhado em diagnosticar as maiores dificuldades dos alunos para, assim, desenvolver projetos específicos. No tempo em que a pesquisadora esteve na escola foi possível observar o apoio de todos os seus profissionais nas reuniões e nas decisões tomadas. Desde os servidores da limpeza (pertencentes à uma empresa terceirizada) à direção da escola se envolviam em todas as atividades relacionadas em promover uma aprendizagem mais efetiva.

A escola tinha a coordenação coletiva como alicerce da organização do trabalho pedagógico dos professores. Todos os projetos eram elaborados coletivamente e os professores, em sua maioria, se sentiam envolvidos em tudo o que era colocado em pauta nas reuniões. A coordenação pedagógica dessa escola estava passando por um momento de reorganização e contava com o apoio e empenho da equipe de direção da escola, mas era perceptível uma dedicação maior da vice-diretora, Eduarda, que estava sempre presente em todas as decisões e propostas que envolvessem a parte pedagógica da escola.

Na entrevista inicial, a professora Laura destaca esse movimento que estava acontecendo na escola e ressalta que

*A coordenação pedagógica, assim, em poucas palavras, é um elo. É um elo que faz com que as coisas aconteçam na escola de um modo efetivo. Aqui na escola ela vem funcionando, já vem... assim, se modificando muito, muito mesmo. A coordenação pedagógica está sendo cuidada, né? É cuidada. Já deu um salto assim enorme. Tem muita coisa a melhorar, porque é um processo, uma construção. Mas a Eduarda tem feito uma diferença enorme, enorme, nessa coisa da coordenação, o fazer pensar... Então, está havendo um crescimento de todos os lados, de todas as pessoas que estão inseridas na escola. A escola se modificou. A escola se modificou e está se modificando (Laura, fala retirada da entrevista).*

O PPP construído pelo grupo de profissionais da escola traz a coordenação pedagógica como um espaço para o fortalecimento de uma organização do trabalho pedagógico que priorize as necessidades dos alunos. Assim, destacamos que, para a escola, “a organização do trabalho pedagógico tem o espaço da coordenação pedagógica como instância privilegiada para sua implementação de forma processual e coletiva” (PPP, DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 34).

Dessa forma, interpretamos que essa organização da escola apoiado no trabalho coletivo trouxe muita contribuição para o fortalecimento da ação docente da professora Laura. A partir dessa nova constituição do espaço da escola, ela sentia-se mais envolvida e segura em desenvolver os seus projetos, pois encontrava na equipe pedagógica apoio e incentivo.

*A escola tem melhorado com certeza, sem sombra de dúvida. Eu dizia assim que era uma escola morta, sem vida. Até as paredes, a pintura, não era aquela coisa que dava vontade de a criança estudar, sabe? E a mudança a gente percebe nas pessoas, nas famílias, no reconhecimento de outras famílias e localidades. E isso, é decorrente do trabalho que vem sendo desenvolvido com tudo: tanto da direção, da gestão da escola, da coordenação, como dos próprios profissionais da escola. Então eu quero muito que isso melhore, que esse semblante das pessoas, de demonstrar que estão felizes continue (Laura, entrevista).*

Interpretamos que esse momento de discussão e reflexão na organização da escola e de seus projetos poderia caracterizar-se como um possível movimento na subjetividade social daquele espaço e, por conseguinte, o movimento na subjetividade individual das pessoas que o constituíam. A mudança na forma de pensar a escola e suas necessidades trouxe à tona a expectativa de que talvez mudar a forma de planejar e pensar as atividades poderia ser algo interessante e, com isso, incentivou os professores a assumirem essa ideia e concordar com todo esse movimento proposto pela nova gestão.

Foi nesse contexto que buscamos compreender a forma como a professora Laura organizava a sua prática e, que estratégias de registro, formas de avaliar e pensar a sua ação docente eram propostas por ela na condução de sua prática.

### *6.1.2 A organização do trabalho pedagógico da professora Laura*

Em nossa pesquisa, compreendemos que a constituição do professor acontece ao longo de sua constituição como pessoa. As suas crenças, concepções, as suas experiências de

vida vão constituindo a sua forma de agir no mundo. Assim, tudo o que a pessoa vive e experimenta no contexto em que está inserida favorece a produção de sentidos subjetivos que vão se configurando e emergem em momentos em que menos se espera. Isso acontece porque na ideia do sentido subjetivo há o papel gerador das emoções. A emoção torna-se um elemento de expressão da pessoa diante da situação vivida e, por isso, há o caráter não racional dessa produção subjetiva, pois ela não se mede de forma determinada como ação e reação, a sua produção assume um caráter processual, sendo ao mesmo tempo, histórica e atual para a pessoa envolvida na situação.

Nesse sentido, se assumimos a subjetividade como aporte teórico nesta pesquisa, entendemos que

A história não é vista aqui como soma de acontecimentos objetivos, mas como a configuração subjetiva das experiências da pessoa em espaços sociais concretos. Essa configuração se expressa num nível subjetivo a unidade indissolúvel do histórico e do atual, unidade que só acontece como produção subjetiva da pessoa. (GONZÁLEZ REY, 2011b, p. 31).

Interpretamos que, a maneira como a professora Laura organizava o seu trabalho pedagógico e conduzia a relação com seus alunos nos indicava como ela subjetivava a sua ação docente. Por exemplo, a sua escolha profissional, a professora nos relatou situações de sua vida que se mostravam carregadas de sentidos subjetivos e nos indicavam os processos que a constituíam como professora.

Assim sendo, destacamos algumas dessas situações:

*a) História de vida da professora Laura: um espaço de constituição pessoal e profissional*

*“Quando era criança... lutava para ser criança” (Laura, Completamento de frases).*

A infância da professora Laura não pode ser considerada como um momento tranquilo e feliz de sua vida. Por esse motivo e pela intensidade com que essas lembranças aparecem consideramos esse momento de sua história como um núcleo subjetivo onde tudo o que ela experimentou e vivenciou foi constituindo-a como professora.

Quando criança e de família muito carente, a professora Laura foi entregue à uma família com situação econômica melhor que a dela. Porém, a finalidade da “adoção” era para

ser a empregada doméstica dessa casa, sem direito à remuneração. Isso ainda é muito forte em suas lembranças e percebemos que ao investigar a sua constituição como um ser docente, levamos a professora Laura a uma reflexão de sua constituição como pessoa, que não dá para separar de sua escolha profissional. Assim, ela afirma: *“Eu fui criada para cuidar da família e o que eles queriam era que depois eu fosse a empregada dos filhos, dos netos”* (Laura, caixa museu). Em outro momento, ela registra que *“para eles era suficiente alimentar, vestir do jeito que desse, era o meu sustento aliado ao trabalho escravo, muito comum naquela época”* (Laura, trecho da redação).

Essas lembranças ainda se apresentam com muita intensidade na fala da professora e, aparecem com muita frequência nos instrumentos utilizados em nossa pesquisa. Em sua caixa museu, ela incluiu fotos dos momentos mais marcantes e decisivos em sua escolha profissional, e em uma delas estava a foto dessa família que a criou. Ao resgatar a foto na caixa, ela relata:

*Essa foto é com o seguinte: é com a minha família, com a minha família de criação, e eu fiquei observando o meu comportamento ali naquela família, né? Estão todos aqui e eu estou aqui, ó, separadazinha. Então, aquela coisa assim de me sentir fora, de não me sentir integrada naquela família. E aí, a partir disso daí, é que eu coloquei para mim como objetivo de vida que eu precisava construir a minha história, construir a minha independência* (Laura, Caixa-museu).

Interpretamos que os sentidos subjetivos produzidos por Laura nessas experiências vividas na infância contribuíram para que ela desenvolvesse recursos subjetivos que a ajudaram a enfrentar a situação de forma a querer mudar de vida. Em busca da independência, como ela mesma menciona, Laura enxergou, na sua vida escolar, uma possibilidade de encontrar a liberdade, porque neste espaço social ela sentia-se segura e reconhecida como pessoa. No espaço da escola ela conseguia demarcar seu território, expor suas ideias e tê-las ouvidas e implementadas.

*Eu estava na casa de uma família que eu era maltratada em todos os sentidos, eu era humilhada, eu era tida como indígena, sem alma, tratada como bicho. Era violentada fisicamente, ideologicamente, emocionalmente. Até chegar na escola, eu ia o caminho todo chorando. Chegava na sala, enxugava as lágrimas... – eu lembro disso, chegava na porta da escola, porque ali era o meu porto seguro.*

*Era onde eu era feliz -...enxugava as lágrimas, esquecia todo o resto (trecho da conversa no Conselho de Classe).*

Em sua produção de sentido, Laura diz assumir a educação como um refúgio para sair da situação de empregada doméstica e da humilhação que afirmava sofrer na casa da família com a qual vivia. Daí em diante, encontrou no estudo uma forma de ascensão social e conseguiu mudar o destino já traçado para a sua vida. Mesmo sem ninguém, sem nenhum familiar que pudesse acolhê-la, ela decidiu estudar e fazer tudo o que fosse possível para ter um retorno financeiro que sustentasse a ela e aos seus estudos.

A ideia de sair de sua origem, deixar a casa e seguir seu caminho sozinha nos indicou que naquele momento ela agiu como sujeito de sua vida. Ela decidiu mudar de vida e encontrou forças no próprio contexto do espaço em que vivia. Para outras pessoas, esse contexto poderia ser determinante e inibidor, mas para Laura ele foi instigante e a desafiou mudar. “O sujeito é a pessoa apta a implicar sua ação no compromisso tenso e contraditório de sua subjetividade individual e da subjetividade social dominante” (GONZÁLEZ REY, 2007, p. 144). Diante do contexto social em que estão inseridas, aquelas pessoas que se tornam sujeitos, são capazes de transformar a realidade em que vivem e, por isso, estabelecem uma tensão entre o que faz como produção singular e alternativa e o que socialmente é reconhecido (GONZÁLEZ REY, 2007).

Na vida da professora Laura, a tensão entre o que ela vivia naquela família (prática comum na cidade) e o que ela queria viver foi o fator propulsor da mudança.

*A construção da minha independência só viria de uma forma: através do estudo. E a partir dessa decisão, eu consegui vencer todos os obstáculos da minha vida por onde eu passei. Essa coisa de mudança foi uma escolha pessoal minha. Foi uma meta estabelecida por mim. Eu não queria aquilo para a minha vida. Eu lembro assim do momento que eu disse assim: Eu não posso voltar para a minha família biológica, porque lá eu vou ser o que todo mundo já é e que eu já sei. Então aqui é a minha chance de mudar a minha história (Laura, caixa-museu).*

Dessa forma, ela se dedicou totalmente ao estudo e para se sustentar fez um pouco de tudo. Terminou o ensino médio (antigo 2º grau) com a formação em Magistério e fez o curso de técnico em Contabilidade. Isso era tudo que a cidade em que ela vivia oferecia como formação profissional. Nesse momento, ela relatou que já tinha conseguido a sua casa, já estava estabelecida financeiramente e ganhava bem em relação às profissões de sua cidade, ela entendia que não havia mais nada a conquistar ali. Então, incentivada por um amigo,

resolveu fazer o vestibular para a Universidade Estadual e passou para Pedagogia. A universidade localizava-se a 87 km de estrada de chão de sua cidade, mas isso não foi empecilho para a sua formação, pois ela concluiu o curso.

Durante a sua vida, a professora Laura passou por diversas experiências profissionais, mas em tudo o que desenvolveu profissionalmente não encontrava prazer. Em seus relatos, ela afirmou que resistia à escolha de ser professora, por causa da remuneração em sua cidade. Mas percebia que tudo o que estava fazendo “*não era a sua praia*”. Quando ingressou no curso de Pedagogia, Laura tinha a vontade de transformar a vida das pessoas que passavam pela mesma situação que ela passou. Dessa forma, encontrou na Educação de Jovens e Adultos (EJA), pessoas que também estavam em busca de uma mudança de vida.

*Então, eu escolhi o EJA trabalhando com a comunidade, porque eram as empregadas domésticas, pessoas assim que estavam lá na luta querendo mudar sua realidade. Foi um trabalho incrível e de identificação. Eu, enquanto pessoa que tinha saído daquela situação de empregada doméstica, intervindo numa realidade que eu vivi. Para mostrar para eles que é possível (Laura, caixa-museu).*

As experiências retratadas pela professora Laura nos diversos instrumentos de nossa pesquisa nos possibilitaram identificar alguns núcleos subjetivos que estão presentes com muita intensidade em sua vida, como a infância nesse primeiro momento. Ao falar de sua infância e dos caminhos que ela trilhou para chegar à sua formação como Pedagoga, ela carregava consigo uma emoção muito forte e que se expressava no choro, na determinação e na intensidade com que ela narrava a sua história. Interessante observar que mesmo trabalhando na escola há três anos praticamente, ninguém conhecia a história de vida e de superação da professora Laura.

Nesse sentido, quando ela se expressava em nossa pesquisa, ela retomava todo esse período de vida e reconhecia que foi autora de sua história. Hoje, ela se sente protagonista de suas escolhas e trajetória e percebe que nesse momento ela tem recursos subjetivos que a fortalece e encoraja para contar essa parte tão dolorida que há muito tempo estava guardada só para si.

Quando conseguimos criar esse canal de comunicação com a professora Laura foi perceptível o resgate do sujeito professor e o diálogo tornou-se a forma mais sincera de nos aproximar de sua constituição e da ação docente que ela desenvolvia.

Reconhecer o sujeito na pessoa que investigamos é aceitar que essa pessoa é portadora de um material que só pode aparecer na medida em que nos aprofundamos com relação a ela. É esse processo que permite com que ela, através do seu envolvimento com o investigador e através de todos os seus processos pessoais, de seus movimentos, suas pausas, seus silêncios, seus suspiros, suas emoções, até as várias formas de sua construção, expressar uma informação que nos permita visualizar os vários sentidos que definem a natureza subjetiva do problema que estudamos. (GONZÁLEZ REY, 2012b, p. 173).

Assim, aos poucos fomos nos aproximando dela e, compreendendo com maior clareza a sua forma singular de organizar a sua ação docente. Com essa oportunidade de expressão, a professora Laura nos mostrava como essa situação na infância transformou a sua forma de pensar o passado, o presente e o futuro em sua vida.

*13. Na vida as coisas são o que eu fizer acontecer*

*16. Meu futuro é uma consequência do meu presente*

*17. Minhas expectativas as melhores possíveis em todos os sentidos pessoais e profissionais*

*46. Minha vida futura será o que eu quiser*

*52. O passado uma preciosidade*

*56. No passado fui guerreira*

Interpretamos, a partir das informações, que a situação vivenciada no passado transformou-se em motivo de orgulho para a professora. Tais aspectos podem estar vinculados a diferentes produções subjetivas que se configuraram num núcleo que a impulsiona a avançar e conquistar aquilo que deseja.

Antes do término do curso de Pedagogia, a professora Laura casou-se com o amigo que a incentivou tentar o vestibular e veio para Brasília. Nesse período, ela engravidou, teve a sua filha e passou no concurso de professor temporário. A chegada da filha também marcou um período de novas descobertas e transformações em sua vida.

Ela afirmava que a filha era um projeto de sua vida e se esforçava para ser tudo o que a filha poderia ter de melhor nessa vida.

*2. O tempo mais feliz quando a minha filha nasceu.*

*29. Amo a vida*

*60. Em casa sou família e aluna*

*61. Minha família minha vida*

*62. Quando posso passeio*

*66. Eu não quero deixar o tempo passar sem fazer histórias para a minha filha.*

Para Laura era importante que a filha tivesse a oportunidade de viver o que ela não teve e, por isso, dedicava-se muito ao trabalho e à família. E foi justamente, nesse tempo, em que a filha ainda era pequena, que ela estabeleceu mais um objetivo para a sua vida: ser professora efetiva da Secretaria de Educação. E, mesmo trabalhando o dia inteiro e com um bebê pequeno, encontrava tempo para os estudos. Em 2010, foi aprovada no concurso da SEDF e isso trouxe a ela um sentimento de autoafirmação. Ela se valorizava muito por ter chegado até ali e ter vencido todas essas etapas que poderiam ter dado à sua vida destinos completamente diferentes.

Compreendemos que esses aspectos se relacionavam com o sentido subjetivo de autovalorização, de reconhecer em si a imagem de uma mulher forte e capaz de conseguir aquilo que desejava. Essa produção subjetiva relacionava-se ao seu posicionamento ativo e singular diante das adversidades e problemas que surgiam ao longo de sua vida. Laura compreendia que era preciso se mobilizar para alcançar as metas que ela mesma colocava em seus caminhos e isso possibilitou a ela um papel de liderança em tudo o que realizava.

Mesmo diante de várias demandas pessoais, ela não abriu mão de sua formação e atuação profissional. Toda essa produção subjetiva contribuiu para a construção de indicadores de que a sua maneira de acreditar em si mesma, em suas possibilidades de alcançar sucesso, à capacidade de lidar com as dificuldades e à possibilidade de superação, independente do que aparecesse durante o percurso, a impulsionava a continuar perseguindo seus objetivos.

Tais produções subjetivas também estavam expressas e se vinculavam à sua atuação profissional e à sua forma de organizar o seu trabalho pedagógico. Era possível observar o vínculo entre sua forma de vencer na vida e a forma de pensar a sua ação docente, pois a organização do seu trabalho pedagógico baseava-se em suas concepções e escolhas de que a educação poderia ser um fator de transformação na vida de seus alunos.

*A minha história de vida está totalmente atrelada a educação, como a minha escolha profissional. As minhas crenças são respaldadas pelas conquistas pessoais e financeiras que a profissão tem me oportunizado, aliada ao prazer que tem me dado quando faço a diferença na vida de uma criança dando um sentido verdadeiro para a profissão que escolhi (Laura, trecho da redação).*

*b) O protagonismo de Laura na organização do seu trabalho pedagógico: suas alegrias, desafios, motivações e as suas estratégias de registro*

*É possível sim mudar, eu sou esse exemplo! (Laura, Caixa-museu).*

O trabalho pedagógico desenvolvido e organizado por Laura em sua turma refletia a sua forma de pensar a educação. As suas crenças, concepções, a sua forma de ver a vida e compreender a aprendizagem e o desenvolvimento de seus alunos marcavam suas escolhas pedagógicas.

A professora Laura era uma pessoa muito ativa na escola. O planejamento, a forma de trabalhar com as crianças em sala, os projetos preparados para as necessidades dos alunos, a diferenciação das estratégias e a autoria na elaboração e produção das atividades desenvolvidas em sala eram os pontos fortes de sua ação docente. Ela desenvolvia sua própria metodologia e as estratégias elaboradas pela professora eram muito desafiadoras e instigavam os alunos a pensar sobre o que estavam aprendendo.

Um exemplo disso era o momento do início das atividades. Todos os dias a professora iniciava a sua aula com estratégias que caracterizavam a organização da rotina da sala de aula. Todos sentavam em seus lugares e modificavam juntos o quadro de atividades do dia, acrescentando ou retirando as figuras que mostravam para eles o planejamento do dia. Nesse momento, os alunos já ficavam cientes de como seria todo o andamento da aula. A professora compartilhava com eles esse espaço e os tornava pertencentes a ele. Em seguida, as crianças iam para o calendário e a professora aproveitava para explorar a sequência numérica, o antecessor e o sucessor, quantos dias tinha o mês em que estavam, quais eram os meses etc. Os alunos se envolviam de tal forma que a sala virava um ambiente de muita alegria quando conseguiam acertar as perguntas que a professora lhes fazia.

Após esse momento da rotina, ela sempre utilizava uma dinâmica para incluir, principalmente, as crianças com necessidades educacionais especiais. Assim, após fazer a exploração inicial da organização do dia com todos, ela colocava uma música do alfabeto, todos os dias, e os alunos cantavam sentados em seus lugares, enquanto a professora explorava o alfabeto (fixado abaixo do quadro branco, bem acessível às crianças) com os dois alunos que apresentavam necessidades educacionais especiais. Esse momento era deles e ela se dedicava inteiramente a apresentar o alfabeto de uma forma lúdica e significativa. Esses dois alunos se cansavam muito rápido, assim, a música era uma estratégia que buscava captar sua atenção sem deixá-los cansados. Era um divertimento!

Outro momento relevante na rotina da professora era o momento da alimentação das crianças, que em sua maioria, almoçavam na escola. Os alunos precisavam formar fila para ir até à cantina receber o seu alimento e a professora lançava desafios nessa organização. Os desafios estavam sempre relacionados à matemática, em sua maioria. Ela aproveitava e fazia a brincadeira do “Quantos somos?” para identificar a quantidade de meninas e meninos e dessa atividade ela já aproveitava para trabalhar números pares e ímpares, quantos grupos daria para formar com aquela quantidade de alunos, quais as operações que seriam possíveis pensar para dar a quantidade de alunos do dia, entre várias outras ações.

Considera-se que todas essas ações desenvolvidas nesse momento da rotina e planejadas pela professora Laura representavam uma das formas de organização do seu trabalho pedagógico, pois era justamente nesses momentos em que ela se aproximava dos seus alunos e conhecia as suas formas de pensar. Ao estimular um aluno a pensar no momento da fila ela ia conhecendo quem conseguia responder com maior agilidade, quem precisava de um tempo maior para elaborar uma resposta e quem estava completamente perdido na situação proposta. Esse momento era definidor para a continuidade do seu planejamento.

Essas estratégias citadas eram apenas algumas das diversas situações em que a professora criava no ambiente na sala de aula para promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos de forma lúdica e criativa. Em todas as suas propostas havia sempre um desafio, uma situação nova, uma atividade pensada para a necessidade de cada um. Essa diferenciação nas estratégias utilizadas de forma simples e objetiva como a professora Laura realizava em sua sala, contribuía para o envolvimento dos alunos.

A intencionalidade com que ela pensava e produzia cada atividade para ser desenvolvida garantia uma forma diferente de aprender. Todos os dias, os alunos tinham a oportunidade de vivenciar uma experiência diferente de Ciências, ao mesmo tempo, em que era trabalhado a formação das palavras, sem a necessidade de inúmeras atividades xerocadas e todos sentados em sua mesa realizando-as de forma reprodutiva. Para muitos outros professores na escola, as propostas de Laura eram ambiciosas demais e fora da realidade daqueles meninos. Isso porque ela não tinha receio em criar alternativas de trabalho. Pode-se dizer que a professora Laura era ousada naquilo que desenvolvia em sala de aula. Ela pensava que quanto mais experiências fossem oferecidas aos seus alunos, maiores oportunidades de aprendizagem eles teriam. Ela investia apoiada nessa concepção e criava situações inusitadas e significativas pensando na necessidade de cada aluno.

Por isso, foi possível observar a forma como ela ampliava as possibilidades de conhecimento nas atividades e experiências que propunha em sala de aula. Uma delas aconteceu quando fez uma caça ao tesouro pela escola para que as crianças conhecessem o espaço físico onde estudavam. Assim, depois de encontrarem o tesouro e explorarem bem cada local por onde passaram, eles voltaram para a sala de aula e foram desenhar a planta baixa da escola. As atividades pensadas pela professora privilegiavam o pensamento, a reflexão e a autoria por parte dos alunos, principalmente porque eram atividades elaboradas mirando situações a serem vivenciadas pela turma. Raramente, ela utilizava atividades xerocadas e mesmo que as utilizasse, haviam sido criadas pela própria professora, a partir das necessidades e objetivos identificados por ela no cotidiano da sala de aula.

Interpretamos que esse movimento intencional de Laura em oportunizar aos seus alunos experiências de aprendizagem mais amplas, relacionava-se à forma como ela subjetivava a função social da educação e o seu papel como professora. Para ela, esse tipo de prática pedagógica daria aos seus alunos a oportunidade, principalmente, de mudança social.

Ela afirmava que a educação podia transformar o mundo das crianças ampliando seu acesso à cultura, e possibilitando a elas uma vivência exploradora da realidade:

*O papel do professor é um papel de transformação. Transformação de uma realidade. Nós é que não temos o reconhecimento devido por parte da sociedade. Mas não existe outro caminho. Não é que vamos operar milagre não, mas que o professor pode atuar como uma sementinha que vai plantar o desejo, uma vontade, um sonho, isso ele consegue. Isso me emociona (chora). O professor consegue mudar a realidade, pode não conseguir mudar a de todos, mas um que ele conseguir é um que ele está tirando da marginalidade (Laura, trecho da entrevista inicial).*

Percebe-se que a forma como ela concebe a sua função de professora participa de sua constituição subjetiva docente, pois parte de reflexões ao longo da sua vida, o que estava impresso em sua forma de organizar o processo pedagógico para essa turma. Nesse processo integravam-se sentidos subjetivos que foram produzidos ao longo de sua história de vida e emergiam, mesmo que inconscientes para ela, na sua forma de se motivar e se reinventar na escolha profissional que fez.

Com toda essa forma de pensar a sua ação docente, a professora Laura mostrou-se protagonista de suas escolhas educativas e autora de seu trabalho pedagógico. Esse protagonismo, muitas vezes, se opunha à realidade encontrada na própria escola, onde predominava, muitas vezes, uma prática reprodutiva pautada na necessidade de atividades

copiadas de coleções didáticas e numa passividade dos professores em relação à aprendizagem de seus alunos. A professora destacava-se por se colocar à frente de seu trabalho pedagógico, elaborando e pensando suas atividades e propondo situações provocadoras até mesmo para as outras turmas da instituição. No entanto, por essas atitudes de maior liderança, nem sempre os outros professores valorizavam e acolhiam suas ideias a ponto de servir de modelo para a ação docente desenvolvida por eles.

