



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação

**Tornar-se pedagoga: aspectos subjetivos do ingresso na vida profissional
docente**

Maria Clara N. P. e Oliveira

Brasília

2024

Tornar-se pedagoga: os aspectos subjetivos do ingresso na vida profissional docente

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

Orientadora: Prof^a Dr^a Cristina M. M. Coelho

Brasília
2024
Banca Examinadora

Profa. Dra. Cristina Massot Madeira Coelho
Presidente
Faculdade de Educação
Universidade de Brasília - UnB

José Fernando Patiño Torres
Universidade de Brasília - UnB

Valdívia Pires Egler
Secretaria de Educação do Distrito Federal - SEDF

para beatriz, meu amor, minha vida

“O meu avô pedia que eu não me desiludisse. Quem se desilude morre por dentro. Dizia: é urgente viver encantado. O encanto é a única cura possível para a inevitável tristeza.”
Valter Hugo Mãe, As mais belas coisas do mundo.

Agradecimentos

Agradeço, primeiramente, aos meus pais, Ana Lúcia e Estevão, que são meus maiores exemplos de resiliência, força, amor e carinho. Tudo que eu consigo construir é graças a vocês.

Aos meus avós, Maria Madalena, Dalva e João. Se sou hoje é porque vocês puderam ser primeiro.

Ao meu irmão, Gustavo, que me ensina tanto sobre a vida e sobre o mundo.

Agradeço à minha noiva, Beatriz, que constrói a vida e a educação comigo, todo dia. Eu te amo, pra sempre. Esse trabalho é uma conquista tão sua quanto minha, você sabe.

À Hanna, ao Matheus e à Coralina. Vocês são a minha família.

Muito obrigada à minha orientadora, Cristina Madeira Coelho, por embarcar comigo nessa jornada de escrita e aprendizado.

Agradeço ao meu amigo de pensamento e de sentimento, Lenio Jr., que estava lá antes do começo e vai continuar até depois do fim.

À minha amiga de caminhada, Delani, que segurou minha mão e permitiu tantas trocas e aprendizados.

Muito obrigada, Julia e Larissa, pelo colo, pelo abraço, pelas conversas e pelo silêncio. Quero viver juntinhas assim pra sempre.

Agradeço à minha patota, Bruno, Daniel, Davi, Duda, Iasmin, Lorena, Lucas e Pedro. Com vocês é fácil.

Às minhas amigas Anna, Bia, Isabela, Lorena, Luíza, Marina e Sofia. Como é bom ser garota com vocês.

Aos colaboradores dessa pesquisa, que mudaram tantas coisas aqui dentro.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

Resumo

O presente trabalho teve como intuito compreender os aspectos subjetivos produzidos nos processos de constituição da identidade docente. Retomando um espaço de reflexão das práticas, através dos princípios teóricos da Teoria da Subjetividade de Fernando González Rey (2004, 2011, 2013, 2017). A partir da Epistemologia Qualitativa e do Método Construtivo-Interpretativo, procurou-se entender e refletir a respeito da forma como jovens professoras e professores, recém chegados à Rede Pública de Ensino, subjetivam as suas experiências e vivências no âmbito profissional. Como reflexão inicial no processo de construção da dissertação, estou profundamente ligada à ideia de que não existe a possibilidade de pensar a constituição da docência sem levar em consideração os aspectos dialéticos, subjetivos e afetivo-emocionais que nela estão presentes. O estudo trouxe reflexões a respeito dos processos de constituição da identidade docente e do processo de se encontrar no mercado de trabalho na área educacional de forma complexa.

Palavras chave: formação docente; Teoria da subjetividade; profissionalidade docente

Resumen

El presente trabajo tuvo como objetivo comprender los aspectos subjetivos producidos en los procesos de constitución de la identidad docente. Retoma un espacio de reflexión de las prácticas, a través de los principios teóricos de la Teoría de la Subjetividad de Fernando González Rey (2004, 2011, 2013, 2017). A partir de la Epistemología Cualitativa y del Método Constructivo-Interpretativo, se buscó entender y reflexionar sobre la forma en que jóvenes profesoras y profesores, recién llegados a la Red Pública de Enseñanza, subjetivaron sus experiencias y vivencias en el ámbito profesional. Como reflexión inicial en el proceso de construcción de la disertación, estoy profundamente ligada a la idea de que no existe la posibilidad de pensar la constitución de la docencia sin tener en cuenta los aspectos dialécticos, subjetivos y afectivo-emocionales presentes en ella. El estudio trajo reflexiones respecto a los procesos de constitución de la identidad docente y del proceso de encontrarse en el mercado laboral en el área educativa de forma compleja.

Palabras clave: formación de docentes; Teoría de la Subjetividad; profesionalidad docente.

Abstract

The present work aimed to understand the subjective aspects produced in the processes of teacher identity formation. It revisits a space for reflection on practices, through the theoretical principles of Fernando González Rey's Theory of Subjectivity (2004, 2011, 2013, 2017). Using Qualitative Epistemology and the Constructive-Interpretative Method, we sought to understand and reflect on how young teachers, newly arrived in the Public Education System, subjectively experience their professional experiences. As an initial reflection in the dissertation construction process, I am deeply connected to the idea that it is impossible to think about the constitution of teaching without considering the dialectical, subjective, and affective-emotional aspects present within it. The study brought reflections on the processes of teacher identity formation and the process of finding oneself in the

educational job market in a complex way. Retry Claude can make mistakes. Please double-check responses.

Keywords: teacher education; Theory of Subjectivity; teaching professionalism

I. Lista de Siglas

BNC-Formação - Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica

CFE - Conselho Federal de Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

DCNs - Diretrizes Nacionais Curriculares (DCNs)

EQ - Epistemologia Qualitativa

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PETEdu - Programa de Educação Tutorial em Educação

Sumário

O índice está vazio porque você não está usando os estilos de parágrafo definidos para aparecerem nele.

1. Pré-texto como pretexto: um memorial com reflexões pessoais

1.1 Escrever-diário: relações com a Teoria da Subjetividade

Peço licença para elucidar, aqui, a maneira como tenho escrito essa primeira parte do trabalho. É pensando na fragmentação impossível de quem eu sou, e tendo como referências os escritos de bell hooks (1994) e Conceição Evaristo (2016), com as suas reflexões sobre o vivido, que busco trazer a **escrita-diário** das transformações que vivo em meu próprio processo de desenvolvimento profissional.

Foi a partir desse modo de escrita que me coloquei a serviço de mim mesma e da pesquisa. Me encontrei e me transformei a partir dela. Ainda me encontro e me transformo, sempre, todos os dias. E o faço com a esperança de que essa escrita chegue a outras pessoas e às toque no lugar do afeto, da coragem e da vivência.

A escrita-diário, além de outras coisas, é instrumento de estudo. É o registro das experiências, das emoções e indagações de forma que possamos visitá-las, de tempos em tempos, com outros olhares e reflexões. É uma escrita pessoal, que materializa e torna palpável aquilo que já se passou. É um convite a repensar.

Afinal, é por meio da experiência que o pensamento acontece, é ela que nos faz pensar e repensar a respeito das ideias que temos sobre as coisas. *"Yo no creo que sea posible ningún curso de pensamiento sin experiencia personal. Todo pensar es un repensar, un repensar las cosas"* (Arendt, 2005, p. 37).

Ferré e Domingo (2010, p. 22) nos dizem que a investigação educativa que não se desliga da experiência busca algo muito especial e único como saber: ela busca o saber que elucida o fazer. É um saber que volta à experiência como forma de ganhar experiência, que se deixa surpreender pelos acontecimentos para, assim, voltar ao pensamento. Tornar o fazer-pesquisa meditativo possibilita a descoberta de novos significados, possibilidades e caminhos.

As pesquisas que encontram nas experiências o ponto de partida e chegada são muito importantes para compreendermos a complexidade das coisas que nos acontecem. Escrever é uma das formas que encontro para me auxiliar nesse caminhar reflexivo de (re)descobertas.

A escrita-diário, aqui, refere-se a essa escrita pessoal, carregada de coração e corpo. Uma escrita que nos encontra nos olhos marejados, na palpitação dos batimentos cardíacos e nas experiências que compartilhamos no decorrer da vida.

Ao escrever-diário, não estamos limitados somente às nossas próprias vivências. Até porque não é possível pensar as experiências sem relacioná-las com as coisas que as compõem. É preciso pensá-las de modo a entender que através da minha, da nossa prática, percebemos o outro, mas, principalmente, nos percebemos e nos percebemos *no* outro.

Com frequência, somos levadas ao encontro do outro como forma de nos reconhecermos em nós mesmas. Pensamos e repensamos sobre as experiências do outro para entender e organizar a forma de ser e estar no mundo hoje. Somos porque os outros puderam ser também. O encontro é inevitável.

Dessa maneira, é por meio dos encontros, das conversas e das trocas que construímos a pesquisa. É o trabalho com as histórias individuais, mas também coletivas. É uma abordagem colaborativa à pesquisa, que envolve a participação ativa das pessoas que estão envolvidas com o processo de pesquisa.

Assim, a Epistemologia Qualitativa (EQ), a partir da Teoria da Subjetividade, de Fernando González Rey, me apresenta uma alternativa epistemológica aos modelos tradicionais de pesquisa, outrora fundamentados no positivismo e que traziam consigo a centralidade na pesquisa objetiva e instrumental. González Rey critica, justamente, a psicologia que, ao se separar de outras áreas, deixa de refletir sobre a produção teórica como um recurso articulado à experiência.

Nesse sentido, a EQ se fundamenta na necessidade do rompimento com o modelo tradicional na ciência, evocando uma consciência teórica que abre espaços para o diálogo, a reflexão e a troca.

É a partir desses encontros com o outro que podemos tecer um caminho reflexivo a respeito da nossa experiência, em diálogo com experiências outras. Desenhar através dos diálogos, dos conversatórios e dos olhares de que forma caminhamos juntas, mas também sozinhas. Ao estarmos em contato tão próximo com outras vivências, revisitar as nossas próprias, redescobrir coisas, desembaralhar sentimentos e atribuir outros significados a elas é inevitável.

Ao pensar a relação entre a escrita acadêmica, ciência e decolonialidade¹, é importante dizer que a atitude decolonial nesses campos não somente dizem respeito a romper com as epistemes europeias, mas de nos permitir trazer a ciência para o *lado de cá*, pensar e fazer a investigação científica a partir dos nossos próprios contextos, vivências e experiências. Essa abordagem se torna possível a partir da ideia que González Rey traz em sua teoria: construir uma produção teórica que é articulada com o empírico.

Quando partimos e voltamos às experiências, aos afetos e toda a complexidade que os envolvem, percebemos o coração pulsante. O coração que pulsa e aparece para pensar a razão - e não o contrário.

O antropólogo equatoriano Arias (2010) encontra o termo *corazonar*:

Corazonar es una respuesta insurgente para enfrentar las dicotomías excluyentes y dominadoras construidas por Occidente, que separan el sentir del pensar, el corazón de la razón. Implica sentir-pensar un modo de romper la fragmentación que de la condición humana hizo la colonialidad. En el razonar, la sola palabra connota la ausencia de lo afectivo, la razón es el centro, y en ella la afectividad no aparece ni siquiera en la periferia. Corazonar busca reintegrar la dimensión de totalidad de la condición humana, pues nuestra humanidad descansa tanto en las dimensiones de afectividad como de razón. (p. 11)

É pensando dessa maneira que o *corazonar* surge enquanto uma postura não somente acadêmica e intelectual, mas política de luta decolonial do poder, do saber e do ser. Surge como uma maneira de encontrar formas outras de existir no mundo, sem nos submeter a ele. É desde a sabedoria do coração que buscamos o saber através da escrita-diário. Se nos colocamos dessa forma nas pesquisas, *corazonar* a teoria se torna inevitável. É estar ali, de frente com o que escolhemos pesquisar, cientes de que a nossa pesquisa é indissociável de quem nós somos e da nossa maneira de estar no mundo - de corpo, coração e mente.

Hoy sabemos que existimos, no sólo porque pensamos, sino porque sentimos, porque tenemos capacidad de amar. Por ello, hoy se trata de recuperar la sensibilidad, de abrir espacios para Corazonar desde la insurgencia de la ternura, que permitan poner el corazón como principio de lo humano, sin que eso signifique

¹ Aqui, utilizo o termo decolonialidade - em vez de descolonialidade - a partir da ideia trazida por Catherine Walsh (2017), de que não é possível apagar ou reverter a história da colonização. Nesse sentido, a proposta da decolonialidade, diferente da descolonialidade, é construir um pensamento que leva em consideração a não-possibilidade do apagamento completo da herança colonial.

tener que renunciar a la razón, pues de lo que se trata es de dar afectividad a la inteligencia. (Arias, 2010, p. 11)

De forma similar, Saturino de la Torre (2010), filósofo e educador, nos apresenta o termo *sentipensar*, que une os termos "sentir" e "pensar" para descrever uma abordagem holística e integrada da aprendizagem. O conceito é fundamentado na ideia de que o conhecimento não pode ser entendido apenas de forma racional ou intelectual, mas deve também incluir a dimensão emocional, sensorial e intuitiva da experiência humana.

Além disso, “el escritor uruguayo Eduardo Galeano popularizó el término sentipensamiento como la capacidad de las clases populares de no separar la mente del cuerpo, y la razón de la emoción” (Saturino de la Torre, 2014). Nesse sentido, o pensamento e sentimento se unem em uma compreensão profunda e significativa do mundo e do nosso lugar nele.

De forma análoga a esses pensamentos, a Teoria da Subjetividade (TS) tem como conceito básico o *sentido subjetivo* em que o simbólico e o emocional estão articulados em unidade permitindo que a experiência seja compreendida não somente a partir de seus processos de significação, mas também, a partir dos aspectos emocionais. Essa unidade, produzida em situações da cultura humana, participa dos processos de subjetivação (González Rey, 2003).

Dessa forma, posso afirmar que sentipenso e subjetivo a pesquisa justamente por não conseguir fazer diferente. Sou sempre eu-pessoa-pesquisadora. Sinto, vivo e pulso pensamento. Penso, vivo e pulso sentimento.

Nos encontramos no emaranhado dos sentires e é daí que nascemos e renascemos todos os dias. É daí que, coletivamente, construímos uma academia que resiste, que combate, que acolhe, que ampara, que bagunça os pensamentos e sentimentos e organiza só para poder bagunçar de novo.

Nesse sentido, me apoiando na Teoria da Subjetividade na Perspectiva Histórico-Cultural, a investigação dessa pesquisa teve como objetivo compreender os aspectos subjetivos produzidos nos processos de constituição da identidade docente. Além disso, busquei abrir espaço para uma conversa a respeito dos aspectos subjetivos implicados no processo de começar a carreira docente na Secretaria de Educação do

Distrito Federal, enquanto pedagogas e pedagogos recém-formados e da entrada e permanência na carreira docente.

Para esta construção considera-se a necessidade superar a perspectiva tecnicista que busca apenas instrumentalizar metodologicamente os docentes, uma vez que a constituição da identidade profissional não se resume apenas ao acúmulo de métodos e conteúdos. A Teoria da Subjetividade traz seu valor heurístico para o tema a partir do momento em que tensiona a compreensão dos processos humanos, rompendo com a concepção de que a subjetividade representa apenas uma dimensão intrapsíquica do ser humano e que este apenas internaliza (ou subjetiviza) o objetivo, permitindo compreender que tais processos não são lineares e causais, mas sim configuracionais e dialéticos.

Portanto, ao pensar na formação e atuação de um profissional, é necessário também considerar as produções subjetivas de ordem social relacionadas a essa prática, aos indivíduos que a realizam e ao contexto social e histórico em que se encontram inseridos.

1.2 eu-pessoa-educadora-pesquisadora: ligando teoria à prática

Quando nos propomos a estudar os fenômenos que englobam a Educação e aqueles que a vivenciam, geralmente nos atentamos à perspectiva dos outros em relação às suas vivências e experiências. Estudamos as maneiras de ser e estar no mundo (e na escola), de modo a — quase — ignorar que todas e todos nós, pesquisadores, professores, somos e estamos aqui também. Lemos, debatemos, escrevemos. Somos objetivas nas pesquisas. Observamos. Colocamo-nos do lado de fora ou procuramos formas de driblar tomadas de decisões que possam não serem neutras o suficiente e somos levadas a acreditar que as nossas vivências não influenciam as nossas tomadas de decisões, tampouco o nosso fazer ciência.

E aqui me posicionei de forma clara: a aproximação com a teoria é importante. Mas ainda acho possível pensarmos um pouco além. Não somente em como nossas vivências influenciam a nossa prática, mas como o contrário também acontece. A vivência influencia a prática que influencia a vivência que influencia a prática.

