



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

**Mudanças nas Produções Subjetivas em Processo de Formação  
Profissional Continuada do(a) Pedagogo(a) Escolar da Equipe  
Especializada e Apoio à Aprendizagem- EEAA**

Geane de Jesus Silva

Brasília, DF  
2023



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

**Mudanças nas Produções Subjetivas em Processo de Formação  
Profissional Continuada do(a) Pedagogo(a) Escolar da Equipe  
Especializada e Apoio à Aprendizagem- EEAA**

Geane de Jesus Silva

Tese apresentado ao Instituto de Psicologia da  
Universidade de Brasília como requisito parcial  
à obtenção do título de Doutora em Psicologia  
do Desenvolvimento e Escolar.

Área de concentração: Desenvolvimento  
Humano e Educação.

Orientadora: **Profa. Dra. Maristela Rossato**

Brasília, DF  
2023

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

DS586m DE JESUS SILVA, GEANE  
Mudanças nas produções subjetivas em processo de formação  
profissional continuada do(a) pedagogo(a) escolar da Equipe  
Especializada e Apoio à Aprendizagem- EEAA. / GEANE DE  
JESUS SILVA; orientador MARISTELA ROSSATO MARTINS. --  
Brasília, 2023.  
378 p.

Tese(Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e  
Escolar) -- Universidade de Brasília, 2023.

1. TEORIA DA SUBJETIVIDADE. 2. PSICOLOGIA DO  
DESENVOLVIMENTO. 3. PSICOLOGIA ESCOLAR. 4. PEDAGOGIA  
ESCOLAR. 5. FORMAÇÃO CONTINUADA. I. ROSSATO MARTINS,  
MARISTELA, orient. II. Título.

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar**

**TESE DE DOUTORADO A SER AVALIADA PELA SEGUINTE BANCA  
EXAMINADORA:**

---

**Profa. Dra. Fabrícia Teixeira Borges**

Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia  
Presidente

---

**Profa. Dra. Albertina Mitjás Martínez**

Universidade de Brasília – Faculdade de Educação  
Membro interno

---

**Profa. Dra. Marilda Aparecida Behrens**

Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Membro Externo

---

**Profa. Dra. Geandra Cláudia Silva Santos**

Universidade Estadual do Ceará  
Membro Externo

---

**Prof. Dr. José Fernandes Patinho Torres**

Universidade de Brasília Instituto de Psicologia  
Membro Suplente

Brasília, DF  
2023

Dedico a minha família pelo aporte afetivo; aos professores e teóricos por trazem luz à minha consciência, sem, contudo, me ofuscar o discernimento e a liberdade de criação; ao grupo de pedagogas do *Diálogos Pedagógicos*, pela confiança e companhia à desbravada.

## Agradecimentos

Aos que vieram antes de mim, em especial aos meus avós, antepassados, aos que foram meus professores e autores de inspiração e influência. A estes dou lugar de direito e peço licença para fazer um pouco mais e tomar caminhos diferentes que, assim, se fizerem necessários ao meu desenvolvimento.

Ao meu núcleo familiar, meu pai (*in memoriam*) e à mainha pelo apoio importante e costumeiro, em especial nessa reta final, ao me dar suporte cuidando da minha casa e de mim, enquanto eu desvendava o emaranhado da escrita dessa tese; aos meus irmãos, Jerlan e Jerliane e suas famílias, pela força e fé; às minhas meninas, sobrinha-filha e sobrinhas-netas: Thailis, Lara Sophia, Lunna Cecília e Valentina por tornarem essa trajetória final um doce desafio em família.

À minha orientadora, professora Dra. Maristela Rossato, por acreditar e investir com toda sua sabedoria e gentileza em meu potencial, mesmo quando eu fraquejava.

Ao meu seletto grupo de amigas e amigos, por acreditar mais em mim do que eu mesma.

Ao grupo de pedagogas do *Diálogos Pedagógicos* gratidão pela parceria e trajetória de aprendizagem mútua.

À Secretaria de Educação do Distrito Federal pelo investimento com a concessão da licença para estudo.

À Gerência do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem – SEAA pela disponibilidade e confiança.

Às colegas do grupo de pesquisa sob a coordenação da profa. Dra. Maristela, em especial as que me acompanharam e dividiram comigo os últimos trajetos dessa travessia: Francisca, Telma, Luciana e Stela, gratidão pela parceria e trocas valorosas de experiências, aprendi muito com todas vocês.

Aos professores do PGPDE e componentes do Grupo de estudo e pesquisa *Subjetividade: Teoria, Epistemologia e Metodologia* com quem tenho aprendido muito sobre ser pesquisadora e acadêmica frente aos desafios e possibilidades da Psicologia do Desenvolvimento e da Teoria da Subjetividade.

A todos e todas, minha sincera gratidão.



Fonte: 1 <https://poeiasacidentais.files.wordpress.com/2012/03/adesbravar.jpg> Acesso 14/01/21

## **Lista de Siglas**

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAEP	Centro de Atendimento e Estudos Psicológicos
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação
EEAA	Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem
OP	Orientação Pedagógica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PGPDE	Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar
PPD	Plano de Pessoal de Desenvolvimento
SAA	Sala de Apoio à Aprendizagem
SEAA	Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem
SEDF	Secretaria de Educação do Distrito Federal
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido –
TGD	Transtorno global do desenvolvimento
UNB	Universidade de Brasília



## Lista de Tabelas

<b>Tabela 1</b> - Formação Continuada como Qualificador ao Desenvolvimento Profissional e à Atuação	69
<b>Tabela 2</b> - Processo de Formação Continuada como Espaço ao Autodesenvolvimento e Fortalecimento à Construção Identitária	72
<b>Tabela 3</b> - Formação Continuada como meio Colaborar à Qualidade da Educação Básica e Fomento a Políticas Públicas de Formação para o(a) Pedagogo(a)	75
<b>Tabela 4</b> - Produções Acadêmicas com Menção à Formação Continuada do(a) Pedagogo(a) da EEAA/DF	77
<b>Tabela 5</b> - Tempo de Atuação	140
<b>Tabela 6</b> - Instrumentos Produzidos e Utilizados na Pesquisa	141
<b>Tabela 7</b> - Módulo Introdutório - Etapa Teoria e Prática	167
<b>Tabela 8</b> - Módulo Tessituras das Ações I - Etapa Teoria e Prática	168
<b>Tabela 9</b> - Módulo Tessitura das Ações II - Etapa Teoria e Prática	169
<b>Tabela 10</b> - Módulo Tessituras das Ações III - Etapa Teoria e Prática	169
<b>Tabela 11</b> – Organização e Distribuição das Horas/Atividades	169
<b>Tabela 12</b> - Módulo Final - Etapa Final	172
<b>Tabela 13</b> - Principais Percepções e Crenças Sobre Ser Pedagoga(o) e o Curso de Pedagogia	201
<b>Tabela 14</b> - Hipóteses Iniciais e de Mudanças Produzidas sobre a Configuração Subjetiva da Função de Pedagoga Escolar	288
<b>Tabela 15</b> - Hipóteses Iniciais e de Mudanças Produzidas sobre a Configuração Subjetiva da Formação Profissional Continuada	296