A forma de se envolver profissionalmente e emocionalmente com a sua profissão acompanhava a professora Laura em tudo o que ela desenvolvia e produzia. Era possível perceber nela uma produção de sentidos subjetivos vinculados ao seu compromisso profissional e à sua busca em trazer sempre o melhor para esses alunos, garantindo-lhes tudo o que ela pudesse oferecer, o que também observamos no completamento de frases:

- 8. Sofro quando não registro os meus planejamentos.*
- 10. Eu preciso estudar sempre para ter bons resultados.*
- 30. Esforço-me para fazer sempre o melhor.*
- 32. Frustra-me não fazer o que é da minha responsabilidade.*
- 33. Minha principal ambição conseguir alfabetizar todos os alunos que passam por mim.*
- 34. Eu sempre posso melhorar.*
- 37. Tentarei conseguir maiores resultados.*
- 47. Procuro sempre dar o melhor de mim.*

A exigência de ser e trazer o melhor que ela pudesse para os seus alunos se mostrava na intensidade com que ela vivia a sua profissão e na forma como ela planejava cada atividade. Diariamente, a professora Laura pensava e executava propostas que pudessem incluir os seus dois alunos com necessidades especiais aos demais e, para isso, contava com a ajuda de dois monitores. Num determinado dia, os dois monitores tiveram imprevistos e não foram trabalhar. Isso preocupou um pouco a professora Laura, visto que seus alunos necessitavam de atenção redobrada durante a aula. Para completar a situação de desconforto, a coordenação da escola antecipou o pedido da produção coletiva de um texto para a iniciação do projeto de leitura e gêneros textuais que a escola estava desenvolvendo junto ao grupo de professores. Ao receber essa notícia, a professora Laura viu que todo o planejamento pensado para aquele dia, precisava ser modificado para atender às demandas da escola e, ainda, nesse dia, os alunos estavam muito agitados, pois sentiam um incômodo e, talvez, uma insegurança nas atitudes da professora. Assim, até o horário do recreio, ela foi se organizando naquilo que era possível dentro do planejamento que havia proposto, porém, após o recreio, ela voltou agitada, por identificar que precisaria resolver a situação inesperada.

A alternativa que emergiu foi pedir para que a pesquisadora dar uma volta pela escola com um dos alunos com necessidades especiais para que ela pudesse se reorganizar. Após esse momento e observando de longe, foi possível perceber uma reorganização na disposição das cadeiras, uma conversa com os alunos e finalmente a produção do texto coletivo. No dia seguinte, a professora expressou a fragilidade que sentiu naquele momento:

*O pedido da coordenação de uma produção coletiva dos contos de fadas e a ausência dos monitores para auxiliar as crianças especiais foram aspectos inesperados daquele dia. Me senti fragilizada por causa do tempo, cansaço e me incomodou o stress gerado em mim e nos alunos em fazer algo que não acreditava ser a melhor metodologia. Eu sempre busco uma dinâmica de rotina em sala de aula de tranquilidade e alegria. Naquele momento estava caindo no lugar comum, sem nenhuma novidade. Era muito chato! (Laura, entrevista 2).*

Para a professora Laura não havia sentido produzir uma atividade por obrigação, sem poder desenvolver e provocar nas crianças uma forma de envolvimento divertido na proposta de construir um texto coletivamente. A atividade foi realizada, porém, causando uma frustração na professora e uma “desorganização” em seu planejamento. As crianças se perderam, a professora precisou de um tempo para digerir a situação e se reorganizar, talvez por apresentar uma dificuldade em lidar com o imprevisto. Mas, apesar de tudo isso, ela percebeu que em situações como essas, ela precisava ter outras estratégias pensadas para que seus alunos especiais fossem atendidos em suas necessidades e que a dinâmica construída na sala de aula não se perdesse. Nesse sentido, ela apresentou uma reflexão ao completar a frase:

*Me sinto frustrada com o meu trabalho pedagógico quando... Não consigo executar como planejei as atividades do dia, diante de não ter pensado estratégias diferentes, caso não possa contar com as pessoas que me auxiliam, no caso meus monitores, ou quando sou atropelada pelo tempo por achar que sou capaz de controlar o relógio. Embora esteja o tempo todo revendo o que não deu certo (Laura, trecho do caderno reflexivo).*

Essa forma de organizar o seu trabalho pedagógico mobilizava Laura a buscar sempre mais elementos, estratégias e recursos materiais para alcançar o melhor que pudesse para favorecer a aprendizagem de seus alunos.

A sala de aula de Laura caracterizava-se por ser um ambiente alegre, divertido, onde a participação dos alunos acontecia de forma ativa e era possível afirmar que não somente a professora fazia-se protagonista naquele espaço, como também as crianças. Eles podiam

expressar livremente seus pensamentos e eram crianças extremamente felizes. Em todas as atividades propostas, o diálogo prevalecia e, em nenhum momento de nossa observação, foi possível perceber alteração na voz da professora para explicar algo ou advertir algum comportamento dos alunos. Havia entre a professora e os alunos combinados que eram respeitados e adaptados à medida do possível, diante das necessidades do dia e da turma. A troca entre os alunos e entre eles e a professora era constante e mesmo nas conversas paralelas o assunto que se ouvia eram as brincadeiras, as experiências que eles tinham realizado em sala de aula.

Isso era observado na tranquilidade dos alunos em expor suas ideias mesmo que elas estivessem equivocadas. Eles sentiam-se seguros em partilhar com todos os seus pensamentos. Um exemplo disso foi quando, em um dia, a professora foi explorar o nome da aluna que seria ajudante do dia. Ela lançou para eles a situação de quem queria ir ao quadro para escrever o nome da colega que se chamava Brenda:

*Professora: Gente, quem quer vir aqui escrever o nome da ajudante do dia?*

*Aluna D.: Eu vou tia Laura!*

*(A aluna dirige-se ao quadro e todos os colegas prestam atenção)*

*Então ela escreve:*

*Aluna D.: BREDA*

*Aluno M.: Tia, acho que está faltando uma letra.*

*Professora: Qual letra você sente falta?*

*Aluno M.: Faltou a letra N.*

*Professora: Ótimo! Então venha aqui colocar o que falta.*

*A aluna D. continua ao lado do quadro observando o colega. Então ele escreve:*

*Aluno M.: BREDAN. Agora está certo?*

*Professora: E aí gente, o que vocês acham?*

*Aluna F.: Eu não colocaria o N aí. Acho que o N vem depois do E. Fica assim: BRENDA.*

*A professora leu cada proposta e eles concordaram que a última colega estaria correta. Enquanto isso acontecia, todos os colegas já estavam conversando pensando novas possibilidades de escrever o nome da colega. Uns escreviam na mesa, outros arriscavam escrever as letras “no ar” e a conversa da sala inteira estava voltada para o desafio de escrever o nome da colega.*

Com isso, o espaço físico da sala de aula tornava-se tão envolvente que as crianças, ao se mostrarem satisfeitas, felizes e entusiasmadas ao realizar as atividades propostas pela professora, demonstravam bem-estar e prazer. Essa circunstância também estava relacionada à satisfação da professora com o trabalho pedagógico que desenvolvia. No clima organizacional daquele espaço, aparecia uma subjetividade social contagiante, desafiadora e

instigadora em que, até mesmo os alunos das salas vizinhas, sempre davam um jeitinho de ficar um pouquinho na porta.

Dessa satisfação com o trabalho pedagógico realizado por Laura participavam também sentidos subjetivos que se constituíram ao longo de sua vida, pois, era perceptível a forma como ela pensava em cada um de seus alunos, como se quisesse suprir todas as necessidades deles, pois um dia essas necessidades também foram suas. Nesse sentido, para ela, o aluno deve ser visto como criança em sua forma integral de ser, não valorizando apenas o aspecto cognitivo, mas sendo reconhecido como um sujeito de sua história. Para isso, ela se reconhecia como uma das responsáveis em permitir que isso fosse possível na vida daqueles alunos:

*9. Não posso salvar o mundo.*

*15. Eu gostaria de ver salas de aulas em que as crianças são felizes.*

*19. Fico inconformada quando vejo crianças sendo tratadas como adultos.*

*21. Minha maior preocupação a falta de compromisso dos seres humanos com os outros.*

*26. Fico triste quando vejo alguém não dar a uma criança o que ela merece.*

*69. Quando eu era criança lutava para ser criança.*

Vemos que há uma produção de sentidos com raízes históricas em suas vivências de infância e que se reflete com força na forma como ela enxerga a sua função e exerce a sua profissão.

Notamos, claramente, que a professora Laura era uma batalhadora pela aprendizagem tanto de seus alunos como dos alunos das outras turmas e fazia o que estivesse ao seu alcance para atendê-los de forma efetiva e carinhosa. Para ela, não havia a possibilidade de afirmar que uma criança não aprende, “*todas elas aprendem, à sua maneira, mas aprendem. Umas mais lentas, outras com mais agilidade. Mas todas aprendem*” (*conversa informal*). Observamos que essa concepção e essa certeza fazia com que ela acolhesse em sua turma crianças já desenganadas por seus professores, para que eles pudessem vivenciar pelo menos por um período, um momento prazeroso na escola. Assim, no período que estive com eles, dois alunos, com uma frequência de indisciplina muito alta e com histórias de vida muito tristes, foram acolhidos em sua sala para um tempo denominado

“vivência”<sup>3</sup>. Estar com esses alunos e promover a eles dias diferentes e o envolvimento com a turma motivava a professora em seu planejamento.

No trabalho pedagógico desenvolvido pela professora Laura, faz-se necessário destacar as relações interpessoais entre os alunos e também com ela. Não havia diferença entre eles, todos eram muito unidos e colaboravam constantemente para que os dois alunos com necessidades especiais se sentissem incluídos. Todos respeitavam o tempo deles e quando estavam agitados ou necessitando de um apoio maior da professora, os demais alunos tinham a sensibilidade de perceber e dar o tempo necessário para que a professora Laura os atendesse.

Nesse sentido,

O sistema relacional que se constitui entre professores e estudantes, os vínculos afetivos entre eles, podem gerar a formação de motivos que, aliados à organização subjetiva do professor e a outros motivos, favorecem a produção de novidades com valor para a aprendizagem e desenvolvimento desses alunos, mobilizando o professor para sua autoria na organização do trabalho pedagógico. (ARRUDA, 2014, p. 146).

Para a professora Laura, os alunos precisam ser considerados autores de sua história. Em seu planejamento, ela fazia questão de buscar conhecer cada um deles para poder atender suas necessidades e conhecer as suas potencialidades. Ao conversar com os outros professores ela afirmou: “*Se você tem quinze alunos, tem que ter quinze olhos. Quinze olhos para você estar olhando individualmente para cada um*” (fala de Laura no Conselho de Classe). Isso era o que ela considerava mais relevante para alcançar uma prática que favorecesse uma aprendizagem mais efetiva.

*Para mim, a coisa mais importante é a valorização do sujeito. É fazer ele entender que ele é gente! Ele é um ser que, independente da família, independente da realidade que ele vive, ele pode dar um outro direcionamento para a vida dele (Laura, entrevista inicial).*

Por isso, em tudo o que ela pensava e produzia para os alunos era possível enxergar o atendimento à necessidade de cada um. Às vezes, na própria “rodinha”, outra estratégia muito utilizada por ela para se aproximar das motivações da turma, ela já aproveitava para desenvolver alguma proposta de atividade que alcançasse a esse aluno. O caráter dialógico

---

<sup>3</sup>Na Secretaria de Estado e Educação do DF há uma estratégia de ensino chamada **vivência**. A vivência é uma intervenção pedagógica que deve ser registrada no diário de classe, não podendo ultrapassar a duração de 15 dias letivos. O objetivo é que a criança possa vivenciar experiências, atividades e conhecimentos mais ampliados e aprofundados em relação à sua turma de origem (DISTRITO FEDERAL, 2012).

que ela promovia em sua sala era muito presente na “rodinha”. Nesse momento, as crianças sentavam no chão em círculo e podiam contar um pouco de sua vida, relacionando, por exemplo, a uma história que a professora havia contado. Era um ambiente criado por Laura para promover a oralidade das crianças, mas, ao mesmo tempo em que as crianças relatavam fatos da história ouvida, dos príncipes e das princesas, eles socializavam as suas próprias histórias e, em muitas situações, não havia nada a se comparar com os contos de fadas e com o final “felizes para sempre”. Muitas crianças, mesmo tão pequenas, já tinham presenciado situações muito tristes em família e a sala de aula era o espaço onde elas podiam contar as suas experiências, muitas delas de sofrimento. Elas sentiam segurança e sabiam que a professora Laura iria acolhê-las com carinho. Muitas crianças estavam abandonadas em casas de parentes, sofrendo abusos físicos, emocionais e culturais e Laura sabia que a sua função era fazer com que eles pudessem chegar na escola, enxugar as lágrimas e ter cinco horas de alívio, assim como ela tinha quando era criança. Por isso, numa reflexão do Conselho de Classe, promovida pela vice-diretora Eduarda, a professora Laura se posiciona diante dos colegas.

*Eu jamais seria o que eu sou, se eu não tivesse pessoas, como anjos comigo, me segurando e me dizendo: Você tem, você vai, você consegue, você quer e a gente também quer que você faça a diferença. Eu passei por tudo isso, porque no momento em que eu me deparasse com os diversos H. e R. da vida, eu tenha condição de saber o que ele está passando ali e me ver nele e, saber o que eu posso fazer e o que é devido fazer no momento certo. Então, o tempo todo devemos ter essa coisa do olhar, de estar buscando aqueles serezinhos que você pode mudar a história deles.*

Os alunos H. e R. eram crianças com histórias de vida muito sofridas e Laura se colocava no lugar deles, pois eles a faziam lembrar de sua própria história e das pessoas que a ajudaram a vencer. Assim, ela fazia de tudo para ajudá-los. Mesmo H. não sendo aluno de sua sala, ela o havia acolhido durante alguns dias para observar a forma como ele aprendia e dar dicas à professora para que ele pudesse avançar. Da mesma forma, ela fazia com R. e, em uma conversa informal entre ela e a pesquisadora fora da escola, ela disse:

*Os meninos especiais já avançaram e muito no ritmo deles né? Agora, ainda me preocupa o R. Eu ainda não descobri como ele aprende para conseguir ajuda-lo. Ele é tipo aquele aluno que se não tiver em cima dele, ele passa despercebido na sala. O meu foco agora é entender ele.*

Mesmo fora da escola, a professora Laura ainda se preocupava com o que era preciso fazer para garantir a aprendizagem de todos. O aluno R. realmente era assim como a professora o descreveu. Era um aluno quieto, pouco falava, pouco se expressava nos momentos de socialização, parecia ser mais um aluno no meio da multidão. Mas, para Laura, não havia essa possibilidade de passar sem ser visto, pois ela observava cada aluno e queria ajudá-los.

Esses relatos e observações contribuíram para que identificássemos esse compromisso da professora com a sua profissão como outro núcleo subjetivo seu. A sua dedicação, o seu empenho, a sua posição diante das crianças e a forma de enxergá-los como autores de sua vida possibilitavam a expressão de um trabalho pedagógico criativo e investigador e isso lhe trazia satisfação pessoal, principalmente quando ela conseguia observar o avanço de seu aluno e o esforço dele.

Toda essa forma de Laura pensar a aprendizagem de seus alunos, nos remete ao pensamento de que

O caráter singular da aprendizagem vai nos obrigar a pensar em nossas práticas pedagógicas sobre os aspectos que propiciam o posicionamento do aluno como sujeito da aprendizagem, o que necessariamente vai implicar o aluno com suas experiências e ideias no espaço do aprender. Isso é conseguido não apenas com os aspectos técnicos envolvidos na exposição de um conteúdo, mas com o desenvolvimento de relações que facilitam o posicionamento ativo e reflexivo dos alunos, o que nos leva a uma outra consequência ao considerar o sujeito que aprende nas práticas pedagógicas: a compreensão da aprendizagem como uma prática dialógica. (GONZÁLEZ REY, 2008, p. 38).

No caso de Laura compreendemos que o eixo organizador de sua ação docente era o planejamento. A partir dele, ela procurava pensar e preparar atividades desafiadoras para os alunos com a intenção de torná-los mais críticos em relação àquilo que estava proposto no currículo da secretaria de educação. A professora tinha clareza do que era esperado para o 1º ano do Ensino Fundamental e também identificava quais eram os direitos de aprendizagem<sup>4</sup> de seus alunos, porém, isso não era um limite para a sua ação. Ela percebia que, com a interdisciplinaridade, era possível ultrapassar o conteúdo e transformá-lo em uma abordagem mais completa e divertida.

---

<sup>4</sup>São descritos direitos de aprendizagem gerais, que permeiam toda a ação pedagógica e depois são expostos quadros com conhecimentos e capacidades específicos organizados por eixo de ensino. Os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento reúnem, conhecimentos e habilidades, que devem ser planejados considerando que as aprendizagens são progressivas e articuladas (retirado do site <portal.mec.gov/pacto>).

*O meu planejamento é um planejamento específico diante da necessidade que eu percebo do meu aluno. Então, se meu aluno demonstra que está necessitando desenvolver o social, eu modifico o planejamento para ele... ou modifico ou acrescento atividades que sejam relacionadas a essa necessidade que ele tem. Se a criança não está conseguindo desenvolver, não está conseguindo memorizar as letras, eu já vou pensar em atividades para aquele aluno em que eu boto, incluo todo mundo, para que ele consiga memorizar as letras. Se ele está precisando desenvolver a oralidade aquele aluno eu vou pegar e vou fazer atividades para ajudá-lo. Aí você entende o porquê da rodinha, de botar eles para falar sobre a história, a atividade da história, o envolvimento da família, o dever de casa... tudo tem uma intenção (Laura, Conversa exploratória).*

Todo o planejamento desenvolvido e produzido por ela estava voltado para os seus alunos. Percebemos que seguir a sequência planejada, alcançando os resultados esperados por ela lhe causavam grande satisfação em relação ao seu trabalho pedagógico. Consideramos que essa percepção da aprendizagem dos seus alunos oportunizava à Laura a constituição de sentidos subjetivos relacionados ao seu envolvimento e dedicação pela docência.

A segurança apresentada por Laura na organização da sua prática docente e a forma como ela liderava e contribuía para o trabalho dos outros professores mostravam uma autonomia e uma autoria em sua sequência didática e podemos considerar que esses eram elementos que a motivavam e a deixavam feliz. Ela sentia um bem-estar em fazer esse tipo de planejamento e ver que os resultados, muitas vezes entendidos como inalcançáveis pelos outros, estavam sendo alcançados com rapidez e leveza no cotidiano da sala de aula.

O planejamento elaborado por Laura para seus alunos tinha como princípio maior o desafio e a novidade. Toda a sequência didática que ela pensava e propunha para a sua turma apresentava-se sempre como um momento provocador, onde as crianças sentiam-se desafiadas a pensar. A forma como ela questionava os alunos e os faziam refletir sobre as situações problema do cotidiano deles mesmos, os ajudavam a compreender a realidade ao seu redor. Era possível observar nos alunos uma liberdade de expressão e uma confiança que contribuía para o envolvimento deles em tudo o que era proposto. A sala de aula da professora Laura era um espaço constituído de diálogo.

Assim, mesmo com sua característica de protagonismo naquilo que desenvolvia em sala de aula, a professora Laura abria espaço para que os alunos também se expressassem como protagonistas do seu processo de aprendizagem e era justamente quando eles entediavam esse espaço como deles e se sentiam pertencentes a ele que ela conseguia se aproximar ainda

mais e conhecê-los melhor em suas necessidades para avançar no aprender com a construção do conhecimento.

Pensar os processos de ensino e aprendizagem desde a perspectiva do sujeito e da subjetividade nas condições da cultura implica valorizar a crítica, o estímulo a pontos de vista diferentes, o incentivo a reflexões novas sobre os problemas, tudo o que leva a um questionamento da didática atual, mais centrada na reprodução do que na produção e no questionamento. A produção e o questionamento acompanham-se de um clima de leitura, reflexão e discussão. Sem trabalho árduo, não existe produção. A criação de um cenário social participativo na sala de aula, e a organização das tarefas de ensino de forma provocadora e não acabada, que obrigue os alunos a pensar e se posicionar, são elementos importantes para pensar num processo educativo que estimule a emergência do sujeito que aprende. (GONZÁLEZ REY, 2012b, p. 37-38).

Hipotetizamos que o trabalho pedagógico da professora Laura expressava uma criatividade que favorecia a participação dos alunos em seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento. Talvez essa forma de organizar o espaço do aprender dessas crianças, e as novidades elaboradas pela professora possibilitavam uma produção de sentidos subjetivos relacionados à sua competência e criatividade que mantinham os alunos ativos e sempre curiosos pelo conhecimento. Era interessante observar a forma segura e a liberdade com que os alunos se posicionavam diante das situações e desafios que a professora oferecia.

Na perspectiva que adotamos em nossa pesquisa como norteador do trabalho pedagógico, consideramos importante trazer a ideia de que

O professor pode e deve utilizar, para desenvolver seu trabalho pedagógico, todos os graus de liberdade disponíveis nos espaços sociais nos quais exerce sua ação e não deve se auto-impor barreiras a priori, sem explorar ao máximo as possibilidades de ação que realmente tem. Já na sua condição de agente de mudanças pode trabalhar intencionalmente na ampliação de seu espaço de ação, na necessária tensão entre sua ação intencional e os limites que todo espaço social impõe. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2008, p. 84).

Esse posicionamento da autora nos ajuda a refletir acerca do espaço social em que a professora Laura estava inserida: a instituição educativa. Torna-se de fundamental relevância ressaltar que toda a escola passava por um momento de reorganização pedagógica. Em várias situações, a professora Laura deixou evidente em sua ação que o apoio da direção da escola estava sendo imprescindível para que ela alcançasse o êxito com os seus alunos. Consideramos interessante destacar o papel da escola como um espaço rico e cheio de

possibilidades de desenvolvimento tanto da aprendizagem dos alunos como também dos professores.

Na instituição educativa onde Laura atuava havia um movimento muito intenso de aproximação da gestão aos professores. Ambos, diretor e vice-diretora, se faziam presentes e ativos em todos os projetos pensados pela equipe da escola. O ambiente escolar tornava-se um espaço acolhedor e alegre, mesmo com todas as questões que eles ainda destacavam como necessitando de mudança. Durante as observações realizadas na pesquisa, percebe-se que a condução pedagógica projetada pela direção contava com a dedicação de seus professores porque eles começavam a acreditar no rumo que a escola estava tomando. O direcionamento dado a todos os projetos da escola, envolvia desde os bazares, as festas, o projeto de leitura, os estudos junto ao grupo de orientadores do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), as discussões realizadas entre os professores, as avaliações, os momentos de estudo e reflexão das aprendizagens dos alunos, entre outras ações que estavam a todo vapor na escola e mantinham os professores focados em sua função: a aprendizagem dos alunos.

A gestão da escola em que a professora Laura atuava conseguiu unir os seus projetos e as suas idealizações para a melhoria da ação pedagógica, projetando-se como um espaço de pertencimento do professor. As cobranças existiam, alguns professores ainda se mantinham calados e optavam pelo silêncio, mas a maioria parecia estar dedicada a mudar e, em muitas situações, as discussões que aconteciam após os estudos, nas coordenações coletivas, mostravam estar voltadas à preocupação com a aprendizagem do aluno. Muitas vezes, eles se afirmaram cansados, mas ao contrário de assumir a desistência como um recurso, uniam-se com outros professores e pensavam em mais estratégias pedagógicas que pudessem atender a esses alunos em suas necessidades. Pudemos identificar que a escola estava em movimento na constituição de sua subjetividade social com o empenho de todos, e estava conseguindo implantar estratégias de mudanças, tais como implementar o reagrupamento interclasse<sup>5</sup>; reavivar a escola integral com monitores próprios para atender os alunos listados no Conselho de Classe; reabilitar o espaço da sala de leitura com o apoio e a colaboração de um grupo chamado GASOL<sup>6</sup>. Com tudo isso, entre outras ações, a escola ia se reconstituindo e ganhando uma nova configuração.

---

<sup>5</sup>O reagrupamento interclasse é uma dinâmica proposta pela Secretaria de Educação do DF que enriquece e alarga as experiências estudantis e docentes por meio do diálogo entre as turmas. Nesses momentos, são formados grupos de alunos de diferentes turmas, do mesmo ano ou não, do mesmo bloco ou não, a partir de necessidades e possibilidades diagnosticadas (DISTRITO FEDERAL, 2014).

<sup>6</sup>O grupo GASOL é organizado por empresários que contribuem com a construção de bibliotecas nas escolas públicas do DF.

A fala da vice-diretora no Conselho de Classe demonstra um momento em que as necessidades da escola e do grupo de professores e alunos era colocada como uma forma de reflexão e de ajuda na interpretação do papel desses professores com os seus alunos. Por mais que a escola estivesse em seu processo de ascensão, ainda era necessário cuidar daqueles que faziam o pedagógico acontecer. Nesse sentido, ela afirma:

*Então, assim, a gente precisa tomar essas rédeas, enquanto professor desses alunos, no sentido de que esse é o meu espaço, é o meu território dentro da sala de aula, junto com eles. O protagonismo de quem está ali para ser praticado, vivenciado e exibido, é nosso: meu e dos meus alunos. E tudo o que acontece ali dentro é minha responsabilidade. Então, realmente a gente precisa vencer essa questão, não podemos nos desesperar. Primeiro, que ninguém está sozinha, mesmo![...] Gente, a gente tem que aprender que dentro da escola existem histórias difíceis demais, mas a gente não pode adoecer. A gente tem que se blindar e aprender que nós estamos fazendo tudo o que é possível. Além do que é possível...Mas o que eu não posso é me eximir do meu papel dentro da sala de aula que é de alfabetizar, no nosso caso, aqui, o primeiro ano. Que é de alfabetizar, de tratar esses alunos como pessoas únicas e singulares, que nenhum é igual e não podemos colocá-los no patamar de igualdade, porque não são. Eles vêm de histórias diferentes, lugares diferentes, de experiências diferentes que eles trazem. Eles trazem e refletem. Agora, o que eu preciso? Aproveitar isso na sala de aula para poder fazer com que eles aprendam. Porque quando a gente aprende a fazer isso no coletivo, a gente aprende a ser feliz no trabalho. E aí a gente torna o ambiente melhor. Sabe? Mas a gente precisa individualmente ter essa postura de assumir isso de fato, de ter coragem de falar: 'eu estou precisando de ajuda, eu não sei'. 'Laura, posso ir lá na sua sala? Posso ver como você vai fazer isso com seus alunos? A gente aprende assim trocando. E a gente precisa ter essa coisa se colocar mesmo nessa condição... a gente precisa ter inteiro compromisso, de fato, de que esses alunos todos têm condição de ser alfabetizados... (Eduarda, Conselho de Classe).*

Essa fala demonstra uma preocupação por parte da gestão da escola em manter um ambiente coletivo, ativo e efetivo, onde todos pudessem ser compreendidos como auxiliares do processo de aprendizagem dos alunos. Parecia haver uma tentativa, por parte da vice-diretora, em dar aos professores presentes nessa reunião do Conselho de Classe, um empoderamento de que, juntos, eles eram capazes de desenvolver um trabalho significativo com as crianças com histórias de vida tão complicadas e, por estarem juntos, dividindo as conquistas e se unindo para pensar as estratégias, ela fortalecia a ideia de criar um ambiente de trabalho que desse a eles uma sensação de bem-estar, que os constituiria como pessoas

satisfeitas e realizadas com aquilo que desenvolviam. Dessa forma, ela reiterava que era mais fácil não adoecer.