Debruçar-se sobre as vivências nos faz pensá-las como momentos, situações e experiências que ocorrem no tempo, nos lugares, nas relações e nos corpos. Não é possível desvincilharmos o eu-pessoa, do eu-educadora, do eu-pesquisadora, somos sempre eu-pessoa-educadora-pesquisadora. As nossas vivências, emoções, traumas e desafios aparecem

no nosso dia a dia e, consequentemente, na forma como escolhemos levar o ato de educar, pesquisar e escrever.

Quando assumimos a inseparabilidade entre o eu, a docência e o processo de escrita e pesquisa, nos aproximamos das teorias educacionais. Trago como exemplo as leituras de bell hooks. A autora escreve suas palavras em um tom tão pessoal que (para mim) foi impossível separá-la de sua obra, esquecer quem ela é, de onde veio e, principalmente, o porquê de ela escrever o que escreve. Ao sabermos quem é que nos fala, somos capazes de compreender melhor o que é dito. bell hooks (2020), em relação à prática da docência, diz:

Quando os professores levam narrativas de sua própria experiência para a discussão em sala de aula, elimina-se a possibilidade de atuarem como inquisidores oniscientes e silenciosos. É produtivo, muitas vezes, que os professores sejam os primeiros a correr o risco, ligando as narrativas confessionais às discussões acadêmicas para mostrar de que modo a experiência pode iluminar e ampliar nossa compreensão do material acadêmico. (p.35)

Da mesma maneira, reflito sobre o processo de pesquisa e escrita. Trazer nossas narrativas e experiências para a pesquisa é enriquecedor. Dessa forma, conseguimos refletir e rever nossas práticas e formas de nos colocar no mundo, nos aproximando da teoria e tornando-a mais palpável.

Então, à mesma maneira que bell hooks (2020),

Cheguei à teoria porque estava machucada - a dor dentro de mim era tão intensa que eu não conseguia continuar vivendo. Cheguei à teoria desesperada, querendo compreender - apreender o que estava acontecendo ao redor e dentro de mim. Mais importante, queria fazer a dor ir embora. Vi na teoria, [...], um local de cura. (p.83)

Dessa forma, bell hooks (2020) argumenta que a pesquisa deve ser vista como uma oportunidade de reflexão e de crescimento pessoal para a pesquisadora, bem como uma forma de contribuir para a transformação social. Foi inspirado nesse caminhar que a teoria se tornou, para mim, um espaço de autorreflexão e pertencimento.

1.3 Pensando e Sentindo a Profissionalidade Docente

Penso, vivo e respiro a Educação desde minhas primeiras memórias. Na escola, na faculdade, nos estágios e no trabalho. Primeiro: no parquinho. No entremeio: na universidade. Por último: no parquinho. É como se eu estivesse voltado para casa. Andado em círculos.

Estudei, li, escrevi. Ensinei também. Brinquei. Caminhei pelo conhecido. Dentro dos muros da escola é sempre tudo igual. Foi o que me falaram.

Estar no lugar da docência é ao mesmo tempo familiar e estranho. Em encontros com a Professora Cristina Madeira Coelho ela sempre nos lembrava: ser professora da educação básica é uma das únicas profissões em que sabemos exatamente o que vai acontecer. Nós estivemos lá, a vida toda, todos os dias, por pelo menos 14 anos. Claro, estávamos em outra posição, com outra perspectiva, outras vontades, outros sentires. Mas estávamos lá. Dentro dos muros da escola é sempre tudo igual. Mas voltar é diferente.

Quando passei no processo seletivo para me tornar professora temporária na Secretaria de Educação do Distrito Federal e, um ano depois, fui aprovada no concurso para me tornar efetiva, senti emoções e sentimentos que causaram uma certa angústia (e ousaria dizer até mesmo tristeza) aqui dentro.

Chegar na docência foi e ainda é um grande desafio. Não tanto pela teoria ou metodologia, mas muito pelo aspecto relacional que está implicado no estar na escola, fazendo e criando as educação possíveis. Me deparei com um ambiente escolar estagnado e acima de tudo desmotivado. Imagine então, eu, recém-saída de uma instituição de ensino que por sorte e vontade, me apresentou tantas possibilidades, me motivou a criticar, a pensar e repensar as práticas possíveis, sentindo uma obrigação quase que moral de me calar e, tristecidamente e violentamente, perdendo a vontade de falar.

Perdi as contas de quantas vezes ouvi que o único motivo de eu estar problematizando e me importando tanto com as questões minuciosas do fazer educação (os sentires, os afetos, as vontades e os desejos das crianças) era porque eu “havia acabado de começar”, para que eu “esperasse uns 2 ou 3 anos, que nada disso importaria mais”.

Eu comprehendo, a realidade da docência é desafiadora. Existem questões várias: tanto estruturais, quanto políticas e culturais que dificultam o exercício da profissão e que mais para frente abordarei com maior profundidade. Entretanto, ainda assim, me senti violada no sentido de que foi feito parecer que as minhas motivações - e consequentemente sentires,

afetos, vontades e desejos - não possuía valor ou eram frutos de ingenuidade. Fui de encontro com o desesperançar da docência e da educação.

Me vi e vi minhas colegas de faculdade, também recém-chegadas à docência, perderem o encantamento pelo fazer educativo. Testemunhei professoras com mais tempo de carreira adoecerem constantemente. Observei os espaços de formação continuada esvaziados e, dentro desses espaços, um quase-que-ódio pela teoria. Há nos ambientes escolares e nos coletivos docentes (e aqui falando de forma generalizada) uma ideia de que a teoria não está enxergando a prática e a realidade do dia-a-dia escolar.

Percebi que o entusiasmo em aprender, mudar e problematizar as nossas práticas (e também as teorias, vale ressaltar), era visto como uma perturbação da atmosfera acomodada e desmotivada. Como se fosse então impossível resgatar o prazer de estar em sala de aula, fazendo e criando educação. Ao final do meu primeiro ano enquanto professora, mesmo que inconscientemente à época, concluí que a docência é fardo.

Nesse momento, a pesquisa serve para a aproximação da reflexão teórica com as práticas presentes na realidade de se estar na escola. Nessa investigação busco dialogar com outras professoras recém chegadas à sala de aula, para compreender suas vozes, reconhecer seus lugares e buscar, nesse processo dinâmico, a possibilidade de um reencantamento que simultaneamente reúne individual e coletivo social.

É preciso ouvir o que os sentires docentes têm a dizer.

“Somente minha voz ao apelo coletivo pela renovação e pelo rejuvenescimento de nossas práticas de ensino. Pedindo a todos que abram a cabeça e o coração para conhecer o que está além das fronteiras do aceitável, para pensar e repensar, para criar novas visões, celebro um ensino que permita as transgressões - um movimento contra fronteiras e para além delas.” (bell hooks, 2017, p. 23 - 24)

Mudar os paradigmas e repensar a práxis é desafio constante. Não há - ou não deveria haver - espaçamento entre a teoria e a prática: embora de naturezas diferentes, ambas se sustentam mutuamente. A teoria, quando lida, estudada e analisada de forma crítica, cultural e socialmente colocada, nos retorna à esperança. É a partir dela que tornamos possível as mudanças com as quais sonhamos. Ao mesmo tempo, é com a realidade palpável, aquela que vivemos e sentimos, que nos tornamos capazes de sonhar essas mudanças.

Paulo Freire (1993) ressalta a importância de pensarmos e lutarmos por uma formação docente que se aprofunde “na experiência de viver a tensão dialética entre teoria e prática” e, além disso, pensar uma prática que reconheça a teoria que está nela presente. Mitjáns Martínez e González Rey (2019, p. 27), corroboram:

“Consideramos que os conhecimentos gerados pelos professores na sua prática cotidiana devem ser articulados e confrontados com os oriundos de outros espaços de formação, **em um processo de reflexão e diálogo que contribua não apenas para uma prática pedagógica mais sólida, mas também para o avanço da teoria como processo aberto e em desenvolvimento.**” (Grifo meu)

A teoria é espaço para esperançar as educaçãoes, escolas e salas de aula possíveis. Esse esperançar Freiriano é função da imaginação criativa de um indivíduo na busca de alternativas a todas essas questões que o desafiam em sua profissionalidade.

Me interesso por quem pensa a Educação de forma a não se distanciar do pensamento. Quem a pensa a partir das memórias, das vivências e da sua própria prática. É a partir desse lugar que encontro teóricos, pensadores, educadores e teorias que permitem o respiro necessário em meio ao turbilhão que é prática docente.

É por isso que opto pela Teoria da Subjetividade na perspectiva Cultura-Histórica (TS), de Fernando González Rey (2004, 2011, 2013), como via teórica. Uma teoria que enfatiza e valoriza a complexidade das trocas relacionais para a constituição subjetiva da pessoa e assim nos ajuda a compreender de forma ampla e complexa os elementos que constituem a docência. Como expliquei no resumo, estou profundamente ligada à ideia de que não existe a possibilidade de pensar a constituição da docência sem levar em consideração os aspectos dialéticos, subjetivos e afetivo-emocionais (Madeira-Coelho, 2012; Tacca, 2014) que nela está presente.

Nós, professoras-pedagogas, possuímos algo muito específico enquanto à formação inicial: pensamos e vivemos não somente o processo de ensino-aprendizagem, mas também a Educação enquanto fenômeno social e cultural. Nossa formação implica pensar de maneira ampla, mas também minuciosa todos os parágrafos, linhas e entrelinhas do fazer educativo. É essa concepção de Educação que, muitas vezes, se faz (ou deveria se fazer) presente na nossa prática diária.

Assim, penso eu, quando chegamos à docência recém-saídas da Universidade, o nosso esperançar pouco (ou nada) tem a ver com ingenuidade e falta de experiência. A nossa capacidade de fazer acontecer a Educação que imaginamos e sonhamos está profundamente entrelaçada com o fato de estarmos ainda tão ligadas à teoria e com a vontade de articulá-la com a prática. Não é ingenuidade, é (entre várias outras coisas) o processo de formação docente.

2. Tornando-se Pedagoga: um breve histórico

2.1 - A profissão historicamente colocada.

Como abordado anteriormente, defendo a ideia de que a formação docente é algo que acontece, principalmente, a partir da vivência e sua articulação com a prática. Mitjáns Martínez e González Rey (2019, p. 18) afirmam: “Sabe-se que muitos professores orientam sua ação docente muito mais pela experiência vivida como alunos ao longo do sistema educativo, do que pelo supostamente aprendido nos sistemas de formação docente.”

Por isso, é necessário tempo e espaço para pensarmos a maneira com qual a nossa profissão se constituiu social e historicamente. Afinal, profissionais da educação se constituem subjetivamente ao longo de suas histórias de vida, pelas vivências dos momentos atuais mas também pelo legado das situações e dos fatos que aconteceram e deixaram suas marcas na profissão que escolhemos (Gallert, 2016).

Enfatizo aqui, por exemplo, que durante a maior parte do Período Colonial no Brasil, que se estendeu de 1500 a 1822, a educação era predominantemente conduzida por padres e, posteriormente, também por homens leigos selecionados pela Companhia de Jesus. Esses professores foram escolhidos com base nos critérios estabelecidos pela *Ratio Studiorum*, documento orientador do currículo da época (Saviani, 2011). Nesse sentido, como a educação estava fortemente vinculada à Igreja e à catequização dos povos indígenas, as principais motivações para a prática docente, à época, eram o sacerdócio e a vocação.

Ainda hoje, o trabalho docente é frequentemente associado a palavras como fé, crença e missão, mesmo que não haja qualquer vínculo com as práticas religiosas (Rêses, 2008), principalmente no âmbito da educação pública. Entendo que a ideia de que exercemos a profissão por missão ou vocação, de certa forma, retira da nossa prática a dimensão do que realmente é o nosso trabalho. A formação docente acontece nas vivências do cotidiano, mas também com estudos teoricamente embasados; não acredito ser possível pensarmos e repensarmos a nossa prática, mesmo que a partir da experiência, se não nos ligamos minimamente à teoria.

Paulo Freire (1993, p. 56) , sobre a atividade docente, nos diz:

“A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela, a experiência docente, requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se afunda na análise crítica de sua prática.”

Além disso, pensar a formação docente, hoje, é levar em consideração que estamos falando de um campo de trabalho cujo universo é majoritariamente feminino. Isso se deu, entre outros motivos, pela criação das Escolas Normais e pelo processo de urbanização e industrialização que ocorreu no final do século XIX e início do século XX.

As Escolas Normais surgiram enquanto respostas do governo às demandas de uma melhor formação e preparação dos professores após a criação da Lei de 15 de outubro de 1827, que tornou o ensino primário público e gratuito, inclusive para as mulheres. Nesse momento, apesar da oferta universal à educação, o acesso efetivo ainda era pouco e o ensino era considerado precário. Dessa forma, as Escolas Normais foram vistas como uma oportunidade de profissionalização das mulheres à época, visto que era incomum a existência de escolas primárias que oferecessem classes mistas; a lógica era: mulheres ensinam meninas e homens ensinam meninos.

Além disso, nas primeiras décadas do século XX, houve o surgimento de novas demandas políticas, sociais e econômicas a partir do processo de industrialização. Esse processo provocou uma maior demanda de mão-de-obra nesse setor, além de oportunidades de trabalho promissoras para os homens - inclusive aqueles que atuavam na educação básica. Com o esvaziamento das escolas, devido à migração dos docentes para outras atividades laborais e o aumento significativo de estudantes nas escolas, houve um crescimento exponencial da presença das mulheres no magistério (Rosa e Sá, 2004).

Para Carvalho (1998, p.04), esse processo de feminização do magistério resultou em uma mudança na imagem social do trabalho docente:

“[...] a imagem social do trabalho docente com crianças [...] permaneceu desde então associada a uma certa feminilidade, uma imagem de mulher pouco afeita à erudição e ao desenvolvimento intelectual, que se relaciona mal com o

conhecimento e a racionalidade, sendo antes emotiva, maternal, infantilizada e capaz de empatia com as crianças.”

O que resulta em uma dupla avaliação misógina do trabalho docente: primeiro, a ideia de que a mulher não possui a capacidade intelectual necessária para a formação acadêmica e profissional e, segundo a ideia de que o ato de cuidar das novas gerações é uma função estritamente feminina.

Ainda hoje, o trabalho docente, especialmente de pedagogas e pedagogos, é comumente associado ao cuidado, à maternagem e, consequentemente, à vocação. Essa ideia, da mesma maneira que a associação ao sacerdócio e missão de vida, subestima a verdadeira magnitude e função do trabalho docente. Aqui, não estou falando ou defendendo que a prática das pedagogas deve ser destituída de cuidado, pelo contrário, acredito fortemente que ela envolve o ato de cuidar. Afinal, estamos falando de uma profissão que é essencialmente relacional e que envolve crianças pequenas. A tarefa de ensinar, dizia Paulo Freire (1993), é uma tarefa profissional que, porém, exige amorosidade, criatividade e competência científica.

O que busco indagar aqui é: o cuidado, o afeto e a empatia são características exclusivas das mulheres? Nossa trabalho constitui-se exclusivamente do cuidado? Digo isso pois essas concepções resultaram na desvalorização da profissão docente, tanto no âmbito salarial quanto no social. Isso devido à ideia de que a mulher estaria exercendo uma “atividade profissional que era considerada uma vocação, por ser a extensão das tarefas que realizava no lar” (Gallert, 2016, p. 27).

Eu escolhi ser pedagoga. Não foi a pedagogia que me escolheu ou o destino que me fez professora. Fui eu. Consciente da escolha que estava tomando e reafirmando essa escolha a cada semestre que passei dentro da Universidade e dentro da sala de aula. Eu escolhi uma profissão, assim como tantas outras pessoas fizeram antes de mim.

Quando escolhemos ser pedagogas e pedagogos, quando chegamos à escola, quando estamos frente a frente com os desafios do educar, estamos profundamente atravessados por todas as questões, acontecimentos, percepções e sentidos que são gerados frente à docência. Não somente os sentidos que geramos de forma individual, mas aqueles que são gerados socialmente. A carga emocional de qualquer profissão, mas falando aqui especificamente da docência, não é uma experiência apenas individual; ela é coletiva, histórica e cultural.

2.2 Formação Inicial: o curso de Pedagogia e suas bases legais ao longo da história

É necessário também refletirmos sobre os processos históricos que nos conduziram até o momento atual, especialmente no que diz respeito à **formação** docente.

No Brasil, a criação do curso de Pedagogia está intrinsecamente ligada a um marco significativo para a educação brasileira: o surgimento da Faculdade Nacional de Filosofia. O Decreto Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939, foi fundamental para viabilizar a criação desse curso de graduação, objetivando principalmente a regulamentação da organização da Faculdade Nacional de Filosofia. Essa instituição foi organizada em quatro seções principais e uma seção especial, responsáveis pelos cursos de formação de professores no contexto do Ensino Superior.