## Lista de Figuras

<b>Figura 1</b> - Tempo e Momento de Construção Interpretativa	143
<b>Figura 2</b> - Esquema de Elementos da Construção Interpretativa	144
<b>Figura 3</b> - Dinâmica Interrelacional entre as Dimensões e a Organização Didática do Diálogos Pedagógicos.	164
<b>Figura 4</b> - <i>Print</i> do <i>WhatsApp</i> do Grupo Aberto à Interação do Grupo	166
<b>Figura 5</b> - <i>Print</i> do <i>WhatsApp</i> do Grupo para notícia	166
<b>Figura 6</b> - Anotação Pessoal da Pedagoga 13 de Março de 2020 com Listagem de Crenças Limitantes Sobre a Função de Pedagoga e Sobre Pedagogia	187
<b>Figura 7</b> - Material de Mídia Utilizado no Diálogos Pedagógicos	210
<b>Figura 8</b> - Material Utilizado no Diálogos Pedagógicos	210
<b>Figura 9</b> - <i>Print</i> do Plano de Orientação Inicial do PPD da Pedagoga 7	234
<b>Figura 10</b> – Slide - Encontro Coletivo de outubro de 2020	234
<b>Figura 11</b> - <i>Print</i> de Parte de um dos Registros do PPD da Pedagoga 2	241
<b>Figura 12</b> – <i>Slide</i> – Encontro Coletivo de Novembro de 2020 - Criança Geopolítica – Salvador Dali	281
<b>Figura 13</b> - Articulação entre as Dimensões das Ação Formativa Mobilizadoras aas Mudanças Subjetivas	319

## Lista de Gráficos

**Gráfico 1** - Faixa Etária das Pedagogas

140

Silva, Geane de Jesus. **Mudanças nas produções subjetivas em processo de formação profissional continuada do(a) pedagogo(a) escolar da Equipe Especializada e Apoio à Aprendizagem- EEAA.** Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar). Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

## **Resumo**

A investigação teve como objetivo principal compreender o processo de mudanças nas produções subjetivas em processo de formação profissional continuada do pedagogo(a) da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem-EEAA da Secretaria de Educação do Distrito Federal- SEDF. Teoricamente está ancorada na Teoria da subjetividade de González Rey (1997, 2010, 2014;2019) em interrelação com compreensões contemporâneas sobre desenvolvimento humano (Dessen e Bisinoto 2014, Lerner, Hershberg, Hilliard e Johnson, 2014 e outros) em compreensão à subjetividade, como um processo psicológico humano complexo, multidimensional, recursivo, contraditório e imprevisível, a partir de processos que possibilitem o seu desenvolvimento, em especial, os que estejam ligados as ações formativas no âmbito da profissão. Epistêmica e metodologicamente, pautou-se nos pressupostos da Epistemologia Qualitativa elaborada por González Rey (1997) e da Metodologia Construtivo-Interpretativa (González Rey, 1997, 2014) como bússola à elaboração e estudo de uma proposta de formação, intitulada *Diálogos Pedagógicos*, que teve como público 14 pedagogas da EEAA da SEDF. A referida proposta visou romper com as visões dicotômicas e instrumentalistas dos cursos preparatórios, tendo como eixo central das ações e relações a implicação emocional e a reflexão orientada teoricamente em torno da configuração subjetiva da função de pedagoga escolar e da configuração subjetiva da formação profissional. A construção interpretativa nos possibilitou a produção de indicadores e hipótese gerando a compreensão de como essas configurações subjetivas se

constituíam inicialmente e, de modo especial, o reconhecimento das mudanças ocorridas nessas produções subjetivas ao longo e após a ação formativa. Essas construções nos orientaram à produção do modelo teórico para a compreensão do objetivo geral e à construção da tese de que a experiência de formação profissional continuada pautada numa perspectiva dialógica, com implicação emocional e reflexão orientada teoricamente, é mobilizadora de mudanças subjetivas que abrem vias de conhecimento de si, do outro e do meio, sustentando redimensionamentos pessoais e profissionais. Temos, com isso, a expectativa de contribuir com programas diferenciados de formação profissional continuada tanto para as/os profissionais pedagogo(s) que compõem a EEAA do Distrito Federal como de outros espaços de formação profissional continuada.

**Palavras-chave:** Teoria da subjetividade, formação profissional continuada, pedagogo(a) da EEAA, pedagogo(a) escolar, mudança subjetiva.

Silva, Geane de Jesus. **Changes in subjective productions in the Continuing professional development process of the school pedagogue from the Specialized Team and Learning Support.** Thesis (Doctorate in Developmental and School Psychologic). University of Brasília, Brasília, 2023.

## **Abstract**

The research aimed to understand the process of changes in the subjective productions in the continuing professional development process of school pedagogues from the Specialized Team for Learning Support of the Education Department of the Federal District (EDFD). Theoretically, it is anchored in González Rey's Theory of Subjectivity (1997, 2010, 2014; 2019), in dialogue with contemporary understandings of human development (Dessen and Bisinoto 2014, Lerner, Hershberg, Hilliard, and Johnson 2014, among others), in the comprehension of subjectivity as a complex, multidimensional, recursive, contradictory, and unpredictable human psychological process, stemming from processes that enable its development, especially those related to formative actions within the profession. Epistemologically and methodologically, it was based on the assumptions of Qualitative Epistemology elaborated by González Rey (1997) and the Constructive-Interpretative Methodology (González Rey, 1997, 2014) as a compass for the development and study of a training proposal, entitled "Pedagogical Dialogues," which targeted 14 pedagogues from Specialized Team for Learning Support of EDFD. This proposal aimed to break with dichotomous and instrumentalist views of preparatory courses, with emotional involvement and theoretically oriented reflection at the core of actions and relationships, focused on the subjective configuration of the school pedagogue's role and the subjective configuration of professional development. The interpretative construction allowed us to produce indicators

and hypotheses that enabled the perception of how these subjective configurations were initially constituted and, especially, the recognition of changes in these subjective productions throughout and after the formative action. These constructions guided us in the production of the theoretical model for understanding the overall objective and the construction of the thesis that the experience of ongoing professional development based on a dialogical perspective, with emotional involvement and theoretically oriented reflection, mobilizes subjective changes that open pathways to self-knowledge, knowledge of others, and understanding of the environment, supporting personal and professional reshaping. With this, we expect to contribute to differentiated programs of continuing professional development for pedagogical professionals in the Specialized Team for Learning Support of the Federal District and other spaces of continuing professional development.

**Keywords:** Theory of subjectivity, continuing professional development, EEAA pedagogue, school pedagogue, subjective change.