Essa preocupação da gestão da escola refletia um quadro muito comum nas escolas públicas do DF atualmente, em que é possível encontrar boa parte dos professores em licenças médicas e afastamento de sala de aula por causa de depressões, frustrações, síndromes causadas pela intensificação do trabalho docente. Nesse sentido, ao perceber que o final do ano se aproximava e que automaticamente o cansaço e o desgaste poderiam aparecer com maior intensidade e sabendo que, ainda havia muito a ser feito para os alunos, a vice-diretora encontrou essa oportunidade do Conselho de Classe para dar um ânimo novo aos professores, retomando com eles o verdadeiro sentido de estar nessa função e a importância deles na vida dos alunos.

Reconhece-se que a professora Laura era um ponto forte no grupo de professores que atuavam no 1º ano, e a direção da escola encontrava nela o apoio necessário para auxiliar no planejamento da etapa de alfabetização das crianças. Ela era vista pela direção como uma pessoa fundamental na organização do trabalho pedagógico e do movimento de construção desse trabalho que a escola estava desenvolvendo. Laura era assertiva nas ideias que projetava junto com o grupo e sempre se colocava à disposição para contribuir com o trabalho dos outros. Estava sempre atenta às necessidades das outras turmas e os professores enxergavam nela um suporte pedagógico. Tudo o que a professora Laura desenvolvia com os seus alunos era compartilhado com todos da escola, como se ela quisesse contagiá-los com a sua forma de enxergar e vivenciar a educação.

*40. Eu brigo por dias melhores na educação.*

*41. Os outros meus parceiros.*

*45. O grupo parceiros de caminhada.*

*51. Luto por um espaço feliz na educação.*

*54. Necessito de parceiros.*

*55. Sempre que posso ajudo.*

Nessa produção subjetiva da professora Laura compreendemos a sua forma de refletir o espaço da escola e a sua função nele. A insistência em acreditar na educação e insistir com os seus colegas na possibilidade de alfabetizar essas crianças, independente das dificuldades que eles enfrentam em casa, fazia parte da sua produção de sentidos subjetivos relacionados à confiança naquilo que ela desenvolvia, além da concepção de que todos podiam aprender.

Há uma necessidade de compreendermos que não podemos separar da ação docente as referências afetivas, pois os professores ao se envolverem com seus alunos, suas dificuldades e possibilidades, estabelecem relações de afeto que possibilitam transformações tanto no processo de aprender como no de ensinar.

Nesse sentido, Laura compreendia que o seu planejamento e os seus registros compunham um sistema de comunicação e de relações estabelecidas com seus alunos. Nada que ela propunha para a turma estava desconectado com as necessidades deles. Essa sensibilidade de perceber o que o aluno precisava e saber o que ela necessitava fazer para alcançar êxito estava presente nas estratégias que Laura desenvolvia com seus alunos.

Para Laura o trabalho pedagógico não tinha sentido sem um bom planejamento desenvolvido anteriormente.

*Planejamento é tudo o que você faz, o que você reflete na sala de aula... se você não planejar, não tem como você fazer nada em sala de aula. Você passa a ser um profissional perdido. Perdido na sua prática. Eu não consigo imaginar como que você chega em sala de aula sem saber o que você vai fazer. Você não ter pensado, planejado, replanejado... e muitas vezes você ainda chega na sala e no próprio decorrer da aula tem que ter a capacidade de flexibilidade e modificar quase tudo diante da necessidade do aluno, do que deu certo, do que não deu, ali na hora...Então, eu não concebo. Essa muitas vezes é a fragilidade do povo: a falta de planejamento até pra sua própria vida (Laura, Conversa Exploratória).*

Nesse sentido, vale destacar a importância do registro do planejamento para o desenvolvimento da ação docente da professora Laura. Desde o momento de conhecer as necessidades de seus alunos, parar para pensar em como poderia ajudá-los, produzir ou pesquisar as estratégias para serem utilizadas e, por fim, tentar colocá-las em prática e avaliá-las era a sua forma de organizar a sua prática pedagógica. O registro era um elemento norteador do seu trabalho pedagógico e, por meio dele, ela conseguia atender seus alunos de forma pontual e intencional. Os seus registros tinham como elemento principal direcionar a sua ação para as necessidades de seus alunos, por isso, o consideramos como um planejamento personalizado.

Identificamos que nele havia espaço para toda a turma, sendo possível identificar, nas atividades desenvolvidas, a preocupação e o cuidado em direcionar a sua ação para as necessidades mais gritantes dos alunos na sala de aula. Um exemplo disso, era a sua forma de atender as crianças com necessidades educacionais especiais.

Para esses alunos, cujas necessidades de desenvolvimento estavam, principalmente, relacionadas à oralidade, Laura desenvolvia atividades diariamente com a colaboração dos monitores da turma. Ela estava sempre disponível a atendê-los e em seu planejamento havia alternativas direcionadas às suas necessidades. Os alunos com necessidades educacionais especiais demonstravam um carinho enorme pela professora e a cumplicidade entre eles era observada por todos da escola. Esses momentos tornavam-se perceptíveis na chegada desses alunos, na vontade deles em querer correr para abraçar a professora e os constantes pedidos de beijo, de carinho, entre outros, durante o período escolar.

Com o intuito de melhor atendê-los, Laura tinha um projeto específico para eles num caderno separado onde eles podiam trabalhar a partir de uma adequação curricular. Além disso, em seu armário na sala de aula, ela tinha vários tipos de jogos, alguns produzidos por ela, para que eles pudessem continuar aprendendo de uma maneira divertida. Um desses jogos era para que eles fizessem a classificação dos objetos por cor, tamanho, forma, por exemplo. Isso os ocupava no momento em que se apresentavam cansados da rotina da sala e, ao mesmo tempo, os entusiasmava e os motivava a querer mais. Um dos alunos era apaixonado pelo ABC (um alfabeto móvel de madeira que ficava na sala). Todos os dias ao chegar na escola, ele pedia para usar esse material, ou ele mesmo ia até o armário para pegá-lo, tamanha era sua ansiedade para “brincar” com as letras.

Laura, então, observou que esse era o canal de comunicação entre ela e seu outro aluno especial, a quem chamamos de F. e ela investiu nessa possibilidade de alfabetização desse aluno por meio do alfabeto móvel que ele tanto amava. Todos os dias ela lançava desafios para ele, como: pegar a letra inicial do nome dele, formar o nome dele completo, pegar a letra inicial dos nomes dos colegas da turma, dos monitores, formar o nome de objetos que ele gostava de brincar, como a bola, entre várias outras intervenções. Com essa estratégia, F. foi se desenvolvendo com muito êxito ao longo do ano. Uma criança considerada deficiente intelectual, sem perspectiva de que poderia aprender a ler e escrever, estava formando palavras simples, antes do encerramento do terceiro bimestre do ano letivo.

Para a professora Laura, o aluno F. era a sustentação da sua concepção de que todos têm o direito de aprender e precisam ser vistos dessa forma por aquele que é o responsável em oferecer esse conhecimento: o professor. Cada letra reconhecida por F. era comemorada por toda a turma. Cada tentativa de comunicação de F. e de R. (o outro aluno com necessidades especiais) era uma afirmação de que as escolhas pedagógicas de Laura estavam no caminho correto. Ela, com a sua sensibilidade e a sua vontade em contribuir na alfabetização desses

alunos, independente das barreiras muitas vezes sociais que eles possuíam, tornou-se uma chave de acesso para eles a um mundo antes desconhecido, e que se dependesse de um outro professor, talvez, seria um mundo inalcançável.

*F. continua apresentando muita vontade em superar as suas dificuldades, de tal forma que muitas vezes elas deixam de existir, tamanha a sua garra para demonstrar como ele pode aprender e os resultados apreciados e vividos com as suas conquistas até agora que foram imensas e inimagináveis. Para quem tem “olhos para ver e os ouvidos para ouvir” é um presente compartilhar o dia a dia com F. em sala (Laura, trecho do relatório do aluno).*

A alegria com o sucesso tanto de seus alunos especiais como de toda a turma estava registrada em tudo que a professora Laura desenvolvia com eles. Reconhecemos que as estratégias criadas e as relações da professora com os seus alunos nos permitem destacar a participação dos processos emocionais vinculados à organização e à subjetivação do seu trabalho pedagógico, ressaltando a sua criatividade naquilo que desenvolvia e a importância dos vínculos afetivos no contexto escolar. Com ela, era prazeroso aprender e eles aprendiam porque se sentiam motivados, interessados e, essa relação entre os processos simbólicos e emocionais impactavam, mobilizavam e acionavam elementos subjetivos que geravam oportunidades de aprendizagem em cada um dos envolvidos nesse processo. Havia uma subjetividade social no grupo que implicava cada um, no processo de ensino-aprendizagem desenvolvido nessa sala de aula.

Os registros que Laura elaborava demonstravam as formas de organização da sua ação docente. Isso estava expresso nos seus planejamentos, que eram sempre compartilhados com os outros professores; nos portfólios de seus alunos, onde ela anexava todas as atividades que demonstravam o processo de aprendizagem de sua turma bem como o avanço de cada um, pois cada aluno possuía o seu próprio portfólio; nos relatórios exigidos pela secretaria de educação, onde ela narrava com muita autenticidade o desenvolvimento de cada aluno; nas fotos que ela tirava das atividades desenvolvidas, muitas vezes para exemplificar para os parceiros de trabalho como tinha sido a diversão na sala em realizar determinada atividade e nos projetos personalizados que desenvolvia para atender as necessidades específicas de seus alunos.

Toda essa organização do trabalho pedagógico de Laura contribuía para que ela se envolvesse cada vez mais naquele espaço social de convivência. Ela compreendia que, para

fazer o aluno avançar, era necessário investigar a vida dele de forma a se aproximar de suas fragilidades para conhecer as suas potencialidades.

A instituição educativa em que a professora Laura atuava também valorizava a investigação das necessidades dos alunos como o ponto de partida para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico significativo. E, partindo desse princípio, além do Conselho de Classe, momento de avaliação já mencionado em nosso estudo, a escola desenvolvia uma avaliação diagnóstica baseada nos descritores da Provinha Brasil<sup>7</sup> com o objetivo de identificar as necessidades de cada turma e trabalhar de forma a planejar atividades e estratégias específicas para atender os alunos naquilo que ainda não estava fortalecido ou efetivado em termos de aprendizagem.

A avaliação era desenvolvida pela direção, coordenação e com a colaboração dos professores e era aplicada aos alunos num dia específico. Em seguida, ficava sob a responsabilidade da coordenação e da direção da escola, analisar as provas e elaborar os gráficos com os resultados e as necessidades constatadas nessa avaliação diagnóstica, para apresentar aos professores em reunião específica para essa discussão. Assim, uma das coordenações coletivas da escola era reservada para o estudo desses gráficos e a produção de estratégias de intervenção para as turmas. Interpretamos que a escola ao realizar esse tipo de reflexão com os professores, desde a elaboração da avaliação até o momento de discussão e produção de estratégias, apresentava a todos o verdadeiro sentido de se fazer um momento avaliativo: conhecer os processos de aprendizagem de seus alunos. A avaliação precisa aparecer na escola como uma aliada da organização do trabalho pedagógico e, ao criar esse ambiente pautado no diálogo e na reflexão das necessidades dos alunos, a escola avança em sua proposta e inicia um processo de desmistificação da avaliação.

Nesse sentido, a escola instituiu o processo avaliativo como um momento processual e diagnóstico e compreendia que as coordenações coletivas e os conselhos de classe podiam transformar-se em momentos de socialização dos resultados já alcançados e das necessidades ainda a serem trabalhadas.

Assim, compreendemos que a professora Laura encontrava na escola apoio que a ajudava na organização de um trabalho pedagógico que lhe transmitia o sentimento de

---

<sup>7</sup> Provinha Brasil: é uma avaliação diagnóstica que visa investigar o desenvolvimento das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática, desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. Aplicada duas vezes ao ano (no início e no final), a avaliação é dirigida aos alunos que passaram por, pelo menos, um ano escolar dedicado ao processo de alfabetização. A aplicação em períodos distintos possibilita a realização de um diagnóstico mais preciso que permite conhecer o que foi agregado na aprendizagem das crianças, em termos de habilidades de leitura e de matemática (Site do Inep, <http://provinhabrasil.inep.gov.br/>).

segurança e satisfação, e era com essa produção subjetiva que ela assumia o seu aluno, a aprendizagem, a sua ação docente, a sua função como professora e o seu protagonismo. Logo, observamos que a emoção e a motivação eram dois aspectos fundamentais que moviam o grupo de professores dessa escola.

Não se pode pensar a subjetividade humana sem destacar esses dois aspectos. Não são as práticas simbólicas em abstrato que movem as ações humanas; todo movimento humano em sua dupla condição social e individual se caracteriza por uma emocionalidade presente na ação: não há ação transformadora sem emoção. (GONZÁLEZ REY, 2011a, p. 347).

*c) Aspectos da constituição da professora Laura*

*Quando a gente tem claro o que a gente quer para os alunos, o trabalho rende e fica melhor (Laura, momento informal).*

O caso da professora Laura nos possibilitou construções fundamentais a respeito da contribuição dos registros em sua ação docente, das reflexões realizadas por ela na tentativa de estar sempre mais próxima dos alunos e de suas necessidades.

De todas as ações educativas que tivemos a oportunidade de observar e acompanhar de perto com Laura diferentes sentidos subjetivos evidenciaram-se estar na base de suas reflexões e no desenvolvimento de sua ação docente. Esta se mostrava ser efetiva e significativa para os alunos, podendo ser considerada também criativa. Ressaltamos abaixo alguns elementos que se faziam presentes na forma de organização do trabalho pedagógico de Laura:

- a) A forma como Laura subjetivou a **sua infância** e as situações vividas no passado – a maneira como ela retoma atualmente as vivências do passado favorece a produção de sentidos subjetivos que vincula uma configuração subjetiva caracterizada pela confiança em si, determinação e uma postura de autonomia. Segundo relatos da professora, foi a partir de sua saída do contexto social em que vivia que ela conseguiu alcançar objetivos maiores em sua vida. Identificamos que ela desenvolveu recursos subjetivos que contribuíram para que se organizasse de maneira diferenciada, convicta e auto-confiante em relação à sua profissão;

- b) A subjetivação do **seu papel como professora** - Laura assumia-se como responsável por oferecer aos alunos uma educação de qualidade que oportunizasse a eles situações melhores de vida. A educação era, para ela, um fator de transformação e ela se esforçava para ser esse elemento de mudança na vida de seus alunos, pois sua história de vida a identificava com a história de tantos alunos da instituição educativa que ela atuava. Para muitos deles, a escola era o refúgio feliz e a alternativa de mudança, de perspectiva de vida futura;
- c) A subjetivação das **relações interpessoais** - As **referências afetivas** presentes em sua relação com os alunos e entre eles possibilitavam e favoreciam a produção de sentidos subjetivos relacionados ao **prazer, à alegria, à descontração e ao fortalecimento dos processos de ensinar e aprender**. Para Laura, isso era fundamental para que todo o ambiente fosse propício para a aprendizagem de seus alunos. A sua preocupação em sempre proporcionar um ambiente agradável e motivador aos alunos era fundamental pois também a motivava e inspirava em suas produções. Essas referências afetivas eram um elemento fortalecedor da ação docente da professora.

Além desses processos subjetivos destacados acima, no caso de Laura, consideramos que a forma como ela se relacionava com seus alunos especiais também caracterizava uma produção subjetiva. Ela acreditava no potencial de aprendizagem deles e investia em pensar propostas individuais para atender a cada um. Para essa professora, cada um dos seus alunos oportunizava a ela desafios que implicavam na produção constante de novidades para aprendizagem e desenvolvimento deles.

Alguns elementos presentes na organização do trabalho pedagógico de Laura tornaram-se relevantes retomar, pois a partir deles identificamos os pontos que apoiavam a ação docente desenvolvida por ela. Foram eles:

- **A sua concepção de aprendizagem, planejamento e registro** – para a professora a aprendizagem deveria ser um momento prazeroso e bem planejado. Ela compreendia o planejamento como um registro único e singular que norteava a sua ação docente. Identificava que era preciso criar estratégias orientadas às necessidades de seus alunos. Suas atividades eram produções próprias e as estratégias utilizadas em sala de aula eram específicas para atender as necessidades de seus alunos. A concepção de Laura em relação à aprendizagem caracterizava-se como um processo que requer diagnóstico,

intervenção, acompanhamento, sínteses singulares, compreendendo que o aluno é único e a sua ação docente deve estar direcionada a atender exclusivamente às necessidades dele. E o registro caracterizava-se como um elemento facilitador desse processo.

- A sua **sala de aula** era um espaço constituído de **diálogo e liberdade de expressão**. Ela conseguiu construir com a turma um canal de comunicação baseado nesses dois elementos: o diálogo e a liberdade de expressão. Essas eram condições que viabilizavam a produção de sentidos subjetivos que favoreciam a sua expressão e a de seus alunos como **sujeitos do seu processo de aprendizagem e de ensino**, pois estava permeado por situações de questionamentos, criação, produção, desenvolvimento, inventividade e protagonismo. Havia espaço para que todos fossem sujeitos de seu processo de aprendizagem;
- A sua ação docente estava organizada por sua **autonomia e autoria** nos processos de ensinar. A professora Laura sempre se mostrou autônoma em suas escolhas pedagógicas. A criação das atividades, a maneira como conduzia a rotina da sua sala, as relações estabelecidas, a faziam protagonista de sua história pessoal e também profissional;
- A **coordenação pedagógica** – esse espaço tornou-se um elemento de apoio para a ação docente desenvolvida pela professora Laura. Esse espaço gerava possibilidades de novas estratégias, colaborava com a elaboração de propostas criativas na ação docente da professora, porque esse momento se constituía como um espaço de reflexão;
- A maneira de compreender a **avaliação** também era um processo possibilitador da construção e produção de estratégias pedagógicas singulares, pois esse momento desafiava e motivava a sua ação docente. Além disso, a professora reconhecia esse momento como investigativo, diagnóstico e favorecedor para o melhor conhecimento da necessidade de seus alunos;
- O planejamento era um **registro** organizador da sua ação docente. Laura apresentava um planejamento personalizado e, isso, era um mecanismo gerador de sentido presente nas escolhas pedagógicas que ela fazia. Consideramos o planejamento personalizado por reconhecer que, diante de todo o conteúdo previsto para a sua turma de primeiro ano, ela identificava a necessidade de cada um e personalizava a sua prática pedagógica. Cada detalhe da aula era pensado para favorecer o processo de aprendizagem de um aluno específico. Inicialmente, a sua proposta parecia geral para a turma, mas em todas as situações observadas era possível perceber o direcionamento de suas atividades para as necessidades de seus alunos.

→ A organização de uma **ação docente criativa** - A criatividade era um elemento que enriquecia ainda mais o trabalho desenvolvido por Laura. Identificamos sua ação docente como criativa pelo desenvolvimento de uma metodologia própria, a forma como conduzia suas atividades sempre de autoria e desafiadoras às crianças, em seu planejamento personalizado e em seus registros sempre orientados para as necessidades de seus alunos.

Finalizamos, então, a relação desses elementos na ação docente da professora com a criatividade compreendendo que

A atividade criativa é dinamizada por diferentes e complexos motivos, os quais se integram a intenções profissionais e a tendências orientadoras da personalidade. Nessas tendências evidenciam-se a elaboração consciente de projetos por parte da pessoa e o seu esforço na consecução de seus fins e propósitos, o envolvimento efetivo em certa atividade que lhe é significativa. Assim, os indivíduos são criativos justamente naquelas áreas em que se concentram suas principais tendências motivacionais, que constituem, por sua vez, formações motivacionais complexas. (ARRUDA, 2014, p. 70).

Esses aspectos presentes na organização do trabalho pedagógico da professora Laura favoreciam a sua expressão criativa. A professora se diferenciava por ter esse posicionamento ativo diante da vida e da profissão. O seu protagonismo e a sua preocupação em tornar o seu planejamento personalizado nos indicam a sua **condição de sujeito** em aspectos relacionados à sua vida pessoal e se refletiam em suas escolhas pedagógicas. A preocupação em se posicionar e o estímulo dado aos alunos para que também se posicionassem diante de tudo o que acontecia em sala de aula era uma característica singular do seu trabalho pedagógico que reforçava ainda mais a sua autoria e o seu protagonismo.

Concluimos, então, que uma das tendências motivacionais da vida da professora Laura era a docência e a maneira como ela a organizava.

*“Se não fosse professora, seria... PROFESSORA! Eu seria professora onde eu estivesse!” (Professora Laura, entrevista inicial).*

## 6.2 A professora Renata

*“Mas eu vou, eu tento... com todas as minhas limitações, com as minhas dificuldades, eu me esforço. E eu sinto que eles sentem isso...”*  
(trecho retirado da entrevista inicial com a professora Renata).

Renata nasceu em Brasília – DF e possuía 37 anos no período da pesquisa. Era casada e mãe de três filhos. Sua escolha profissional deu-se por influências familiares, porém seu maior sonho era ser jornalista. Ela cursou o Magistério e, anos depois, formou-se em Pedagogia num curso oferecido pela Secretaria de Educação (SEDF) em parceria com a Universidade de Brasília.

Em sua trajetória profissional iniciou cedo como professora na rede pública de ensino, onde permanece há 17 anos como professora efetiva. Em toda a sua história como professora na SEDF atuou como coordenadora pedagógica durante 4 anos, supervisora pedagógica durante um ano e coordenadora intermediária na Coordenação Regional de Ensino no período de um semestre letivo.

A professora Renata foi para a instituição educativa onde ocorreu a pesquisa em 2014 atuando como coordenadora pedagógica e, no ano de 2015, permaneceu na mesma escola, como professora do quinto ano do Ensino Fundamental. Atuava no período vespertino e a sua turma era uma das maiores da escola com 23 alunos e, entre eles, algumas crianças com necessidades educacionais especiais.

### 6.2.1. A escola

*“Algo que me deixa muito triste é quando a turma não aproveita as coisas que a escola oferece. Não aproveita as coisas que eu trago, não aproveita as coisas, né? A oportunidade está aqui”* (Professora Renata – Conselho de Classe Participativo).

A escola em que a professora Renata atuava no ano da pesquisa localizava-se no perímetro urbano de uma região administrativa do DF. Atendia exclusivamente aos anos iniciais do ensino fundamental (primeiro ciclo), possuindo 368 alunos nos turnos matutino e vespertino. Nessa escola, além das turmas de inclusão regulares, ela também oferecia três turmas de classe especial que atendiam exclusivamente crianças com necessidades educacionais especiais e contava com o apoio de monitores para melhor atendê-los.

Grande parte dos alunos que frequentavam a instituição residia nas suas proximidades. Num levantamento realizado pela gestão da escola para a construção do Projeto Político Pedagógico, identificou-se que o nível de estudos dos pais se concentrava entre o nível médio e superior e, a presença deles, era constante e atuante na escola e no desenvolvimento de seus projetos.

A forma de organização da escola era semelhante à escola da professora Laura, ou seja, os professores atuavam num turno e coordenavam no outro e, nos dias específicos, havia a coordenação coletiva e a coordenação individual, bem como, o dia destinado para os cursos oferecidos pela EAPE. Essa é a organização geral do ensino público nas escolas do Distrito Federal.

Assim, essa instituição educativa cumpria de forma muito significativa os momentos destinados aos estudos e aos planejamentos. A sua organização pedagógica estava bem definida e estruturada e isso era perceptível nos projetos construídos pelos professores, e pela preocupação em acompanhar de perto a aprendizagem dos alunos, como por exemplo, na avaliação desenvolvida e aplicada a eles com base nos descritores da Prova e Provinha Brasil, denominada SAIEC – Sistema de Avaliação Interna da Escola Classe.

Os projetos, a avaliação desenvolvida pelos professores e coordenação pedagógica e a sua forma de correção constituíam alguns dos elementos norteadores da escola. Os planejamentos semanais e a reorganização curricular que os professores desenvolviam bimestralmente apresentavam como eixo direcionador os projetos propostos pela instituição. Alguns, observamos e vivenciamos de perto com a professora Renata, foram eles:

- **Projeto de literatura: Livros Caíndo N'alma** – trabalha o conhecimento da língua, sua estrutura e possibilidades de maneira sistematizada através do contato com a diversidade textual e literária utilizando a produção escrita individual e coletiva, a leitura, a oralidade, os conhecimentos linguísticos e literários com a finalidade de formar leitores, escritores e falantes competentes;
- **Educação Matemática:** Em 2008/2009 a escola foi polo de pesquisa em Educação Matemática com a coordenação de um professor da Universidade de Brasília;
- **Reagrupamento-** Ação proposta pelo BIA – Bloco Inicial de Alfabetização e hoje estendida aos 4º e 5º anos. Consiste em criar ações pedagógicas que favoreçam a aprendizagem dos estudantes. O reagrupamento será intraclasse e interclasse.
- **PROERD:** Programa de Educação e Resistência às Drogas – Parceria com a Polícia Militar do DF onde um policial instrutor orienta os estudantes do 5º Ano sobre os malefícios do uso de substâncias tóxicas e entorpecentes.