A primeira seção, denominada Filosofia, abarcava o Curso de Filosofia; a segunda seção, chamada de Ciências, compreendia os cursos de Química, Física, Matemática, História Natural (equivalente ao Curso de Ciências Biológicas), Ciências Sociais, História e Geografia; a terceira seção, intitulada Letras, reunia os cursos de Letras Neolatinas, Letras Clássicas e Letras Anglo-germânicas; e por fim, a quarta seção, Pedagogia, englobava o Curso de Pedagogia, tendo como anexo uma seção especial dedicada à Didática (Brasil, 1939; Scheibe; Durli, 2011).

Nesse primeiro momento, o curso de Pedagogia foi estruturado como um bacharelado, com o objetivo principal de formar técnicos em Educação para atuarem nos diversos setores da área educacional (Cruz, 2008). Após a conclusão dos três primeiros anos, era possível realizar uma seção especial de didática, na qual eram formados os professores para ministrar as disciplinas pedagógicas nas escolas normais - espaços responsáveis, na época, pela formação de docentes para o Ensino Primário.

Em um segundo momento, com a implementação da Reforma Universitária estabelecida pela Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, surgiu um plano educacional destinado a alinhar o Ensino Superior no Brasil à perspectiva desenvolvimentista e tecnicista que ganhou destaque a partir da década de 1950 (Cacete, 2014). Assim, o Ensino Superior passou por uma reestruturação, que resultou na extinção das seções da Faculdade Nacional de Filosofia, realocando os cursos de graduação existentes em novas unidades acadêmicas das

áreas específicas. A seção de Didática, por exemplo, se tornou apenas uma disciplina nas faculdades de educação que foram criadas a partir de então.

Foi nesse contexto que o curso de Pedagogia passou a ser um curso de licenciatura e não mais um bacharelado. O Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 252, de 11 de abril de 1969, que foi acompanhado da Resolução CFE nº 2/69, criou outro currículo para a graduação. Assim, criou-se o modelo das habilitações: em Administração Escolar, Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar ou Magistério para o Ensino Normal (Brasil, 1969; Brzezinski, 1996; Fiorin; Ferreira, 2013). Esse modelo recebeu diversas críticas, especialmente no que diz respeito à fragmentação da formação universitária, que se alinhava com as ideias tecnicistas da época.

A partir do final da década de 1970, surgiu o movimento pela reformulação do curso de Pedagogia, que tinha como a principal pauta a importância de centralizar a docência nos cursos de licenciatura. Assim, almejava-se a formação em curso superior de professores para atuação nos anos iniciais e educação infantil, além da formação de profissionais para atuação na gestão dos processos educativos. Dessa maneira, seriam formados no curso superior de licenciatura, profissionais da Educação e não somente professores (Cruz, 2008).

Foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que orientou a formação em nível superior de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil. Entretanto, a formação poderia ocorrer tanto na Licenciatura em Pedagogia, quanto na Escola Normal Superior - além de ter sido mantida a formação em nível médio, para essas etapas da educação básica.

Um ano após a publicação da LDB, foi encaminhada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) a criação das Diretrizes Nacionais Curriculares (DCNs) para a formação de professores da Educação Básica, de maneira geral, mas também de maneira específica para cada licenciatura. Entretanto, foi somente em 2006 que tivemos a publicação das DCNs referente à Licenciatura em Pedagogia, via Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (Cruz, 2008).

O documento elucida a quem se destina a graduação, além de definir melhor os campos de atuação das pedagogas e dos pedagogos:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do

Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (Brasil, 2006).

Dessa maneira, no texto oficial, ficou determinado a formação, na Licenciatura em Pedagogia, das professoras e professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, além da atuação em outras áreas da educação.

A pressão que ocorreu nos anos seguintes à publicação das diretrizes para que as instituições de ensino superior se adequassem à elas, se intensificou em 2015 com a publicação da Resolução CNE/CP nº 2, de 01 de julho, que definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, abrangendo todos os cursos de licenciatura (Brasil, 2015).

Para o Curso de Pedagogia, especificamente, houve mínimas mudanças, visto que as DCNs publicadas em 2006 já preconizavam aspectos presentes depois no documento de 2015, principalmente no que diz respeito ao entendimento da docência enquanto pilar dos cursos de licenciatura. Entretanto, em 2019, as diretrizes publicadas em 2015 foram revogadas através da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Esse novo documento definiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (Brasil, 2019).

Com a publicação desse documento, houve mudanças significativas no que diz respeito a estrutura curricular do curso de Pedagogia:

Art. 22. A formação para atuar em Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para a Educação Básica, nos termos do art. 64

da LDB, ou com centralidade em ambientes de aprendizagens e de coordenação e assessoramento pedagógico, pode-se dar em:

I - cursos de graduação em Pedagogia com aprofundamento de estudos nas áreas de que trata o caput e que possuam uma carga horária mínima de 3.600 (três mil e seiscentas) horas; e

II - cursos de especialização lato sensu ou cursos de mestrado ou doutorado, nas mesmas áreas de que trata o caput, nos termos do inciso II do art. 61 da LDB.

§ 1º O aprofundamento de estudos de que trata o inciso I será correspondente a 400 (quatrocentas) horas adicionais às 3.200 (três mil e duzentas) horas previstas para o curso de Pedagogia [...] (Brasil, 2019).

Ou seja, para qualificar o profissional que atuará na gestão dos processos educacionais escolares, o Curso de Pedagogia precisou ampliar sua carga horária mínima, agregando mais 400 horas de aprofundamento em gestão educacional. Essas orientações retomam um grande dilema da história do curso, no que diz respeito ao local de atuação do formado em Pedagogia, bem como seu processo formativo. A licenciatura em Pedagogia estaria, então, formando docentes, técnicos em Educação, gestores ou todos os três ao mesmo tempo? O pedagogo se tornaria especialista em Educação? Especialista nos processos administrativos que envolvem a gestão educacional? Especialista em docência? A pergunta que fica é: qual a especialidade do formado em Pedagogia? O que distingue a docência do formado nesse curso?

A partir dessa retomada histórica, sabe-se que, na literatura educacional, foram realizadas diversas críticas em relação ao perfil que se deseja para a formação no curso de Pedagogia, principalmente após a publicação das diretrizes específicas da licenciatura, homologadas em 2006. À exemplo, Pimenta et al. (2017) e Libâneo (2007), ressaltam a inviabilidade do perfil de cunho generalista, no que diz respeito à formação docente. Para eles, a formação tanto do professor polivalente da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, quanto dos gestores educacionais, não é suficiente para, dentro dessa lógica generalista, oferecer uma formação teórico-prática sólida.

Entendo o curso de Pedagogia como um espaço de formação essencial e valioso, não somente para a docência, mas também para abrir caminhos para uma reflexão mais aprofundada a respeito da Educação enquanto fenômeno histórico, cultural e social, e dos processos e indivíduos que a constituem.

Com a BNC-Formação, há uma retomada de questões que pareciam ter sido “resolvidas” em outros momentos da história do curso, principalmente no que diz respeito à atuação profissional do Pedagogo e sua formação. Nesse documento, a ênfase no desenvolvimento de competências como principal objetivo da formação docente, gera um outro dilema: a superação, no processo de organização e desenvolvimento do currículo, da formação centrada na racionalidade técnica e que possibilita a viabilização de espaços reflexivos e críticos dos fenômenos educacionais.

É necessário ressaltar que, as (re)formulações do curso ao longo da história não estão desvinculadas dos momentos político-histórico-culturais nos quais elas ocorreram, o que impacta diretamente as percepções sociais sobre os processos formativos e, consequentemente, sobre a profissão docente. O desenvolvimento histórico-cultural que se organiza temporalmente, impacta, por sua vez, sentimentos individuais e sociais de valorização e motivação do próprio docente.

2.3 Profissionalidade e Desenvolvimento Profissional Docente

Como já abordado anteriormente, ser docente é, além de rever conceitos e ações práticas, uma reflexão sobre a própria prática. Nesse sentido, a profissionalidade docente traz elementos específicos da ação docente, nos momentos de formação, qualificação e identificação profissional.

A profissionalização docente, então, debate a respeito dos caminhos e desafios pelos quais passam os professores e professoras em busca do reconhecimento enquanto categoria profissional, de forma a ultrapassar os preconceitos do imaginário social.

Bourdoncle (1991) nos traz três dimensões mútuas que o indivíduo vivencia no processo de apropriação profissional: o *profissionismo*, que se refere às estratégias e discursos utilizados pelo grupo profissional para reivindicar o reconhecimento de suas atividades; o *profissionalismo*, que diz respeito ao processo de efetiva adesão individual ao discurso e às normas coletivas que legitimam a profissão; e, por fim, o enfoque do nosso capítulo, a *profissionalidade*, que é definida enquanto o processo de melhoria das capacidades e dos conhecimentos construídos pela profissão que, dessa forma, distingue a especificidade de ser docente.

A profissionalidade docente, a partir do momento que é entendida enquanto um conjunto de conhecimentos e capacidades que são (socialmente) colocadas como expectativa profissional, se insere no plano das potencialidades, sendo assim um marco de referência para a ação profissional.

Indo de encontro com Bourdoncle, Morgado (2005) também coloca a profissionalidade enquanto expectativa, entretanto, ressalta que, por suas particularidades, no caso da docência não é possível falar do papel do professor como algo que possa ser genericamente e previamente atribuído. Isso porque a prática docente é realizada em diversos e diferentes contextos e, por isso, essa profissionalidade é carregada de conflitos, que começam a partir da expectativa social em relação ao professor e à interpretação que cada um dos professores faz, de forma individual, dessas expectativas.

Se o termo profissionalidade docente está atrelado ao processo de melhoria das práticas, o processo de qualificação e formação de professores e professoras se torna intimamente atrelado a este termo.

Como já defendi anteriormente, não é possível separar o processo de constituição da formação docente, de aspectos subjetivos da pessoa professora, porque estes se articulam e estão articulados com sua vida profissional. Se torna necessário nesta pesquisa, olhar para o pedagogo e para a pedagoga em sua completude, enquanto pessoas que vivenciam e experienciam situações profissionais, mas também culturais, pessoais, sociais e de tantas outras ordens e naturezas, que se interligam e se afetam simultaneamente.

Os processos de formação docente merecem atenção, contextualização e intenção. Eles precisam surgir e se adaptar aos diferentes espaços e contextos nos quais os professores estão inseridos. A qualificação, por si só, apesar de preparar, teoricamente, o docente para sua tarefa específica, não garante que ele vá efetivar o conhecimento adquirido em sua prática.

Por englobar valores que são de ordem individual e coletiva, o conceito de *profissionalidade* traz indícios da unidade individual-social em que cada professor ou professora se constitui e, ao mesmo tempo, constitui o grupo. Portanto, ao falarmos de formação e qualificação docente, falamos de situações, experiências e vivências que implicam os profissionais de forma pessoal e individual, mas, também, implicam os aspectos coletivos e sociais que dizem respeito ao pertencimento, colaboração, cooperação e convivência.

3. Pertencer: a escola enquanto território

“A ideia de lugar - ao qual pertencemos - é um assunto recorrente para muitos de nós. Queremos saber se é possível viver em paz em algum lugar do mundo.” (hooks, 2009). Aqui, procuro estender essa reflexão aos nossos lugares de trabalho e ao nosso fazer laboral, especificamente na escola e, tornando a discussão ainda mais particular, aos jovens professores e professoras que recém chegaram a esse espaço.

Primeiramente, é necessário entender de quem estamos falando. Cavalcanti (2013) comprehende a juventude enquanto “categoria social cuja delimitação não pode estar restrita a critérios de idade ou desenvolvimento biológico” e que “é necessário admitir sua diversidade, no que diz respeito às práticas, ao conteúdo de suas representações, à sua inserção/pertencimento social, ao gênero, a raças e etnias”. Sarlo (2000, p. 39 apud Martins e Carrano, 2011, p. 46) complementa: “a juventude não é uma idade mas uma estética da vida cotidiana”.

Ser jovem está ligado à ideia do que pode ser. Das vidas e dos futuros possíveis e dos desejos. É depositado no jovem, desde antes de sua adolescência, a missão de mudar o mundo, transformá-lo, melhorá-lo. É necessário “compreender o conflito entre adultos e jovens como elemento do movimento e da mudança social, e dessa forma buscar legitimar a fala dos jovens, reconhecê-los individualmente e em grupo” (Cavalcanti, 2013, p. 80). Mas como esse conflito é visto quando falamos dos impasses geracionais de dois adultos? O adulto jovem, recém graduado, ao ingressar no mercado de trabalho, ainda pensando e pulsando a vontade de mudar o que está dado, pode ser tensionado e coagido a deixar esse impulso e vontade de lado.

Depois, se faz necessário esclarecer a concepção de escola que engloba não apenas as salas de aula, mas também outros espaços significativos, como pátios, parquinhos, sala dos professores, entre outros espaços. Consideramos a escola um lugar onde ocorrem momentos importantes, como o processo de ensino e aprendizagem, debates de ideias entre estudantes e professores, bem como entre os próprios professores. Essa dinâmica promove a construção e a troca de conteúdo, costumes e diversos tipos de relacionamentos.

No entanto, é importante reconhecer que a escola também pode ser vista como um ambiente delicado, onde as relações de poder estão presentes de forma marcante. Nesse

sentido, ela pode se configurar como um território, onde essas relações são estabelecidas, mantidas e com o potencial de se tornarem geradoras de conflitos.

Além disso, também é relevante ressaltar que as relações de poder estabelecidas no espaço escolar não dizem respeito somente à relação Estado - Escola, mas também às relações que são estabelecidas dentro do próprio território: a relação gestores-professores, professores-professores, professores-estudantes, estudantes-estudantes e assim por diante. A escola é território de disputa constante. Seja ela política, ideológica, espacial ou social.

Haesbaert (2014, p. 57) diz: "Território, assim, em qualquer acepção, tem a ver com poder, mas não apenas com tradicional poder político. Ele diz respeito tanto ao poder no sentido mais explícito, de dominação, quanto ao poder no sentido mais implícito ou simbólico, de apropriação."

O poder simbólico aí envolvido, organiza a discussão deste tópico. Chegar à escola, se apropriar da docência, dos espaços-vividos e pensados, é um desafio. Colocar ideias pessoais, debater e executar ações em que se acredita - pedagógica, ideológica e politicamente - exige esforço, vontade e luta.

Reconhecer a docência, aqui falando da educação básica, como uma profissão tradicional, recentemente profissionalizada e contraditoriamente cristalizada é essencial para compreender a dificuldade da inserção de novas ideias e pensamentos no modo de criar e fazer outros modos de educação possíveis.

4. A Secretaria de Educação do Distrito Federal: professores efetivos e professores temporários

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal organiza-se em 14 Coordenações Regionais de Ensino (CRE), nas quais estão organizadas as escolas em suas respectivas Regiões Administrativas do DF. A rede pública de ensino do Distrito Federal, de acordo com o site da SEEDF², conta ao todo com 911 escolas, divididas entre diferentes modalidades e etapas da Educação Básica.

² Dado disponível no site <<https://www.educacao.df.gov.br/dados-da-educacao-df/>>. Acesso em 11/09/2024.

A forma de ingresso na carreira Magistério, de acordo com a lei 5.105 de 03 de maio de 2013, se dá “exclusivamente, por concurso público de provas e títulos” para os cargos de efetivo exercício em regime estatutário. Existem também, portarias que preveem a contratação temporária de professor substituto, que tem como finalidade atender às necessidades de excepcional interesse público na Rede Pública de Ensino do DF sendo, a versão mais recente, a portaria 805 de 25 de julho de 2024. Nela, prevê-se a contratação de profissionais para integrar o Banco de Reservas vigente, a partir de processo seletivo simplificado, que tem validade de 1 ano a ser contado a partir do primeiro dia letivo, podendo ser prorrogado por igual período apenas uma vez.

O contrato temporário assegura apenas a expectativa de direito à contratação, que ocorre a partir da demanda. Além disso, a assinatura do contrato não gera vínculo empregatício com a SEEDF nos períodos nos quais não há a prestação de serviços - como nas férias coletivas entre um ano letivo e o outro, por exemplo.

Apesar de realizarem o mesmo trabalho e cumprirem a mesma carga horária, efetivos e temporários têm diferenças fundamentais para além do modelo de contratação. Em relação ao salário, por exemplo, o temporário não possui plano de carreira, ou seja, recebe o piso salarial independente de sua titulação (pós-graduado, mestre ou doutor) e da quantidade de anos que trabalhou neste regime de contratação.

Além disso, há diferenças relacionadas a outros benefícios e direitos, que estão exemplificados na tabela 01, a seguir, para melhor compreensão:

Descrição	Professores Efetivos	Professores Temporários
Remuneração no recesso escolar	Recessos de feriados e ao longo do ano letivo são remunerados.	Recesso do meio do ano é remunerado, desde que o professor encerre o 1º semestre letivo e comece o 2º na mesma Unidade de Ensino. O recesso compreendido entre o segundo semestre letivo e o primeiro semestre letivo do ano seguinte não é remunerado.