## Sumário

<b>Memórias do Itinerário Acadêmico de uma ‘Caminante’</b>	20
<b>Introdução</b>	28
<b>I - Contextualização do Campo Empírico e da Produção Científica</b>	45
1.1 Contextualização do Campo Empírico: A Pedagogia e sua Interface Escolar como um Campo de Saber da Educação	45
1.1.1 <i>A Interface Escolar da Pedagogia Para a Atuação Institucional na Educação</i>	50
1.2 Contextualização do Campo Empírico: O Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem do Distrito Federal – SEAA/DF	56
1.2.1 <i>A Formação Profissional Continuada do(a)s Pedagogo(a)s da EEAA/DF</i>	60
1.3 Contextualização da Produção Científica: A formação profissional Continuada do(a) Pedagogo(a) Escolar e do(a) Pedagogo(a) do SEAA/EEAA/DF	66
1.3.1 <i>A Formação Continuada do(a) Pedagogo(a) Escolar</i>	68
1.3.1.1 Formação Continuada como Qualificador ao Desenvolvimento Profissional e à Atuação.	69
1.3.1.2 Processo de Formação Continuada como Espaço ao Autodesenvolvimento e Fortalecimento à Construção Identitária	72
1.3.1.3 Formação Continuada como Colaboradora à Qualidade da Educação Básica e Fomento a Políticas Públicas de Formação Para O(a) Pedagogo(a)	75
1.3.2 <i>A Formação Continuada do(a) Pedagogo(a) da EEAA</i>	77
1.3.3 <i>Síntese Dialógica das Produções Científicas à Contribuição à Formação Profissional Continuada do(a) Pedagogo(a) Escolar da EEAA</i>	82
<b>II - As Bases Teórica da Subjetividade</b>	85
2.1 Perspectivas Contemporâneas de Desenvolvimento Humano	85
2.2 Teoria da Subjetividade e a Subjetividade Humana - O <i>Complexus</i> no Desenvolvimento Humano	92
2.3 Desenvolvimento Subjetivo e Mudanças nas Produções Subjetivas	104



2.4 As Mudanças como Mobilizadoras do Desenvolvimento Profissional pelo Processo de Formação Continuada	110
<b>III - Caminho Epistemológico e Metodológico da Pesquisa</b>	<b>123</b>
3.1 Problema E Objetivos da Pesquisa	124
3.2 A Abordagem Epistemológica para o Estudo da Subjetividade	125
3.3 A Abordagem Metodológica para o Estudo da Subjetividade	130
3.3.1 <i>Cenário Social da Pesquisa</i>	132
3.3.1.1 Gerência – GSEAA e Coordenações Intermediárias - CIs do SEAA	133
3.3.1.2 Pedagogas da EEAA	136
3.3.2 <i>Colaboradores da Pesquisa: Critérios de Escolha e Perfil</i>	138
3.3.2.1 Critérios de Escolha das Participantes da Ação Formativa/Pesquisa	138
3.3.2.2 Perfil das Pedagogas	139
3.3.3 <i>Os Instrumentos para a Produção das Informações</i>	141
3.3.4 <i>O Processo de Construção Interpretativo com a Informações da Pesquisa</i>	142
3.3.5 <i>Procedimentos Éticos, Riscos e Benefícios</i>	146
3.4 A Ação Formativa Diálogos Pedagógicos	147
3.4.1 <i>Os Desdobramentos das Dimensões Orientadoras da Pedagogia Complexa</i>	150
3.4.1.1 Dimensão Ontológica	151
3.4.1. 2 Dimensões Epistemológica e Axiológica	154
3.4.1. 3 A Dimensão Metodológica	157
3.4.2 <i>A Formalização Institucional da Ação Formativa Diálogos Pedagógicos</i>	165
3.4.3 <i>Organização Didático-Pedagógica da Proposta de Ação Formativa</i>	166
<b>IV Caminho do Processo de Construção Interpretativa das Informações</b>	<b>174</b>
4.1 Eixo I – A Configuração Subjetiva Inicial Sobre a Função de Pedagoga Escolar da EEAA e sobre a Formação Profissional Continuada	175
4.1.1 <i>A Configuração Subjetiva Inicial da Função de Pedagoga Escolar</i>	175
4.1.2 <i>A Configuração Subjetiva Inicial Sobre a Formação Profissional Continuada</i>	203
4.2 Eixo II - As Mudanças Reconhecidas nas Produções Subjetivas sobre a Formação Profissional Continuada e Sobre a Função de Pedagoga Escolar no Decorrer da Ação Formativa	225
4.2.1 <i>Sobre a Configuração Subjetiva da Função De Pedagoga Escolar</i>	226

4.2.2 <i>Sobre a Configuração Subjetiva da Formação Profissional Continuada</i>	260
4.3 Eixo III – Consolidação do Modelo Teórico da Tese	287
4.3.1 <i>As Mudanças Reconhecidas nas Produções Subjetivas no Diálogos Pedagógicos</i>	288
4.3.1.1 A Função de Pedagoga Escolar	288
4.3.1.2 Formação Profissional Continuada.	296
4.3.1.3 A Produção de Recursos Subjetivos.	300
4.3.2 – <i>As dimensões da Ação Formativa Mobilizadoras de Mudanças nas Produções Subjetivas</i>	302
4.3.2.1 - A Emocionalidade.	302
4.3.2.2 – A Dialogicidade.	304
4.3.2.3 A Reflexividade.	308
4.3.3 – <i>A Tese e Sua Contribuição ao Tema da Formação Profissional Continuada</i>	311
<b>Considerações Finais</b>	<b>318</b>
<b>Referências</b>	<b>324</b>
<b>Anexos</b>	<b>348</b>
Anexo A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	349
Anexo B - Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para Fins de Pesquisa	350
<b>Apêndices</b>	<b>351</b>
Apêndice A – Projeto de Formação [...] Diálogos Pedagógicos	352
Apêndice B - <i>Print</i> do Layout do Ambiente <i>Online</i> do Diálogos pedagógicos no <i>Classroom</i>	364
Apêndice C - Formulário Informações Pessoais e Cadastrais ( <i>GoogleForms</i> )	365
Apêndice D - Carta ao <i>Eu No Futuro</i>	366
Apêndice E- <i>Complete as frases – GoogleForms</i>	367
Apêndice F– Ideias Colaborativas	368
Apêndice G – Estudo De Caso - Situações estudadas	369
Apêndice H- Exemplo de Provocações para o PPD 09	372

Apêndice I – Exemplo de uma Síntese reflexiva da Pesquisadora Pós-Encontro Coletivo e Agenda de Compromisso ao Próximo Encontro.	373
Apêndice J - Música- Letra: <i>Me curar de mim</i> de Flaira Ferro	374
Apêndice L - Lista dos Títulos dos Planos de Ação Apresentados pelas Pedagogas ao final do Diálogos Pedagógicos	375
Apêndice M – Roteiro Aberto sobre Percepções do Curso Diálogos Pedagógicos	377
Apêndice N – Encontro Coletivo para Avaliação final	378

### *Memórias do Itinerário Acadêmico de uma ‘Caminante’*

*Caminante, son tus huellas el camino y nada más;  
Caminante, no hay camino, se hace camino al andar.  
Al andar se hace el camino, y al volver la vista atrás  
se ve la senda que nunca se ha de volver a pisar.*

(Machado, s.d.)

Não escolhi a educação, ela me escolheu. Explico. Ao longo da vivência e dos fatos que fui experienciando pude perceber que a educação é o caminho mais democrático e justo do qual todos, sem exceção, podem ter acesso com equidade aos bens culturais e sociais. Por isso, por mais que ao longo da minha trajetória eu tentasse me desvencilhar dela, fui arrastada aos seus propósitos, nessa direção.