- **Recreiolândia** – Divisão dos espaços (quadra, campo de grama, basquete e spirobol) e materiais (mesa de totó e pingue pongue) da escola; organização de kit's esportivos, por turma, contendo: bolas (futsal, campo, basquete, queimada, totó e pingue pongue); dominó; xadrez; corda; tabuleiro e jogos futebol de botão; dama).

- **SAIEC** – Sistema de Avaliação Interna da Escola Classe. Avaliação construída pela coordenação da escola a partir dos conteúdos trabalhados bimestralmente e dos descritores da Prova e Provinha Brasil, aplicada pelos professores e corrigida pelos coordenadores que realizam a devolutiva dos resultados através de gráficos e tabelas nas coordenações por ano e nos Conselhos de Classe.

- **Conselho de Classe Participativo** – Momento em que é oportunizado aos docentes, discentes e pais/responsáveis fazerem uma avaliação e autoavaliação do trabalho que está sendo desenvolvido. Tem como objetivos: Redimensionar a prática pedagógica, promover a participação das famílias na escola e discutir o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos (retirado do PPP da escola).

Interpretamos que a construção e a autoria eram elementos presentes com clareza nas atividades desenvolvidas pela escola como um todo. Os projetos pensados coletivamente caracterizavam um trabalho diferenciado e orientado no sentido de conhecer sempre mais as necessidades e as possibilidades de cada aluno. Além disso, os professores encontravam nas coordenações coletivas um espaço de comunicação que facilitava a expressão de suas ideias e a colaboração para o desenvolvimento de um trabalho que fosse significativo para os alunos. Observou-se essa situação na preocupação expressa por um professor da escola em relação à professora Renata. Ela sempre foi muito participativa nas coordenações coletivas e, num determinado dia, encontrava-se mais quieta, então ele disse:

*Professor: Ei menina! Você está muito calada?*

*Renata: Hoje vou ficar mais caladinha mesmo.*

*Professor: Nada disso! Pode começar a falar suas ideias.*

A partir da observação desse professor, Renata conseguiu expor as suas ideias e mais tarde, numa conversa informal, afirmou: “E aí eu falei as minhas ideias e elas foram aceitas pelo grupo na votação que fizemos”. Dessa forma, compartilhamos da hipótese de que num ambiente de trabalho onde os professores sentem-se parte daquele espaço e conseguem expressar suas ideias de maneira a enriquecer o trabalho pedagógico desenvolvido por todos, pode haver uma maior possibilidade de colaboração entre o grupo contribuindo assim, com a organização de uma ação pedagógica mais assertiva e significativa, porque há o apoio e a contribuição para o trabalho coletivo da escola.

Além do espaço de construção coletiva entre os professores, a escola também se empenhava em conhecer o que os alunos pensavam em relação às atividades desenvolvidas com eles e, por isso, realizava o Conselho de Classe Participativo. O conselho de Classe nos moldes “tradicionais” acontecia numa perspectiva de avaliar o rendimento do aluno pela fala do professor, já no Conselho Participativo havia uma reconstrução desse espaço avaliativo. Nesse formato de Conselho de Classe contava com a participação dos alunos, da direção, do professor regente da sala e dos pais. O momento geralmente acontecia na própria sala de aula, era conduzido pela diretora, coordenadora ou orientadora educacional e possuía pontos definidos para orientar a discussão, mas se fosse necessário focalizar em outras situações mais específicas da turma, também eram discutidas neste Conselho. A avaliação, nessa escola, assumia uma perspectiva mais formativa e tinha o objetivo de organizar e melhorar o trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, pela escola e pelos próprios alunos. Nesse sentido, os alunos sentiam-se estimulados a falar o que lhes agradava ou incomodava nos projetos da escola, nas atividades desenvolvidas e a criticidade das crianças era respeitada pela direção. O diálogo entre direção, alunos, professores e pais era sempre preservado de forma a se chegar num consenso do que seria melhor para a turma.

A escola também aproveitava esse momento do Conselho de Classe Participativo para apresentar os gráficos com os resultados que a turma havia alcançado na SAIEC. A avaliação era elaborada pela coordenação da escola com a colaboração dos professores e era aplicada aos alunos pelo menos duas vezes ao ano. A partir dos resultados dessa avaliação, a escola elaborava gráficos mostrando o desempenho da turma e os apresentava a todos os presentes no Conselho Participativo. O foco nessa forma de devolução dos resultados parecia estar no cuidado de construir em conjunto, estratégias que atendessem as necessidades dos alunos, pois, muitas vezes, uma determinada atividade poderia ter a colaboração deles ou dos pais de forma a tornara a aprendizagem e o ensino mais efetivos. O intuito maior dessa avaliação era alcançar os alunos e suas aprendizagens, por isso, destacamos que essas duas estratégias também constituíam a forma de construção e organização do trabalho pedagógico na instituição.

A forma da escola pensar a educação e planejar as suas ações motivava os professores no sentido de estarem sempre em busca de criar e recriar situações didáticas inovadoras e criativas, de forma a facilitar a aprendizagem de seus alunos. Nesse contexto, encontramos a professora Renata em meio a alegrias e frustrações da profissão e nos

interessamos em compreender as formas como ela pensava, organizava, registrava e avaliava a sua ação docente em uma turma de 5º ano.

### 6.2.2 A organização do trabalho pedagógico da professora Renata

Compreender a forma como o professor vai se constituindo a partir das experiências de vida foi fundamental para interpretar a ação docente desenvolvida pela professora Renata. A forma como ela escolheu a profissão, a produção subjetiva de toda essa etapa de sua vida e a maneira como isso emerge no momento atual, foram elementos fundamentais para identificar a sua condição de sujeito na organização e no desenvolvimento de seu trabalho pedagógico.

A seguir, apresentamos os eixos que destacamos neste trabalho e que apontam a constituição pessoal e profissional da professora Renata.

#### *a) História de vida da professora Renata: um espaço de constituição pessoal e profissional*

*“Ser professora me faz crescer como pessoa, como ser humano” (professora Renata, Entrevista Inicial).*

A formação da professora Renata foi muito influenciada pelos pensamentos de sua família. Sua mãe acreditava que ser professora tornava as mulheres bem-sucedidas, com uma condição econômica boa e sempre com oportunidades no mercado de trabalho. Ela afirmava que a mãe sempre falava assim: *“Ah, porque professora ganha bem, porque professora trabalha, aposenta nova... aí eu fui para o Magistério”*. Assim, Renata resolveu encaminhar os seus estudos para o Magistério, mesmo sentindo vontade de exercer outra profissão, como o Jornalismo.

As experiências vividas no primeiro ano de Magistério não lhe agradaram muito, então, ela resolveu voltar em sua decisão e completar o Ensino Médio ou o modo Científico<sup>8</sup>, como era chamado na época. Ao finalizar essa etapa do ensino, Renata ingressou no mercado de trabalho como instrutora de informática e, após ter realizado um curso nesse mesmo local,

---

<sup>8</sup>O ensino secundário, hoje conhecido como ensino médio, era dividido entre Científico e Clássico. O curso clássico e o curso científico, cada qual com a duração de três anos, teriam por objetivo consolidar a educação ministrada no curso ginasial e bem assim desenvolvê-la e aprofundá-la. No curso clássico, seria para a formação intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia, um acentuado estudo das letras antigas; no curso científico, essa formação seria marcada por um estudo maior de ciências (BRASIL, 1942).

reconheceu que essa experiência talvez tenha sido um estímulo para ela voltar a pensar na atuação como professora.

Na tentativa de continuar os estudos, ela voltou para a complementação do Magistério e contou com o apoio do seu pai. O pai de Renata sempre aparecia em sua fala com a expressão de agradecimento. Ela afirmou que ficou com vontade de fazer essa complementação, porém esse curso só era ministrado em uma escola particular e ela não tinha condições de assumir esse gasto sozinha. Então, seu pai colaborou com a continuidade de sua formação ao contribuir financeiramente para os seus estudos.

Nessa época, Renata retornou ao curso do Magistério e começou a se identificar com as temáticas trabalhadas. No trabalho como professora, ela encontrou uma experiência parecida com a que ela vivia na igreja. Ela contou que começou a gostar desse processo, *“talvez pela experiência da igreja, por estar trabalhando, trabalhar com as professoras, trabalhar com gente” (entrevista inicial)*. Ao finalizar o Magistério, ela fez a sua inscrição no concurso da Secretaria de Educação e foi aprovada iniciando a sua carreira como professora efetiva. Ela caracterizou que foi assim que ela se tornou professora, por um aconselhamento da mãe e por uma ajuda financeira do pai. Nessas idas e vindas em sua formação e no que atualmente a professora relata de sua história, observou-se a formação de quatro núcleos subjetivos que foram ou ainda são suportes emocionais para a sua organização como pessoa. São eles: a família, a igreja, a formação e a profissão.

Interpretamos a **família** como um núcleo subjetivo, na presença amorosa e cuidadora que ela afirma do pai e na influência e talvez na carga emocional presente na fala da mãe na definição de sua profissão. Em momento nenhum, durante a conversa realizada, a professora Renata expressou que havia tentado seguir o caminho do Jornalismo quando desistiu do Magistério ou do curso de Letras na Universidade. Talvez o mais próximo que ela chegou disso, em suas afirmações, foi quando nos relatou sobre um jornalzinho que ela e um amigo desenvolveram na igreja na época da adolescência.

Nesse sentido, também consideramos a **igreja** como um núcleo subjetivo de sua formação. A igreja aparece como um ponto de referência para as melhores experiências da vida da professora Renata. Na igreja, ela relatou que desenvolvia atividades com pessoas queridas e que o padre era um orientador para os momentos difíceis. Ela afirma:

*Os meus valores foram consolidados na igreja. O trabalho, a questão de organização, a liderança, pensar no todo, tudo eu aprendi na convivência com a comunidade. Até quando eu engravidei pela primeira vez e eu perdi, o padre foi a pessoa mais sensata para me*

*orientar, nem meus pais foram sensatos comigo. Ele me apresentou a realidade, dentro da minha perspectiva de fé, me advertiu e foi o que me acolheu mais na realidade que eu ia enfrentar. E aí, foi uma época que eu fui muito feliz assim. E tudo isso me constituiu para ser professora (Renata, trecho da caixa-museu).*

No caso de Renata, consideramos que em sua história de vida, as relações com a igreja oportunizaram experiências significativas que geraram na professora sentidos que se configuraram subjetivamente e integravam sua forma de atuar e sua organização pedagógica. Assim, ao apresentar a sua caixa museu, uma das lembranças mais marcantes que ela destacou com fotos foram os momentos vividos com o grupo da igreja. Mais uma vez, a professora ressalta o quanto foi feliz nessa época, em seu completamento de frases:

**2. O tempo mais feliz foi a minha adolescência.**  
**52. O passado me fez ser o que sou.**

Interpretamos, então, que a sua vida religiosa pode ter colaborado para a constituição de sentidos subjetivos associados à felicidade e confiança nas pessoas com quem ela convivia. A igreja caracteriza na história de Renata o momento de realizações importantes para a sua constituição. As atividades realizadas, o grupo de amigos, a convivência com a comunidade, os conselhos do padre, os projetos criados e tantas outras experiências relatadas nos indicam que a igreja representava um núcleo subjetivo de referências positivas em sua vida, permitindo a ela resgatar esse tempo com certo saudosismo e gratidão.

Ao concluir o curso do Magistério, Renata iniciou seu trabalho com uma turma de EJA a noite e uma turma do ensino fundamental no diurno, já na Secretaria de Educação do DF. Ao expressar esse momento em sua caixa-museu, Renata referiu-se também às pessoas com quem trabalhou nos primeiros anos de escola com muito carinho e admiração. Ela falou desse momento como sendo de boas lembranças e comentou as significativas contribuições para a sua constituição como professora. Ao mostrar as fotos dessa época, Renata afirmou que:

*Desse percurso aí, o que eu mais me lembro são as pessoas né? E o que eu aprendi com as pessoas. Então, assim, eu aprendi muito com a M.H, aprendi muito sobre amizade... uma convivência de amizade com as meninas do 1º ano. Apesar de hoje eu não ter mais convívio com ninguém. Nenhuma delas. Mas, assim, foi um ano muito bom. Sabe, assim, foi o primeiro ano realmente independente. Eu tinha um círculo de amizade diferente da minha família, diferente da igreja (Trecho da conversa sobre a caixa museu).*

Para a professora Renata trabalhar numa escola durante o dia e em outra no período noturno, fazer novas amizades e aprender a ser professora com as reflexões que fazia ao longo de sua jornada e com a contribuição das colegas mais experientes eram sinais de autonomia e independência. Apesar de reconhecer que os ensinamentos da igreja a constituíam como pessoa de forma muito significativa, compreendemos que aquela convivência com os pares da escola relatada por ela, também participava de sua produção de sentidos subjetivos relacionados à sua profissão como professora e à sua constituição e segurança nessa escolha profissional. O instrumento da caixa-museu permitiu que a professora Renata resgatasse em sua história elementos e produções subjetivas do passado que atualmente eram reconhecidos de uma maneira mais singular e identificados como relevantes na pessoa que ela foi se transformando.

Observa-se que mesmo havendo no íntimo da professora Renata, uma vontade de exercer o jornalismo e não o magistério, desde o início de suas escolhas, houve uma identificação dela com o contexto da escola, de uma forma que a inquietou e contribuiu para que ela sempre buscasse se aperfeiçoar com os cursos oferecidos pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais em Educação (EAPE). Isso fez com que ela percebesse a necessidade de realizar o curso de Pedagogia oferecido pela Secretaria de Educação em parceria com a Universidade de Brasília. Esse curso foi denominado Curso de Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização (PIE) realizado entre os anos de 2000 e 2007.

Através dessa oportunidade, a professora Renata concluiu o ensino superior e teve acesso a leituras e reflexões que a orientam até hoje em suas concepções pedagógicas e em sua forma de organizar sua ação docente. Em sua caixa-museu, ela colocou três livros que foram trabalhados nessa época de estudo e que teve grande impacto em sua vida:

*O primeiro livro que eu lembrei e quis colocar foi A importância do hábito de ler, foi um dos primeiros livros que eu li do Paulo Freire quando eu entrei no curso. E, assim, quando eu li estava com um professor que sempre fazia reflexões muito profundas das coisas. Eu tenho até hoje uns textos que escrevi para ele e era muito engraçado, porque eu escrevia e ele escrevia também um montão no meu texto e eu pensava: Ai meu Deus, está tudo errado?! E quando eu lia, era ele refletindo na minha reflexão. Era um conversando com o outro. Isso era legal. Outro livro que eu gostei também foi Relações Interpessoais e autoestima, principalmente por entender que você vai se constituindo na constituição do outro e que as relações da escola são muito importantes. Então, o respeito que você tem que ter pela criança, pelas pessoas que estão com você, a forma de você abordar, de ouvir as crianças... Então, isso me chamou a atenção. E o outro*

*livro é O Agir e o decidir pedagógico. Eu procuro me basear nisso. Facilitando a comunicação nas linguagens, estabelecendo laços sólidos nas relações. Se você não estabelece relação com seus alunos, você não consegue ensiná-los.*

Interpretamos que o estudo era um dos elementos que fazia parte da organização do trabalho pedagógico de Renata. Mesmo após os 17 anos de carreira, ela ainda tinha como eixo orientador do seu trabalho, os estudos e as reflexões realizadas nos cursos os quais participou e que ainda, participa. O seu envolvimento com os **estudos** era um elemento presente em sua constituição pessoal e profissional. Como ela mesma afirmou numa conversa informal: “*O professor pode ter mil coisas a fazer, mas ele deve saber porque ele está fazendo dessa forma e não de outra*”. Assim, resgatamos que a reflexão na ação docente, desenvolvida cotidianamente, não deve estar baseada apenas na prática do professor, nem tão somente em teorias, mas deve principalmente estabelecer uma relação com suas ações, seus estudos, a intencionalidade de seu trabalho, o contexto em que ele está inserido, o contexto dos alunos, enfim, a ação docente não pode ser algo intuitivo, mas deve ser uma ação planejada e com objetivos claros para aquele que a desenvolve.

Com base na pesquisa, compreendemos que as produções subjetivas de Renata em relação à sua **escolha profissional** estavam, inicialmente, voltadas para satisfazer as expectativas paternas, principalmente de sua mãe, que tinha uma concepção bem definida sobre ser professora. Durante todo o seu percurso de formação inicial, observamos que ela passou por alguns conflitos na busca de se encontrar como professora e seguir o percurso dessa profissão, o que foi, inicialmente, um conflito interno para Renata.

Passar no concurso da Secretaria foi um passo determinante para o reencontro com a profissão docente. Interpretamos, nessa perspectiva, que havia uma produção de sentidos subjetivos em Renata vinculados à sua satisfação em atender aos propósitos de sua família. E mais, ter um bom emprego, esforçar-se para possibilitar a felicidade aos outros, era e ainda é, uma preocupação presente em sua vida e em suas escolhas. Assim, ela se expressa no completamento de frases:

- 20. Este lugar** me angustia e me acalma.
- 21. Minha maior preocupação** ser um potencial não realizado.
- 23. Eu, secretamente** gostaria de mudar de atuação.
- 59. As contradições** vivem em mim.
- 63. Minha maior frustração** não estar estudando.
- 65. Tenho dúvidas** se estou no rumo certo.
- 66. Eu não quero** ficar parada no ponto em que estou

Nessas frases, consideramos que a professora Renata, ainda hoje, vive um conflito em relação à sua profissão e às suas escolhas. Mesmo exercendo sua profissão com muita dedicação, responsabilidade e compromisso, elementos observados em sua trajetória cotidiana, indicaram que ela, no momento da pesquisa, estava em busca de uma satisfação profissional e de sua realização pessoal na vida.

Nesse sentido, destacamos quatro núcleos subjetivos nessas primeiras conclusões interpretativas: a sua família, a formação religiosa, a formação inicial e a profissão. Em relação ao núcleo subjetivo relacionado à formação inicial, além das frases acima, a professora Renata fez um registro em seu caderno reflexivo que ilustra três momentos que ela gostaria de transformar ou modificar se possível. Foram eles:

- 1. Desejo dar continuidade à minha formação acadêmica, parada a alguns anos;*
- 2. Gostaria de voltar a algumas crianças e ajuda-las mais, fazer melhor dessa vez;*
- 3. Seria bom se decidisse por enfrentar os desafios. Deveria ter dito sim e não. Deveria ter ido mais além, resistido mais aos obstáculos. Mas tudo já foi... (trecho retirado do caderno reflexivo da professora Renata).*

Essa situação gerava processos subjetivos associados à sua implicação para a realização de projetos que a princípio não eram seus e, pode ser que hoje, isso cause certo descontentamento com os desafios que a própria profissão lhe impõe. Mas mesmo nesse conflito entre ser ou não ser professora, Renata escolheu seguir a carreira como professora e se empenhou em ser o melhor que poderia ser para cada turma que por ela passou ou para cada função que exerceu. Talvez, em parte, esse conflito tornou-se um elemento motivador para que ela desempenhasse da melhor maneira o seu trabalho.

No processo construtivo-interpretativo de nossa pesquisa, consideramos que todos esses aspectos subjetivos expressos pela professora Renata estavam presentes em suas preocupações com o desenvolvimento de seus alunos. A ação docente desenvolvida por ela estava à todo momento buscando mostrar a esses jovens alunos a importância de reconhecer nos estudos uma oportunidade de saber o que era melhor para eles. A professora compreendia o conhecimento como uma possibilidade de decisão e, identificamos que isso era um elemento que emergia de sua história de vida e de suas experiências, o que nos ajudou a compreender que a sua constituição docente em nenhum momento estava desvinculada de suas concepções pessoais. E mais, as produções subjetivas, os sentidos subjetivos decorrentes

do trabalho pedagógico que ela realizava, tinham valor para a sua configuração subjetiva como professora.

*b) O protagonismo de Renata na organização do seu trabalho pedagógico: seus conflitos, frustrações, escolhas, enfrentamentos e as suas estratégias de registro*

*Você é feliz como professora?*

*Sou. Sou realizada, mas eu queria mais da minha vida! (Renata, Entrevista inicial).*

O trabalho pedagógico desenvolvido por Renata durante todos os 17 anos de profissão na SEDF tomou uma proporção grande e foi reconhecido por alguns profissionais da Secretaria de Educação. Dessa forma, era constante ela receber convites para assumir a coordenação ou a supervisão das escolas por onde passava. No ano de 2013, Renata foi convidada para assumir a Supervisão Pedagógica de uma escola anterior à que estava agora. Ela encarou o desafio na esperança de que seria uma boa oportunidade para pensar e criar projetos interessantes para a educação das crianças dessa escola. Mas, no decorrer do ano, não foi isso o que aconteceu. Renata passou por situações pessoais e profissionais muito desagradáveis, que favoreceram a expressão de sentimentos de insuficiência e de incompreensão. As situações vivenciadas por ela, durante aquele ano, apareceram com frequência nos instrumentos da pesquisa e estavam sempre carregadas de uma mistura de sentimentos, amparando sentidos subjetivos emergentes da sua experiência.

Além das fotos e dos livros que marcaram o início de sua carreira como professora, Renata também inseriu em sua caixa-museu o caderno de planejamento do ano de 2013. Este caderno possuía não só os registros da organização pedagógica da escola e dos planejamentos realizados com o coletivo dos professores, como também estava cheio de anotações das coisas que ela ouvia sobre si mesma, dos sentimentos que ela tinha a cada reunião realizada e das desaprovações do coletivo do grupo. O caderno refletia exatamente o ano desafiador que ela vivera nessa escola. Na explicação sobre os elementos presentes na caixa-museu, ela justificou a escolha deste caderno:

*Eu acho assim, a gente vai fazendo a história da gente e é importante a gente registrar. Eu não tenho todos os meus cadernos de planejamento, eu até tenho fotos, mas o resto do material eu joguei todo fora. Mas um caderno que eu acho assim que ele vai ser um divisor de águas, um ponto alto assim, ou um ponto baixo, não sei, da minha história profissional, é o caderno da supervisão pedagógica de*

*2013. Porque foi o ano que eu perdi meu pai, foi o ano que eu fui para um desafio maior dentro da Secretaria, pela abrangência e a quantidade de responsabilidade que você tem e era maior do que a sala de aula, pelos enfrentamentos que eu vivi no ano de 2013, tanto no campo pessoal como no profissional, pelas pessoas que eu conheci, as pessoas que me fizeram bem e as pessoas que me fizeram mal, né? Eu tinha um pouco de dificuldade de aceitar que eu conheço pessoas que me fizeram mal. Mas, assim, elas me fizeram. Isso é uma coisa que eu não posso dizer que não. E eu tenho direito de não querê-las na minha vida. Isso também eu tinha um pouquinho de dificuldade, porque o meu catolicismo diz que eu tenho que amar o meu inimigo. Então, isso foi difícil (Renata, trecho da caixa-museu).*

Esse caderno representava uma lembrança forte, de modo que a partir dele, a professora resgatou um sentido subjetivo de frustração relacionado ao seu trabalho e ao compromisso assumidos com o grupo. A carga emocional que o caderno trazia tanto em seus registros como em suas lembranças, do que foi realizado durante todo aquele ano letivo, ainda estava presente como um forte sentido subjetivo de Renata, mesmo passados dois anos. É possível observar a relevância dele em sua vida quando ela afirmou que todos os outros cadernos ela havia jogado fora, mas esse ela fazia questão de guardar.

*Então, eu coloquei esse caderno, por isso, porque realmente eu tentei colocar tudo o que eu podia, tudo o que eu conseguia, mas ainda assim, me senti insuficiente, né? Que dois anos depois, eu ainda estou processando muita coisa. Na verdade, eu tinha que ter tido uma reação melhor, diferente. Melhor para mim diante de tudo. Mas tudo é aprendizado, né? Você vai se constituindo na vida por muita coisa: pela minha infância, pela relação com meus pais, com meus irmãos, pelas relações na igreja, né, que foram muito fortes, minhas relações de trabalho... E a gente tem que aprender a se entender, se escutar e aprender a dar as respostas que a gente quer. Nem sempre a gente consegue, mas... Esse caderno vai sempre me lembrar todas essas coisas. Tem muitas reflexões, muitas perguntas, tudo eu colocava aqui. Eu coloquei aqui. A gente fez muita coisa, hoje eu vejo que foi muita coisa. Mas se eu me entendesse melhor, se eu me posicionasse melhor, talvez, tivesse tido mais coisas... (Renata, trecho da caixa-museu).*

Interpretamos a partir dessas informações que as experiências e reflexões registradas no caderno no ano de 2013, geravam nela sentidos subjetivos associados à insatisfação e à decepção de não ter sido compreendida em suas proposições e de não ter conseguido realizar tudo o que havia proposto para ela mesma no cargo em que estava ocupando.

Esse impasse criado no ano de 2013 de suas expectativas projetadas para aquele ano e da realidade dos fatos tem alimentado até hoje as reflexões da professora Renata e, talvez

essa situação, tenha sido um elemento desencadeador de processos simbólicos e emocionais associados ao resgate do desejo de mudança de profissão. No registro da redação de Renata sobre o sentido de sua vida e a sua escolha profissional, é possível perceber essa vontade:

*Primeiramente é interessante esse questionamento nesse momento na minha vida em que me reviro internamente buscando sentido de viver. Sou mãe, sou mulher, sou esposa, sou amante, sou amiga, sou pessoa, sou professora. Ser tantas coisas em um único espaço, o meu coração, minha mente, minhas forças. Durante muito tempo, ser professora era a referência para o meu agir na família e na sociedade. Os valores e regras da “Pedagogia” regiam a minha vida. Agora, eles estão em xeque. Ser professora tem sido penoso e, ao mesmo tempo, tem me dado fôlego para procurar ser uma pessoa melhor (Redação de Renata).*

Observamos que Renata está passando por um momento conflituoso em sua vida tanto pessoal como profissional. Sua atuação profissional tem sido colocada em questão pela condição financeira, pela desvalorização e pela sua insatisfação ao não conseguir realizar outros projetos em sua vida. Ela se sentiu insuficiente em 2013 e, talvez, esse sentimento tenha sido transferido para a sua profissão. Assim, apesar de desenvolver um trabalho com êxito e com muita responsabilidade, Renata não se valorizava mais nessa atuação.