Pagamento de férias	Usufrui anualmente o período de férias com o abono de $\frac{1}{3}$ de férias.	Não usufrui dos dias de férias. Tem direito a ser indenizado em pecúnia pelo período correspondente às férias proporcionais aos dias trabalhados, com direito ao abono adicional de $\frac{1}{3}$ de férias.
Afastamento remunerado para estudos	Quatro semestres para mestrado e oito semestres para doutorado.	Não há contemplação
Licença paternidade	Licença paternidade de 5 dias, incluindo o dia do nascimento do filho e é permitido solicitar mais 23 dias.	Licença paternidade de 5 dias incluindo o dia do nascimento do filho.
Licença para tratamento de saúde	O professor voltará para a unidade de ensino após o término da licença, independente da quantidade de dias.	Caso a licença seja maior que 15 dias, o professor voltará para o banco de reservas e perderá a carência.

Com base na cartilha do contrato temporário 2017-2018, disponível no site do SinproDF.

Nos últimos anos, o Distrito Federal passou por entraves e desafios relacionados à quantidade de servidores temporários atuando nas escolas do DF. De acordo com o site do Sindicato dos Professores do Distrito Federal (SinproDF), em novembro de 2023, havia 16.500 professores em regime de contrato temporário na rede pública de ensino³.

Para suprir essa demanda, a partir do Edital nº 31 de 24 de junho de 2022, foi realizado concurso público para as carreiras Magistério e Assistência à Educação, no qual o quantitativo de vagas para novos professores somava, entre vagas imediatas e cadastro reserva, 3.880, divididas entre todas as áreas do conhecimento. Especificamente para as pedagogas e pedagogos, no cargo de Professor de Atividades, foram 255 vagas imediatas e 2.050 em cadastro reserva.

³ Disponível em <<https://www.sinprodf.org.br/convoca-midia/#:~:text=Segundo%20informa%C3%A7%C3%B5es%20adquiridas%20junto%20%C3%A0,de%20contrato%20tempor%C3%A1rio%20na%20rede>> Acesso em 11/09/2024.

As convocações referentes a esse concurso foram realizadas somente ao final de 2023, para as vagas imediatas e, em junho de 2024, para o cadastro reserva. Apesar de, até a data de escrita deste capítulo, não constar no site da Secretaria de Educação do Distrito Federal o quantitativo atualizado de professores em contrato temporário na rede pública de ensino, foi protocolado um pedido de acesso à informação junto ao Serviço de Informação ao Cidadão SIC - DF. Obtivemos a resposta, no dia 18 de setembro de 2024, de que atualmente a SEEDF possui um quantitativo de 14.439 professores em regime temporário em exercício.

Apesar da convocação dos aprovados no concurso público de 2022, percebe-se ainda um alto número de carências nas escolas do DF. A contratação temporária de professores professoras precariza a qualidade da educação, privando os profissionais de direitos e estabilidade profissional, gerando vínculos frágeis com a Secretaria de Educação e com as próprias unidades de ensino.

5. A Teoria da Subjetividade na perspectiva Cultural Histórica

Encontro na Teoria da Subjetividade (TS), de González Rey (2005; 2010; 2012; 2017) meu aporte teórico. Psicólogo, acadêmico e educador latino-americano, González Rey propôs a subjetividade como fenômenos e processos caracteristicamente humanos decorrentes da unidade simbólico-emocional, o sentido subjetivo, produzidos diferentes espaços culturais e sociais. Trazendo o conceito de subjetividade a partir de uma compreensão de que esta “é uma produção qualitativamente diferenciada dos seres humanos dentro das condições sociais, culturais e historicamente situadas em que vivemos” (González Rey, 2017, p. 62), o autor reivindica a subjetividade enquanto uma produção sobre o vivido:

A realidade do homem nunca é uma realidade objetiva definida por algum referente externo à experiência do próprio homem, e sim uma realidade produzida em seus tons e desdobramentos simbólico-emocionais segundo a configuração subjetiva em que essa experiência vivida se organiza (p. 113).

Nesse sentido, a subjetividade se encontra em contínua construção e parte do encontro entre indivíduo e sociedade, sentido e significado, emoção e pensamento, consciente e inconsciente, e a partir das experiências do indivíduo ao longo de sua trajetória de vida. “Isso

implica dizer que os diferentes elementos que se organizam em processos de subjetivação são múltiplos e não poderão ser entendidos se não estiverem em relação” (Mori; González Rey, 2012). É a partir dessa integração inseparável das emoções com os processos simbólicos produzidos na cultura que surge essa nova qualidade dos processos e fenômenos humanos, que têm como unidade os *sentidos subjetivos* (González Rey, 2012).

Assim, a subjetividade permite enxergar como o cosmos cultural e histórico dos vários sistemas relacionais (que marcam as trajetórias de vida individuais) “se organizam em um nível subjetivo que não são um eco desses sistemas, mas uma produção no curso desses processos” (González Rey, 2019, p. 23). Dessa maneira, da mesma forma que as crianças trazem consigo o cosmo da sua vida para os ambientes educacionais, nós, pedagogas e pedagogos, também o fazemos.

Para compreender os processos e práticas pedagógicas adotadas por cada pedagoga e como esses mesmos processos e práticas reverberam internamente, é necessário investigar a relação das pedagogas com os espaços que ocupam e as formas como suas experiências em outros campos e espaços sociais integram sua maneira de ser e estar no mundo e, consequentemente, enquanto professoras. Compreender essa complexidade é o que permite entender as pedagogas enquanto possíveis sujeitos de suas práticas.

5.1 Sentidos Subjetivos

Os sentidos subjetivos se caracterizam como unidades simbólico-emocionais que surgem quando o indivíduo vivencia uma experiência na qual está emocionalmente envolvido, expressando as formas de sentir e vivenciar a realidade na qual está inserido. Nesse sentido, surgem relações entrelaçadas entre o individual e social e o externo e interno, por exemplo. (González Rey; Mitjáns Martínez, 2017).

Segundo González Rey (2012; 2014; 2016; 2019), as produções de sentidos subjetivos acontecem em diversos momentos da vida de um ser humano, desde a infância até a velhice e, por isso, o desenvolvimento subjetivo não é algo que para em uma determinada idade. A subjetividade se desenvolve durante toda a vida, frente ao que foi vivenciado, cada pessoa vida vai produzindo sistemas simbólico -emocionais.

Dessa forma, o conceito de sentidos subjetivos torna possível acompanhar o processo de envolvimento emocional do indivíduo, que singulariza suas vivências no mundo, através da experiência vivida.

Essa unidade simbólico-emocional configura-se em formas a partir de onde surgem as configurações subjetivas, que são entendidas enquanto estruturas auto-organizadas e auto-geradoras de sentidos subjetivos. A partir disso, a compreensão da TS em relação aos sentidos subjetivos, não nos permite perceber os acontecimentos da vida de um indivíduo enquanto experiências isoladas que se configuram de forma individual, sem relação com outras experiências e vivências.

5.2 Configuração Subjetiva

Os sentidos subjetivos produzidos pela pessoa ao vivenciar uma experiência são organizados em configurações subjetivas que, por sua vez, produzem novos sentidos subjetivos em outras experiências vivenciadas pelos indivíduos e assim sucessivamente (González Rey; Mitjáns Martínez, 2017). A configuração subjetiva refere-se a este momento de auto-organização.

Ao estar em uma sala de aula enquanto estudante, a pessoa produz diferentes sentidos subjetivos e, consequentemente, configurações subjetivas que podem expressar diversos aspectos da vida extra-sala de aula do indivíduo como, por exemplo, a relação da família com o processo de escolarização. Ao se tornar pedagoga e retornar à sala de aula na condição de professora, novos sentidos e configurações subjetivas emergem, os quais podem ser atravessados por outras configurações subjetivas decorrentes dos seus anos enquanto estudante. Dessa forma, o passado, o presente e o futuro se entrelaçam e se configuram subjetivamente, a partir do momento no qual o indivíduo experencia uma ação ou vivência no qual está emocionalmente envolvido.

Assim, configurações subjetivas podem ser utilizadas como modelos teóricos quando se busca compreender as diferentes forças que motivam as ações de um indivíduo em relação a algo sendo, aqui, a sua relação com a docência.

5.3 Subjetividade Individual e Social

González Rey (2017) diz que a subjetividade individual não é externa à social, elas se configuram de forma articulada uma à outra no decorrer e no fluir das ações individuais nos espaços sociais.

A subjetividade individual refere-se à forma como cada pessoa constrói e organiza seus próprios sentidos subjetivos com base nas experiências que vivencia em diversos contextos sociais ao longo da vida. Esse processo de construção de sentidos subjetivos inclui a organização das emoções em produções simbólicas, refletindo as maneiras de sentir e perceber a realidade ao redor.

Nessa lógica, a subjetividade não se configura apenas individualmente, mas representa um sistema no qual as subjetividades social e individual se configuram de maneira recíproca. Aqui, a subjetividade social não é entendida pela soma das subjetividades individuais de um grupo de pessoas, tampouco por algo que está acima dos indivíduos nos espaços sociais, “ela se configura pelas produções subjetivas que acontecem nesse espaço - dos indivíduos nas suas inter-relações -, assim como por produções subjetivas de outros espaços sociais” (Albertina Mitjáns Martínez; Fernando González Rey, 2019, p. 15).

A Teoria da Subjetividade não é centrada no indivíduo, nem o considera um produto do meio em que está inserido, ao contrário, ela “concebe a relação entre indivíduo e sociedade como um sistema configuracional” (Souza; Patiño Torres, 2019). Nesse sentido,

“A subjetividade social não é externa à ação e aos processos imediatos de relação das pessoas, ela está configurada subjetivamente tanto nas configurações subjetivas sociais dos cenários em que essa ação acontece, quanto nas configurações subjetivas individuais que caracterizam as diferentes formas individuais de participação nessa ação social.” (Albertina Mitjáns Martinéz, 2017, p.88)

Ou seja, a subjetividade social aparece de forma singularizada nas subjetividades individuais daqueles que integram os espaços sociais e as duas - a subjetividade social e a

subjetividade individual - se configuram mutuamente, mas, não necessariamente, de forma simétrica.

Apesar de frequentarmos ambientes aparentemente comuns, como é a escola, a geração de sentidos subjetivos e configurações subjetivas se dão de formas muito particulares, a partir da subjetivação específica e diferenciada de cada pessoa. Assim, Elias Souza e José Fernando Patiño Torres (2019) concluem: “o social e o individual estão mutuamente constituídos, produzindo um tecido social que representa não a soma dos indivíduos, senão que, uma rede viva e dinâmica de relações sociais de caráter subjetivo expressas nas configurações subjetivas que a organiza”. E se dentro de uma sociedade, diferentes grupos e instituições estão entrelaçadas,

As produções de sentidos subjetivos emergentes nas articulações contraditórias entre as dimensões social e individual e seus efeitos colaterais produzem uma multiplicidade de efeitos nos diferentes níveis da vida social, os quais não aparecem nas formas objetivas e normatizadoras da relação e ação social. (Elias Souza; José Fernando Patiño Torres, 2019, p. 51)

Dessa forma, Albertina Mitjáns Martínez e Fernando González Rey (2019) reúnem elementos que ressaltam importância da Teoria para a compreensão do processo de preparação para o exercício docente estando, dentre eles, a maneira

“como a partir dessa Teoria, concebe-se o papel dos contextos sociorrelacionais em que os indivíduos participam nas suas ações e no seu desenvolvimento e, consequentemente, o lugar dos contextos intencionais de formação e do contexto escolar na preparação para o exercício docente.” (p. 14)

5.4 Configuração subjetiva da ação e aprendizagem.

Pensando a ação profissional, Mitjáns Martínez e González Rey (2019) consideram “a categoria *configuração subjetiva da ação* como importante para a compreensão da complexidade constitutiva das ações dos indivíduos” (p. 17). A categoria

“integra sentidos subjetivos produzidos na história de vida da pessoa e sentidos subjetivos que o indivíduo produz no curso da ação como expressão dos processos de subjetivação que emergem no contexto em que a ação se produz” (p. 17 - 18)

Portanto, na ação docente se fazem presentes sentidos subjetivos provenientes de diferentes vivências da professora no decorrer da sua história de vida, podendo eles estarem atrelados à diferentes contextos e situações como, por exemplo, a forma como a docente tem experienciado e vivido sua condição de pessoa em relação a diferentes questões sociais como gênero, étnico-racial, sexual, física, entre outras.

Além disso, também se fazem presentes os sentidos subjetivos que são gerados no próprio contexto da docência, a partir das relações que são estabelecidas, de formas muito particulares, entre educadora e educandos, educadoras e educadores, educadora e gestão, educadora e famílias e, da forma similar, na relação intrapessoal eu-educadora. Esses sentidos se configuram e são parte da subjetividade social da escola, que por sua vez, está presente nas ações e atividades que são exercidas nesse espaço social. Por isso, retomo aqui algumas colocações a respeito do conceito de subjetividade social, trabalhado anteriormente:

É importante ressaltar que as formas de subjetividade social não se expressam de maneira isolada do restante da sociedade, “mas como configurações subjetivas sociais nas quais cada um dos processos que as integram são parte orgânica do funcionamento do sistema social.” (Mitjáns Martínez, 2017, p. 88).

“Na escola, a sala de aula é um local de produção de uma subjetividade social que não se reduz ao processo de relação alunos-alunos e professor-alunos. O espaço da sala de aula está perpassado pelos sistemas de poder, normativos, técnicos e de relação em que se expressa a subjetividade social da instituição de ensino. Unido a isso, tanto alunos quanto professores são portadores, em suas configurações subjetivas individuais, de múltiplos sentidos subjetivos que expressam outros espaços de subjetividade social, como família, comunidade, a sociedade como um todo etc.” (Mitjáns Martínez, 2017, p. 92)

Nos ambientes institucionalizados, como a escola, “aparecem sentidos subjetivos que expressam outros processos da subjetividade social na forma singular e aparentemente independente de funcionamento dessas instituições.” (Albertina Mitjáns Martínez, 2017, p. 88). Nesse sentido, os ambientes escolares possuem uma subjetividade social que é singular, ainda que seja possível identificar, nesse ambiente, formas dominantes da subjetividade social da sociedade.

Entretanto, a subjetividade social, não significa a adaptação a uma subjetividade social dominante, mas sim uma subjetividade social em processo, que se desenvolve através de seus diferentes agentes e sujeitos. (Mitjáns Martínez; González Rey, 2019).

Para a Teoria da Subjetividade, o conceito de sujeito não se define por uma condição universal que possuímos ou não, tampouco, por algo com o qual nascemos ou adquirimos ao longo da vida (Souza; Patiño Torres, 2019). O sujeito, dentro da TS, não é o mesmo que indivíduo, mas “trata-se de um indivíduo ou grupo com capacidade de se posicionar, de gerar, com seus posicionamentos, processos que estão para além de seu controle e de sua consciência.” (González Rey, 2017, p. 72). É um indivíduo com capacidade para abrir caminhos subjetivos nos espaços da vida social dominante, rompendo com as limitações imediatas que uma situação ou institucionalização do cotidiano apresenta (Souza; Patiño Torres, 2019, p. 43).

O agente, por sua vez, é o indivíduo (ou grupo) que toma decisões cotidianas, gosta ou desgosta do que lhe ocorre, pensa. É aquele que está situado no devir dos acontecimentos no campo atual das suas experiências (González Rey, 2017). Diferente do conceito de sujeito, já que este último implica a abertura de “uma via própria de subjetivação, que transcende o espaço social normativo dentro do qual suas experiências acontecem” (González Rey, 2017, p. 73).

Nesse sentido, Mitjáns Martínez e González Rey (2019), ressaltam que: sem a emergência de agentes e sujeitos no contexto institucional, o desenvolvimento da subjetividade social instituída na escola, tende a ser tradicional. Assim, é necessário que se leve em consideração a diversidade de sentidos subjetivos que configuram a ação docente, a fim de que os processos formativos possuam estratégias intencionais que se atentem aos diversos contextos que fazem parte do processo de preparação para a docência.

Seguindo essa mesma lógica, é importante considerar os contextos nos quais a ação docente acontece, os reconhecendo “como um importante espaço de produção subjetiva que irá configurar essa ação” (Mitjáns Martínez; González Rey, 2019, p. 19). Os sentidos subjetivos gerados a partir das vivências do cotidiano escolar podem se expressar de diferentes formas na própria ação docente. Da mesma forma que podem impulsionar processos de inovação na prática pedagógica, estreitar a relação família-escola-gestão - entre diversos outros processos que podem ser considerados “positivos” -, os sentidos subjetivos

também podem se expressar através da desmotivação e falta de sentido profissional, por exemplo.

Assim, articular o histórico, o atual e as diferentes produções subjetivas geradas a partir dessa configuração, é o grande ganho que o conceito de configuração subjetiva da ação nos permite. Em outras palavras, o conceito nos auxilia a “compreender a complexidade constitutiva da ação docente a partir da integração do constituído historicamente no professor e do que ele produz no exercício de sua ação nas condições em que a realiza” (Mitjáns Martínez; González Rey, 2019, p. 19).