Esse preâmbulo de um todo mais complexo da minha vivência, dá-me condições de concordar com Delors (2004) de que a educação, de fato, é mola propulsora do desenvolvimento de uma sociedade. Assim, trabalhar com educação é algo que nos possibilita participar direto da (re)construção dessa realidade. Tal sentimento me levou a ajudar minha família no enfrentamento às questões de dificuldades financeiras após o falecimento do meu pai, assim aos 14 anos trabalhei informalmente auxiliando os filhos dos vizinhos e dos meus professores com apoio pedagógico nas tarefas de casa e dificuldades de aprendizagens com alguns assuntos das áreas acadêmicas.

Em 1994 conclui o curso de Magistério em Jitaúna, no interior da Bahia, e continuei o trabalho docente como professora do Ensino Fundamental e Educação Infantil, especialmente como alfabetizadora. Simultaneamente, em turno oposto, fui trabalhar como professora no curso de formação em Magistério em nível médio, lecionando as matérias pedagógicas, e essa experiência me permitiu fazer elos entre prática e teoria, de forma mais concreta e reflexiva. Também foi o início do meu processo de aprendizado e experiência

como ‘formadora’ de professores. Alguns anos depois me licenci em *Pedagogia*, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, no ano de 2002. Já nessa trajetória, fui seduzida pelas áreas da Sociologia, Filosofia, Psicologia e História da educação, indo além do solicitado pelos professores nessas áreas, aqui comecei a conhecer (e não largar mais) Karl Marx, Edgar Morin; Paulo Freire; Freud e Jung; Vigotsky; Emília Ferreiro e outros. Porém, a relação Educação e Psicologia sempre foram mais fortes.

Como me tornei professora, alfabetizadora, para ser exata, bem antes de ser pedagoga, as questões dos processos de aprendizagem sempre foram uma bússola que guiaram minha trajetória de busca por conhecimento. Por isso, visando respostas às questões da não-aprendizagem fiz pós-graduação em *Psicopedagogia clínico-institucional* em 2004. Depois, buscando elucidar as questões relativas aos fatores do psiquismo humano influenciadores (ou não) da aprendizagem, de 2006 a 2008 fiz *Psicanálise clínica*, pela Sociedade Baiana de Estudos Psicanalíticos- SPBE e a disciplina Literatura e Psicanálise do Programa de Pós-Graduação em Estudos e Linguagem – PPGEL pela Universidade do Estado da Bahia -UNEB.

Profissionalmente atuei como coordenadora pedagógica da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação da minha cidade, era responsável pela orientação e formação pedagógica dos professores e demais profissionais da educação. Foi minha primeira experiência de logística maior no nível pedagógico-organizacional da profissão docente. Essa vivência me apresentou com a experiência de formadora e coordenadora local do *Programa de Formação para Professores Alfabetizadores* – PROFA, em 2001-2004, a partir dos pressupostos da psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro. Esse programa foi proposto pelo Ministério da Educação, cujo objetivo era discutir as práticas de alfabetização exercida pelo professor, visando ajudá-lo na orientação teórico-metodológica para atuarem como alfabetizadores.

Paralelamente, no Colégio Cenecista de Jitaúna, onde me formei normalista e me constitui profissional, atuei como professora do Magistério na formação de normalistas para a etapa inicial da Educação Básica de 1996 a 2008, especialmente com as disciplinas de psicologia e metodologia relacionadas à aprendizagem e alfabetização, e coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental (de 5ª a 8ª). De 2001 a 2008, trabalhei como docente do magistério superior nas disciplinas pedagógicas, da psicologia da aprendizagem e da alfabetização na pós-graduação no curso de Especialização em Psicopedagogia e também na área de estágio supervisionado, práticas de ensino e orientação de trabalho de conclusão de curso nas licenciaturas em Pedagogia e História.

Apesar da trajetória que estava construindo no magistério superior, inquietava-me o fato de não possuir uma vinculação como servidora pública, por isso, visando tal objetivo fui convocada, em 2009, pelo Governo do Distrito Federal (DF) para assumir o cargo de professora da Educação Básica da Secretaria Estadual de Educação do DF - SEDF. Mudei-me para o DF, e há quase 15 anos, sou servidora pública do Magistério do DF. Nesse tempo, atuei como professora da Educação Básica no *Bloco Inicial de Alfabetização - BIA* e, após seleção interna, fui remanejada para o Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem - SEAA para atuar como pedagoga da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem - EEAA.

Porém, sentia falta do trabalho com o Magistério Superior, iniciado na BA, então fiz a seleção para professores-tutores à distância do Sistema de Universidade Aberta do Brasil pela Universidade de Brasília – UAB/UNB, onde atuei de 2010 a 2016 em diferentes funções, de professora-tutora, supervisora, formadora de professores-tutores à desenvolvedora de propostas e conteúdos de formação nessa modalidade. Especialmente no curso de *Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar* ofertado pelo Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e

Saúde – PGPDS, hoje Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar – PGPDE.

A experiência me inseriu no campo da educação *online* e às diferentes possibilidades/modalidades de formação profissional. Com isso, vi a necessidade de especializar-me na área, então realizei o curso de *Especialização em Educação Continuada e a Distância* pela Faculdade de Educação – UnB/UAB. A partir daí, atuei nessa área como formadora, orientadora pedagógica e elaboradora de conteúdo para formação também no Instituto Federal de Brasília – IFB e na pós-graduação do Centro Universitário de Brasília – UniCEUB.

Assim como ocorreu com a Educação, não escolhi continuar meu processo de formação profissional na área da Psicologia. O fluxo das experiências, naturalmente, conduziu-me até ela. Por isso, apesar de não ser psicóloga, e a partir da intensa vivência com a formação na educação *online* do PGPDE, como citado anteriormente, percebi a possibilidade de dar continuidade e/ou ampliar os estudos sobre docência/formação nesse espaço acadêmico e fiz o Mestrado pelo referido programa (2011-2013), onde dissertei sobre: *Psicologia Cultural e Presença Docente: Relações de Coconstrução à Autonomia do Estudante Online*.

Com o mestrado foi possível melhor conhecer a proposta do PGPDE e perceber como as pesquisas e produções acadêmicas do programa relacionadas aos temas educação, desenvolvimento humano e aprendizagem escolar poderiam ajudar a ampliar meus conhecimentos sobre os processos de ensino-aprendizagem dentro do âmbito da minha atuação, seja como professora/pedagoga da educação básica na modalidade presencial ou como professora *online*.

Ao retornar do mestrado à SEDF fui realocada<sup>1</sup> ao SEAA/EEAA, como pedagoga. Nesse retorno tive a oportunidade de também aceitar convite e atuar como gerente do SEAA em 2015. Foi uma vivência demarcada por meu desejo em ‘tirar’ do meu *background* de formação profissional o necessário para melhor ‘atuar’ nesses espaços. Porém, à medida que conhecia o contexto e os conflitos no âmbito de atuação desse serviço, percebia que meu conhecimento ainda era muito superficial para atender ao que aquela realidade me demandava.