Compreendemos que o momento atual de sua vida contribuiu para resgatar a vontade de realizar desejos e sonhos do passado. Ela já conquistou muita coisa como professora, mas agora ela quer mais. Agora, a professora Renata quer sentir-se autora de suas escolhas e protagonista de sua atuação profissional. Ser professora para ela, nesse momento, “*tem sido difícil e muito penoso. Não me sinto mais motivada, estimulada, por toda a conjuntura da profissão*”.

*Até um certo ponto, foi muito confortável ser professora. Assim, eu achava que encaixava perfeitamente com o meu ser. Hoje, não me satisfaz mais. Hoje eu queria mais do meu profissional, hoje eu queria mais do meu pessoal, no sentido de ter reconhecimento e uma remuneração mesmo melhor. Porque isso me possibilitaria ter outras coisas que eu desejo. Então, assim, eu sinto que...mesmo essa questão, assim, de prestígio, de remuneração, de reconhecimento é insuficiente. A carreira é insuficiente. Tem pesado (trecho retirado da caixa-museu).*

A docência perdia o sentido para Renata, ao mesmo tempo em que oportunizava-lhe produções subjetivas de que era capaz de se superar, de que era uma profissional competente e que podia alcançar os propósitos e desafios lançados. Isso pôde ser observado em sua ação

docente no cotidiano da sala de aula. Isso também pode ser identificado em uma inquietação apresentada por Renata em sua organização pedagógica, porém, na maioria das situações observadas, esses sentimentos transformavam-se em desafios e eram convertidos em estratégias direcionadas à satisfação das necessidades educacionais de seus alunos.

O ano de 2015 foi marcado pela volta da professora Renata à sala de aula após 6 anos desempenhando outras funções dentro das escolas por onde passou. Então, recebeu o desafio de finalizar o primeiro ciclo do ensino fundamental de uma turma de 5º ano. A turma em questão, já bem conhecida na escola por seu comportamento agitado, apresentava um histórico nada agradável nem favorecedor para a aprendizagem, pois, enquanto estavam cursando o 2º e 3º anos do Bloco Inicial de Alfabetização, os alunos passaram por diversos professores e nenhum deles se estabeleceu na turma durante todo o ano letivo. Essa é uma situação que ainda se repete com frequência nas escolas públicas do DF. O professor efetivo da sala entra de licença por algum motivo e os professores temporários, que são chamados para a substituição, nem sempre ficam por muito tempo com a turma, por vários motivos, mas também por uma dificuldade presente na burocracia encontrada para a convocação desses professores.

Nesse contexto, a professora Renata assumiu a turma do 5º ano já conhecendo um pouco de seus desafios, por ter sido coordenadora na mesma escola no ano anterior. Para ela, algumas situações da turma já eram conhecidas e a preocupavam. Então, para melhor atendê-los, ela desenvolveu várias estratégias em sua organização pedagógica.

Os alunos da turma eram muito amigos por já estarem a cinco anos juntos na escola e, essa situação, em parte favorecia e, ao mesmo tempo, prejudicava o desenvolvimento e a aprendizagem. Isso, porque a amizade entre eles, ora fortalecia o desinteresse pela escola e pelas atividades propostas ora era um estímulo para compartilharem suas aprendizagens no espaço da sala de aula.

A turma apresentava um grande desânimo relacionado à escola, talvez pelo histórico que tiveram e que favoreceu a produção de sentidos subjetivos associados ao desinteresse pelos estudos e pela escola. Esse espaço tornou-se um local desagradável e tudo o que era proposto pela professora era inicialmente questionado pelos alunos, que manifestavam um descontentamento e esse sentimento parecia contagiar todos da sala. Eles não possuíam uma rotina de estudos, não tinham o hábito de fazer as tarefas de casa e em muitas situações, a professora Renata precisou utilizar de estratégias de troca com eles, para que uma atividade pudesse ser concluída, pois o estudo parecia não ter mais sentido para a maioria deles. As

estratégias de troca estavam frequentemente relacionadas às atividades extras previstas semanalmente para a turma como: a informática, a psicomotricidade, a quadra de futebol, entre outras atividades organizadas pela escola e pela professora.

Descontente e preocupada com a situação da turma, a professora Renata começou a se aproximar da vida dos seus alunos, procurando conhecer melhor suas potencialidades e necessidades. Diante dessa situação, ela resolveu registrar em um caderno as memórias dos seus alunos. Cada aluno tinha um espaço no caderno da professora onde ela anotava as suas observações sobre cada um, situações interessantes ou fora da rotina dele, o que ele fazia muito bem e quais eram as suas necessidades educacionais e, em alguns casos, até emocionais. Ela desenvolveu uma legenda para facilitar os seus registros de forma que as anotações tornaram-se mais rápidas e objetivas. Definiu P para referir às potencialidades de seu aluno, N para as necessidades, I para a intervenção que ela faria com cada um deles e Q para queixa da família, no caso, quando houvesse as reuniões de pais.

Interpretamos que o registro das informações dos alunos possibilitou à Renata uma organização na sua ação docente, a partir das necessidades e das potencialidades que ela identificou em cada aluno. Compreendemos os registros desse caderno como um valioso procedimento de avaliação da aprendizagem de seus alunos, bem como um eixo orientador para as suas escolhas pedagógicas.

A partir dos registros e observações realizadas pela professora, havia uma organização diferenciada da rotina da turma, de forma a oferecer a todos, propostas pedagógicas interessantes, inovadoras e que os fizessem reencontrar sentido na escola e no que ela oferecia. Assim, a professora observou a necessidade de desenvolver um projeto separado dos projetos da escola, de forma a favorecer neles uma motivação maior pelos estudos. O projeto foi chamado de tema especial e consistia num caderno diferenciado das outras disciplinas. Nele, o aluno iria estudar aquilo que fosse do seu interesse. Cada aluno escolheu um tema para o seu projeto especial e, ao longo do ano, desenvolveu pesquisas que o ajudassem a conhecer ainda mais a respeito daquele assunto. Além disso, Renata preocupou-se em fazer uma relação do projeto com os eixos estudados durante as aulas e propôs aos alunos que observassem em qual área do conhecimento o tema dele se aproximava. Ela apresentou o seu projeto e nos esclareceu qual era o seu objetivo com o desenvolvimento dele:

*Então, eu tenho o TPE (Tema do Projeto Especial), que é um projeto onde cada criança vai estar pesquisando durante o ano um tema que ela quer. Qual a justificativa disso? É trabalhar no centro de interesse da criança. E mostrar para ela que tem função a Matemática, a*

*História, a Geografia, né? Então, por exemplo, assim, os cantores do mundo pop, uma aluna quer pesquisar. Beleza. Mas para você ser uma cantora, você precisa estudar música, música está relacionada com a matemática, você tem que saber escrever, está relacionado com a língua portuguesa para poder fazer as composições, você tem que ler... Então, tudo tem a ver com o conhecimento. Então, eu quero que eles vejam isso, que o que eles gostam não está desvinculado do que a escola oferece (Renata, trecho da entrevista inicial).*

Com o desenvolvimento deste projeto especial, Renata conseguiu reestabelecer uma comunicação com seus alunos e, de certa forma, eles percebiam que esse espaço poderia se tornar algo produtivo para eles. Mesmo Renata desabafando seus conflitos internos nos instrumentos utilizados na pesquisa, compreendemos que, o próprio trabalho pedagógico desenvolvido por ela, lhe gerava sentidos subjetivos vinculados ao seu bem estar profissional, à sua realização pessoal e profissional, implicando, por sua vez, a produção de estratégias significativas para o processo de aprendizagem dos alunos. Por mais que os alunos fossem agitados e muitas vezes expressassem inicialmente um certo desinteresse pela atividade, logo em seguida, estavam todos envolvidos realizando a tarefa proposta. Talvez, o foco principal observado por Renata tenha sido valorizar o que eles sabiam fazer de melhor. Ao perceber essa sensibilidade da turma, ela conseguiu encontrar um canal de comunicação entre eles e se inseriu mediando as propostas curriculares com suas estratégias motivadoras.

Dentre os momentos de expressão da ação docente de Renata, consideramos a relação personalizada construída entre ela e a turma como um momento crucial para encontrar o equilíbrio das relações em sala de aula. Nos dias de conversa sobre a pesquisa, a professora Renata demonstrou conhecer situações específicas da trajetória escolar de seus alunos, bem como experiências significativas vivenciadas por eles em outros contextos sociais. Entre os alunos, ela destacou o aluno S. a sua história e situação escolar. Para exemplificar essa relação personalizada e justificar nossa interpretação, consideramos a história de S.

Esse estudante se diferenciava dos outros primeiramente por sua estrutura física. Era um garoto muito maior que os colegas de turma e com o diagnóstico de dislexia. Ele falava muito alto e apresentava certa resistência às propostas educativas da escola, sempre discordando de tudo e de todos. Em anos anteriores, era visto pelo grupo de professores da escola como um aluno difícil, que reclamava das atividades, influenciava os colegas a fazer coisas inadequadas e desprestigiava o trabalho desenvolvido pelos professores. Com frequência seu responsável era chamado para levá-lo da escola ou acompanhá-lo nas atividades diferenciadas, pois ele não se comportava como o esperado e, em algumas situações, apresentava comportamentos agressivos. Renata, ciente de toda essa situação,

resolveu desde o início do ano estabelecer com ele uma relação de parceria. Então, ela solicitava sua ajuda com frequência de modo que ele pudesse se sentir parte daquele ambiente.

No processo da pesquisa, compreendemos que essa ação direcionada a ele pela professora era intencional e personalizada. Diante do histórico do aluno, ela dirigiu-se a ele de forma diferenciada para que pudesse estabelecer um vínculo. Essa mobilização só foi possível porque ela estava atenta aos seus alunos, conhecia-os de modo particular e preocupava-se em quebrar as barreiras que existiram entre eles e os outros professores que passaram pela turma. Um exemplo disso apareceu numa tarde de aula, quando a professora Renata dirigiu-se a S. para intervir em uma ação que ele estava desenvolvendo de forma inadequada para o momento, e ele, irritado com a situação, resolveu guardar seu material e pedir para ir embora da escola, afirmando que ninguém se importava com ele, então, não faria diferença ele estar ali ou não, ser suspenso ou permanecer na escola. Porém, Renata sabia que ele estava se referindo à situação que ele vivia em casa, morando com o avô depois de ter visto sua mãe ir embora com o irmão e deixá-lo para trás. Então, Renata se aproximou dele e disse: *“Você não vai embora, porque eu não vou deixar. Eu me preocupo com você, então você só vai sair daqui quando for para sair.”* S. se irrita ainda mais com a fala da professora e pergunta: *“Por que você se preocupa comigo?”* E ela responde: *“Por que você é meu aluno e durante todo este ano você é minha responsabilidade.”* Após essa conversa, S. passa o resto do dia de cabeça baixa na sala de aula.

Não podemos afirmar qual foi a produção subjetiva de S. naquele momento, mas identificamos que a expressão *“eu me preocupo com você”* chamou a atenção dele e fez com que ele observasse a professora Renata como uma aliada e começasse a respeitá-la de forma diferenciada. Nessa relação de Renata com seus alunos, e, especificamente com S., reconhecemos a afirmação de Tacca (2004, p. 110) quando afirma que para o “professor inclinado a ir ao encontro de seus alunos, confirmando-os como pessoas, interessa obter um conhecimento íntimo destes, valorizando-os e aceitando-os como pessoas, o que antecede a escolha dos modos de intervenção [...]”. Baseando no conhecimento e nos registros que realizava de seus alunos, Renata oferecia a eles uma ação docente diferenciada que buscava acima de tudo compreender para poder atender às necessidades que eles apresentavam.

Desde o início da aula Renata desenvolvia uma rotina a fim de oferecer aos alunos um repertório relacionado à música e à literatura. Incomodada com o conhecimento apenas do funk de seus alunos, a professora buscou, durante todo o ano letivo, apresentar outros tipos de

música e uma literatura mais apropriada à idade deles. Dessa forma, sempre iniciava a aula com uma leitura compartilhada relacionada a algum tema que eles estavam estudando ou utilizava a leitura para introduzir um assunto novo. A partir da leitura, Renata iniciava uma discussão com perguntas que desafiavam o aluno a pensar naquilo que ele tinha acabado de ouvir. Muitas vezes, quando a leitura se estendia um pouco mais, logo os alunos demonstravam um cansaço e, alguns, se dispersavam por não terem o hábito de ouvir. A professora estava sempre atenta a essas questões e logo observou a necessidade de uma nova estratégia para trabalhar a leitura compartilhada no início da aula.

Todo início do ano letivo, a escola escolhia alguns autores da literatura para serem trabalhados em cada ano de escolarização. O quinto ano recebeu Ana Maria Machado, Ricardo Azevedo e Rubem Alves como referência de leitura. A professora desenvolveu a estratégia de utilizar essas leituras de uma forma mais atrativa para os alunos. Assim, ela escolheu o livro *Bisa Bia, Bisa Bel* para despertar o interesse pela leitura nos alunos. A cada capítulo trabalhado, Renata fazia com que os alunos vivenciassem e experimentassem situações semelhantes à do livro. Em um dos capítulos, a personagem do livro escreveu uma carta para sua bisavó e a professora aproveitou essa oportunidade para trabalhar com eles a escrita do gênero textual – carta. Então, pediu aos alunos que escrevessem uma carta contando sobre sua avó e o convívio deles com ela. No dia seguinte, a leitura compartilhada foi da carta que eles fizeram. Cada aluno lia a sua carta aos colegas, uns com vergonha, outros com muita tranquilidade, mas todos respeitando a escrita do outro, até chegar a vez de M. Ele respirou algumas vezes e falou à professora que não queria fazer a leitura. Ela então se ofereceu para ler, mas ele não quis. Respirou mais uma vez, passou a mão na cabeça e iniciou. A carta lida com muita comoção pelo aluno, dizia sobre a sua vontade de conhecer a sua avó e de saber como ela era.

Consideramos que as atividades propostas de forma diferenciada por Renata favoreciam a produção de sentidos subjetivos relacionados às experiências familiares ou outras e os alunos encontravam no espaço da sala de aula um ambiente de diálogo e desabafos. Para González Rey (2008, p. 104): “As emoções representam um momento essencial na definição dos sentidos subjetivos dos processos e relações do sujeito. Uma experiência ou ação só tem sentido quando é portadora de uma carga emocional”. Desse modo, a professora seguia criando estratégias próprias para trabalhar com seus alunos incluindo possibilidades de emergência de emoções e, encontrava na resposta deles positiva ou não, o retorno necessário para as próximas escolhas pedagógicas.

Identificamos que a organização da escola também era um ponto que contribuía significativamente para a dinâmica educativa da professora Renata, bem como a parceria com as outras professoras dos quintos anos da escola. O planejamento era um dos elementos orientadores para a organização da sua ação docente. Além do seu planejamento semanal compartilhado com a sua parceira de turno, ela contava com um dia para o planejamento bimestral. Todas as professoras dos quintos anos se reuniam e juntas decidiam as prioridades a serem trabalhadas com seus alunos. Com base no currículo da Educação Básica, as professoras personalizavam os conteúdos, de forma a organizá-lo de acordo com as necessidades de seus alunos.

Entre elas havia um trabalho coletivo efetivo e significativo. As estratégias criadas e utilizadas eram compartilhadas e socializadas para contribuir com a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos como um todo. Entretanto, mesmo com essa coletividade no planejamento, a professora Renata ainda sentia a necessidade de singularizar as propostas de forma que os seus alunos fossem atendidos em suas especificidades.

Interpretamos que as funções antes exercidas por Renata nas escolas, como a coordenação pedagógica e esse ano na sala de aula, também contribuía na metodologia desenvolvida por ela. Ela gostava da proposta pedagógica da escola e sentia-se parte dos projetos elaborados. Entendemos que essa relação estabelecida com a escola possibilitou a formação de uma rede de sentidos subjetivos associados aos sentimentos de pertencimento e de participação que estavam integrados à sua forma de trabalhar em sala de aula.

Encontramos nas ações e condutas de Renata uma percepção de que era necessário ser uma professora mais dinâmica e, ao mesmo tempo, enérgica com seus alunos, já que observou que eles não apresentavam hábitos de estudo, não tinham uma rotina em casa e estavam um pouco abandonados em sua maioria pelos familiares. Dessa maneira, ela resolveu fazer um horário semanal para as disciplinas e enviou todos os livros e cadernos para casa, se diferenciando das outras professoras da escola que mantinham o material dos alunos em sala de aula.

*Então assim, eu tento trabalhar essa autonomia neles. Assim, eu falo com eles: 'Vocês estão levando todos os livros e cadernos para casa para vocês terem autonomia, para vocês terem responsabilidade. Eu não quero a mochila com cinco livros e cinco cadernos todo dia, não'. Não tem ninguém para dizer para eles: 'Tem um horário. Lê o horário e arruma a mochila'. Vou dizer que 60% dos meus alunos não têm quem faça isso por eles. Então, eu tenho que fazer com que eles saibam olhar o horário e arrumar as mochilas. Seja porque os pais são analfabetos, semianalfabetos, porque trabalham doze, trezes*

*horas por dia ou porque negligenciam por 'n' razões. (trecho da entrevista inicial).*

Renata demonstrava preocupação com a forma como esses alunos poderiam se organizar futuramente em suas escolhas educacionais e profissionais. A autonomia que ela buscava dar a eles e o acesso ao conhecimento eram para ela a chave para que eles pudessem se empoderar e ter mais oportunidades na vida. Ela identificava neles uma crença de que não precisariam se esforçar muito, pois, poderiam ser qualquer coisa que já estava bom. A escola não era um ambiente de preparação para a vida, na visão deles. Era apenas um local que eles se viam obrigados a frequentar. A turma de Renata era uma das maiores da escola e a que apresentava menor renda econômica. Por esse motivo, Renata se preocupava e se posicionava como responsável para ajuda-los a reencontrar a motivação em estar na escola. Essa preocupação de Renata aparecia em sua afirmação:

*Muitos dizem que eles são muito novos. Mas eles estão comigo agora. Eu não vou esperar que eles estejam no sétimo, no nono ano para descobrir que eles não aprenderam nada, que não conseguem ler, interpretar um texto, criticar uma reportagem. O conhecimento é um poder, eu vou escolher: eu quero fazer isso da minha vida (Trecho da entrevista inicial).*

Compreendemos que a professora Renata, diante do contexto social e histórico de seus alunos, produzia sentidos subjetivos associados à responsabilidade de ensinar e ao compromisso dela com o futuro dessas crianças. Consideramos que essa maneira de se envolver com o trabalho pedagógico mostrava a forma como ela subjetivava o seu papel como professora. Ao discorrer sobre a sua função, afirmou:

*Apesar da desvalorização, o papel do professor ainda é um papel de intervenção, de prevenção na formação, na educação das crianças. Eu ainda não vi nada que substitua o ato de ensinar, de ter um professor. Eu me esforço. Eu tenho essa consciência de que eu não alcanço a todos, mas eu sinto assim que um ou outro eu consigo intervir. Eu consigo acalmar, eu consigo acalentar, consigo dar outra perspectiva, né? (Renata, entrevista inicial).*

Nesse trecho, interpretamos que, para Renata, cabia ao professor oferecer a essas crianças uma oportunidade que ampliasse o repertório cultural deles tanto em relação à aprendizagem quanto à sua formação moral. Talvez por essa concepção do seu papel, ela buscava oferecer a eles uma série de recursos pedagógicos e de estratégias diferenciadas.

Entendemos que essa forma de pensar a educação indicava a forma como ela subjetivava a função docente, como responsável por oportunizar situações e recursos educativos que promoviam um maior envolvimento da turma com a aprendizagem a que eles tinham direito.

No período das observações, vimos que no dia-a-dia da sala de aula, a professora Renata preocupava-se em trabalhar os conteúdos do 5º ano, sempre relacionados aos fatos do cotidiano dos seus alunos. Ela compreendia que, em muitas situações, os alunos os consideravam distantes da sua realidade atual, como o período do Descobrimento do Brasil, e perdiam o interesse em conhecer mais. Assim, a professora apresentava-se sempre curiosa em conhecer o currículo da Educação Básica, estava sempre atenta ao definir os objetivos de suas atividades e gostava de participar das discussões relacionadas a esses temas.

Um exemplo desse envolvimento foi uma das aulas de História em que os alunos chegaram à sala comentando sobre a crise financeira do Brasil e afirmando que tudo era culpa da Dilma<sup>9</sup>. Sobre essa situação ela afirmou:

*Essa questão da História do Brasil agora que a gente está trabalhando é muito interessante, porque está muito na boca deles: “Ah, tudo é culpa da Dilma. Tudo é a Dilma”. Então, assim, eu questiono: “Por que a culpa é da Dilma?” Essa é uma questão que eu tenho trabalhado com eles, porque nesse momento nós ainda estamos trabalhando essa questão do descobrimento que não foi descobrimento. Existia uma intenção de colonizar, de achar uma terra, e existia todo um processo de comércio, de interesses, houve um processo de colonização, de subjugação de uma raça toda que estava aqui, dizimação de populações inteiras indígenas... Então, não é uma coisa bonitinha né? Então, eu tento colocar esses lados da história para que eles entendam essa exploração. Eu vejo que isso vai dando mais significado, vai dando contexto para o que está acontecendo (Conversa exploratória).*

Renata se envolvia no curso dessas atividades, na elaboração e no planejamento de propostas inovadoras, pois tinha um conhecimento amplo do currículo e definia com clareza os caminhos que queria trilhar até conseguir despertar o interesse dos alunos em relação aos temas. Além de se preocupar em mostrar a criticidade dos temas trabalhados, Renata trazia com muito cuidado a interdisciplinaridade na organização do seu trabalho pedagógico. Desde o início do ano, ela identificou que a aula de Artes era um momento prazeroso para os alunos, eles se envolviam em todas as propostas e mostravam-se muito criativos nas atividades realizadas. Alguns alunos usavam esse espaço para demonstrar suas habilidades nos desenhos, pinturas ou na criação de novas possibilidades frente ao planejamento da professora.

---

<sup>9</sup>Presidente da República Federativa do Brasil no ano da pesquisa.

Sendo assim, Renata percebeu que esse seria um espaço interessante para introduzir alguns conteúdos de forma mais divertida e lúdica. Por isso, todas as aulas de Artes se transformaram num ambiente em que os alunos se viam diante do assunto trabalhado de forma mais concreta. Isso facilitou muito o desenvolvimento deles. Uma aula que poderia exemplificar esse movimento da professora foi o dia em que ela estava trabalhando formas geométricas e propôs um desafio na aula de Artes. Todos os alunos receberam vários papéis coloridos e moldes com tamanhos diferentes de círculos e a tarefa consistia em criar uma imagem apenas com círculos inteiros ou pela metade. A movimentação dos alunos na sala cessou, todos se concentravam em criar o seu desenho. Os alunos mal perceberam que naquele momento estavam trabalhando o conteúdo que tinham acabado de estudar. O resultado superou a expectativa da professora e o que inicialmente parecia um desafio a eles, em pouco tempo transformou-se em lindas e coloridas imagens, como paisagens com casa, árvores, bichos, dinossauros, carros, pessoas, entre outros.

O trabalho pedagógico desenvolvido por Renata repercutia para que a própria professora se reencontrasse na profissão e se mantivesse ativa em seu papel docente, em seu interesse e vontade de produzir novidades para os seus alunos. Entendemos que a sua expressão na organização da sua ação docente possuía valor para ela mesma. Mesmo passando por conflitos em sua profissão, essa era o que ainda a mantinha de pé, como podemos observar:

*Quando eu penso nas minhas aulas de artes, tudo o que eu proponho eles querem fazer, isso é muito bom. Quando eu sinto que um entendeu o conteúdo, sabe? Um dá uma resposta, outro faz uma inferência, eu acho lindo. Isso me dá satisfação. Essa relação humana que você tem na profissão, você não tem em outro lugar. Não existe profissão para você ter isso, para você ver o ser humano crescer. E aí quando você vê um aluno desenvolvendo, interessado, você sabe que em parte foi o seu dedo. Essa relação você não tem em outra profissão (Caixa-museu).*

Observamos nos planejamentos de Renata que havia uma preocupação em manter a organização da sala sempre em grupos e os alunos tinham autonomia para sentar onde quisessem. Raramente a professora determinava o local ou retirava-os do lugar escolhido. Identificamos que essa liberdade dada aos alunos possibilitava o movimento e a participação deles, desde ações simples como escolher o lugar para sentar.

Desde o projeto especial desenvolvido por Renata às situações mais simples da sala de aula, os alunos eram respeitados em seus interesses e escolhas. A professora oferecia aos

alunos atividades que possuíam um caráter mais produtivo e menos reprodutivo, pois lhes era solicitado uma organização diferenciada. Hipotetizamos que a forma como a professora subjetivou a importância da autonomia de seus alunos repercutia na organização do seu trabalho pedagógico e na sua criação e elaboração das atividades propostas a eles. A produção dos alunos era valorizada por várias estratégias utilizadas pela professora em sala de aula. Durante as observações, presenciamos o desenvolvimento de atividades, muitas vezes simples, como a utilização do livro didático e outras mais complexas como a organização de seminários pelos alunos, que nos possibilitaram chegar a essa compreensão interpretativa.