Defendo aqui a ideia de que a formação docente não é algo que se conclui, tampouco algo que se faz somente com o propósito de tornar-se profissional da educação. Paulo Freire (2001, p. 245) diz: “Não existe formação momentânea, formação do começo, formação do fim de carreira. Nada disso. Formação é uma experiência permanente, que não para nunca.”

Os docentes se formam educadores principalmente no dia a dia; com as relações, vivências, acontecimentos, sentimentos e sentidos que são produzidos frente à tarefa de ensinar e também frente aos outros processos e espaços da vida. É necessário que a formação docente, tanto a inicial, quanto a continuada, forme para além da lógica tecnicista. Que considere o processo formativo enquanto parte da constituição docente e que compreenda as complexidades envolvidas nos processos de ensino-aprendizagem e formação profissional. É preciso a compreensão de que

“para o funcionamento [dos conhecimentos técnicos], na prática pedagógica, precisa-se que sejam configurados subjetivamente, tornando-se, assim, parte constitutiva da configuração motivacional da ação profissional. Eles irão atuar, não como um saber que se aplica, mas como uma produção que se exerce.” (Mitjáns Martínez; González Rey, 2019, p. 19)

Dessa forma, entender a aprendizagem no contexto formativo profissional como um processo subjetivo, implica reconhecer que nesse processo estão constituídos historicamente a partir da história de vida da professora e que não necessariamente derivam diretamente dos programas de formação - inicial ou continuada.

Entretanto, a formação que reconhece a aprendizagem enquanto processo subjetivo, necessita de uma forte articulação teoria-prática, que nem sempre é encontrada nos processos formativos mais tradicionais (Mitjáns Martínez; González Rey, 2019). É necessário que, além

de articular a teoria e prática, os processos formativos abram vias possíveis de inteligibilidade e subjetivação para que os profissionais em formação também sejam capazes de fazer essa articulação no exercício da docência.

Por isso, na formação docente, é preciso que a teoria que se converta em instrumento de práticas e que essas permitam acrescentar novas visões e representações da própria prática pedagógica (Mitjáns Martínez; González Rey, 2019). Os processos de reflexão sobre si mesmo e sobre a própria prática, por exemplo, precisam implicar o envolvimento subjetivo da professora, para que assim eles saiam do plano formal e gerem mudanças significativas na prática docente. Nesse sentido, é necessário que a professora desenvolva recursos subjetivos que permitam que isso aconteça. Dessa maneira,

“O desenvolvimento da subjetividade é compreendido como a emergência de novas configurações subjetivas capazes de gerar o desenvolvimento de novos recursos subjetivos que permitam ao indivíduo mudanças qualitativas em áreas diversas da vida e que lhe geram um envolvimento pessoal, cada vez mais profundo na área em que a configuração subjetiva do desenvolvimento se organiza” (Mitjáns Martínez; González Rey, 2019, p. 29)

Assim, essa concepção de desenvolvimento subjetivo quebra a dicotomia entre desenvolvimento profissional e desenvolvimento pessoal. Isso porque não seria possível o desenvolvimento profissional real sem mudanças subjetivas significativas dos profissionais.

5.5 Objetivos de pesquisa

Essa pesquisa possui, então, como objetivo central:

Compreender os aspectos subjetivos produzidos nos processos de constituição da identidade docente.

Para isso, consideramos os seguintes objetivos específicos:

1. Abrir espaço para uma conversa a respeito dos aspectos subjetivos implicados no processo de começar a carreira docente na Secretaria de Educação do Distrito Federal, enquanto pedagogas e pedagogos recém-formados;
2. Refletir sobre os aspectos subjetivos que contribuem para a entrada e permanência na carreira docente das pedagogas e pedagogos recém-formadas.

6. Epistemologia Qualitativa e Método Construtivo Interpretativo

Na Epistemologia Qualitativa (EQ) tal como proposta por Fernando González Rey (1997, 2005) e Fernando González Rey & Albertina Mitjáns Martinez (2017) o conhecimento científico é entendido a partir de seu caráter processual e, devido à complexidade dos fenômenos e dos processos subjetivos, é necessária uma forma diferenciada da construção do conhecimento, que não pode ser acessada por categorias universais.

A Epistemologia Qualitativa foi concebida com o propósito de indicar a base epistemológica que sustenta a abordagem construtivo-interpretativa, usada para analisar um elemento específico: a subjetividade. Sendo esta, a “forma complexa de expressão nos seres humanos culturalmente constituídos” (Mitjáns Martinez, 2014, p. 62). A partir dessa nova epistemologia organiza-se a metodologia construtivo interpretativa (MCI) em que a pesquisadora ou o pesquisador é visto como uma pessoa ativa na construção do conhecimento, que influencia e é influenciada pelo objeto de estudo. Isso significa que o pesquisador ou pesquisadora não é reconhecido como uma entidade neutra e objetiva, mas sim alguém que traz consigo seus próprios valores, experiências, crenças e perspectivas, que afetam sua maneira de compreender, ser e estar no mundo.

Assim, o MCI visa a construção de um modelo teórico, que se refere à compreensão teórica que guia a pesquisa (González Rey, 2014). Dessa forma, as pesquisas realizadas dentro desse referencial precisam sustentar um modelo de construção intelectual que é elaborado a partir de construções da pesquisadora e do pesquisador no processo de pesquisa, construções geradas, entre outros, por indagações, ideias, significados, imaginação, argumentos lógicos, em que se articulam aspectos teóricos e as diferentes dimensões vivenciadas nos momentos empíricos.

Por isso, a construção do saber é um processo “vivo” e em movimento, que é inseparável da subjetividade de quem pesquisa (González Rey, 2015). São nos processos de construção implicados na pesquisa e na prática que as teorias avançam, e é justamente aqui que se encontra o valor heurístico do Método Construtivo Interpretativo, na abertura para novas elaborações, debates e recursos para a construção do saber.

Dessa maneira, a pesquisa, enquanto produção subjetiva, não está isenta da emotionalidade de quem a produz. A dimensão simbólica, aqui, forma uma unidade dialética

com a emoção, que não desaparece das pesquisadoras ou pesquisadores no decorrer de suas pesquisas, mas podem se configurar como mobilizadores para a ação.

6.1 Processo, singularidade e dialogicidade.

Para pesquisar a partir do referencial teórico da Teoria da Subjetividade, além do processo construtivo-interpretativo, a Epistemologia Qualitativa é constituída de outros dois princípios: o caráter dialógico do processo de produção do conhecimento e o valor do singular como instância de produção do conhecimento.

Para as pesquisas realizadas a partir desses princípios teórico-epistemológico-metodológicos, a singularidade possui uma dimensão qualitativa importante, que considera o valor, dá significação e relevância às construções singulares. Assim, o singular se manifesta como uma representação do conhecimento no estudo de um fenômeno, ao mesmo tempo que concretiza a pesquisa, a partir da construção-interpretativa dos indivíduos que nela estão envolvidos. Esses participantes deixam as suas marcas distintivas na produção de conhecimento e desempenham um papel central deixando, portanto, de ser objeto de análise.

A pesquisa científica é compreendida como um processo comunicativo e dialógico, no qual o diálogo tem papel fundamental para acessar diferentes níveis da produção social que aparecem de forma direta ou indireta no discurso e nos diálogos. Assim, a comunicação se torna eixo orientador da pesquisa pois implica os participantes no processo, a partir dos seus interesses, desejos e contradições. Dessa maneira, as produções desses participantes, nesse espaço dialógico, compõem um tecido informacional complexo, que são material privilegiado para a construção do conhecimento (Fernando González Rey, 2010; Fernando González Rey, Albertina Mitjáns Martínez, 2016, 2017).

É nesse aprofundamento progressivo nos processos dialógicos que a pesquisadora ou pesquisador envolve os colaboradores da pesquisa, podendo assim, provocá-los a uma relação autêntica, reflexiva e crítica (Fernando González Rey, Albertina Mitjáns Martínez, 2019).

6.2 Cenário Social da Pesquisa

Como já mencionado anteriormente, o processo de pesquisa a partir da Epistemologia Qualitativa acontece, principalmente, a partir da dialogicidade estabelecida entre a pesquisadora ou pesquisador e os colaboradores da pesquisa. Nesse sentido, a construção do cenário social da pesquisa, para a EQ, é momento fundamental, visto que neste espaço social será possível gerar os processos dialógicos do percurso da investigação. Assim, é nesse cenário social que é possibilitada à pesquisadora a construção de vínculos entre ela e os participantes da pesquisa.

O cenário social de pesquisa, então, não é constituído apenas pelo encontro das pessoas envolvidas no processo, mas sim “um espaço de reflexão coletiva que necessita da constituição da subjetividade grupal”. (González Rey, 2012, p. 86). Dessa maneira, esse espaço social se torna facilitador da manifestação subjetiva dos colaboradores.

Neste caso, o cenário social pesquisa tomou forma a partir de momentos de trocas sensíveis e vulneráveis entre a pesquisadora e os colaboradores da pesquisa, momentos de reflexão e uma confiança que foi estabelecida a partir das relações prévias entre a pesquisadora e os participantes.

As pedagogas e o pedagogo colaboradores haviam cursado a faculdade no mesmo período que a pesquisadora e conheciam amigos da mesma. Receberam o convite através das conexões em comum, o que resultou em um processo facilitador de construção de vínculos e segurança para compartilhar aspectos mais profundos do processo de começar a carreira docente.

6.2.1 A escolha dos participantes

A escolha das pessoas participantes na pesquisa se deu a partir do objetivo central da pesquisa: Compreender os aspectos subjetivos produzidos nos processos de constituição da identidade docente. Para isso, foi feito contato com pessoas indicadas por colegas e conhecidos, pessoas que haviam realizado a faculdade com a pesquisadora e pessoas conhecidas do espaço de trabalho. Nesse primeiro momento, foi realizado um contato de contextualização, confirmação de interesse e disponibilidade para participação. A partir disso, foram escolhidas três pessoas, pedagogas, de diferentes escolas do Distrito Federal, que se formaram há, no máximo, 6 anos.

Nesse sentido, os colaboradores de pesquisa se apresentaram da seguinte forma:

- 1 homem, professor em regime temporário da Secretaria de Educação, da Educação Infantil, que chamaremos de Daniel;
- 1 mulher, professora em regime temporário, da Educação Infantil, que chamaremos de Bruna; e
- 1 mulher, professora efetiva da Secretaria de Educação, dos anos iniciais do Ensino Fundamental que, no momento que demos início ao processo de pesquisa, havia pedido exoneração da SEEDF, a chamaremos de Sabrina.

Assim, foi realizada uma conversa individual pelo celular, a respeito da trajetória universitária de cada participante e suas primeiras impressões sobre a docência e sobre a Secretaria de Educação.

Em seguida, realizamos encontros virtuais via zoom, sendo, um individual e dois coletivos, entretanto, sempre mantendo a via de comunicação aberta entre os colaboradores e a pesquisadora. Uma das pessoas, Bruna, utilizou bastante dessa abertura e compartilhou angústias, pensamentos e alegrias da experiência docente, por todo o período de realização da pesquisa.

6.3 Instrumentos de Pesquisa

Levando em consideração o objetivo central da pesquisa, não foi realizada a observação dos participantes em sala de aula, mas sim a promoção de um espaço de encontros e troca entre eles e a pesquisadora.

Para a Epistemologia Qualitativa, não são guias externos e inflexíveis que guiam a pesquisa, mas sim as construções reflexivas da própria pesquisadora ao longo do processo de pesquisa. São esses processos reflexivos que possibilitam a escolha adequada dos instrumentos a serem utilizados, a fim de facilitar o processo dialógico da investigação. Nesse sentido, González Rey (2017, p. 42) diz:

Pensamos que os instrumentos, sempre que sejam compreendidos como formas diferenciadas de expressão das pessoas e que adquirem sentido subjetivo no contexto social da pesquisa, representam uma via legítima para estimular a reflexão e a construção do sujeito a partir de perspectivas diversas que podem facilitar uma informação mais complexa e comprometida com o que estudamos.

Assim, os instrumentos de pesquisa não visam à obtenção de respostas objetivas e prontas, mas sim estimular os processos reflexivos dos colaboradores da pesquisa a fim de tensioná-los, apoiando-se em expressões simbólicas, além de considerar essas expressões enquanto processos e não-estáticas.

Por isso, a multiplicidade de instrumentos visa fornecer diferentes vias de produção subjetiva, favorecendo o surgimento de emoções e reflexões, que por sua vez possibilitam novos meios de construção de informações.

A partir disso, os instrumentos utilizados nessa pesquisa foram:

- Dinâmicas conversacionais**

Foram realizados encontros em grupo (com todos os colaboradores da pesquisa) e individualmente (pesquisadora-participante). Devido a especificidade do trabalho docente e a distância geográfica entre os colaboradores, as dinâmicas conversacionais se tornaram o principal instrumento utilizado no decorrer da pesquisa.

Nesse sentido, as dinâmicas conversacionais, se tornaram um espaço dialógico e reflexivo fundamental. Por ser um processo ativo, apesar de a pesquisadora ter a responsabilidade inicial nesse momento, é a espontaneidade do diálogo que fortifica os processos reflexivos. Assim, essa foi uma proposta que exigiu da pesquisadora criatividade e conhecimento a respeito dos assuntos a serem tratados nesse momento, para que ela fosse capaz de questionar, tensionar, redirecionar e aprofundar determinados pontos, com o cuidado necessário para não inibir a expressão do colaborador.

Notou-se também, um desejo muito grande por parte dos colaboradores, de poder participar de um espaço para compartilhar, sem inibição, os sentires da experiência docente. Por isso, deu-se prioridade a este instrumento específico. Os tópicos de conversa e trocas foram sendo direcionados a partir da demanda dos colaboradores e das falas que surgiram no decorrer dos encontros.

- Produção Escrita**

Um instrumento de escrita livre que permitiu aos participantes se expressarem de modo independente e reflexivo, a partir do tema sugerido: uma carta auto-endereçada a respeito dos sentires docentes. A intenção, aqui, foi promover diferentes maneiras de expressão, para possivelmente suscitar novas elaborações emocionais e reflexivas.

Observou-se que, a partir do processo de escrita, realizado anteriormente ao encontro coletivo, os colaboradores puderam usufruir de um momento reflexivo individual, no qual tiveram a oportunidade de refletir, pensar e sentir livremente e, ao mesmo tempo, estruturar esse processo em um texto escrito e coerente, que estimulou e direcionou os pensamentos livres.

7. Construção da Informação.

A análise e interpretação das trocas entre as professoras e professor, que tiveram seu primeiro contato profissional docente na Secretaria de Educação do Distrito Federal, e a pesquisadora, tem como referencial o embasamento teórico desenvolvido nos capítulos anteriores, na epistemologia qualitativa e nas reflexões e diálogos realizados a partir dos instrumentos de pesquisa.

A partir disso, foram identificados indicadores, que foram sendo configurados numa construção interpretativa ao longo deste capítulo. Para melhor compreensão de tais indicadores, será realizada a caracterização dos colaboradores de pesquisa, a partir de suas trajetórias individuais no processo de formação docente.

Assim, o capítulo estará dividido da seguinte forma:

7.1 Caracterização dos Colaboradores

7.2 Conversar, trocar e se reconhecer: a solidão nas diversas situações da docência

7.3 Chegar ao espaço escolar: encantamentos, desencantamentos e reencantamentos

7.4 Adoecimento docente: contribuições da professora Sabrina

7.1 Caracterização dos colaboradores

7.1.1 Daniel

Daniel tinha 27 anos no momento da pesquisa e era professor temporário da SEEDF. Entrou no curso de Pedagogia na Universidade de Brasília em 2016, com o intuito de transferir para o curso de Psicologia. Foi após as ocupações que ocorreram em 2016 e 2018 que passou a se interessar pelos assuntos que diziam respeito à Educação e às teorias do desenvolvimento. Entrou em contato com Vigotski e participou do Programa de Educação Tutorial em Educação - PETEdu.

Por ter estagiado, até então, apenas em órgãos públicos em funções administrativas, sentia que a Educação encontrava-se, para si, em um campo muito teórico e idealizado. Por isso, decidiu se inscrever para o programa de Educador Social Voluntário (ESV) do GDF. O programa tem como objetivo oferecer auxílio e melhorar o atendimento nas unidades que necessitam deste suporte. O Educador Social Voluntário auxilia, sob orientação das equipes gestoras, nas atividades de escolas de ensino integral, no suporte aos estudantes com deficiência e na integração e o aprendizado dos estudantes estrangeiros e indígenas, não falantes de Língua Portuguesa. Enquanto educador social, acompanhou uma professora de matemática do Ensino Fundamental 2 e relata ter se encantado pelo trabalho pedagógico.

Se aprofundou no estudo das infâncias, especificamente no processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental 1, e realizou seu trabalho de conclusão de curso nessa temática. Foi a partir desse processo que percebeu que gostaria de atuar com educação infantil e também idealizou sua forma de atuar em sala de aula.