Essa situação se intensificou, ao mapear o quadro de atuação e formação em serviço dos profissionais (pedagogo e psicólogo escolar) em todas as 14 regionais de ensino da SEDF e, especificamente, observar as necessidades e lacunas em relação à formação em serviço do(a)s pedagogo(a)s para atender às especificidades pedagógicas desse serviço. Mobilizada por essa questão, eleger olhar com mais sensibilidade e mais atenção para a ‘formação em serviço’ como objetivo do seu ‘plano de ação’ nessa gerência.

Para isso, na época, estabelecemos parceria com a Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação- EAPE, com o Laboratório de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia-UnB e com estreitamento de diálogos com a Faculdade de Educação da UnB, para ‘pensar junto’ possibilidades de oferta de cursos de formação continuada que tanto atendessem aos pedagogos, como aos psicólogos, além do suporte direto às coordenações locais sobre a organização do processo de atuação dos profissionais. Contudo, por questões macropolíticas e de reestruturação logística de funcionamento de diversos setores da SEDF naquele ano, não foi possível dar continuidade a tais planos.

---

<sup>1</sup> Na SEDF quando saímos de licença para estudo, perdemos, pelo tempo do afastamento, nossa lotação na escola e Regional de Ensino às quais estávamos vinculados. Ficamos, nesse período, sob a gerência e orientação vincular do Setor de Afastamento Remunerado para Estudos/Diretoria de Inovação, Tecnologias e Documentação – DITED da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – EAPE. Ao concluir os trâmites do afastamento somos realocados em nossa Regional de Ensino de origem e escola/função disponibilizados.



Essas experiências (como pedagoga dentro da escola e gerente do SEAA), me deram clareza sobre dois pontos de minha inquietação: (a) primeiro, a necessidade do trabalho coerente e possível do(a) pedagogo(a) com as especificidades do SEAA; e (b) segundo, da importância de o processo de formação continuada em serviço mobilizar vias ao possível desenvolvimento desse profissional, para que alcançasse o objetivo em questão.

A aproximação com o Laboratório de Psicologia Escolar, foi uma vivência interessante porque pude ter acesso aos 'bastidores' da história de criação e de transição dos modelos de atuação do SEAA no DF e, por um tempo, pude participar dessa história e das possíveis esperanças de desdobramentos do serviço frente à continuidade dos trabalhos de legitimação e retomada de formação e orientação a todos profissionais (psicólogos, pedagogos e professores da sala de apoio) do SEAA. O trabalho com o referido laboratório, representado pela professora Claisy Marinho, percussora desse trabalho, e o(a)s psicólogo(a)s da SEDF assessorado(a)s por ela; como também com as pedagogas que, junto à professora, foram pioneiras no movimento de organização e defesa da mudança do modelo de atuação clínica para o institucional, foram meu motor de impulsionamento a desejar buscar o doutorado.

De volta à escola, depois da experiência da gerência, 2016 a 2018, essa inquietação e desejo tomaram tons maior inquietude voltando à atuação como pedagogo(a) do SEAA. De início, pensei em tentar doutorado na Faculdade de Educação da UnB por achar que por ser pedagoga e a Educação ser meu campo do saber, o lógico e padrão seria seguir esse caminho. Mas, não sei se por minha familiaridade com o PGPDE, ou se o fato do Laboratório de Psicologia Escolar ter sido o *locus* de ideias principiadoras e mantenedora da regulamentação pela SEDF do modelo institucional do SEAA e, por isso, parecer transitar melhor sobre as informações e peculiaridades desse serviço, acabei sentindo-me mais acolhida na Psicologia do Desenvolvimento e Escolar que na Educação. E, como bem diz a

máxima ‘*Se faz sentir, faz sentido*’, segui minha intuição. O fato é que a função de gerente do SEAA, aproximou-me de discussões e reflexões possíveis à contribuição do programa para a formação do(a) pedagogo(a) dentro desse âmbito das bases de criação e perspectiva institucional do próprio serviço. Além disso, vi na minha presença ali no PGPDE a possibilidade de ser uma ‘porta-voz’ da causa do(a)s pedagogo(a)s dentro do SEAA do SEDF, dentro da perspectiva da legitimação e de definição da especificidade do trabalho desse profissional no serviço e dentro da escola. Além de ‘ser ponte’ (no sentido de retroalimentação e diálogo) e não só ‘uma parte’ (no sentido de partido) entre a Pedagogia e a Psicologia que é o que se pretende para dar identidade ao SEAA. O que acredito também ser o que alguns psicólogos do SEAA buscam ao fazer suas formações *stricto sensu* na FE/UnB. Essa lógica emocional sustentou e pavimentou meu caminho ao Doutorado via aprovação na seleção de 2018.2.

No programa descobri que essas afinidades e possibilidades foram seguindo um fluxo providencial ao meu desenvolvimento em convergência com escolhas que fiz ao longo da minha trajetória. Em 2011 na parceria de trabalho com a psicóloga escolar que trabalhava comigo na escola, conheci a Teoria da Subjetividade e as possibilidades de pensar as queixas de escolarização e questões de aprendizagem por outras vias. Confesso que na época, mais me confundiu, que me orientou, pois achava difícil o que a teoria propunha. Porém, de algum modo tinha algo na essência dela que me atraía por dialogar com a ideia de criticidade, de autonomia para a emancipação e justiça social, apesar de eu ainda não saber o porquê. Quando me reencontrei com a possibilidade de estudar e aprofundar no doutorado sobre a teoria, eu quase não acreditei, foi providencial! À medida que eu me aprofundava nos pressupostos da teoria, as memórias do tempo e experiência na escola com a minha colega psicóloga, começavam a serem atualizadas no tempo presente e terem maior significado para

mim e para minha atuação, colaborando com isso com a personalização do conhecimento por mim.

Além desse resgate, também pude retomar meu diálogo com Edgar Morin que, como já disse, entrou em minha vida na graduação por causa da obra *Os Sete Saberes Necessários para uma Educação do Futuro* (2000). As produções do autor sobre as incertezas, a importância da integração dos saberes, da conectividade entre tudo e todos, a ideia de sistemas complexos e do humano como um *complexus* da vida, convidou-me a pensar um pouco mais sobre os processos de educação e aprendizagem. E nessa dinâmica vislumbrei uma possibilidade de diálogos entre ideias convergentes entre González Rey e Edgar Morin em relação a dinâmica viva, processual, não simplista e simplificadora da vida e da realidade em que os processos humanos acontecem. Assim, por esse caminho, trilhei e tenho tentado entender as questões da minha investigação e possível colaboração ao meu campo de trabalho e pares da profissão.

Por fim, toda minha trajetória teve como foco a contínua formação a partir da inter-relação cíclica entre teoria-prática, isso porque “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática” (Freire, 2000, p. 43-44). E assim, caminhei, cansei, retomei a caminhada. Sinto que ainda tem muito a ser desbravado, mas, nesse momento, é necessário pausar e apreciar “[...] *la senda que nunca se ha de volver a pisar*” (Machado) e a vista do horizonte anunciado, através da janela do tempo, ainda a se realizar!