Renata elaborava suas próprias atividades, raramente observamos a utilização de folhas xerocadas nas tarefas propostas aos alunos. Ela pautava a sua ação docente segundo os objetivos que ela havia traçado no início de cada bimestre. O seu posicionamento próprio diante do planejamento, a constituição dos espaços da escola e a sua expressão como sujeito em sala de aula favoreciam esse desdobramento de suas ações. Um exemplo disso era a utilização do livro didático. Renata gostava de utilizar esse recurso como um elemento complementar na sua prática pedagógica. Porém, identificava que algumas propostas do livro tornavam a aula monótona e sem graça, então, sempre que o utilizava trazia uma abordagem diferenciada. Num determinado dia, ela observou que o livro de Língua Portuguesa apresentava textos relacionados aos temas de História e aproveitou para trabalhar integrando as duas disciplinas. Assim, ao ler coletivamente o texto com a turma, ela propôs um quiz, um jogo de perguntas sobre o conteúdo já trabalhado e revisado com a leitura do texto. Essa forma de utilizar o livro didático fazia com que os alunos sentissem empolgados e desafiados no momento da aprendizagem, e uma atividade simples transformava-se num elemento motivador para os alunos.

Da mesma forma, eram os seminários propostos pela professora. O seminário consistia em dividir temas por grupo e determinar um tempo da aula para a organização dos alunos. O seminário que observamos teve como tema a chegada dos africanos no Brasil. Cada grupo ficou com um tópico desse tema para desenvolver no seminário. Os grupos se organizaram durante três semanas e cada grupo apresentou à sua maneira: um grupo utilizou cartazes, o outro usou slides e o terceiro trouxe um jogo que os escravos faziam para se divertir e apresentou para a turma. Para finalizar a temática proposta, cada aluno trouxe uma comida com descendência afro-brasileira para uma degustação na sala. A outra turma de 5º ano foi chamada para assistir a produção realizada pelos alunos da professora Renata.

Reconhecemos que, além de promover uma aprendizagem, utilizando recursos variados e estratégias pedagógicas diversificadas, de acordo com a sua observação das necessidades de seus alunos, a professora Renata gostava de valorizar a produção deles e observamos isso, quando ela compartilhava com as outras turmas os momentos que os alunos tinham se empenhado em produzir. Nesse sentido, para a professora era de grande importância mostrar aos seus alunos a utilidade do conhecimento que eles haviam produzido durante as aulas. Era como se a todo momento ela quisesse reforçar a ideia de que a escola tinha um papel a desempenhar na vida deles e que era a partir do conhecimento nela produzido que eles poderiam ter mais oportunidades na vida futura.

Ao longo do ano, compreendemos que tais processos simbólicos e emocionais presentes em tudo o que a professora Renata desenvolvia com os alunos participavam, na constituição de um clima comunicativo e também emocional que se caracterizava pela amizade entre os alunos, a segurança emocional que demonstravam em se exporem na sala de aula e ao respeito de suas necessidades pela professora. Isso estava presente em sua dinâmica educativa e começou a constituir as relações entre os seus alunos. Movimentava-se, assim, a subjetividade social do grupo adquirindo novas características.

Durante a pesquisa, identificamos que a organização do trabalho pedagógico da professora Renata também estava pautado em estratégias de avaliação utilizadas semanalmente e que favoreciam uma reflexão mais frequente sobre os seus alunos. A professora compreendia a avaliação como um momento que devia se fazer presente cotidianamente em sua prática. Para ela, não era necessário ter uma situação específica para avaliar, pois a instituição educativa já contava com alguns elementos que contribuíam com uma concepção de avaliação formativa, como, por exemplo, o portfólio, os reagrupamentos, o Conselho de classe Participativo e a SAIEC (a avaliação interna desenvolvida pela própria escola). Além disso, a professora contava com o apoio dos seus registros sobre cada aluno em seu caderno e com o seu planejamento semanal.

O caderno de registros e o seu planejamento eram os eixos norteadores mais presentes no cotidiano da sua ação docente. O caderno de planejamento era a referência para ela e para os próprios alunos. Todas as propostas e as atividades realizadas com os alunos ficavam registradas com detalhes nesse caderno. Mensalmente, a professora realizava o planejamento geral do mês, com a sua parceira, observando todos os conteúdos que elas trabalhariam durante as semanas e tudo era registrado num quadro (apêndice I) com todos os eixos do conhecimento. Esse quadro foi elaborado por uma professora da escola, que no

momento da pesquisa havia assumido a direção. Essa forma de planejamento permitia uma visão geral dos objetivos que elas pretendiam alcançar ao final de cada mês. A organização, a partir dos registros, facilitava o desdobramento dos conteúdos no cotidiano da ação docente. Esse quadro era considerado um norteador do trabalho pedagógico para Renata.

Além do planejamento, haviam os registros realizados pela professora sobre o desempenho de seus alunos. Eles traziam elementos relevantes para a reorganização das suas propostas pedagógicas. O registro era uma fonte de organização e, a partir dele, ela conseguia colocar seus pensamentos em ordem e pensar qual estratégia ou atitude era melhor para os seus alunos. Sobre isso, ela escreveu em seu caderno reflexivo:

*Meus registros... Tenho necessidade de escrever sobre tudo. Penso, analiso, organizo minhas ações quando escrevo. Na minha prática pedagógica me utilizo muito dessa estratégia: escrevo sobre o que quero fazer, sobre as minhas percepções (caderno reflexivo).*

Registrar era uma prática presente na ação docente desenvolvida por Renata. No trecho acima, podemos observar que a partir do registro ela analisava as suas ações, pensava e organizava, ou seja, o momento da reflexão era amplo e envolvia todo o seu processo pedagógico iniciando-se muito antes da aula acontecer. Desde o momento em que ela começava a pensar as suas estratégias e as relações delas com os conteúdos, o registro do seu planejamento, a organização das ideias, a análise para saber o que era melhor, já cumpriam o papel de avaliação do seu próprio trabalho. Os registros permitiam à Renata o poder de decisão. A partir deles, ela conseguia estabelecer uma ordem em sua prática educativa. E quando as atividades planejadas não alcançavam o resultado esperado, ela buscava compreender onde precisava melhorar ou que concepções era necessário rever, como no exemplo abaixo, quando ao iniciar a aula aconteceu uma situação desagradável com alguns alunos da sala:

*Aí eu voltei e falei: “Olha, hoje eu não quero conversar agora. Eu vou repensar o que eu estou fazendo [...] Eu preciso saber onde é que eu estou, o que é que eu estou fazendo que não está dando certo.” Então, assim, na minha vida eu sou muito assim, eu tenho um problema com você, você brigou, discutiu comigo, eu sempre penso: O que eu fiz de errado? No ano de 2013 mesmo eu me questionava: Quando foi que eu fui intransigente, autoritária e desrespeitei e menosprezei as pessoas? Quando foi? Sabe? Eu tento encontrar onde é que eu não estou bem. E aí, no outro dia, eu tento recomeçar. Eu tento refazer a minha fala. (Conversa exploratória).*

O posicionamento de Renata ao expressar aos próprios alunos que necessitava de um tempo para refletir a sua ação e organizar uma nova situação, nos indica a sua preocupação em trazer para a sala de aula uma organização pedagógica que favorecesse a aprendizagem de seus alunos. Ela reconheceu nesse dia que o seu planejamento não atendia aos interesses dos alunos e então, percebeu a necessidade de repensar a sua estratégia. Nesse momento, ela fez uma autoavaliação do seu desempenho e entendeu que era o seu papel e desafio, como professora, se reorganizar constantemente. Ainda sobre essa situação, ela disse:

*Você tem que ir sabendo qual é a linguagem das crianças, né? Então, às vezes eu mudo o meu tom, às vezes, eu revejo a quantidade de atividades ou então, vejo que aquela atividade que estou dando não deu certo, eu recolho ela na hora. Eu me coloco como uma pessoa que está aprendendo também para os meninos. Eu nunca digo que estou absolutamente certa. Eu não sou obrigada a saber tudo o tempo todo (Conversa exploratória).*

Interpretamos que essa postura da professora Renata facilitava a relação dela com os alunos. Ao mesmo tempo, em que ela se apresentava como autoridade e precisava ser mais enérgica com eles, ela também se colocava em processo de aprendizagem e, para os alunos, isso era motivo de respeito. Eles compreendiam que Renata sabia o que era melhor para eles e quando alguma situação não dava certo, eles encontravam na sala de aula um espaço para o diálogo e, por isso, eram sinceros na expressão de seus sentimentos. Essa sinceridade dos alunos em dizer o que não estava bom era entendido pela professora como aconselhamentos ou dicas do que era necessário mudar em suas propostas. Ela reconhecia esse espaço em sua sala e o valorizava:

*A sala de aula é um espaço de convivência. Os alunos são sinceros. Quando a cabeça dói, quando não entendem o conteúdo, quando gostam ou não gostam, né? Eles se colocam mesmo para você. Isso é muito legal. E você vê eles amadurecendo, vê eles fazendo alguma reflexão e te corrigindo... porque eles corrigem. E aí, como eu tenho essa relação, eu volto atrás, corrijo, repenso junto com eles. Para eles terem essa experiência de alguém que é autoridade, mas que é alguém normal, que é humano e que erra e volta. Assim, como eles fazem errado e também pode voltar e refazer (Conversa Exploratória).*

Esse modo da professora lidar com o erro na sala de aula também era valorizado pela instituição educativa, principalmente nos moldes em que eles organizavam o Conselho de Classe Participativo e a SAIEC. A avaliação interna da escola tinha como principal objetivo conhecer a aprendizagem de seus alunos. O momento da avaliação era compreendido como

formativo em todos os sentidos, para que o aluno pudesse observar que todas as pessoas que fazem parte do dia-a-dia da escola são responsáveis pelas produções da instituição. Tanto a escola como a professora e o aluno estavam em processo de constituição e havia a concepção de que o trabalho coletivo fortalecia essa organização.

Assim, observamos que todas as propostas da professora junto com as propostas da escola favoreciam a avaliação em sua forma diagnóstica e formativa. Dessa forma, a professora Renata, ainda utilizava as estratégias do Reagrupamento e do portfólio para complementar a sua investigação sobre as aprendizagens presentes em sua sala de aula.

O reagrupamento<sup>10</sup> era uma estratégia utilizada semanalmente pela professora e sua parceira de turno. Ao planejarem o reagrupamento de seus alunos observaram a necessidade de incluir as turmas de quarto ano para que pudessem fazer o rodízio dos alunos de acordo com suas necessidades. Essa forma de organização, desde o início do ano, contribuiu para o avanço dos alunos, principalmente porque as professoras não desistiram diante das dificuldades encontradas, como o número de alunos que ficaria com cada uma e, também, porque elas priorizaram uma ação pedagógica direcionada especificamente às necessidades dos alunos. Para a professora Renata, o reagrupamento tinha que acontecer com os recursos que elas possuíam na escola, não adiantava ficar preso àquele discurso “*de que precisa fazer mais, que alguém tem que ajudar a gente, que não dá para fazer*”. Para ela o reagrupamento era sim uma prática possível desde que bem planejada e de acordo com a realidade das crianças atendidas.

Talvez por já ter passado por outras funções dentro da organização da escola, a professora apresentava uma visão muito determinada do que era possível e do que não era, e reconhecia que era função do professor cuidar da aprendizagem de seus alunos. Era dela a responsabilidade de utilizar todos os recursos pessoais e materiais para atendê-los em suas necessidades, então, ela não ficava esperando muito da coordenação da escola nesse sentido, ela compreendia que isso era parte do seu papel como professora.

Outro ponto da avaliação que Renata utilizava e que também era uma prática prevista pela escola era o portfólio. Ela se inquietava um pouco com a questão de alguns professores utilizarem a pasta apenas como uma coletânea de atividades. Ela compreendia que ele era mais um instrumento que potencializava a aprendizagem do aluno e suas reflexões. Assim, ela decidiu que o da sua sala teria um tema central e que durante todo o ano o aluno faria as

---

<sup>10</sup>O reagrupamento é um princípio que se efetiva como uma estratégia de trabalho em grupo, que atende a todos os estudantes. É uma estratégia pedagógica que permite o avanço contínuo das aprendizagens, a partir da produção de conhecimentos que contemplem as possibilidades e necessidades de cada estudante, durante todo o ano letivo (DISTRITO FEDERAL, 2012).

relações desse tema com as atividades produzidas. O tema escolhido por eles foi “A história e a arte do Brasil” que é um dos conteúdos principais trabalhados no quinto ano. Nessa perspectiva adotada pela professora, os alunos desenvolveram reflexões e organizaram suas produções sempre relacionando o tema central, com os demais temas trabalhados em sala de aula durante todo o ano letivo.

Consideramos que mesmo passando por um processo de descontentamento com sua escolha profissional, Renata encontrava, no espaço da escola, um lugar privilegiado para expressar tudo aquilo que ela tinha de melhor. Quando ela entrava em cena, não era possível enxergar os conflitos e os questionamentos que ela se fazia todos os dias. Ao entrar na sala de aula, Renata transformava-se no exercício da docência. Interpretamos que o ambiente da escola possibilitava a ela sentidos subjetivos relacionados ao pertencimento, produção, criação, satisfação profissional que reorganizavam a sua forma de enxergar a profissão. Mas ao mesmo tempo, a sua situação financeira, o seu desejo de ser mais, de ter mais possibilidades para viver melhor com seus filhos, pesava no sentimento de satisfação pessoal e no desejo de ser feliz por completo.

Dessa forma, nossa construção sobre Renata converge na afirmação de Madeira-Coelho:

A forma como o professor organiza contextos, como percebe a si mesmo em sua ação, como interpreta situações e conceitos em relação à sua atuação profissional agem em dupla direção: orientam-se em relação ao Outro, mas também transformam quem as agencia. Assim, práticas pedagógicas são, simultaneamente, capazes de possibilitar mudanças “para fora”, bem como mudanças transformadoras “para dentro”. (MADEIRA- COELHO, 2012, p. 113).

Interpretamos que a ação docente vai muito além das cobranças curriculares, das estratégias utilizadas, das concepções pedagógicas arraigadas no professor. A ação docente passa primeiro pelas aspirações de uma pessoa com toda a sua subjetividade individual, os seus traumas, os seus medos, as suas inseguranças, os seus conflitos e também carrega em si as suas idealizações e os seus projetos. Assim, compreendemos que a professora Renata mesmo se transformando internamente e vivendo conflitos complexos para ela, conseguiu resgatar em sua história o que ela tinha de melhor nas lembranças como professora e planejou, registrou, produziu e criou o máximo que podia fazer para que pudesse de alguma forma ser sujeito de transformação na vida de seus alunos.

*11. Ser professora: é ter que ser melhor a cada dia! (Renata, complemento de frases).*

*c) Aspectos da constituição da professora Renata*

No caso da professora Renata, compreendemos que a sua ação docente caracterizava-se por uma organização sistêmica e, muitas vezes, criativa. Destacamos que a sua forma de organizar e personalizar os conteúdos, a formulação dos objetivos de suas atividades, a produção e criação de suas propostas educativas e as estratégias pedagógicas configuravam uma prática que se preocupava principalmente no atendimento das necessidades de seus alunos.

No processo construtivo-interpretativo, consideramos que, dentre os processos subjetivos que participavam das suas escolhas pedagógicas, estavam:

a) Os **núcleos subjetivos** que constituíam a professora Renata: destacamos quatro núcleos que emergiam com frequência em sua fala e em seus posicionamentos relacionados à profissão e às suas escolhas pessoais – a **família**, com grande interferência em sua escolha profissional e como uma referência forte em sua vida; a **igreja**, como o lugar onde ela foi se constituindo como pessoa e onde pôde viver a melhor fase de sua vida e fazer amizades duradouras; a **formação inicial** como um momento de decisão e de autoconhecimento nos estudos e até mesmo nos conflitos vividos e, finalmente, a **profissão**, decisão conflitante inicialmente, cheia de idas e vindas. Hoje encontra-se em conflito, mas ainda assim, é uma parte fundamental de sua constituição.

b) A forma como **subjetivou a sua escolha profissional**, apresentando um certo conflito interno em relação à sua insatisfação com alguns pontos da carreira, como por exemplo, a situação financeira e a desvalorização profissional. Interpretamos que Renata apresentava uma situação de desconforto com a profissão nesse momento de sua vida, e essa problemática causava nela uma produção de sentidos subjetivos vinculados à necessidade de **enfrentamento de si mesma**. Ao mesmo tempo, em que demonstrava não estar feliz na sua profissão, ainda existia uma produção subjetiva que lhe fazia enxergar sentido na docência. Estar na sala de aula, dentro daquela instituição educativa, trazia para ela sentidos subjetivos de motivação que a encorajavam continuar atuando como professora. A escola ainda se caracterizava como um local desafiante e instigador para Renata.

c) A **subjetivação de seu papel como professora**. A professora buscava sempre organizar uma ação docente centrada na intencionalidade e na clareza dos objetivos. As atividades propostas por ela estavam constantemente direcionadas para ampliar o repertório

dos seus alunos, bem como motivá-los a reencontrar na escola um espaço de protagonismo. Suas práticas educativas valorizavam a autonomia, a criticidade, a criação, o entusiasmo e o respeito mútuo entre os alunos e entre eles e a professora. Havia para ela uma concepção muito forte de que como professora ela deveria oportunizar através do conhecimento e da escola novas situações de vida para os seus alunos. Para ela, o conhecimento dava a eles o poder de decisão, de escolha e isso, era fundamental para ela.

d) A **subjetivação das relações interpessoais** – a forma como Renata se relacionava com os seus alunos dando a eles a chance de se expressarem em sala de aula desabafando suas angústias e medos possibilitavam e favoreciam a produção de sentidos relacionados à segurança, à confiança e à amizade entre a turma. Entre eles e a professora havia uma cumplicidade e isso foi fundamental para que a turma reconhecesse aquele espaço como agradável e produtivo para eles. Essas referências afetivas vindas da professora com os alunos fortaleciam e inspiravam a sua ação docente.

Esses eram alguns dos processos subjetivos que destacamos na constituição da professora Renata e, a partir deles, conseguimos compreender um pouco melhor a sua forma de organizar a sua ação docente. Alguns elementos que serviam de apoio e referência em sua dinâmica educativa tornaram-se relevantes destacar. São eles:

- A sua **concepção do processo ensino-aprendizagem**: para a professora esse momento precisava ser compreendido e partilhado com os alunos. Dessa forma, ela concebia a aprendizagem como um momento único e enxergava nele a possibilidade de oportunizar aos alunos novas propostas de vida. Ela observava a necessidade de mostrar aos alunos a utilidade dos conhecimentos que a escola oferecia e isso era uma preocupação constante em sua forma de organizar e selecionar os conteúdos do bimestre;
- O **seus registros**: O registro que a professora Renata desenvolvia era muito particular e próprio. A forma como ela identificava elementos importantes na constituição de seus alunos em sala de aula favorecia as suas escolhas pedagógicas e a criação de estratégias diferenciadas para melhor atendê-los. O seu **conhecimento curricular** amplo garantia um posicionamento firme diante dos conteúdos que ela selecionava para trabalhar com os seus alunos. O registro tanto do planejamento como aquele realizado de forma personalizada

em seu caderno de memórias dos alunos a orientavam e se caracterizavam como uma fonte organizadora de sua ação docente. Interessante observar que para ela registrar era também uma forma de se aproximar de seus próprios sentimentos, como ela afirma em relação ao caderno de 2013 referente à época que atuou como supervisora pedagógica de uma escola. O registro era um elemento forte em sua constituição profissional e pessoal e, também, em sua organização pedagógica na escola;

- A sua **ação pedagógica** era sempre pautada na **intencionalidade**, na **personalização**, na **autoria** e na preocupação em oferecer aos alunos a autonomia e a responsabilidade por seus materiais e seu estudo. As estratégias desenvolvidas por ela como os seminários, a interdisciplinaridade, a preocupação em aproximar os conteúdos mais complexos para a realidade dos estudantes caracterizavam a autoria de suas escolhas pedagógicas e a fortaleciam diante de seus conflitos em relação à profissão, pois ela conseguia observar o alcance do seu trabalho e a efetividade que ele alcançava. A maneira como a professora Renata organizava todos esses elementos em seu cotidiano em sala de aula favoreciam a sua expressão como sujeito daquele espaço;
- A sua **sala de aula** era caracterizada como um ambiente **acolhedor**, **seguro**, pautado no **diálogo** e na **liberdade** dos alunos. Apesar da turma ter as suas dificuldades em relação ao comportamento, a professora Renata conseguiu criar com eles um espaço baseado no diálogo, na liberdade e na cumplicidade. Os alunos sentiam-se seguros em expressar suas fragilidades em sala de aula, pois sabiam que ali seriam bem acolhidos, inclusive pelos colegas. Isso favorecia o protagonismo dos alunos que também sentiam-se respeitados em suas escolhas, e enxergavam novas possibilidades com a professora. Essa maneira de organizar as relações em sala de aula fortaleciam a amizade entre os alunos e Renata e contribuíam para novas proposições em relação às estratégias que ela criava.
- A **organização pedagógica da escola** – A escola possuía uma organização pedagógica própria que apoiava a ação docente desenvolvida por Renata. Os projetos desenvolvidos pelo grupo de professores da escola, os estudos nas coordenações coletivas e a forma como conduziam o planejamento pedagógico

fortalecendo as necessidades dos alunos colaboravam com a elaboração de estratégias singulares pela professora Renata e davam a ela o suporte necessário para bem executá-las. Esse espaço da escola era constituído de um trabalho coletivo diferenciado e propício a reflexões. Além disso, a professora sentia-se parte daquele espaço, se reconhecia nos projetos desenvolvidos e acreditava que aquela forma de pensar a educação era interessante e tornava-se muito significativa para os seus alunos. Acreditamos que essa forma de posicionar-se diante da escola, sentindo-se pertencente àquele contexto, também contribuía para a sua constituição pessoal e profissional. Nesse sentido, concordamos com Santos quando afirma que

No contexto da formação docente, a produção pelo sujeito docente de um sentimento de pertencimento em relação ao processo de (re)organização conjunta do trabalho docente e em relação à dimensão subjetiva – social e individual- em que este trabalho pedagógico é planejado- realizado, está imbricada e pode, de maneira dialógica e recursiva, alavancar um processo transformador e autotransformador de desenvolvimento pessoal e profissional. Assim, destacamos que, no âmbito escolar, a autoctonia formativa se dá no processo de criação conjunta e compartilhada de necessidades sociais de desenvolvimento profissional em que o sujeito, o grupo e o contexto são transformados de forma contínua e interdependente. (SANTOS, 2013, p. 242).

→ A compreensão da **avaliação** – a maneira como a escola compreendia o momento da avaliação possibilitava a construção de um ambiente preocupado em investigar as possibilidades e necessidades dos estudantes constantemente. O instrumento avaliativo desenvolvido pela escola, SAIEC, os Conselhos de Classe Participativos, os reagrupamentos realizados durante todo o ano letivo e a forma de pensar o portfólio caracterizavam a avaliação como formativa, diagnóstica e propositiva, pois era a partir dos resultados alcançados em cada uma dessas estratégias que a professora Renata organizava as suas intervenções com cada aluno. Também destacamos a **reflexão** como um elemento constante durante toda a sua organização pedagógica. A professora Renata demonstrava com frequência uma preocupação em observar o que estava dando certo e o que necessitava ser mudado. A sua **relação com o erro** também era um elemento que mobilizava as relações estabelecidas com os alunos de uma forma mais positiva.

Observamos que todos esses aspectos estavam atrelados aos núcleos subjetivos que integravam o trabalho pedagógico da professora Renata. Entendemos, ainda, que diante de todos esses elementos que organizavam a ação docente da professora Renata poderíamos considerá-la criativa na perspectiva de Mitjás Martínez. Para a autora,

A criatividade, na sua expressão funcional, poderia se apresentar tanto como reestruturações e novas constituições de configurações subjetivas, quanto nas formas de funcionamento do sujeito psicológico caracterizados pela assunção de alternativas autônomas, perante situações significativas e pelas rupturas singulares com o instituído no seu contexto de ação. (MITJÁS MARTÍNEZ, 2012a, p. 90).

Compreendemos que a professora Renata conseguia assumir um posicionamento autônomo no desenvolvimento de seu trabalho pedagógico e **expressava-se como sujeito de sua ação**, mesmo identificando que a carreira de professora tinha se transformado insuficiente para ela no momento de realização da pesquisa.

A sua forma de enfrentamento das situações cotidianas demonstrava o seu interesse pelos alunos e sua aprendizagem, a forma como ela os acompanhava e os investigava conhecendo sua história, o que marcava a sua ação docente. Hipotetizamos, assim, que a criatividade no trabalho pedagógico dessa professora decorria de sua configuração subjetiva relacionadas à sua subjetividade individual e social. Os seus registros, orientadores da sua prática profissional eram também a expressão de sua condição de sujeito e suas organizações singulares naquele espaço social da instituição educativa marcada pela sua história pessoal.

A forma como ela registrava as suas ações e as avaliava, promovendo a criação de novas estratégias pedagógicas tinham valor para a própria professora. Esses elementos e os desafios criados pelo seu próprio comportamento e necessidades dos alunos promoviam nela processos de mudanças subjetivas significativas. Talvez, essas mudanças contribuíssem para o momento de sua subjetividade relacionada ao enfrentamento de si mesma, como ela mesma reconhece:

*O ano de 2015 foi um ano de ressignificação da minha prática. Estar em sala de aula me deu chance de rever a minha atuação, de aplicar ideias que eu orientava como coordenadora, me permitiu confrontar a coordenação e a regência. O contato com as crianças foi muito bom mesmo diante dos conflitos e desafios da faixa etária. Hoje eu estou cansada, cansada de tudo, mas foi um ano bom (Renata, Conversa exploratória).*

## 7 ANÁLISE INTEGRATIVA DOS CASOS

A construção interpretativa apresentada anteriormente a respeito das duas professoras participantes, Laura e Renata, nos possibilita refletir algumas contribuições que alcançamos a partir da pesquisa desenvolvida. O nosso estudo desenvolveu-se na direção dos seguintes eixos: **a) a subjetivação da escolha profissional; b) a maneira como as professoras organizavam o seu trabalho pedagógico e c) assumiam a condição de sujeito junto às estratégias pedagógicas de registro que apoiavam a sua ação docente visando alcançar as necessidades de seus alunos.**

Na perspectiva teórica que assumimos em nosso trabalho, compreendemos que a ação docente está permeada da produção de sentidos subjetivos que a tornam complexa tanto para os professores quanto para os alunos. Na sala de aula contemplamos um espaço rico, singular, subjetivo e relacional. Nela integram-se as representações, as crenças e os discursos presentes na subjetividade social daquele espaço, bem como as particularidades da subjetividade individual de cada aluno e do professor. Reconhecer o processo de ensino e aprendizagem em sua dimensão subjetiva nos fez abandonar o paradigma dominante do cognitivo-instrumental que prioriza o individualismo, a passividade, o reducionismo do conhecimento à mera reprodução e assimilação, com a negação do sujeito e de suas reais necessidades e possibilidades.