Ao se formar, foi convocado para assumir uma vaga temporária na Secretaria de Educação em uma turma de Educação Infantil no último bimestre do ano letivo de 2022. Em 2023, assumiu - não por escolha, segundo Daniel - uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental 1. Apesar dos desafios, sentiu que realizou um bom trabalho com as crianças maiores e relatou ter se sentido acolhido pela escola, o que proporcionou a possibilidade de se desenvolver profissionalmente e, segundo ele, construir sua identidade enquanto professor.

Em 2024, ao contrário do ano anterior, assumiu uma turma de Educação Infantil, dessa vez por opção própria. Como a pesquisa foi realizada no decorrer do ano letivo, Daniel

relatou que estava sentindo dificuldade em estabelecer seu trabalho enquanto professor, devido a conflitos metodológicos encontrados na escola, que serão aprofundados nos eixos da pesquisa.

7.1.2 Bruna

Bruna tinha 25 anos no momento da pesquisa e era professora temporária da Secretaria de Educação. Entrou no curso de Pedagogia na Universidade de Brasília em 2017 e relata que sentia que a faculdade e o curso não estavam fazendo tanto sentido para ela. Não se enxergava de forma concreta, tanto no campo profissional quanto no campo teórico da Educação.

No início do seu terceiro semestre realizou o processo seletivo para entrar no Programa de Educação Tutorial PETEdu, passou e, apesar de sentir que aquele espaço proporcionava a ela um lugar de enriquecimento teórico, optou por trancar o curso no quarto semestre, em 2018. Por este motivo, foi desligada do PETEdu mas continuou a frequentar os encontros, mesmo sem vínculo formal.

Retomou os estudos em 2019 e refez o processo seletivo para o Programa de Educação Tutorial, passou novamente e diz ter concretizado, dentro do PETEdu, um espaço de pertencimento dentro da Universidade. Ali aprofundou seus estudos no campo da Educação e entrou em contato com diversas teorias que enriqueceram o seu pensar e fazer Educação. Cultivou amizades e referências, que relata terem sido parte essencial da sua trajetória dentro do curso de Pedagogia. Através do PET participou e organizou eventos, além de escrever e publicar artigos.

Realizou os estágios obrigatórios do curso mas não teve interesse em estagiar de forma extracurricular. Se dedicou às atividades do PETEdu até seu último ano de faculdade, saindo oficialmente dois semestres antes de se formar, para poder dedicar seu tempo a concluir as matérias necessárias para colar grau. Defendeu seu trabalho de conclusão de curso em maio de 2022, no qual escreveu a respeito das dicotomias e incoerências do fazer Educação.

No final de 2021 realizou o processo seletivo simplificado para professora temporária na SEEDF e foi convocada logo após se formar, em junho de 2022. Atuou por um curto

período em uma escola de Ensino Fundamental 1, dando aula para uma turma de 3º ano. Ainda no mesmo ano, após finalizar o tempo da carência anterior, foi chamada para assumir uma turma de 1º período na Educação Infantil, na qual permaneceu até o final do ano letivo.

Em 2023, retornou para a mesma escola de Educação Infantil do ano anterior, dessa vez assumindo uma turma de 2º período por todo o ano letivo. Relata que este foi o ano crucial para a sua formação prática enquanto professora, no qual descobriu e redescobriu as maneiras de fazer educação. Se frustrou e se alegrou com a prática docente e caminhou a passos lentos, mas firmes, para descobrir sua própria maneira de atuar em sala de aula.

Em 2024 permaneceu na Educação Infantil, mas em outra escola, mais próxima de sua casa e com um número menor de crianças. Está atuando no 2º período em uma turma reduzida e relata estar tendo que, mais uma vez, redescobrir sua maneira de estar enquanto professora.

7.1.3 Sabrina

Sabrina tinha 31 anos no momento da pesquisa e, no nosso primeiro contato, era professora efetiva da SEEDF, entretanto, no momento em que iniciamos os encontros, havia pedido exoneração do cargo.

Começou na área da Educação em 2015, dando aulas particulares para estudantes do Ensino Fundamental 1, nesse período realizou cursos livres voltado para a área de Educação e já era familiarizada com os espaços educacionais devido a esse processo de capacitação. Entrou no curso de pedagogia na Universidade de Brasília em 2016 e no mesmo ano realizou o concurso para professor efetivo da Secretaria de Educação. Havia se tornado mãe 2 anos antes do ingresso no curso e relata que esses fatos se emaranham e conjugaram os elementos das escolhas traçadas, dos encontros formados, das ideias produzidas dentro desse amplo território teórico, filosófico, prático, ideológico e conceitual em que estão inseridas as questões educacionais.

Sabrina compartilhou sua história e trajetória de forma afetiva e carinhosa com seus processos. Relata que por já estar envolvida no campo educacional, já tinha familiaridade com algumas matérias que seriam cursadas ao longo da faculdade. Contou que o amplo espectro de referências trazidas, emoções causadas, estimulações sentidas, já a interessavam

de antemão. Caminhou pelo curso participando de projetos de extensão - como o Programa de Educação Tutorial PETEdu -, realizando pesquisas e se tornando cada vez mais atenta às miudezas do processo educativo.

Sabrina se apropriou dos espaços formais e informais de educação e relata ter percorrido o caminho da Pedagogia com afeto, escuta ativa e desejo de conhecer e aprender. Se aprofundou em práticas educativas que englobavam uma percepção do desenvolvimento humano mais ampla, buscando referências em professores e colegas de curso que a inspiravam.

Foi convocada para assumir a Secretaria de Educação como professora efetiva em 2020, quando estava realizando um estágio em uma escola. Já havia realizado o trabalho de conclusão de curso, mas ainda faltavam 4 matérias para cursar. Mesmo assim, entrou com um pedido para outorga antecipada de diploma, que foi bem sucedido e assim pôde assumir o cargo. Esse processo ocorreu em meio a pandemia de Covid-19 e o início do isolamento social. Trabalhou, de forma remota e híbrida, em uma escola de Ensino Fundamental 1 em Sobradinho e, ao participar do processo de remanejamento, atuou na Comunidade de Aprendizado (CAP) no Paranoá, uma escola que realiza uma iniciativa de Educação diferenciada e alternativa ao modelo tradicional de escola, se baseando em projetos para caminhar no processo de aprendizagem. A escola abrange a educação Infantil e os primeiros 3 anos do Ensino Fundamental 1. Relata que escolheu a escola baseada em um desejo anterior de trabalhar na mesma, pois já estava familiarizada com os processos de Educação que aconteciam nesse espaço escolar.

Conta que a CAP foi o ambiente em que aprendeu a ser educadora, foi onde realmente deu seus primeiros passos em direção à sua forma de educar e se tornar professora. Permaneceu 3 anos na escola e relata ter sentido uma necessidade de buscar repertório. Compartilhou que as dinâmicas dos cursos ofertados pela Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) não a interessavam, pois sentia que esses espaços estavam esvaziados de significado. Enxergava de forma similar as coordenações na própria escola.

Sua namorada estava morando em São Paulo, então participou de um processo seletivo em uma escola particular na cidade, passou e tomou a decisão de pedir exoneração

do cargo na Secretaria de Educação do Distrito Federal e buscar repertório nesse outro contexto.

7.2 Conversar, trocar e se reconhecer: a solidão nas diversas situações da docência

As dinâmicas conversacionais foram o ponto de partida, o meio e a chegada do processo de pesquisa. Os espaços de conversa e as trocas ali estabelecidas pareceram reverberar de forma positiva entre as pessoas colaboradoras da pesquisa, criando um espaço de acolhimento e segurança para as professoras e professor, que demonstraram sentir falta de espaços desse tipo no ambiente profissional.

Nesse sentido, as dinâmicas conversacionais, as trocas entre os participantes e os vínculos afetivos que foram criados durante o processo de pesquisa, favoreceram a livre expressão e o diálogo sobre questões de suas vidas e profissionalidade docente, se tornando central e essencial para a elaboração dos indicadores, que são o fio condutor do processo interpretativo da construção que vai constituir o modelo teórico que responde aos objetivos da pesquisa.

Logo no nosso primeiro contato individual via vídeo, o professor Daniel, após compartilhar um pouco de suas experiências, comentou:

“Até fiquei de cara que consegui botar [para fora] bastante coisa que estava presa aqui na garganta, sabe? Questões de trabalho... Mas é porque [você] é alguém que entende, né? Acho que não faz tanto sentido desabafar sobre essas coisas com pessoas que não sejam da minha área. [...] Dá até um gás para começar a semana!”
(DINÂMICA CONVERSACIONAL)

Em sua fala, ficou evidenciado a importância dos espaços de troca entre os profissionais da educação e logo me surgiram duas reflexões: 1) Esse tipo de conversa não é possível na própria unidade escolar em que o professor trabalha? e, 2) Se não for possível, o que impossibilita ou o que inibe os momentos de troca entre os pares?

Ainda nesse mesmo diálogo, questionei a respeito do espaço de troca dentro da própria escola em que Daniel estava atuando, e ele respondeu:

“Não vejo sentido em desabafar com as pessoas que têm a prática tão distante da minha. Sendo que é justamente sobre esse distanciamento que eu queria conversar, sabe? [...] Mesmo quando nos espaços de formação, nas [coordenações] coletivas, falamos sobre práticas, mudanças, novas maneiras de fazer a Educação Infantil, sinto que existe pouca vontade de mudar de fato o jeito de fazer as coisas” (DINÂMICA CONVERSACIONAL)

Os espaços coletivos dentro do ambiente escolar, a partir da percepção de Daniel, abrem pouca oportunidade para o repensar da prática docente e efetivamente transformar a prática. Essa temática surgiu também na conversa individual com a professora Sabrina, que ao falar sobre a angústia de buscar repertório para sua atuação enquanto professora, mencionou:

“A angústia acontece principalmente nesse lugar, em que você se vê fazendo aquilo que todo mundo está fazendo, só que com uma diferença afetiva, que é: eu não queria fazer isso. Diferente do que estão fazendo e estão achando que é isso mesmo que precisaria ser feito.” (DINÂMICA CONVERSACIONAL)

As trocas e diálogos parecem não funcionar dentro do próprio território escolar, justamente o local em que essas dimensões do trabalho docente seriam essenciais. É interessante encontrar situações em que se possa compartilhar experiências, frustrações e alegrias da prática docente, mesmo que fora da escola. Mas, da mesma forma, compartilhar esses mesmos sentimentos com quem faz parte do dia a dia de trabalho é enriquecedor. Encontrar esses caminhos tem se demonstrado, para os participantes da pesquisa, o grande desafio. Essas expressões recorrentes sugerem o indicador de que **as professoras e professor têm sentido uma ausência de espaços de troca e reflexão do fazer docente e, com isso, se sentem sozinhos na sua prática.**

Ainda nessa temática, a professora Bruna compartilhou em um dos encontros que fizemos coletivamente o seguinte:

“Tenho vivenciado meio que esse dilema entre as coisas, sabe? Por exemplo, agora no conselho de classe, fui super elogiada, falaram que eu tirei leite de pedra, porque todos dizem que a minha turma é horrível, a mais desafiadora, e eu pensei: até na hora de elogiar, vocês estão falando mal. Aí eu acho que tem me feito pensar que tá

me fazendo muita falta esses espaços de acolhimento [...] a gente não vai falar de criança, a gente não vai falar da fulaninha que tá me dando trabalho. A gente vai falar da gente, do que a gente tá sentindo, do que a gente tá precisando, dessa falta de suporte que a gente tem dentro da Secretaria que quer que as coisas funcionem de qualquer forma, mas que não dá os mecanismos para elas funcionarem.” (DINÂMICA CONVERSACIONAL)

O que sugere indicador que amplia o anterior de que **as professoras e professor se sentem sozinhos com a falta de espaços de troca e reflexão do fazer docente, muitas vezes em decorrência da estrutura organizacional maior da Secretaria de Educação do Distrito Federal** e que foi corroborado pela contribuição do professor Daniel:

“A Secretaria parece ser uma instituição fantasma. [As formações propostas pela SEEDF] tem um discurso lindo, [...] eles falam o que esperam do nosso trabalho, uma coisa muito linda e cheia de vida. E aí você volta, sai daquela formação cheio de ideias, entra na escola, parece que vem alguém com a tesoura enorme, corta, sabe? Isso não vai funcionar aqui, a escola não tem o material.” (DINÂMICA CONVERSACIONAL)

Em seguida, mencionou, assim como Bruna, que os espaços burocráticos de troca, como os conselhos de classe, acontecem de forma sistemática e não reflexiva. Assim como outros setores da própria Secretaria também não fornecem o apoio adequado.

“Eu sinto, às vezes, que até o conselho de classe parece ser o momento de você falar mal de todos os alunos, todos os alunos que dão problema e sair de lá de mãos abanando, porque ninguém vai te trazer soluções de como trabalhar com aquilo, ninguém vai te trazer um espaço de apoio. [...] E é toda uma coisa que é registrada e aí, no próximo conselho de classe, se você não conseguiu resolver isso sozinho, dentro da sua sala, você vai ser cobrado. Mas ninguém tá ali pra te oferecer o suporte.” (DINÂMICA CONVERSACIONAL)

Por diversas vezes, durante os momentos de conversa, os colaboradores da pesquisa evidenciaram, a respeito das professoras com mais tempo de carreira, um certo conformismo em relação aos processos educacionais. Exemplificado no trecho a seguir:

“Parece que a gente também não vê outras pessoas que estão há mais tempo fazendo diferente né? É claro que de vez em quando a gente esbarra em um ou outro, mas no geral estão todos fazendo as coisas de uma forma mais mecânica. [...] Eu não deixo

de ter medo de em algum momento chegar e estar cansada de fazer o que eu faço, sabe? De cair na mesma caixa e não conseguir progredir, ou enfim, se tornar uma pessoa mecânica, com um trabalho mecânico que tá lá justamente porque eu não posso ser demitido, então eu estou confortável, mas sabendo que já é algo infeliz, sabe?” (Daniel, Dinâmica Conversacional, 22/05/2024)”

Esses trechos trazem reflexões sobre o possível processo de acomodação em alguns profissionais com mais tempo de carreira, o que abre brecha para uma pesquisa mais aprofundada a respeito do tema. Entretanto, ouso elaborar uma hipótese de que esse processo pode ser gerado, dentre outras coisas, devido ao desencantamento com os processos educacionais a partir de uma subjetividade social em que se inter-relacionam com os sentidos subjetivos gerados em torno da organização da Secretaria de Educação e o sentimento de desamparo institucional.

Esse processo de desencantamento parece ser percebido pelos colaboradores da pesquisa, o que sugere o indicador de que **observar e experienciar o comodismo de alguns professores e professoras com mais tempo de carreira, para os colaboradores da pesquisa, pode se tornar um obstáculo para a própria prática docente, causando sentimentos de medo, ansiedade e desmotivação.**

Além disso, esse valor sobre as professoras com mais tempo de carreira pode ser parte de uma subjetividade social desse grupo de professores iniciantes, que ainda estão se situando e entendendo os processos profissionais da carreira magistério dentro da SEEDF.

Reconhecendo a amplitude do universo da Secretaria de Educação, Sabrina, que dentre os participantes, no momento da pesquisa, era a professora que havia passado mais tempo dentro da Secretaria de Educação colocou:

“Eu senti que eu cheguei nesse ponto, não sei se medo é a palavra mais adequada, mas de cansaço mesmo, de desmotivação. Esses espaços de troca são importantes porque, por exemplo, eu conheço pedagogas e pedagogos que estão há 10, 15 anos fazendo um trabalho muito legal e que, de certa forma, lutam para não se deixarem vencer pelo cansaço. Eles estão aí, eles existem, só que não existe um espaço mesmo, sabe? Pra gente se achar.” (DINÂMICA CONVERSACIONAL)

Na oportunidade, Bruna acrescentou:

“Mas, e aí volta pro que a gente tava falando lá no começo, que é tudo muito sozinho e é solitário, a gente chega frustrado e a gente não vê outras pessoas frustradas também e aquelas pessoas também não tão vendo a gente, sabe? Então fica todo mundo meio preso na sua própria bolha. Tem pessoas que realmente tem um trabalho muito massa, mas eu sinto que tem um contexto na Secretaria de: o meu trabalho é meu, seu trabalho é seu, a gente não precisa compartilhar isso...”
(DINÂMICA CONVERSACIONAL)

Dessa maneira, este tópico evidencia o valor do grupo em relação a falta de espaços de troca e acolhimento entre os profissionais da educação como um ponto fundamental para a reflexão e o fortalecimento da prática docente. As dinâmicas conversacionais trouxeram à tona frustrações e angústias dos colaboradores da pesquisa, destacando a ausência de suporte e de uma estrutura que favoreça o diálogo e o desenvolvimento profissional dentro do próprio ambiente escolar.