Fonte: Elaborado pela pesquisadora 2023

## Introdução

A formação profissional continuada ocupa espaço de atenção dos estudos e reflexões no âmbito da Educação por representar uma peça-chave à qualidade da produção e atuação daqueles que escolhem uma profissão, quer seja em relação à necessidade de se manter atento às demandas de uma época na qual as informações e mudanças acontecem em uma velocidade e quantidade maior de tempo e de conteúdo, quer seja por ambição e desejo pessoal de atualização e qualificação profissional.

Contudo, em ambos os propósitos, as concepções e proposições (ontológicas, epistemológicas, axiológicas, metodológicas) que pautam e definem uma proposta de formação ressoam no *modus operandi* que um profissional adota frente aos desafios e na experiência viva da atuação. Por isso, compreender as bases teórico-epistêmicas em que cada proposta se constrói e se fundamenta é relevante para que também possamos entender como as mesmas podem reverberar e colaborar (ou não) com o tipo de profissional (e profissão, produção de conhecimento) que se terá dentro do âmbito educacional.

Essa tese, então, assume como foco a ‘dimensão subjetiva’ dos processos formativos a partir da perspectiva da Teoria da Subjetividade de Fernando González Rey em relação à subjetividade humana, entendida como um “processo psicológico humano complexo, multidimensional, recursivo, contraditório e imprevisível.” (Mitjans Martínez & González Rey, 2017, p. 51) Assim, os processos formativos se inscrevem como possibilitadores de produções subjetivas que levem a mudanças na subjetividade do profissional, podendo, ou não, gerar desenvolvimento subjetivo dos seus atores (professor, aprendiz) e campo de atuação.

A compreensão dos contextos de formação profissional como mobilizadores de produções subjetivas voltadas ao exercício da profissão é uma linha de investigação em

consolidação, à qual alguns pesquisadores já tem feito importantes produções acadêmicas. Anteriormente, as produções de Assunção (2018), Mitjás Martínez e González Rey (2019), Rossato e Assunção (2019), Matos (2019), Matos e Rossato (2020) e Molina (2022) já fizeram algumas explorações iniciais sobre o tema formação profissional e subjetividade e se constituem como pontos de referência em nosso grupo de pesquisa<sup>2</sup>.

Desse modo, com base na Teoria da Subjetividade, a compreensão dos processos de formação profissional em sua dimensão subjetiva implica em reconhecê-los em sua perspectiva desenvolvimental<sup>3</sup>. Nessa perspectiva, *desenvolvimento subjetivo* e *mudanças nas produções subjetivas*<sup>4</sup> são processos teoricamente conceituados que possibilitam compreender como a subjetividade pode constituir-se de formas distintas ao longo de experiências tensionadoras dos indivíduos.

Por essa perspectiva, o desenvolvimento humano, e subjetivo, é um sistema vivo e aberto e, por isso, ininterrupto, dinâmico, irreduzível a formas do pensamento simplificador. O *desenvolvimento subjetivo*, então, pode ser compreendido como um movimento qualitativamente distinto que constitui a subjetividade da pessoa. Ele está relacionado às *mudanças nas produções subjetivas*, que são decorrentes da produção de novos recursos subjetivos<sup>5</sup> que impactam na reorganização de uma determinada configuração subjetiva da qual esses recursos fazem parte ou na produção de uma nova configuração subjetiva que

---

<sup>2</sup> Grupo de estudo e pesquisa *Subjetividade: Teoria, Epistemologia e Metodologia*.

<sup>3</sup> O termo aqui refere-se à compreensão de desenvolvimento para além de uma visão cartesiana e reducionista. Baseia-se nos avanços contemporâneos da Ciência do Desenvolvimento na compreensão dos processos humanos e organismos vivos em um ecossistema integrado e complexo. Por isso, é tomado como processual, dinâmico, indefinido, (in)constante, integralizado e integralizante (todo-parte). No capítulo 2 da Base Teórica dessa tese discutimos de modo ampliado essa questão.

<sup>4</sup> Dentro dos estudos e pesquisas atuais do Grupo de estudo e pesquisa *Subjetividade: Teoria, Epistemologia e Metodologia*, como veremos no capítulo 2, tem-se usado o termo *mudança(s) subjetiva(s)* para diferenciar essas de outros tipos de compreensões conceituais e epistemológicas sobre a qualidade dessas mudanças. Aqui usaremos ora *mudanças nas produções subjetivas* ora *mudança(s) subjetiva(s)* como sinônimos.

<sup>5</sup> O termo *recursos subjetivos* refere-se à “dimensão funcional de uma configuração subjetiva, expressa na ampliação das possibilidades de ação, reflexão e posicionamento em diferentes áreas da vida” (Goulart & Mitjás Martínez, 2023, p. 46).

abarque essas novas produções dentro do sistema subjetivo da pessoa. Contudo, para mobilizar desenvolvimento subjetivo, essas mudanças precisam gerar reorganizações importantes e impactantes na subjetividade de modo que se expressem em diferentes campos da vida do indivíduo (González Rey & Mitjans Martínez, 2017; González Rey, Mitjans Martínez, Rossato & Goulart, 2017; Rossato & Ramos, 2020). Além disso, o desenvolvimento subjetivo é tecido junto e em integração com outros processos de desenvolvimento humano (biológico, sexual, etc.) e, conforme se dá sua articulação constitutiva, pode tanto favorecer como limitar o desenvolvimento integral da pessoa (Rossato, 2020a<sup>6</sup>).

As mudanças numa configuração subjetiva, pela qualidade e força das novas produções subjetivas que emergem, podem se apresentar como uma configuração subjetiva de desenvolvimento, sendo essa uma via de tensionamento e mudanças em diversas configurações subjetivas que integram a subjetividade (individual ou social). Ao processo amplo e complexo de mudanças subjetivas que abrange o sistema de múltiplas configurações subjetivas, reconhecemos o desenvolvimento subjetivo. As mudanças subjetivas antecedem o desenvolvimento subjetivo e possuem valor heurístico por possibilitarem compreender o movimento e a relativa estabilidade que assume uma configuração subjetiva no curso da experiência.

O desenvolvimento subjetivo em contexto de formação profissional continuada é uma temática que tem sua inspiração no valor heurístico já evidenciado pelo uso dessa categoria em outras pesquisas e produções como Rossato (2009), Santos (2010), Arruda (2014), Goulart, (2013, 2017), Muniz (2015), Oliveira (2017), Rodrigues (2019), Chaves (2019) e Matos (2019). Em relação especificamente ao tema de mudança subjetiva no

---

<sup>6</sup> Comunicação oral na disciplina de Estudo e Pesquisa em Psicologia 3.

contexto de formação profissional continuada, podemos dar destaque aos trabalhos de Santos (2010), Mitjans Martínez e González Rey (2019), Rossato e Assunção (2019), Mitjans Martínez (2020) e Rossato (2020b).

Nessa tese, embora tenhamos um diálogo com o desenvolvimento subjetivo, focaremos na compreensão das mudanças nas produções subjetivas do(a) pedagogo(a) no contexto da formação profissional continuada indo ao encontro dos desafios vivenciados na trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora na função de pedagoga da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA) do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA) do Distrito Federal<sup>7</sup>. Assumimos o compromisso de gerar novas inteligibilidades sobre a temática da formação profissional continuada do(a) pedagogo(a) do SEAA/EEAA explorando a dimensão subjetiva envolvida nos processos de formação e, principalmente, a partir de uma experiência formativa “reflexiva e encharcada de emocionalidades”<sup>8</sup>.