Nesse sentido, a ação docente requer um novo direcionamento que observa o geral, mas identifica o singular, que reconhece o todo da escola em sua estrutura, mas prioriza o que de fato aquele espaço tem contribuído para a formação de seus professores e alunos. Olhar a escola e, mais especificamente, a organização pedagógica dessas professoras nos permitiu aproximar da complexidade desses processos de aprender e ensinar.

O binômio aprender-ensinar tem caráter interativo, ocorre entre pessoas e com pessoas, mesmo que haja aparatos tecnológicos entre elas. Dessa forma, professores e estudantes se encontram em atividades complexas que, para além dos usos discursivos, envolvem emoções, suscetibilidades, vontades, juízos de valores etc. e, nessas relações, portanto, precisam ser desfeitas as tensões para que sejam tecidas negociações, diálogos e colaborações das pessoas implicadas no processo. (MADEIRA-COELHO, 2012, p. 124).

Nos casos apresentados, entendemos que esses aspectos das negociações, do diálogo, da liberdade de expressão e da preocupação em manter um espaço de posicionamento estava presente nas ações pedagógicas desenvolvidas por Laura e Renata. Cada uma delas,

demonstrou sua maneira singular e personalizada de organizar o seu trabalho pedagógico e, de se envolver com a profissão desde a sua escolha.

A **escolha profissional** de ambas as professoras é marcada de produções subjetivas muito fortes que a todo momento são expressas nos instrumentos da pesquisa. Laura, com sua infância sofrida, apresenta elementos subjetivos que favorecem o seu despertar para alcançar a liberdade. Em sua construção atual, ela percebe o quanto estava cerceada por limites impostos pelo contexto social que lhe foi imposto quando criança. Entretanto, identificamos que a produção subjetiva atual a respeito de uma situação do passado é um dos elementos centrais que lhe motiva a permanecer nessa profissão e se realizar em cada aluno que passa por suas turmas. Por seu lado, Renata, desde sua escolha profissional apresentou alguns conflitos, no sentido de buscar a sua identidade, porém, quando conseguiu se identificar com a docência, desenvolveu um trabalho diferenciado e significativo para os alunos. A produção subjetiva de insatisfação profissional reapareceu na atualidade no discurso de Renata e houve um resgate de suas vivências do passado no período de realização da pesquisa. Entretanto, a sua organização pedagógica apresentava-se de forma particular muito voltada para o atendimento de seus alunos de forma responsável e compromissada.

Observamos ao longo da pesquisa que as professoras, Laura e Renata, apresentavam características muito próprias que as diferenciavam em alguns pontos e as aproximavam em outros. Cada uma delas desenvolveu uma maneira de fortalecer a sua prática pedagógica. Laura, utilizava-se do **planejamento personalizado**, onde era possível identificar a necessidade de cada aluno, característica que lhe era própria e singular. O seu planejamento era um registro diferenciado e tornava-se um suporte para a sua organização pedagógica. Renata se apoiava também em seu planejamento, porém, possuía a estratégia do **registro dos alunos e seus processos de aprendizagens e desenvolvimento** em um caderno específico. Esse procedimento fortalecia o seu conhecimento do aluno, pois nele estavam anotados suas observações diárias, suas potencialidades, as queixas dos pais e os interesses de cada aluno. Interpretamos que, para as duas professoras, **os registros realizados por elas tornou-se um elemento favorecedor de produção de sentidos subjetivos de valorização da docência, o que alimentava as suas escolhas cotidianas em sala de aula.**

Além disso, o modo como elas subjetivavam o **papel do professor** constituíam processos simbólicos e emocionais presentes nas ações educativas realizadas e criadas por elas. Para Laura, o professor tinha o papel de transformação da realidade do aluno. O professor era o possibilitador de novas oportunidades para os alunos. Para Renata, o papel do

professor, apesar de desvalorizado, era um papel de intervenção, de prevenção na formação dos alunos. Para ela, o professor era aquela pessoa que poderia ampliar as possibilidades dos estudantes, oportunizando a eles uma diversificação ampliação do seu repertório cultural para que tivessem o acesso a diferentes alternativas de vida. Ambas, não se diferenciavam muito ao enxergar na função do professor um favorecedor de um futuro promissor para essas crianças. Além da preocupação com o ensino curricular, havia um direcionamento para unir em sua ação pedagógica a função social da educação e para circunstâncias motivadoras para os alunos.

Nas duas professoras havia a produção de sentido subjetivo relacionada à **responsabilidade** frente ao trabalho pedagógico desenvolvido por elas. A forma como elas compreendiam a sua função contribuía para o desenvolvimento de uma ação docente mais compromissada com as necessidades de seus alunos. A responsabilidade expressa por elas em sempre apresentar o melhor para os alunos, estava presente desde o momento do planejamento até a execução em sala de aula.

Nesse sentido, a professora Laura preocupava-se em oportunizar, em sua sala de aula, o **protagonismo de seus alunos e a alegria no processo de aprendizagem**. Por seu lado, a professora Renata ressaltava em sua ação docente, a importância da **criticidade de seus alunos em relação aos conteúdos trabalhados em sala e a atualidade vivida por eles**, e também, destacando a necessidade de ampliação do repertório cultural deles. Observamos que as duas professoras identificavam que a sua ação docente exigia a participação ativa dos alunos. Cada uma, à sua maneira singular, organizava o processo pedagógico valorizando o seu aluno em sua formação integral.

Reconhecemos que isso era possível, pois as duas professoras apresentavam conhecimento pedagógico do que estava previsto para as suas turmas e conseguiam personalizar o conteúdo para atender as necessidades educativas dos alunos. Destacamos que, mais uma vez, **os registros cotidianos que elas faziam para investigar e refletir a respeito do que era prioridade ou não para a sua sala de aula, aparecem como um elemento importante que apoiava a forma de condução da ação docente delas**.

Identificamos também a **coordenação pedagógica** realizada nas escolas pesquisadas como uma fonte de apoio para essa forma de organização pedagógica das professoras. Esse espaço, nas duas escolas, favorecia um ambiente de reflexão e posicionamento das professoras contribuindo com a ampliação de seu repertório pedagógico o que auxiliava a cada uma delas no enfrentamento dos desafios cotidianos da sala de aula. Consideramos que,

esse espaço e os cursos que as professoras participaram ao longo do ano letivo, apresentavam um efeito qualitativo na prática desenvolvida por elas, porque havia uma relação com as suas demandas educativas e com os seus interesses profissionais e porque elas os realizavam na condição de sujeitos. Elas conseguiam personalizar o conhecimento adquirido nesses locais e os transformavam em ações pedagógicas significativas. Vale destacar que essa observação corrobora com Oliveira (2014) quando em seu estudo identifica que

A emergência do sujeito no processo de formação docente não depende, essencialmente, das ações formativas intencionais e das práticas desse contexto, mas estão alicerçadas em um conjunto de recursos subjetivos do professor relacionados a essas ações formativas. Dessa forma, compreendemos que são os processos de subjetivação do professor que podem favorecer sua implicação em ações formativas e no desenvolvimento do seu trabalho pedagógico. A partir dessa concepção, entendemos que as ações são aquelas que demandam o posicionamento do professor como sujeito de sua formação e de sua ação (2014, p.155).

Destacamos assim, que a ação docente se constitui, também, no espaço da coordenação pedagógica da escola, quando esta se propunha a realizar uma formação em serviço, observando as necessidades dos alunos, a partir das reflexões e contribuições dos cotidianos dos professores em sala de aula.

Outro aspecto relevante na ação docente de Laura e Renata era o modo como elas se relacionavam com os seus alunos. Identificamos o vínculo estabelecido por elas com os estudantes, como mais um elemento subjetivo que participava da organização do trabalho pedagógico desenvolvido pelas duas.

Muitas vezes, a **referência afetiva e as relações interpessoais** possibilitavam uma organização pedagógica diferenciada por parte das professoras. O registro transformava-se em um contato mais próximo e, as reflexões realizadas no momento antecedente à ação pedagógica, encontrava espaço para se tornar efetiva. Isto é, os processos emocionais e os cuidados observados nos registros realizados pelas professoras, ora no caderno destinado aos alunos como na sala da professora Renata ora no planejamento ou relatórios da professora Laura, transformavam-se em uma organização pedagógica singular possibilitando uma ação docente mais intencional e de autoria, ao que chamamos de planejamento personalizado, assumindo-se como sujeito de sua ação.

O nosso estudo pode contribuir, nessa perspectiva, de que **os vínculos afetivos presentes nas relações entre professores e alunos não só participam efetivamente dos processos de aprendizagem e desenvolvimento deles, como também são geradores de sentidos subjetivos que apoiam a organização do trabalho pedagógico do professor**

**mobilizando as escolhas das estratégias pedagógicas mais favorecedoras à aprendizagem.** Nesse espaço, todos são considerados protagonistas, pois os sentidos subjetivos são uma produção que emerge tanto no processo de aprender como de ensinar. E nessa abordagem, compreendemos que esses dois processos, ensinar e aprender, caracterizam-se por uma produção subjetiva que possui a marca tanto do aprendiz como do sujeito que ensina. Assim, nos afirma González Rey:

A pessoa, para se envolver num tema e gerar ideias, precisa estar implicada nesse tema, manter um nível de atenção, concentração e elaboração. Isso requer a emoção, portanto a produção reflexiva sobre o que se aprende é um indicador da produção de sentidos subjetivos na aprendizagem, condição essencial para uma aprendizagem geradora e criativa. (GONZÁLEZ REY, 2008, p. 138).

Ao organizar a sua ação docente, as suas propostas, as suas estratégias, o seu modo de se envolver com a turma, o professor se depara com as necessidades, dificuldades e potencialidades de seus alunos e, ao mesmo tempo, ele encontra as suas próprias dificuldades, necessidades e potencialidades. Essa produção reflexiva sobre o que se ensina também indica a uma produção de sentidos subjetivos no processo de constituição profissional.

Consideramos também que, as ações pedagógicas desenvolvidas pelas professoras colaboradoras da pesquisa se caracterizavam pela união desses processos simbólicos e emocionais, bem como pelo **exercício da sua condição de sujeito em sua prática profissional, o que se relacionava com a autonomia e autoria que as duas apresentavam na organização de suas estratégias e propostas educativas.** A criação de suas próprias atividades direcionadas para atender especificamente às necessidades de seus alunos mostrava a maneira particular com que cada uma delas entendia os objetivos da aprendizagem que perpassavam o seu trabalho docente.

Além disso, esse trabalho docente delas estava marcado pela **intencionalidade pedagógica e pelo posicionamento ativo nas escolhas educativas.** O conhecimento pedagógico que as duas apresentavam favorecia essa característica na ação delas. Elas conheciam o conteúdo curricular destinado às suas turmas e entendiam os objetivos de aprendizagem que eram necessários para cada atividade desenvolvida.

As atividades educativas desenvolvidas por elas eram próprias e singulares. Em sua produção, a professora Laura não se rendia ao livro didático ou às tarefas xerocadas e copiadas de coleções didáticas, ao contrário, suas propostas eram personalizadas. A professora Renata fazia uso do livro didático, porém, utilizava-o de maneira dinâmica e

inovadora. O livro transformava-se em um elemento diversificado e motivador da aprendizagem de seus alunos.

Essas atitudes reforçavam **o protagonismo** dessas professoras em sua ação docente. **Ser protagonistas como professoras possibilitava a elas produzir novidades para as suas turmas, criar, pensar, refletir e, ao mesmo tempo, representava um elemento motivador para a continuidade na profissão.**

Destacando esses elementos, observamos que o nosso estudo coaduna as afirmações do trabalho de Arruda que considerou que:

O sujeito se expressa nessa possibilidade de o professor ser o autor de suas atividades educativas, ser ele o protagonista das escolhas pedagógicas, quem de forma intencional e consciente organiza o seu trabalho pedagógico, direcionando o processo de ensino-aprendizagem segundo os propósitos educativos subjetivados ao longo de suas experiências. (ARRUDA, 2014, p. 235).

Diante desses elementos destacados, reconhecemos que a ação docente das professoras Laura e Renata poderia ser considerada como uma expressão criativa do trabalho pedagógico. Compreendemos na abordagem proposta por Mitjás Martínez (2004, 2008) que, a criatividade expressa no trabalho pedagógico não está direcionada apenas para a realização de uma prática educativa diferente ou inovadora, o foco principal dessas novidades é o favorecimento à aprendizagem e ao desenvolvimento do aluno em suas necessidades. De acordo com a autora,

A criatividade no trabalho pedagógico do professor, por sua vez, depende das configurações subjetivas constituídas no professor na sua história de vida, da sua condição como sujeito, da configuração da subjetividade social que caracteriza o espaço escolar e dos sentidos subjetivos que produz no desenvolvimento da atividade docente. (MITJÁS MARTÍNEZ, 2012b, p. 119).

Também identificamos **uma relação entre a escolha profissional; a configuração subjetiva das professoras expressas em seu posicionamento ativo e protagonismo que as constituíam como sujeitos de sua ação docente; as experiências pedagógicas e os processos subjetivos que se constituíam a partir delas, emergindo na expressão de um trabalho pedagógico criativo direcionado para o aluno.** Consideramos que esses elementos se relacionavam e se fortaleciam no cotidiano da sala de aula das professoras Laura e Renata. Nesse processo, observamos uma produção de sentidos subjetivos que se organizavam no próprio curso da ação, integrando a história de vida pessoal com as experiências e contextos sociais da ação docente cotidiana de cada uma delas.

Diante disso, reconhecemos que nos aliamos à pesquisa de Arruda (2014) em um avanço teórico que consideramos relevante, pois confirma a compreensão de uma relação entre esses elementos identificados acima em nossa pesquisa. Assim, ela expõe que

Nesse processo recursivo, vimos no decorrer da pesquisa, a participação de produções subjetivas que se relacionavam à história de vida das professoras, às particularidades dos processos de subjetivação que ocorreram ao longo de sua formação docente, às experiências vividas antes, nos diferentes espaços sociais e educativos que atuaram, mas que envolviam também as relações atuais com os alunos, as experiências vividas na instituição em que trabalhavam no momento do estudo. (ARRUDA, 2014, p. 239).

Completamos-na compreendendo que **o registro das experiências, das reflexões e seus encaminhamentos podem ser um elemento facilitador do posicionamento e reposicionamento do professor diante de suas práticas e de seus alunos, pois a partir dele, observamos que, há uma possibilidade de transformação e reflexão na constituição da ação docente.** A maneira como as professoras Laura e Renata registravam e comandavam a sua ação pedagógica norteava o seu posicionamento diante dos desafios cotidianos enfrentados em sala de aula. Isso favorecia a produção de sentidos relacionados à satisfação, insatisfação, frustração, autoconfiança, segurança, insegurança, entre outros que interferiam em sua atuação, mas que não as desmotivavam.

Consideramos que essa produção subjetiva, nesse caso, propiciava um momento reflexivo que ajudava as professoras a posicionarem-se como sujeito de sua ação docente. Essa reflexão pode ser um elemento de empoderamento do professor para que ele consiga se movimentar de forma própria e singular no espaço da escola que, muitas vezes, reforça a padronização dos comportamentos. A reflexão do contexto como um todo, não da prática pela prática, nem só da teoria associada à prática, mas aquela reflexão do “chão” da escola, dos contextos sociais dos alunos, da investigação de suas necessidades e das escolhas pedagógicas, possibilita ao professor um reposicionar-se diante dos seus processos de ensinar e aprender.

Da perspectiva teórica de González Rey, como resultado da confrontação de sentidos, também surgem momentos em que os sujeitos se reconhecem a si mesmos. Essa experiência leva-os a delimitar seus espaços, isto é, os espaços em que encontram a congruência consigo mesmos na situação que estão enfrentando. Como resultado, temos um momento fundamental dos professores, em que eles se defrontam com suas subjetividades e no qual, portanto, podem reconhecer suas próprias crenças, expectativas, valores e atitudes, refletindo sobre elas. Ao mesmo tempo, poderão entrar em contato com os estados afetivos que permeiam seus processos de aprender e de ensinar, reposicionando-se diante de suas práticas e de seus alunos. (SCOZ, 2009, p. 114).

Esses aspectos nos permitem compreender a participação dos registros, das emoções e da subjetividade individual dos docentes em seus processos reflexivos e em sua organização do trabalho docente.

Para finalizar, identificamos que a ação docente desenvolvida por Laura e Renata era elaborada com o auxílio de alguns recursos que contribuíram para a sua constituição profissional. Cada um desses elementos, a saber: **o registro, a reflexão constante, o planejamento personalizado, as referências afetivas, as relações interpessoais com caráter investigativo, a condição de sujeito e a criatividade** faziam emergir uma produção subjetiva relacionada à **satisfação, compromisso, responsabilidade, motivação, inovação, alegria, preocupação, respeito, protagonismo, auto-valorção, autoavaliação** que se faziam presentes no cotidiano da sala de aula de cada uma das professoras colaboradoras da pesquisa. Consideramos, assim, que as estratégias pedagógicas de registro realmente eram uma fonte de apoio para o desenvolvimento de uma ação pedagógica mais direcionada ao aluno, mas não estavam só. Cada proposta educativa pensada e executada por elas apresentava uma “bagagem” que as fortaleciam como professoras e as ajudavam a redirecionar o caminho sempre que necessário. Todos esses elementos citados nos ajudaram a delinear e compreender a forma de organização do trabalho pedagógico desenvolvido por Laura e Renata.

Avançamos, quanto à reflexão dos professores, compreendendo que esta é uma produção subjetiva que integra a organização da ação docente e, pode até ser um recurso pedagógico do professor desde o momento do planejamento. O professor está a todo momento refletindo, mas não é só sobre a prática. A sua reflexão ultrapassa a sala de aula e a sua ação docente para chegar na reflexão do contexto em que ele está inserido: o contexto da escola, o contexto de vida das crianças, o contexto das práticas desenvolvidas. E nessa reflexão, ele se encontra e se inclui, pois ele pertence a esse espaço educativo com a sua história de vida, as suas necessidades, dificuldades e também com as suas possibilidades nesse contexto. Nessa situação, quando ele consegue realizar um trabalho de reflexão e pertencimento daquele ambiente, ele aparece como sujeito de sua ação. Entre todos esses elementos conectados há o aprendiz e o sujeito que ensina e ambos convivem com esse binômio durante todo o ano letivo. No caso das professoras de nossa pesquisa, todos esses elementos citados eram compreendidos como o apoio reflexivo de sua organização pedagógica.

Consideramos que tais construções nos auxiliam a ampliar nossas ideias a respeito dos registros e das reflexões e a sua relação com a ação docente, bem como compreender

melhor a organização pedagógica dessa ação e a sua relação com a configuração subjetiva que o professor assume na docência.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso estudo tivemos que nos debruçar sobre a ação docente desenvolvida pelas professoras para podermos identificar em que recursos ou estratégias elas se apoiavam para desenvolver uma prática mais condizente com a aprendizagem dos alunos. Descobrimos que existia nelas um apoio em seus registros. Eles funcionavam para elas de forma não convencional. Assim, o planejamento deixava de ser a expressão de um ritual que aos poucos vai perdendo o sentido e tornando-se uma prática automática e obrigatória, para ser uma ferramenta importante presente em sua maneira de pensar e fazer o processo de ensino-aprendizagem.

Estudar as estratégias que apoiam a ação docente envolvendo o registro e a reflexão constituiu-se como um processo desafiador e instigante. O envolvimento desse tema com a ação pedagógica desenvolvida pelas professoras trouxe à tona questões interessantes para pensarmos a educação brasileira. O estudo guiava-se por encontrar professores que desenvolviam alguma estratégia de registro ao longo de sua organização pedagógica, e durante o percurso, percebemos que o registro das professoras de nossa pesquisa não se restringia apenas a anotações a respeito de seus alunos. O registro estava carregado de emoções e reflexões referentes ao avanço da aprendizagem dos estudantes.

Este trabalho nos permitiu avançar ao compreender que a reflexão está relacionada a todo um contexto em que o professor se encontra, não se referindo apenas à sua prática em sala de aula. E que as estratégias desenvolvidas para atender as necessidades de seus alunos estavam, muitas vezes, vinculadas aos registros realizados no planejamento e nos cadernos criados pelas professoras.

Além do registro e das reflexões realizadas em toda a organização do trabalho pedagógico, nossa pesquisa também observou como as relações entre professores e alunos traziam à tona as emoções que se tornavam elementos direcionadores para a configuração da ação docente desenvolvida. As referências afetivas, a intencionalidade pedagógica, o protagonismo, a criação e personalização das atividades das professoras caracterizavam uma ação pedagógica exitosa e preocupada em atender aos alunos. Esse deve ser o foco principal em nossas escolas: atender aos estudantes e conhece-los em suas necessidades e potencialidades é essencial para o desenvolvimento de uma prática docente efetiva e significativa.

Outro elemento que se constituiu como fundamental para o desenvolvimento dessas professoras é a coordenação pedagógica realizada nas escolas. Esse espaço foi um forte elemento na organização pedagógica das professoras. Fica então, o alerta de valorização desse espaço da escola como um momento de formação, estudo e construído por meio da participação ativa e coletiva dos professores com apoio no diálogo. O fortalecimento do trabalho coletivo e da comunicação nesse espaço reflete na produção de sentidos subjetivos relacionados à segurança, criatividade, autoconfiança no desenvolvimento das atividades educativas.

Observamos também que, alguns instrumentos utilizados durante a pesquisa facilitaram a emergência de sentidos subjetivos relacionados à história de vida dessas professoras o que nos possibilitou compreender com maior clareza as suas escolhas profissionais e pedagógicas. Destacamos, especialmente, o instrumento da caixa-museu, criado por nós, onde as professoras conseguiram realizar um resgate de sua história pessoal e profissional. A partir dele, alcançamos a expressão de situações ainda obscuras da pesquisa.

Consideramos que a aproximação com a teoria da Subjetividade de González Rey nos permitiu avançar em questões importantes na construção e interpretação da pesquisa. Esse apoio teórico foi fundamental para aprofundarmos em determinadas situações com mais sensibilidade e respeito aos nossos colaboradores e também à escola. Para compreender a organização do trabalho pedagógico de nossas professoras, foi preciso analisar os recursos subjetivos que constituíam a subjetividade individual delas, e isso só foi possível com um estudo teórico complexo e sensível como essa teoria nos indica. Ao estudar a teoria e as suas categorias identificamos situações pessoais e lidamos de uma forma diferente e singular com cada uma delas.

Reconhecemos que o tema em questão não foi esgotado em nossa pesquisa, por ele possibilitar muitos desdobramentos. Consideramos então, que ainda há muito para compreender da ação docente desenvolvida em nossas escolas.

Para finalizar essa pesquisa e expressar um pouco de toda a dimensão que ela representou em minha vida, escrevi um cordel para contar toda essa experiência. O cordel, cultura nordestina, sempre foi uma forma pessoal de ilustrar situações inesquecíveis em minha vida:

## A MENINA E O MESTRADO

(Por Carol Nunes)

Esse tal de mestrado  
Apareceu de repente  
Foi um grande estalo  
Que bateu aqui dentro da gente  
Eu só não sabia que para tal agrado  
Era preciso tornar-se diferente!

Era um bando de leitura pra cá,  
Outro monte de escrita pra lá.  
A borracha que o diga,  
A coitada “trabaiô”  
Nesses dois anos de estudo,  
A bichinha me “ajudô”  
Pois era um tanto de ideia  
Que a mente “atrapaiô”.

Resolvi estudar essa tal de Subjetividade  
E aí me deparei com a minha própria  
identidade  
Muita coisa esclareceu ajudando a  
mocidade  
Compreender que a vida é mesmo uma  
continuidade.

Eu só não imaginava o quanto ia crescer  
Dois anos se passaram e me ajudaram a  
amadurecer  
Esse negócio de mestrado é mesmo bom  
pra valer  
Mas tinha um tal de cansaço que insistia  
em aparecer

Foram os dois anos mais longos e mais  
corridos  
Quando pensava que havia acabado  
Mais um desafio era prometido  
E foi nesse embalo que aquele sonho um  
dia adiado  
Ia se construindo.

O sonho virou realidade  
E me exigiu muito suor  
Foi então que me deparei que na verdade  
Eu não estava só  
Tinha um monte de gente apoiando  
Pra eu dar o meu melhor!

Era um tanto de dúvida pra cá  
E leitura em abundância para ajudar  
O movimento do braço já não aguentava  
mais  
A ação de escrever e apagar  
E quando batia a insegurança,  
Rolava aquela lágrima sentida  
Será que vou dar conta,  
De tamanha ousadia?

Aí eu me lembrava que muita gente existia  
Por trás desse sonho me esperando com  
alegria  
E eu claro não podia  
A cabeça abaixar  
Diante de tanta energia boa que vinha de  
lá.

A menina, neta de analfabetos  
À academia escolhia  
Para escrever sua história  
Na cidade de Brasília

Foi então que na graduação  
Encontrou uma mulher forte com fama de  
Tacca  
E decidiu se aproximar para ver de perto o  
furacão  
Era uma mulher de corpo e alma e com  
enorme coração

Que decidiu acolher essa neta com sangue  
lá do sertão

O sonho de se formar na Universidade  
aconteceu  
Mas a menina queria mais e no mestrado  
se envolveu  
Voltou para a mulher forte que novamente  
a acolheu  
E agora finaliza mais um sonho que era  
seu!