Esses momentos de conversa revelaram não apenas a carência de espaços de apoio emocional e profissional, mas também o impacto que a falta de políticas e estruturas adequadas tem sobre a motivação e o sentimento de pertencimento dos docentes.

7.3 Chegar ao espaço escolar: encantamentos, desencantamentos e reencantamentos

Chegar no ambiente escolar é um processo de descobertas e redescobertas, de acertos e erros e também de afirmação e reafirmação. O processo de construção da identidade profissional de cada um perpassa, dentre outras coisas, pela história de vida e pelos sentidos subjetivos gerados em relação à profissão escolhida. Dessa forma, se constroem e se modificam os moldes da prática profissional e se criam novas significações desse processo.

O campo teórico da Educação e os caminhos de estudo e aprendizagem percorridos ao longo da vida de cada participante geraram diferentes expectativas em relação à sua vida profissional. No encontro de apresentação dos colaboradores, o professor Daniel compartilhou: “Parece que tudo que eu tinha de plano, foi pra água abaixo, assim, sabe? Parece que tudo que eu sempre acreditei deu uma sacudida, assim, Meu Deus, o que eu tô fazendo aqui? Será que eu consigo fazer isso? Será que eu aguento?”

A expressão de Daniel, que pode estar ligada à construção-interpretativa do tópico anterior, insere a novidade de um **mal-estar decorrente do conflito que se sente entre a profissão idealizada com a que está sendo vivida**.

Essa indagação inicial fomentou uma ampla conversa e debate a respeito do sentimento de incapacidade em relação à prática docente. A professora Sabrina acrescentou:

“A gente teve uma base de formação na universidade que foi muito política [...] e eu considero uma das coisas que foram fundamentais, talvez, para formar um determinado pensamento pedagógico. Só que eu cheguei muito embebida dessa teoria, muito mesmo. Só que a gente vai andando pela prática e a gente vai vendo também que essa teoria não é cristalizada. A gente vai vivendo os nossos processos pedagógicos e a gente vai vendo o quanto dessa teoria de fato consegue se atualizar naquilo que está acontecendo. Para que ela, inclusive, se torne contextual. E eu sinto que essa era a minha maior dificuldade, porque eu senti muito no início que a minha própria fala estava, de certa forma, embasada numa teoria que não conseguia dialogar com o repertório e as ferramentas que me estavam disponíveis” (DINÂMICA CONVERSACIONAL)

Essa fala pareceu repercutir de forma intensa nos colaboradores da pesquisa, pois se seguiu de alguns segundos de silêncio e suspiros. Daniel, então, tomou a fala:

“Por muito tempo pensei: será que a universidade, com toda essa formação política, toda essa formação teórica, baseada em coisas magníficas, me preparou para estar dentro de uma sala de aula? [...] Claro, a teoria não é algo cristalizado, mas como a gente vai adaptar uma teoria ou discutir sobre essa teoria se as outras pessoas não estão dispostas? Então, às vezes, parece que é uma discussão minha comigo mesmo, minha com a minha realidade e com a teoria que eu aprendi na faculdade. Mas eu não consigo, por exemplo, sentar com meu colega e discutir esse processo teórico, sabe?” (DINÂMICA CONVERSACIONAL)

Esses dois trechos do diálogo, além de nos retomar ao tema de reflexão do tópico anterior, que foi a solidão da prática docente, ainda nos aproxima de um debate recorrente no universo pedagógico e educacional, que diz respeito à relação teoria x prática - assunto que abordamos no tópico 3 do capítulo 1 desta dissertação.

Freire (1993) e Mitjáns Martínez e González Rey (2019) falam de uma experiência profissional que viva a tensão dialética entre teoria e prática, para que esse processo de

reflexão e diálogo acabe contribuindo não apenas para a própria prática pedagógica, mas também para o avanço teórico.

Nesse sentido, Bruna se juntou ao debate e compartilhou sua reflexão:

“Estando na universidade não faltaram espaços e não faltaram momentos pra gente conversar dessa importância, da relação entre a teoria e a prática. Que a teoria precisa ser tão atualizada para a prática quanto a prática para a teoria. Eu acho que é aí que tá, também, um pouco da incoerência da coisa. A gente tá o tempo todo falando que essas duas coisas andam juntas, que elas moram uma dentro da outra, mas a gente não tá conseguindo fazer de um jeito que seja realista.” (DINÂMICA CONVERSACIONAL)

Essas colocações e reflexões realizadas pelos colaboradores da pesquisa de forma individual mas também coletiva, nos permite propor o indicador de que **existe, para as professoras e professor, um distanciamento entre a teoria e a prática docente que resulta em sentimentos de frustração em relação ao trabalho, ao perceberem a dificuldade de articular a prática com a teoria da forma que foi previamente idealizada.**

A idealização do fazer pedagógico enquanto trabalho cotidiano é natural. É inevitável imaginar como serão os dias dentro da escola, os possíveis projetos a serem desenvolvidos com as crianças, as relações que se estabelecerão entre os indivíduos que participam desse território, dentre diversas outras coisas inerentes ao trabalho docente.

A professora Bruna continuou sua reflexão:

“Então, eu sinto que eu saí da universidade me sentindo muito munida de teoria, sabe? E que a gente imagina de certa forma que: tá aqui, então vamos colocar em prática, vamos nessa! Só que as coisas não são bem assim, sabe? **Daí eu me senti um pouco fracassada, um sentimento de não conseguir mesmo, de ser incapaz.**” (DINÂMICA CONVERSACIONAL, grifo da autora)

Nesse sentido, de forma complementar ao primeiro indicador deste tópico, essa expressão nos permite propor um indicador de que **essa contradição e insatisfação pode resultar na cristalização do pensamento pedagógico, fazendo com que os professores possam sentir dificuldade em encontrar recursos subjetivos para lidar com as situações angustiantes.**

Entretanto, a frustração em relação ao trabalho pode também abrir espaços para o desenvolvimento de recursos subjetivos que permitam ao docente, em suas singularidades, a produzir potencialidades para o seu desenvolvimento enquanto profissional, construindo oportunidades para re-imaginar e sonhar com o novo.

Em exercício escrito, no qual os colaboradores da pesquisa foram instruídos a escrever uma carta auto-endereçada para compartilharmos com o grupo, em um dos trechos de sua carta, o professor Daniel escreveu:

“Quero descobrir o mundo junto com as crianças e explorar todas as camadas de vida que não cabem em um alfabeto. O olhar curioso carrega um potencial de resposta que parece que ninguém mais tem como o das crianças. Quando me pego de surpresa, lembro que eu tive as mesmas perguntas e que elas raramente eram respondidas.

Eu não quero ver minhas crianças, com um olhar tão sensível, deixadas sem respostas para perguntas que, se déssemos mais atenção, trariam recompensas maiores que o processo mecânico de alfabetização.

Sinto que elas teriam em suas vidas uma coisa que nós buscamos tanto: Sentido. E eu vejo sentido quando consigo sentar com minhas crianças e pensar nas respostas para as perguntas mais mirabolantes.” (PRODUÇÃO ESCRITA)

De forma similar, a professora Bruna, em trechos de sua carta, escreveu o seguinte:

“Esqueci que eu própria já fui criança e adorava testar todos os limites possíveis. [...] Eu estou ali com as crianças e quero retomar esse espaço, retomar essa memória de quando fui criança também. Quero transformar essa experiência das crianças numa experiência que às vezes eu não tive, mas como fazer isso?” (PRODUÇÃO ESCRITA)

Esses dois fragmentos trazem algo em comum que nos permite sugerir o indicador de que **a prática docente desses educadores perpassa sentidos subjetivos e configurações subjetivas geradas a partir de suas próprias experiências enquanto crianças e estudantes**. Essa comparação que se faz entre a escola que foi vivida na infância e a escola que se vive enquanto adulto pode, dependendo dos recursos subjetivos de cada um, fomentar o desejo de mudança e motivar uma prática profissional que rompa com os paradigmas de uma educação cristalizada e ultrapassada.

As condições de trabalho e o cansaço físico também impactam na qualidade do trabalho. Apesar desses fatores citados não serem de ordem exclusivamente psicológica e subjetiva, eles também interferem na motivação e no prazer em realizar e executar as ações planejadas pedagogicamente.

A professora Sabrina não conseguiu escrever sua carta a tempo do encontro, devido às demandas do final de semestre, e compartilhou conosco a seguinte reflexão:

“No final de semestre, que dinâmicas são essas que atravessam os corpos das crianças e os nossos? Porque parece que é um acúmulo de alguma espécie de cansaço que faz o tempo entrar em outra velocidade. Começa a ficar mais lento ao mesmo tempo que as crianças começam a ficar mais rápidas. E como acompanhar isso? Que de um campo está muito devagar e de outro campo está muito rápido? Como a gente elabora nossos próprios sentires nesse contexto?” (DINÂMICA CONVERSACIONAL)

O cansaço pareceu ser um tema relevante para as pessoas participantes da pesquisa, levando em consideração que este encontro ocorreu no começo do mês de julho, logo antes do início do recesso escolar.

Esse tema levou a uma troca rica sobre os sentimentos dos professores e as especificidades do trabalho docente que, por muitas vezes, não permitem o tempo para assimilar seus próprios sentires.

Nesse sentido, a professora Bruna compartilhou:

“Teve festa junina na minha escola, tudo muito intenso, tudo muito corrido. E aí na mesma semana uma tia minha muito querida, muito especial, faleceu. E no dia seguinte eu tive que ir para a escola assim: ‘Uhul! Animação!’ sabe? Eu não soube como fazer para não invalidar o que eu estava sentindo, porque, poxa, eu estava de luto, mas também era um momento de dar para as crianças uma experiência legal.” (DINÂMICA CONVERSACIONAL)

Nesse momento, a professora Sabrina acrescentou:

“Eu acho que a gente compartilha mesmo de muitas sensações que, às vezes, eu acho que viram sensações de classe mesmo, sabe? Que é essa sensação de cansaço ao mesmo tempo que tem um trabalho que eu acho que é importante ser encerrado, né? Esse demarcar o início, o meio e o fim de semestre. Mas como conseguir

também fazer essa condução de um término que nos agrade? Como conseguir fazer essa elaboração a partir de um corpo que está cansado?” (DINÂMICA CONVERSACIONAL)

Destaco dessa fala o fato de que o cansaço das professoras pode gerar sentimentos que entram em conflito com a idealização do fazer docente e podem causar um sentimento de insuficiência da própria prática.

Em outro fragmento de sua carta, o professor Daniel escreveu:

“As crianças me recompensam todos os dias com algo que eu sempre quis na minha trajetória: uma relação de olhar sensível, escuta ativa e uma relação de respeito mútuo. Eu não digo que é fácil, muitas vezes me sinto exausto, triste, magoado. Mas algumas frases como: ‘Tá tudo bem!’, ‘Você é o melhor tio do mundo’, e um ‘eu te amo’ seguido de um abraço de um serzinho, faz tudo ficar mais leve. Posso ter divagado um pouco mas, em resumo, minhas expectativas são fluídas: horas altas e horas baixas. Mas o sentido que eu tenho no meu trabalho é sempre o mesmo, e ele parte de um lugar de transformação.” (PRODUÇÃO ESCRITA)

Ao terminar de ouvir a carta de Daniel, a professora Bruna comentou:

“É bom escutar pontinhas de esperança em alguns lugares. Eu acho que mesmo no meio a tanta coisa, é legal a gente relembrar das coisas que fazem sentido para a gente. A sua carta me trouxe isso, Daniel: esperança.” (DINÂMICA CONVERSACIONAL)

Ao final do encontro, a professora Sabrina colocou:

“Eu acho que tudo que a gente vem falando é muito complexo, porque aí entram muitos atravessamentos que tem a ver com o nosso tempo de carreira. Por mais que a gente sinta o que temos compartilhado, também cabe pensar que estamos começando agora. É também nunca deixar perder de vista que essas emoções fazem parte desse campo inicial, sim, mas que elas, muito provavelmente, vão continuar existindo, independente do tempo. Talvez com outras configurações à medida que a gente vai atravessando as dinâmicas da Educação. Então eu acho sempre muito interessante como a gente vai conseguindo encontrar um jeito de elaborar o que nos acontece e ressignificar esses acontecimentos.” (DINÂMICA CONVERSACIONAL)

Esses trechos nos permitem refletir a respeito dos processos que envolvem o fazer docente, no que diz respeito aos processos de ressignificação, não somente da própria prática, mas daqueles sentidos subjetivos atribuídos à profissão. Essa reflexão nos permite sugerir o indicador de que, **apesar dos sentimentos de desencantamento em relação ao trabalho, os colaboradores de pesquisa procuram encontrar formas e significações para se re-encantarem com o fazer docente.**

Esse processo de novas produções de sentidos subjetivos se manifesta em um contexto de aparente contradição: por um lado, evidenciam-se sentimentos de desencantamento com a realidade do trabalho docente, que podem ocorrer devido aos diversos desafios e obstáculos enfrentados no cotidiano escolar e, por outro lado, e talvez justamente em resposta a esse desencantamento, as professoras e professor, demonstram vontade e consciência da necessidade de buscar ativamente novos caminhos e significados que possam reacender seu entusiasmo e compromisso em relação à prática docente.

Os diálogos e reflexões compartilhados pelos participantes da pesquisa neste eixo revelam a complexidade do processo de constituição da identidade docente, que se constrói na tensão entre teoria e prática, idealização e realidade, cansaço e esperança.

As falas dos colaboradores evidenciam que, apesar dos desafios e frustrações iniciais, existe um movimento constante de ressignificação da prática pedagógica, onde as experiências vividas, tanto positivas quanto negativas, contribuem para a produção de novos sentidos subjetivos sobre o ser professor.

7.4 Adoecimento docente: contribuições da professora Sabrina

O exercício da profissão docente apresenta uma complexa rede de desafios que transcende a simples transmissão de conhecimentos. Na escola confluem diversos problemas, de ordem social e emocional, que afetam não só o processo de ensino-aprendizagem, mas o bem-estar das pessoas que constroem o território escolar. Neste contexto desafiador, muitos professores acabam adoecendo de forma física e emocional.

Gouvêa (2016) aponta dois elementos determinantes para a deflagração de processos de adoecimento dos docentes: a falta de tempo livre para atividades de lazer fora do trabalho e o desempenho do trabalho docente em situações de estresse, o que expõe os professores a

situações extremas. Além disso, considera que esses altos níveis de estresse aos quais os professores são submetidos resultam no aumento de casos de afastamento do trabalho para tratamento de saúde.

Na nossa primeira conversa individual, a professora Sabrina, ao contar um pouco da sua trajetória profissional, compartilhou:

“Eu era uma professora que pedia atestado, assim, pelo menos um por mês, de dois dias. Eu sempre peguei porque tinha uma coisa minha, que era a digestão. Eu tinha a necessidade de digerir aquilo que estava acontecendo. E eu expressava isso para a gestão. Eu falava: Eu não dou conta de assumir essa responsabilidade que esse campo educacional coloca sobre o corpo do professor.” (DINÂMICA CONVERSACIONAL)

Durante seus 3 anos de atuação na Secretaria de Educação, Sabrina relatou ter tirado algumas licenças mais longas para tratamento de saúde. Era justamente essa necessidade de digerir os acontecimentos e a sobrecarga que a motivava. Sobre estar em sala de aula mentalmente adoecida, disse:

“Estar dessa forma em sala, eu sei que isso produz nas crianças uma espécie de referência em que eu estou odiando estar aqui mas eu estou aqui, ao mesmo tempo em que eu não estou aqui de fato, estou de corpo mas não estou de alma. E eu não entendo como que educacionalmente falando, educativamente falando, a gente pode estar diante de uma criança falando para ela que um corpo cansado, um corpo irritado, importa mais do que um corpo que precisa se ausentar e descansar para voltar bem.” (DINÂMICA CONVERSACIONAL)

Essa sua fala nos permite propor o indicador de que **para a professora Sabrina, escutar o corpo e respeitar suas limitações físico-emocionais também diz respeito à sua coerência teórico-prática.**

Estar em sala de aula exige dos professores uma mente descansada e pronta para receber e acolher as imprevisibilidades do dia-a-dia escolar, principalmente nos territórios educacionais que são ocupados majoritariamente por crianças pequenas.

“Então eu pedia muito atestado e isso foi o que eu fiz, o que possibilitou a minha caminhada mesmo, sabe? De ir conseguindo encontrar maneiras de manter a minha percepção da educação viva porque, quando eu voltava, eu voltava querendo voltar.