Para tanto, por meio da experiência formativa desenvolvida especialmente para fins da pesquisa, foi possível gerar novas referências à formação do(a) pedagogo(a), ampliando a solidez de um modelo teórico que fundamente redimensionamentos sobre os processos de formação profissional continuada, bem como, que possibilite avançar na compreensão da complexidade envolvida na mobilização de mudança nas produções subjetivas na experiência de formação visando o desenvolvimento profissional.

Essas mudanças são compreendidas vinculadas à especificidade das novas produções subjetivas em uma, ou mais configurações subjetivas, sem que sejam reconhecidas influências substantivas às demais configurações subjetivas constituídas no indivíduo ou

---

<sup>7</sup> No decorrer do texto, quando estivermos nos referindo a esses dois serviços de modo simultâneo, será usado a sigla SEAA/EEAA.

<sup>8</sup> Citação oral de Albertina Mitjans Martínez em 3 de dezembro de 2019.

grupo. Dessa forma, é possível reconhecermos mudanças na configuração subjetiva da profissão, da família, etc., como uma nova qualidade de produções de sentidos subjetivos que passam a ser produzidos em torno de uma área da vida, como resultado de experiências diversas, sem que essas mudanças na configuração subjetiva tenham desdobramentos significativos às demais configurações subjetivas, o que, nesse caso, poderia caracterizar desenvolvimento subjetivo (Santos 2010; Mitjás Martínez & González Rey, 2019; Rossato & Assunção, 2019; Rossato, 2020<sup>a</sup>, 2020b).

Em síntese, podemos afirmar que ao nos referirmos a essa especificidade de mudanças estamos, fundamentalmente, abordando as transformações em uma configuração subjetiva específica. Essa mudança em uma configuração subjetiva possui valor heurístico na abordagem de temáticas diversas, à exemplo das *mudanças na configuração subjetiva da formação profissional* que será trabalhado na presente tese.

As experiências do cotidiano são espaços contínuos de produção de novas e importantes produções subjetivas no curso de vida do indivíduo pela mútua e dinâmica interrelação, por vezes tensa e contraditória, entre o social e o individual. Esse movimento pode fazer com que a subjetividade se amplie, se modifique e se reorganize frente à atual realidade ou mobilize a emergência de outras configurações subjetivas diante dos novos e inéditos sentidos subjetivos que estão sendo produzidos (González Rey & Mitjás Martínez, 2017; Oliveira, 2019; Rossato, 2020b).

A produção de novos sentidos subjetivos que levam ao redimensionamento ou à emergência de uma nova configuração subjetiva, pode ser reconhecida pelo modo como a pessoa transforma sua percepção, seu conhecimento, seu modo de agir, de pensar e de interagir consigo mesmo e com seu meio (grupo, espaço, valores, etc.), seja em decorrência de novos arranjos dos recursos subjetivos já constituídos ou da produção de novos recursos subjetivos. Todo esse processo implica em uma relação mútua, dinâmica e não-linear entre



a subjetividade social e a subjetividade individual, instâncias que de modo hologramático<sup>9</sup> estão em imbricada e intensa relação dialógica e de recursão organizacional entre todo <--> parte (social <-->individual).

Com base nos apontamentos teóricos iniciais, apresentados anteriormente, a construção dessa tese assumiu inúmeros desafios, entre eles: (a) dar visibilidade ‘ao processo de produção subjetiva do outro’ no processo de formação profissional; (b) abrir caminhos para a promoção de processos formativos que ultrapassem a instrumentalização técnico-operacional do profissional e sejam promotores do desenvolvimento de recursos subjetivos que possibilitem a emergência de agentes e de sujeitos<sup>10</sup> nos contextos educativos; (c) abrir vias possíveis à promoção de processos educacionais coerentes aos desafios do século XXI.

A fundamentação da Teoria da Subjetividade desenvolvida por Fernando González Rey e Albertina Mitjans Martínez possibilita o reconhecimento de uma maior complexidade nos processos de desenvolvimento humano reconhecidos também em sua dimensão subjetiva, por duas vias: (I) não comungar com a visão dicotômica dos processos humanos, ao agregar valor à compreensão do indivíduo enquanto ser de relações, ativo, singular, gerador de subjetividade, mutuamente constituído e constituinte do contexto social, cultural e tempo histórico; (II) compreender a subjetividade como uma “produção humana complexa, organizada como um sistema configuracional constituída pela unidade do simbólico-emocional”<sup>11</sup> (Rossato & Ramos, 2020, p. 8, tradução nossa), abrindo campo à pesquisa e compreensão dos processos concernentes a dimensão subjetiva do desenvolvimento humano.

---

<sup>9</sup> Princípios do pensamento complexo proposto por Morin (2015, 2000c) que adentraremos um pouco mais no capítulo da Fundamentação teórica.

<sup>10</sup> No capítulo de fundamentação teórica desenvolveremos esses dois conceitos mais amplamente, de acordo com Fernando González Rey. O agente é concebido pela ação crítica e ativa no contexto social, já o sujeito é concebido pela transcendência da normatividade dos espaços sociais.

<sup>11</sup> “[...] una producción humana compleja, organizada como un sistema configuracional constituida pela unidad de lo simbólico e de lo emocional.”

Ao reconhecer a condição contínua e ininterrupta de produção subjetiva dos indivíduos, a teoria se afasta da visão do humano como um ser passivo que responde aos estímulos das condições ambientais. Desse modo, agrega possibilidade de entender o desenvolvimento humano dentro de uma dinâmica em que a constante e mútua relação entre o indivíduo e o contexto social (grupos, conhecimentos, instituições, etc.) pode gerar processos subjetivos que podem contribuir com o impulsionamento do desenvolvimento. Esses processos subjetivos não só participam do desenvolvimento humano, mas também estão em processo de mudança (Rossato, 2020b; Rossato & Ramos, 2020).

Diante desse breve contexto teórico apresentado, que será retomado no capítulo da fundamentação teórica, apesar de já mencionado na seção do memorial, revisitamos a seguir alguns pontos do contexto profissional da pesquisadora como pedagoga e gerente do SEAA/EEAA para melhor entendimento da gênese do problema de pesquisa que deu origem à tese.

O SEAA é um serviço de atenção técnico-operacional pedagógica de promoção às aprendizagens e inclusão escolar dentro das escolas da Rede Pública do DF que compõe-se por dois tipos de atendimentos: a Sala de Apoio à Aprendizagem (SAA), em que um professor habilitado trabalha individualmente estudantes com transtornos funcionais específicos<sup>12</sup>; e a EEAA, em que atuam, de modo interdisciplinar, um pedagogo e um psicólogo na compreensão e assessoria ao processo de ensino-aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar e promoção às aprendizagens.