A menina se envolveu com a pesquisa que  
lhe identificava  
Queria saber que estratégias era o apoio do  
professor e como ele se organizava  
Foi aí que encontrou Laura e Renata, duas  
joias raras  
Que trabalhavam em escolas que pareciam  
encantadas.

Muitas coisas a menina descobriu  
Principalmente como a ação pedagógica  
delas duas se constituiu  
Duas professoras, duas escolas,  
Duas constituições diferentes  
Afinal, estamos falando de gente!

Porém, as duas nos mostraram sua  
organização pedagógica  
E nos encantaram com tamanho  
compromisso  
Ser professor para uma era um vício,  
E para a outra, muitas vezes, um suplício.  
Essa profissão é mesmo danada para  
causar isso  
Num dia amamos, no outro queremos  
sumiço  
Mas o que mais se emana nessa pesquisa,  
E o **PROTAGONISMO!**  
Esse tal de protagonismo caminhava com  
outros elementos

E depois de muita observação e a  
utilização de instrumentos  
Nós chegamos à conclusão de que em  
diversos momentos  
Tinha a tal da intencionalidade, uns  
registros e reflexões de uns tais  
desdobramentos

Sofrimentos ou preocupações estavam  
presentes no dia-a-dia  
A vontade de Laura era sempre manter a  
alegria  
E Renata não ficava atrás com as suas  
rebeldias  
Encontrava sempre espaço para novas  
ousadias!

Estudar a Subjetividade intrigava a menina  
Que muitas vezes se reconhecia nas  
professoras da pesquisa  
A menina sofreu, chorou, sorriu...  
Viveu momentos mágicos enquanto  
iniciante desse processo  
Virou madrugadas buscando compreender  
essas categorias  
Mas cada minuto valeu à pena!  
E espero que esse estudo alguma  
contribuição atenda.

Tudo isso foi aqui escrito  
Pois acreditamos no elemento favorecedor  
do registro  
E assumimos neste trabalho o seu valor  
Também identificamos que as referências  
afetivas presentes nas relações  
Traziam à tona grandes emoções  
E pudemos nos aproximar delas a partir de  
uma ação  
Entregamos uma caixa que se transformou  
num museu com coisa de montão  
E a partir dela tivemos acesso à grande  
produção

Que resgatou em cada uma delas uma  
diferente emoção e que recordou os  
sentidos que ainda estavam guardados  
misturados com grande tensão

Eram momentos importantes  
De duas histórias lindas  
Uma do sertão da Bahia  
Outra aqui mesmo de Brasília,  
Contribuições muito significativas  
Que acessamos através de uma simples  
caixinha

Consideramos tudo isso uma grande  
articulação  
Da produção subjetiva e da constituição  
De uma professora envolvida nessa relação  
Estabelecida entre ele e seu aluno, sua  
grande preocupação.

As contribuições da pesquisa podem ser  
inúmeras  
Desde que o foco seja contribuir com a  
educação  
Sabemos que na perspectiva adotada  
Não há espaço para esgotar o tema em  
questão  
Pois haverá sempre possibilidades para  
uma nova reflexão  
Essa aqui, foi apenas a nossa forma de  
construção.

Finalizamos com a convicção de que essa  
menina ainda tem muito a construir  
Então, fiquem atentos pelo que ainda está  
por vir  
Eu sou essa menina e vencer o mestrado eu  
consegui!

O cordel foi a forma que consegui  
expressar  
A alegria que foi todo esse caminhar

E agora, minha gente, uma pausa eu quero  
dar,  
Para ouvir e seguir os conselhos que a  
banca ainda há de falar.  
Essa jornada acadêmica apenas acaba de  
começar!!!!

Simbora...

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

\_\_\_\_\_. Professor investigador: que sentido? Que formação? **Revista Cadernos de Formação de Professores**, Porto, n. 1, p. 21-30, 2001.

\_\_\_\_\_. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

AMARAL, Ana Luiza Snoeck Neiva do. **A constituição da aprendizagem criativa no processo de desenvolvimento da subjetividade**. 2011. 250 f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

ARIZA, Rafael Porlán. El maestro como investigador em el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar. **Investigación en la Escuela**, Sevilla, n. 1, p. 63-70, 1987.

ARRUDA, Tatiana Santos. **A criatividade no trabalho pedagógico do professor e o movimento em sua subjetividade**. 2014. 269 f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 39-69.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 abr. 1942. Seção 1, p. 5798.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

CAMPOLINA, Luciana de Oliveira. **Inovação educativa e subjetividade: a configuração da dimensão histórico-subjetiva implicada em um projeto inovador**. 2012. 227 f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

CAMPOS, S.; PESSOA, V. I. F. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 183-206.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. A pesquisa no ensino, sobre o ensino e sobre a reflexão dos professores sobre seus ensinamentos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 57-67, jul./dez. 2002.

MADEIRA-COELHO, Cristina. Formação docente e sentidos da docência: o sujeito que ensina, aprende. In: MARTÍNEZ, Albertina Mitjás et al. (Orgs.). **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília: Liber Livro, 2012. p. 111-129.

DEWEY, John. **Como pensamos**. 3. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1959.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; LACERDA, Mitsi Pinheiro de. Possíveis significados da pesquisa na prática docente: ideias para fomentar o debate. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1229-1242, set./dez. 2009.

DISTRITO FEDERAL (Governo). Decreto nº 22.912, de 25 de abril de 2002. Regulamenta a Lei nº 2.698, de 21 de março de 2001, "que dispõe sobre atendimento especializado aos alunos portadores de deficiência, na Educação Básica, em estabelecimentos públicos e particulares do DF". **Diário Oficial do Distrito Federal**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 abr. 2002. Seção 1, p. 3.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal. Conselho de Educação do Distrito Federal. Parecer nº 225, de 26 de novembro de 2013. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Poder Executivo, Brasília, DF, 05 dez. 2013. Seção 1, p. 13.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal. **Diretrizes de avaliação educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala 2014-2016**. Brasília, 2014a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal. **Diretrizes pedagógicas: bloco inicial de alfabetização**. 2. ed. Brasília, 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal. **Diretrizes pedagógicas para organização escolar do 2º ciclo**. Brasília, 2014b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal. **Projeto político pedagógico da escola**. Brasília, 2015. Documento interno.

ENRICONE, Délcia. A formação continuada dos professores numa prática de seminários reflexivos. **Educação**, Porto Alegre, ano 22, n. 38, p. 85-98, 1999.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FONSECA, Edilberto Moura da. **Barreiras à inovação educacional: as dificuldades em utilizar a auto-avaliação como expressão de inovação**. 2007. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

FONTANA, Maire Josiane; FÁVERO, Altair Alberto. Professor reflexivo: uma integração entre teoria e prática. **Revista de Educação do IDEAU**, Getúlio Vargas, v. 8, n. 17, jan./jun. 2013.

FRANCO, Maria Amélia do R. S. **Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLERT, Adriana Ziemer. **A produção de sentidos subjetivos dos professores no enfrentamento das adversidades da docência**. 2010. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2012. p. 148-173.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed Sul, 1999.

GONZÁLEZ REY, Fernando. A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. In.: MITJÁNS MARTÍNEZ, A. et al. (Orgs). **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília, DF: Liber Livros, 2012b. p. 21-42.

\_\_\_\_\_. **Comunicación, personalidad y desarrollo**. La Habana: Pueblo y Educación, 1995.

\_\_\_\_\_. **Epistemología cualitativa y subjetividad**. Ciudad de la Havana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

\_\_\_\_\_. **O pensamento de Vigotsky: contradições, desdobramentos e desenvolvimento**. São Paulo: Hucitec Editora, 2011a.

\_\_\_\_\_. **O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012a.

\_\_\_\_\_. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In.: TACCA, M. C. R. V. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2008. p. 29-44.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005b.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a.

\_\_\_\_\_. Psicologia e educação: desafios e projeções. In: RAYS, Oswaldo Alonso (Org.). **Trabalho pedagógico: realidade e perspectivas**. Porto Alegre: Sulina, 1999. cap. 5, p. 102-117.

\_\_\_\_\_. **Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2007.

\_\_\_\_\_. **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005c.

\_\_\_\_\_. **Subjetividade e saúde: superando a clínica da patologia**. São Paulo: Cortez, 2011b.

\_\_\_\_\_. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

\_\_\_\_\_; MARTÍNEZ, Albertina Mitjás. **La personalidad, su educación y desarrollo**. Habana: Pueblo y Educación, 1989.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

HOLLY, Mary Louise. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013. p. 78-89.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2012. p. 63-91.

LIMA, Ana Carla Ramalho Evangelista. Registros de aula: significados construídos com a prática. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 15., 2003, Campinas. **Anais...** Campinas: [s.n.], 2003.

LIMA, Paulo Gomes; BARRETO, Elvira Maria Gomes; LIMA, Rubens Rodrigues. Formação docente: uma reflexão necessária. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 2, n. 4, p. 91-101, jul./dez. 2007.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 2012.

MITJÁS MARTÍNEZ, Albertina. A criatividade como princípio funcional da aula: limites e possibilidades. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papyrus, 2008. p. 115-143.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem criativa: desafios para a prática pedagógica. In.: NUNES, Cláudio Pinto (Org.). **Didática e formação de professores**. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2012b. p. 93-124.

\_\_\_\_\_. A teoria da subjetividade de González Rey: uma expressão do paradigma da complexidade na psicologia. In: GONZÁLEZ REY, Fernando (Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. p. 1-25.

\_\_\_\_\_. O outro e sua significação para a criatividade: implicações educacionais. In: SIMÃO, Livia Mathias; MARTÍNEZ, Albertina Mitjásn (Org.). **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em Psicologia**. São Paulo: Thomson, 2004. p. 77-99.

\_\_\_\_\_. O subjetivo e o operacional na aprendizagem escolar: pesquisas e reflexões. In: MITJÁS MARTÍNEZ, A.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. (Orgs.). **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília: Liber Livros, 2012a. p. 59-84.

\_\_\_\_\_; CAMPOLINA, Luciana de Oliveira. A pesquisa sobre inovação Educativa no Brasil. In: BRUNO-FARIA, Maria de Fátima; VARGAS, Eduardo Raupp de; MARTÍNEZ, Albertina Mitjásn (Orgs.). **Criatividade e inovação nas organizações: desafios para a competitividade**. São Paulo: Editora Atlas, 2013. p. 194-210.

MONTEIRO, Silas Borges. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 128-147.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Cortez, 1999.

MOURA, Manoel. Atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, A.; CARVALHO, A. (Orgs.). **Ensinar a ensinar: didática para a escola**. São Paulo: Editora Pioneira, 2001.

MUNIZ, Luciana. **Aprendizagem criativa da leitura e da escrita e suas inter-relações com o desenvolvimento da subjetividade da criança**. 2014. 314 f. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

NÓVOA, Antônio. **O professor pesquisador e reflexivo**. 2001. Disponível em: <[http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod\\_Entrevista=59](http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=59)>. Acesso em: 10 out. 2014.

OLIVEIRA, Luciana da Silva. **O Professor e sua formação: aspectos constitutivos desse processo**. 2014. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

PEREZ GOMEZ, A. O pensamento prático do professor – a formação do profissional como profissional reflexivo. In: NOVÓIA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 95-114.

PETRILLI, Silvia Regina Pincerato. **A prática reflexiva na formação docente: implicações na formação inicial e continuada**. 2006. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2012a. p. 15-38.

\_\_\_\_\_. Pesquisa-ação-crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

\_\_\_\_\_. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012b. p. 20-61.

PONTE, João Pedro da. Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 24, p. 37-66, 2004.

\_\_\_\_\_; SERRAZINA, Lurdes. Professores e formadores investigam a sua própria prática: o papel da colaboração. **Revista Zetetiké**, [S.l.], v. 11, n. 20, p. 51-84, jul./ago. 2003.

PONTES, Rosana Aparecida Ferreira. Os registros reflexivos como prática de autoria pedagógica. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 5., 2011, São Cristóvão. **Anais...** São Cristóvão, SE: [s.n.], 2011.

ROSSATO, Maristela. **O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar**. 2009. 257 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

SANTOS, Elias Batista dos. **O professor em situação social de aprendizagem: autoctonia e formação docente**. 2013. 285 f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCOZ, Beatriz Judith Lima. Aprendizagem e ensino de professores: sentidos subjetivos. In.: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa (Orgs.). **A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior**. Campinas, SP: Alínea, 2009.

SEREDIUK, Elaine Ferraresi; FERNANDES, Renata Sieiro. Os registros dos professores: memórias e reflexões sobre a prática educacional na primeira infância. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 8, n. 3, p. 68-85, 2014.

SILVA, Ana Maria Costa e. A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 72, p. 89-109, ago. 2000.

SILVA, Camila Mara Andrade. **A (trans)formação contínua, o professor reflexivo e sua (re)significação identitária**. 2014. 130 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)–Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

SILVA, Francisca Bonfim de Matos Rodrigues. **A criatividade do pedagogo diante das queixas escolares**. 2013. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

STENHOUSE, L. **An introduction to curriculum research and development**. London: Heinemann, 1975.

TACCA, M. C. V. R. (Org.). Abordagem histórico-cultural e a necessária mudança de concepções no âmbito da ação docente. In: MENDES, Bárbara Maria Macêdo; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira; SOBRINHO, José Augusto de Carvalho Mendes (Orgs.). **Pesquisa em educação: múltiplos referenciais e suas práticas**. Teresina: EDUFPI, 2012a.

\_\_\_\_\_. Além do professor e de aluno: a alteridade nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. In.: SIMÃO, Livia Mathias; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina (Orgs.). **O**

**outro no desenvolvimento humano:** diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

\_\_\_\_\_. **Aprendizagem e trabalho pedagógico.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

\_\_\_\_\_. Constituição da ação docente: uma análise a partir de concepções do mundo da escola e dos alunos. In: KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares (Orgs.). **Escrita da pesquisa em educação no Centro-Oeste.** Campo Grande, MS: Ed. Oeste, 2012c.

\_\_\_\_\_. Estratégias pedagógicas: conceituação e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno. In.: TACCA, Maria Carmen Villela Rosa (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico.** Campinas, SP: Alínea, 2006.

\_\_\_\_\_. O professor investigador: criando possibilidades para novas concepções e práticas sobre ensinar e aprender. In: MARTÍNEZ, Albertina Mitjás; TACCA, M. C. V. R. (Orgs.). **A complexidade da aprendizagem:** destaque ao ensino superior. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

\_\_\_\_\_. O que pensam os professores sobre seus alunos e como isso subsidia sua ação docente. In: KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares (Orgs.). **Educação e pesquisa no Centro-Oeste:** processos de escolarização e práticas educativas. Campo Grande: Editora UFMS, 2012b.

\_\_\_\_\_. Relação pedagógica e desenvolvimento da subjetividade. In: GONZÁLEZ REY, F. L. **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. p. 215-240.

\_\_\_\_\_; OLIVEIRA, Luciana da Silva. Atividade investigativa e seu alcance para a formação continuada de professores. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 11., 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: [s.n.], 2013.

TÁVORA, Fernanda de Oliveira Fernandes. **A expressão da criatividade no trabalho pedagógico do professor alfabetizador.** 2010. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Obras Escogidas III:** problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor Dis, 1995.

\_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

VILLAS BOAS, Benigna Maria. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico.** 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

\_\_\_\_\_. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação.** Campinas: Ed. Papirus, 2008.

ZABALZA, Miguel Angel. **Diários de aula:** contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 2004.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993a. (Educa: Professores; 3).

\_\_\_\_\_. El maestro como professional reflexivo. In: LISTON, D.; ZEICHNER, K. M. **La formación del profesorado y las condiciones sociales de la enseñanza**. Madrid: Morata, 1993b.

\_\_\_\_\_. Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar. **Profesión Docente**, [S.l.], n. 25, p. 74-85, maio 2005.

\_\_\_\_\_; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio 2005.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto. A angústia no ofício do professor. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 8, n. 2, p. 219-225, dez. 2004.

\_\_\_\_\_; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. A dimensão criadora no trabalho docente: subsídios para a formação de professores alfabetizadores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 459-473, ago. 2010.

## APÊNDICE A – Ficha de Identificação

Querida colaboradora,

Preciso de alguns dados seus para preencher uma ficha perfil na pesquisa de mestrado que temos construído juntas. Lembrando sempre que sua identidade será totalmente preservada, de acordo com os princípios éticos da pesquisa. Agradeço muito sua pronta colaboração! Caroline Nunes Silva

Dados:

1. Nome: .....Tempo de Escola: .....
2. Idade: .....Função na escola atualmente: .....
3. Tempo de SEDF: .....Tempo de magistério:.....
4. Condição na SEDF:  
 concursada                       contrato temporário
5. Outras funções que já exerceu na SEDF e tempo de cada uma  
 .....  
 .....
6. Formação:  
 .....  
 .....

## APÊNDICE B – Roteiro da Entrevista Inicial

### 1. O professor e a sua prática

- Conte-me como aconteceu sua escolha profissional para trabalhar como professor (a) na área da educação.
- Em sua opinião, qual é o seu papel como professor (a) no atual contexto educacional?
- Você consegue realizar o seu papel da maneira como gostaria?
- Como você organiza a sua prática pedagógica? O que você considera mais relevante? Após dar uma aula, o que você pensa sobre ela? Qual a sua ação seguinte?
- Como você une a sua prática ao seu aluno?
- Com relação à escola, eles apoiam a sua prática?
- Você costuma anotar alguma coisa durante a sua aula?
- No fim do dia o que você conclui do seu trabalho?
- Você desenvolve algo que considere reflexivo com relação à sua prática? O quê?
- Como você vê o espaço da coordenação pedagógica?
- Como você percebe a relação entre formação, conhecimento pedagógico e sua prática?
- Se não fosse professor, seria...
- Bate- bola:
  - Realização profissional...
  - Frustração...
  - Ser professor...
  - Seus alunos...
  - Prática pedagógica...
  - Formação continuada...
  - Coord. Pedagógica...
  - Sala de aula...
  - Planejamento...

## APÊNDICE C – Caixa Museu

**Bilhete escrito dentro de uma caixa e entregue às professoras da pesquisa:**

Prezada professora,

Convidamos você a fazer uma visita às suas memórias e resgatar alguns objetos, fotos, imagens, entre outras coisas, que mostrem lembranças da sua trajetória escolar e profissional. Coloque-os nesta caixa e conte-me o sentido que cada um deles tem em sua vida.



## APÊNDICE E – Completamento de Frases

**Prezada professora,**

**Complete as frases a seguir com a primeira ideia que surgir (se necessário, pode usar o verso da folha para completar o seu pensamento):**

1. Eu gosto
2. O tempo mais feliz
3. Eu queria saber
4. Lamento
5. Meu maior medo
6. Eu sou
7. Na escola
8. Sofro quando
9. Não posso
10. Eu preciso
11. Ser professor
12. Fracassei
13. Na vida as coisas
14. Odeio
15. Eu gostaria
16. Meu futuro
17. Minhas expectativas
18. Me desenvolvo profissionalmente quando
19. Fico inconformado
20. Este lugar
21. Minha maior preocupação
22. Desejo
23. Eu, secretamente,
24. Meu maior problema
25. Espero
26. Fico triste
27. Queria poder mudar
28. O trabalho
29. Amo
30. Esforço-me
31. Eu prefiro
32. Frustra-me
33. Minha principal ambição
34. Eu sempre posso
35. Meu maior prazer
36. Esforço-me diariamente por
37. Tentarei conseguir
38. Minhas obrigações
39. Fico feliz
40. Eu brigo
41. Os outros

42. Sempre quis
43. Quando estou sozinha
44. Não suporto
45. O grupo\_
46. Minha vida futura
47. Procuo
48. De vez em quando penso
49. Meu maior desejo
50. Meu tempo
51. Luto
52. O passado
53. Aborrece-me
54. Necessito
55. Sempre que posso
56. No passado
57. Fico deprimida quando
58. Algumas vezes
59. As contradições
60. Em casa
61. Minha família
62. Quando posso
63. Minha maior frustração
64. Eu
65. Tenho dúvidas
66. Eu não quero
67. As pessoas
68. Preciso reorganizar
69. Quando eu era criança

**Agradecemos a sua significativa contribuição.**

### APÊNDICE F – Caderno Reflexivo

Para cada uma das professoras colaboradoras foi entregue um caderno para registro de suas reflexões. Em cada página do caderno havia uma frase proposta. O caderno podia ser preenchido da forma como a professora se sentisse à vontade, por meio de frases, textos, desenhos, imagens, músicas, recortes de revista...

1. Meu trabalho pedagógico se fortalece quando...
2. Me sinto fragilizada profissionalmente quando...
3. Ilustre e explique três momentos da sua trajetória profissional que você gostaria de reviver
4. Ilustre e explique três momentos da sua trajetória profissional que você gostaria de transformar, modificar se possível
5. Em relação à minha profissão, tenho medo de...
6. Me sinto frustrada com o meu trabalho pedagógico...
7. Me sinto satisfeita com o meu trabalho quando...
8. Quando planejo uma atividade e não alcanço êxito, eu...
9. Avalio a minha prática quando...
10. Organizo a minha prática pedagógica...
11. Meus registros...
12. Dificuldades em minha sala de aula...
13. Possibilidades em minha sala de aula...

## APÊNDICE G – Carta de Apresentação

Esta carta foi apresentada à EAPE, ao Coordenador da Regional de Ensino e às diretoras da instituição educativa pesquisada.



Universidade de Brasília  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Faculdade de Educação – FE/UnB



### CARTA DE APRESENTAÇÃO DA MESTRANDA

À ...

Vimos por meio dessa, solicitar que a mestranda CAROLINE NUNES SILVA, regularmente matriculada no Programa de Pós Graduação em Educação dessa Universidade, matrícula nº 14/0074074, contemplada pelo programa de AFASTAMENTO REMUNERADO PARA ESTUDOS, junto à EAPE (Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, possa realizar sua coleta de dados para sua pesquisa intitulada “*Organização da ação docente como produção subjetiva: estratégias de apoio para atender as necessidades educacionais dos alunos*” na Secretaria de Educação do Distrito Federal. A aluna compromete-se a cumprir as normas designadas para a instituição durante o período de efetivação das atividades.

Sem mais, colocamo-nos à disposição de V.S<sup>a</sup>. para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

---

**Profa. Dra. Maria Carmen V. R. Tacca**  
(Orientadora)

## APÊNDICE H – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Professores)

A pesquisa intitulada: “*Organização da ação docente como produção subjetiva: estratégias de apoio para atender as necessidades educacionais dos alunos*” será realizada por Caroline Nunes Silva sob a orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria Carmen V.R. Tacca e será apresentada na Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de mestre em educação.

Você está sendo convidada a participar desta pesquisa que tem como tema a prática pedagógica do professor e as estratégias que ele utiliza para reorganizá-la. Para isso, utilizaremos alguns instrumentos relacionados ao trabalho docente. A autorização para participação na pesquisa será documentada por meio deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Se decidir participar, leia cuidadosamente este termo e esclareça eventuais dúvidas.

Se você concordar em participar da pesquisa, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. Somente a pesquisadora e a orientadora terão acesso a suas informações para desenvolver o estudo. Os encontros acontecerão em local e horário previamente marcado. Caso você autorize, as entrevistas serão gravadas e o que você disser será registrado para posterior estudo do material. Você será informado(a) periodicamente de qualquer alteração no procedimento que possa modificar a sua vontade em continuar participando do estudo. Você também pode desistir da pesquisa a qualquer momento. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o email da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, a qualquer momento.

Declaro que li e entendi este termo de consentimento e que sou voluntário(a) a tomar parte neste estudo.

Assinatura do (a) participante: \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora: \_\_\_\_\_

Pesquisadora: Caroline Nunes Silva  
[carolz.nunes@gmail.com](mailto:carolz.nunes@gmail.com)

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ESCOLA)

A pesquisa intitulada “*Organização da ação docente como produção subjetiva: estratégias de apoio para atender as necessidades educacionais dos alunos*” será realizada por Caroline Nunes Silva sob a orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria Carmen V.R. Tacca e será apresentada na Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de mestre em educação.

Sua instituição educacional e um grupo de professores estão sendo convidados a participar desta pesquisa. A autorização para participação na pesquisa será documentada por meio deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Se decidir participar, leia cuidadosamente este termo e esclareça eventuais dúvidas.

Se você concordar em participar da pesquisa, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. Somente a pesquisadora e a orientadora terão acesso a suas informações para desenvolver o estudo. Os encontros acontecerão em local e horário previamente marcado. Caso você autorize, as entrevistas serão gravadas e o que você disser será registrado para posterior estudo do material. Você será informado(a) periodicamente de qualquer alteração no procedimento que possa modificar a sua vontade em continuar participando do estudo. Você também pode desistir da pesquisa a qualquer momento. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o email da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, a qualquer momento.

Declaro que li e entendi este termo de consentimento e que sou voluntário(a) a tomar parte neste estudo.

Assinatura da instituição participante: \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora: \_\_\_\_\_

Pesquisadora: Caroline Nunes Silva  
[carolz.nunes@gmail.com](mailto:carolz.nunes@gmail.com)

## APÊNDICE I – Quadro de Planejamento da Professora Renata

Planejamento pedagógico 20_11 até 19_12				
Linguagens LÍNGUA PORTUGUESA	Leitura e interpretação	Produção escrita e oral	Conhecimento Linguístico articulado com o texto	Literatura
Linguagens ARTE	Plástica e Cênica		Música	
Linguagens EDUCAÇÃO FÍSICA				
MATEMÁTICA	Números e Operações	Grandezas e Medidas	Espaço e Forma	Tratamento da informação
HISTÓRIA				
GEOGRAFIA				
CIÊNCIAS	Ambiente	Ser Humano e Saúde	Recursos Tecnológicos	
RELIGIÃO/FILOSOFIA				
Vídeo		Biblioteca	Informática	
Reagrupamento				
PROVIDÊNCIAS PROFESSORA 1 1.			PROVIDÊNCIAS RENATA 1.	