“Eu vou fazer aquilo que eu me proponho a fazer todos os dias: que é estar diante dessas crianças com sentidos abertos e sensíveis para a gente produzir, juntos, uma educação que nos interessa.” (DINÂMICA CONVERSACIONAL)

As licenças para tratamento de saúde, bem como o uso de remédios controlados, segundo Sabrina, não são incomuns dentro da SEEDF. “A gente percebe o campo da saúde mental todo afetado. Professores pedindo afastamento, indo para a escola com remédio na mochila. A quantidade de pessoas que tomam remédio para ansiedade, depressão, tarja preta, na classe é muito alta.” (Sabrina, Dinâmica Conversacional)

Ainda sobre este assunto, a professora acrescentou:

“O discurso começa a ser: Se você ainda não está tomando [remédio], você vai tomar. E eu nunca aceitei isso, eu nunca achei isso engraçado, eu nunca achei isso normal. Eu acho isso muito político. Eu acho que enquanto a gente não levar a sério isso que faz com que a gente tome remédio para entrar dentro de uma sala de aula, eu acho que a gente não consegue produzir muita diferença no que a gente está fazendo. Eu não quero ficar em um lugar que garante o meu adoecimento.” (DINÂMICA CONVERSACIONAL)

Essas falas, em conjunto com fato de que Sabrina pediu exoneração da Secretaria de Educação, nos permitem sugerir o indicador de que **a professora enxerga os processos de adoecimento docente como ponto desmotivador para a sua permanência na carreira magistério dentro dos moldes da SEEDF.**

Cabe ressaltar que, apesar dos diversos relatos a respeito do cansaço mental e físico nas conversas coletivas e individuais, com os outros dois colaboradores da pesquisa apenas uma vez surgiu o assunto “atestado médico”.

A professora Bruna compartilhou que no começo do ano foi internada devido a um quadro de dengue e comentou: “Além de me preocupar com a minha melhora, com conseguir comer, com conseguir ficar bem. Eu tinha que me preocupar em ficar bem a tempo de não perder o meu emprego. E o desespero não ajuda, né?” (Bruna, Dinâmica Conversacional).

Tanto Bruna quanto Daniel são professores em regime temporário na Secretaria de Educação do Distrito Federal e, como já foi explicado no subtópico 6.1 deste capítulo, este regime de contrato possui diferenças significativas para o contrato em regime estatutário. Dentre essas diferenças, está o direito à licenças para tratamento de saúde, que no caso dos

professores contratados em regime temporário se limita à 15 dias. Caso extrapole esse tempo, o professor é encaminhado novamente para o banco de reservas e perde a carência na qual estava atuando, correndo o risco de não conseguir assumir outra carência que garanta uma renda estável para o resto do ano letivo.

Dessa maneira, as experiências compartilhadas, especialmente pela professora Sabrina, revelam como as condições de trabalho na educação podem impactar negativamente a saúde física e mental dos professores, levando, inclusive, ao uso frequente de medicamentos e afastamentos. A situação se mostra ainda mais precária para professores em regime temporário, como Bruna e Daniel, que enfrentam limitações significativas quanto aos direitos relacionados ao tratamento de saúde, demonstrando uma disparidade no sistema que pode agravar ainda mais o quadro de adoecimento e, além disso, precarizar não somente o trabalho docente, mas também a qualidade do ensino.

8. Síntese da análise da informação

Esse trabalho teve como objetivo compreender os aspectos subjetivos produzidos nos processos de constituição da identidade docente. As dinâmicas conversacionais e produções escritas dos professores colaboradores desta pesquisa revelaram aspectos fundamentais sobre as complexidades, desafios e alegrias dos primeiros anos do fazer docente.

Através do mergulho nas histórias de Bruna, Daniel e Sabrina - conhecendo suas alegrias, seus medos e suas expectativas profissionais - e nas trocas realizadas em grupo, foi possível identificar importantes indicadores que nos permitiram compreender os aspectos que emergiram dos sentidos subjetivos gerados por cada participante ao longo de sua trajetória de vida. Esses aspectos subjetivos emergiram ora de forma individual, ora de forma social e coletiva, com crenças, valores e representações acerca do processo de iniciar a carreira docente na rede pública de ensino.

No processo de investigação, foi evidenciado pelos participantes da pesquisa, a solidão experienciada pelos professores em sua prática docente, através de relatos que demonstraram que, paradoxalmente, mesmo em um ambiente coletivo como a escola, as professoras e professor se sentem isolados em suas reflexões, angústias e tentativas de inovação pedagógica.

Essa solidão, que é produzida pelas pessoas como sentido subjetivo, se manifesta não apenas como um sentimento individual, mas como um fenômeno estrutural que emerge da própria organização do sistema educacional. A ausência de espaços genuínos de troca e diálogo dentro do ambiente escolar mostrou-se como um obstáculo significativo para o desenvolvimento subjetivo relacionado à profissionalidade e emocionalidade de Bruna, Sabrina e Daniel. Os momentos institucionalizados de discussão, como os conselhos de classe, foram descritos pelos participantes como instâncias burocráticas que parecem não cumprir sua função formativa e reflexiva. Esta situação é agravada pela percepção de um distanciamento entre as formações oferecidas pela Secretaria de Educação e a realidade cotidiana das escolas, criando um distanciamento entre as expectativas institucionais e as possibilidades concretas de atuação.

A relação dialética e contraditória entre a formação teórica e a prática docente acaba se tornando motivo de frustração para os professores em início de carreira. Daniel, Bruna e Sabrina compartilharam que essa dificuldade gerou sentimentos de inadequação e questionamentos a respeito de suas capacidades profissionais, deixando evidenciado uma certa dificuldade em encontrar recursos subjetivos para lidar com situações desafiadoras. Corpos cansados nem sempre são capazes de enfrentar adversidades.

Nesse contexto, o processo de pesquisa também nos trouxe reflexões a respeito do cansaço e adoecimento docente, especialmente através dos relatos da professora Sabrina que, sendo professora efetiva, teve a possibilidade de tirar licenças prolongadas para tratamento de saúde. Ficou evidente, nas trocas entre os participantes, como as pressões do sistema educacional, combinadas com a falta de suporte adequado, podem levar a problemas de saúde física e mental. Situação que se mostra ainda mais crítica para professores em regime temporário, que enfrentam maior precariedade em seus direitos trabalhistas, incluindo limitações significativas quanto à possibilidade de tirar licenças.

Estar em sala de aula exige que os professores tenham uma mente tranquila e preparada para lidar com as imprevisibilidades do cotidiano escolar e um corpo atento e ativo para acompanhar as crianças em suas descobertas. Descobrir o mundo é uma experiência única e encantadora. Ser professora e estar com as crianças é também reconhecer a beleza de descobrir o novo.

Nas dinâmicas conversacionais, Daniel, Bruna e Sabrina reconheceram as alegrias de poder se tornar porta-voz de novidades para as crianças, de poder ensinar e também aprender. Compartilharam suas experiências enquanto estudantes, compararam as práticas de suas professoras com as suas próprias. Os sentidos subjetivos gerados a partir das experiências escolares dos participantes se revelaram cruciais no processo da construção das suas identidades profissionais. Relacionar o passado e o presente pareceu ser prática constante para as professoras e o professor.

É nessa dança de sentimentos e percepções a respeito da docência que Sabrina, Daniel e Bruna se encantam, desencantam e re-encantam pela prática e pela profissão. Este processo não se apresenta de forma linear, mas como um movimento dialético constante, onde as experiências positivas e negativas se entrelaçam na construção subjetiva da identidade profissional docente. O choque entre as expectativas idealizadas e a realidade escolar não se apresenta necessariamente como um fim em si mesmo, mas como parte de um processo mais amplo de amadurecimento profissional.

9. Considerações Finais

Utilizando-se da Teoria da Subjetividade como arcabouço para as reflexões, o estudo realizado possibilitou, a partir de experiências singulares e reflexões coletivas, uma maior compreensão da prática docente e dos desafios enfrentados por professores em início de carreira na Secretaria de Educação do Distrito Federal. As dinâmicas conversacionais proporcionadas pela pesquisa demonstraram-se como um espaço valioso de acolhimento e reflexão para os participantes. Esse fato ressalta a importância, no que tange às responsabilidades da própria instituição de ensino, de se estabelecerem espaços de trocas genuínos e acolhedores, onde os professores possam compartilhar experiências, angústias e sucessos, fortalecendo assim sua prática profissional e seu bem-estar emocional. Além disso, pensando na estrutura organizacional à nível macro, é necessário revisitar e reelaborar a relação entre as instâncias administrativas da Secretaria de Educação e o cotidiano escolar, buscando estabelecer pontes mais efetivas entre as diretrizes institucionais e as realidades específicas de cada contexto educacional.

No que tange a dimensão formativa, o aspecto dialético entre teoria e prática também deve se estender aos processos educativos de nível superior e profissional. Tanto a formação inicial quanto a continuada precisam ser repensadas de forma a contemplar não apenas os aspectos teóricos, mas também as demandas práticas e emocionais dos professores em atuação e em formação. Estabelecer espaços de diálogo entre a universidade e as secretarias de educação é essencial para que, assim, a formação possa se atualizar com a prática e vice-versa.

Esta pesquisa evidencia a complexidade dos processos de constituição da identidade profissional dos professores e professoras iniciantes. As interpretações apontam para a necessidade de uma compreensão mais ampla e integrada dos diversos fatores que influenciam o desenvolvimento profissional docente, incluindo aspectos subjetivos, institucionais e estruturais.

Apesar de não poder ser generalizada, as vozes dos participantes dessa pesquisa ecoam as de muitas outras pedagogas e pedagogos. Nesse sentido, procuro tornar essa pesquisa espaço de acolhimento e sentido para os docentes em formação, para que, possivelmente, possam ver seus sentires refletidos dentro da academia e da teoria.

O valor heurístico dessa pesquisa encontra-se na possibilidade de abrir uma nova zona de discussão para pensar e repensar os processos de constituição da identidade docente e seus aspectos subjetivos.

Referências Bibliográficas

ARENDT, Hannah "¿Qué nos queda? Nos queda la lengua materna". Ensayos de comprensión 1930-1954. Madrid. Caparrós, págs. 17-40, 2005.

ARIAS, Patricio Guerrero. **Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia (primera parte)**. In: Calle14: revista de investigación en el campo del arte. 4 (Julio-Diciembre), 2010.

BOURDONCLE, Raymond. **La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises ey américaines**. Revue Française de Pedagogie. n. 94, janvier-février-mars 1991, p. 73- 92.

BRASIL. **Resolução CNE/CP, nº 02, de 20 de dezembro de 2019**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>>. Acesso em: 20 de dezembro de 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP, nº 02, de 01 de julho de 2015**. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>. Acesso em: 20 de dezembro de 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.1, 15 de maio de 2006**. Diário Oficial da União, n.92, seção 1, p.11- 12, 16 maio 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>>. Acesso em: 20 de dezembro de 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 de dezembro de 2023.

BRASIL. **Parecer CFE nº 252, de 11 de abril de 1969.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12919>>. Acesso em: 20 de dezembro de 2023.

BRASIL. **Decreto Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>>. Acesso em: 20 de dezembro de 2023.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento.** (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico). Campinas, Papirus, 1996.

CACETE, Núria Hanglei. **Breve Histórico do Ensino Superior Brasileiro e da Formação de Professores para a Escola Secundária.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1061-1076, out./dez. 2014.

CRUZ, Giseli Barreto. **Da história do Curso de Pedagogia e a formação do pedagogo no Brasil. O Curso de Pedagogia no Brasil na visão de Pedagogos Primordiais.** 302f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2008.

EDDY, Elizabeth. **Becoming a Teacher: The Passage to Professional Status.** New York: Columbia. University Teachers Colege Press, 1971.

CAVALCANTI, Lana de S. Jovens escolares e sua geografia: práticas espaciais e percepções no/do cotidiano da cidade. In: **A cidade e seus jovens.** Lana de S. Cavalcanti, Eguimar Felício Chaveiro, Lucineide Mendes Pires. Goiânia: PUC-Goiás, 2015.

DE LA TORRE, Saturino. **Sentipensar con la tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia.** Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2014.

DE LA TORRE, Saturino. **Sentipensar la educación desde América Latina.** CLACSO, 2010.

DOMINGO, José e FERRÉ, Nuria. **La experiencia y la investigación educativa.** Ediciones Morata, S. L., 2010

FARIAS, Isabel Maria Sabino. **O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 25, p. 155-168, jan./mai. 2019.

FIORIN, Bruna Pereira Alves; FERREIRA, Liliana Soares **O Curso de Pedagogia no Brasil: história e influência para o trabalho dos pedagogos.** Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.21, n. esp., p.44-65, jul./dez. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Paz&Terra: Rio de Janeiro, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Paz&Terra, Rio de Janeiro, 2019.

GOUVÉA, Leda Aparecida Vanelli Nabuco. **As condições de trabalho e o adoecimento de professores na agenda de uma entidade sindical**. Saúde Debate, Rio de Janeiro, v.40, n.111, p. 206-219, 2016.

HAESBAERT, Rogério. **Viver no limite: território e multi/transterritorialidade em tempos de insegurança e contenção**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**. A educação como prática de liberdade. Martins Fontes, São Paulo, 2020.

HOOKS, bell. **Pertencimento: uma cultura de lugar**. São Paulo: Elefante, 2022.

GALLERT, Adriana Ziemer. **A constituição subjetiva do professor enquanto sujeito da sua ação**. 2016. 211 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira, Thomson Learning, 2003.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia: Caminhos e desafios**. Thomson: São Paulo, 2005.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Ideias e modelos teóricos na pesquisa construtivo-interpretativa**. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; NEUBERN, M.; MORI, V.D. Subjetividade contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014, p.13-34

GONZÁLEZ REY, Fernando Luís. Ideias e modelos teóricos na pesquisa construtivo-interpretativa. In: **Subjetividade contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas**. A. Mitjáns Martinez; M. Neubern & V. D. Mori(pp.13-34). Campinas SP: Alínea Editora, 2015.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Subjetividade: teoria, epistemologia e método**. Fernando González Rey, Albertina Mitjáns Martínez (Org). Campinas, SP: Editora Alínea, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **A Pedagogia em Questão: Entrevista com José Carlos Libâneo**. Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 10, n.1, p. 11-33, 2007.

MADEIRA-COELHO, Cristina Massot; TORRES, José Fernando Patiño. Diálogo, Sujeito e Configuração Subjetiva: a continuidade do debate. In: **Teoria da Subjetividade como perspectiva crítica: desenvolvimento, implicações e desafios atuais**. Albertina Mitjáns

Martinez, Maria Carmen Villela Rosa Tacca, Roberto Valdés Puentes. 1 ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2022

MADEIRA-COELHO, Cristina Massot. Formação docente e sentidos subjetivos da docência: o sujeito que ensina também, aprende. In: **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco.** Albertina Mitjáns Martinez, Beatriz Judith Lima Scoz, Marisa Irene Siqueira Castanho. Brasília: Liber livro, 2012

MARTINS, Carlos Henrique dos Santos; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. **A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar.** Educação, [S. l.], v. 36, n. 1, p. 43–56, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/2910>. Acesso em: 3 abr. 2023.

MITJÁNS MARTINEZ, Albertina; GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. A preparação para o exercício da profissão docente: contribuições da teoria da subjetividade. In: **Formação de Educadores e Psicólogos: contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica.** Maristela Rossato, Vannúzia Leal Andrade Peres (Org.). 1ª ed. Curitiba: Appris, 2019.

MITJÁNS MARTINEZ, Albertina. A Subjetividade Social e a Aprendizagem Escolar. In: **Psicologia, Educação e Aprendizagem Escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica.** Albertina Mitjáns Martinez, Fernando González Rey. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

MITJÁNS MARTINEZ, Albertina. Um dos desafios da Epistemologia Qualitativa: a criatividade do pesquisador In: **Subjetividade contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas.** Albertina Mitjáns Martínez, Maurício Neubern, Valéria D. Mori (org.). Campinas, SP: Editora Alínea, 2014.

Morgado, José Carlos. **Curriculum e profissionalidade docente.** Porto: Porto Editora, 2005.

PERALVA, Angelina T. O jovem como modelo cultural. in: **Juventude e Contemporaneidade.** Brasília : UNESCO, MEC, ANPEd, 2007. p. 13-28

PIMENTA, Selma Garrido; et al. **Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 43, n.1, p. 15-30, mar. 2017.

RÊSES, Erlando da Silva. **De vocação para profissão: organização sindical docente e identidade social do professor.** 2008. 308 f. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

ROSA, Walquiria Miranda; SÁ, Carolina Mafra. **História da feminização do magistério no Brasil: Uma revisão bibliográfica.** Anais III Congresso Brasileiro de História da Educação, Curitiba, 2004.

SCHEIBE, Leda. **Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa.** Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007.

SCHEIBE, Leda; DURLI, Zenilde. **Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente.** Educação em Foco, v. 14, n. 17. p. 79-110, 2011.

SOUZA, Elias C. de .; TORRES, José Fernando Patiño.. **A Teoria da Subjetividade e seus conceitos centrais.** Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 34–57, 2019.

TANURI, Leonor Maria. **História da Formação de Professores.** Revista Brasileira de Educação, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y educación intercultural.** Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 1(1), 7-23, 2012

WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir.** serie pensamiento decolonial. Ecuador: Editora Abya-Yala, 2017.