O(a) pedagogo(a) advém de um curso de Licenciatura, com formação generalista, ou com foco ora na docência, ora na gestão e coordenação pedagógica. A situação torna-se ainda mais desafiante para esse profissional quando passa a trabalhar com dificuldades de

---

<sup>12</sup> Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), refere-se aos estudantes que apresentam dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros. Contudo, não são considerados público da Educação Especial.

aprendizagem, inclusão escolar, trabalho institucional, práticas de intervenção pedagógica não-clínica no âmbito do SEAA. Assim que ingressam nesse serviço, frente à dificuldade de acesso a cursos de formação em serviço, e diante da angústia de atender ao objetivo de atuação proposto pelo SEAA, o(a)s pedagogo(a)s, buscam diferentes especializações (Psicopedagogia, Neuropedagogia, entre outros) em nível de pós-graduação *Lato Sensu* ou aperfeiçoamento de curta duração. Entretanto, muitas vezes, o efeito dentro da escola acaba por reforçar uma atuação mais clínica, no sentido de terapeutizar, do que propriamente uma atuação institucional escolar.

Nossas conjecturas sobre a natureza de tais cursos de especialização é que deixam de proporcionar uma visão do contexto escolar a partir das questões histórico-culturais, das dinâmicas das relações e causas multicontextuais das queixas escolares, levando somente à uma ação emergencial e mais focada na operacionalização técnica. Para Mitjás Martínez e González Rey (2019), muitas vezes, os processos de formação não possibilitam ao profissional aprender a *personalização do conhecimento*, no sentido desses profissionais produzirem recursos subjetivos que lhes possibilitem atualizar as informações que já fazem parte da base dos seus conhecimentos e tenham condições de agir autônoma e criativamente por meio de uma ação transformadora de sua prática e do espaço de atuação.

Assim, pensando no(a) pedagogo(a), seu processo de formação em serviço precisaria lhe deslocar da sua zona de conforto, problematizando a realidade posta de modo a lhe alcançar a níveis mais elevados de desenvolvimento, mobilizando-lhe à necessidade de fazer novas perguntas, procurar novas respostas, gerar novas soluções para as situações de confronto entre teoria e prática que lhe são apresentadas. Dessa forma, alimentar um ciclo epistêmico de questionar, refletir, propor, refutar, analisar, comprovar e construir para si uma possibilidade de resposta que, no momento, lhe dê condições de diálogo com a realidade e de produção criativa em seu espaço de trabalho (Freire 1994, 2000, 1996, 2007; Pimenta

2005; Gadotti 2010; Morin 2015; Nóvoa 2018c; Mitjans Martinez & González Rey 2017, 2019).

Para isso, acreditamos que os processos de educação podem se inscrever como mobilizadores desenvolvimentais, principalmente por serem responsáveis na promoção de espaços sociorrelacionais e de construção do conhecimento. Esses espaços podem possibilitar que a pessoa experiencie situações que impulsionem a produção de novos recursos simbólico-emocionais basilares na produção de sentidos subjetivos importantes à configuração subjetiva do seu desenvolvimento (Rossato & Assunção, 2019, Mitjans Martinez & González Rey, 2017, 2019).

Assim, torna-se importante levar em consideração a produção de conhecimentos que contribuam com os profissionais da educação, principalmente os da docência e da formação de professores, a compreenderem sobre as estratégias e recursos, materiais e subjetivos, que possam ser colocados em jogo para possibilitar a qualidade e eficácia do processo de ensino em favor da viabilidade das aprendizagens. Para tanto, os processos de formação inicial e continuada para a vida profissional, podem (a depender da concepção e metodologia empregadas) colaborar com importantes mudanças subjetivas, muitas vezes, mobilizadoras de desenvolvimento subjetivos dos seus participantes.

Em seu campo de atuação o(a) pedagogo(a) é um profissional no cenário da educação cuja formação o possibilita atuar em diferentes funções dentro do trabalho de ensino-aprendizagem: gestão, orientação educacional, supervisão e/ou coordenação pedagógica, exercício da docência em sala de aula, formação de professor, entre outros. Isso porque

as práticas educativas se estendem às mais variadas instâncias da vida social, não se restringindo, portanto, à escola e muito menos à docência [...]. Sendo assim, o campo de atuação do profissional em Pedagogia é tão vasto quanto são as práticas educativas na sociedade. (Libâneo, 2011a, p. 132)

Esse campo se amplia com o surgimento de novas demandas da Educação (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação Online, Educação do Campo, Educação Indígena, etc.), também pode atuar como professor especialista nas especificidades descritas acima, em rede de apoio que, segundo a legislação nacional (Brasil, 2008a, 2008b, 2008c, 2009 e outras), as diretorias e secretarias de ensino precisam ofertar em atendimento às normatizações das políticas educacionais.

Essa diversificação de demandas na Educação gerada pelas “novas realidades do mundo contemporâneo” (Libâneo, 2011a, p.156) pede do profissional em Pedagogia que esteja em constante diálogo com seu processo de preparação para o exercício da sua profissão a partir do contexto ou função que pretende atuar, ou em que já esteja atuando. Considerando o contexto do DF, em que a atuação em espaços de gestão, supervisão, coordenação pedagógica, regência e demais funções de ordem pedagógica na Educação Infantil e Ensino Fundamental I é especificamente de responsabilidade do profissional com Licenciatura em Pedagogia (Brasil, 2013), o(a)s pedagogo(a)s que desejarem trabalhar para atuarem nessa etapa da educação no SEAA/EEAA precisam apresentar ‘um algo a mais’ em termos de habilidades específicas para atenderem as funções como pedagogo(a) desse serviço.

A qualidade da formação inicial e continuada do(a) pedagogo(a) toma uma dimensão importante para o seu processo de profissionalização, as propostas dos cursos de formação podem (ou não) proporcionar-lhe a produção de recursos subjetivos que lhe possibilitem, a depender da função que desempenhe dentro do campo da Educação, intervir de modo

autônomo<sup>13</sup> e criativo<sup>14</sup> frente ao objetivo principal que é atender o estudante na garantia de vias possíveis à aprendizagem.

No caso dos profissionais do SEAA/EEAA precisam potencializar a atuação de modo que não se vejam atuando apenas como um professor de reforço escolar ou mero coadjuvante de qualquer outro profissional do âmbito pedagógico na escola. Nesse caso, há de se considerar e investir na formação que desenvolva recursos subjetivos que lhes possibilitem atuar de modo autônomo e criativo frente ao objetivo e especificidade de sua função dentro da EAA.

Contudo, é relevante que as propostas de curso para esse fim sejam concebidas e desenvolvidas para além de uma visão técnico-operacional reducionista à mera aquisição de habilidades e competências como normatizadoras e mantenedoras do *status quo* (de formas de pensar, agir, fazer e ser). Mitjás Martínez e González Rey (2019) explicam que isso implicaria em um delineamento de cursos que “sem desconsiderar a importância da formação técnica, devem transformar-se em processos de mudanças e desenvolvimento subjetivo” (p.30), o que significa passar de uma orientação essencialmente conteudista para uma orientação centrada no desenvolvimento de recursos subjetivos que permitam aos pedagogos trabalhar tanto com a subjetividade social da escola como com a subjetividade individual (tanto a sua como a dos atores que fazem parte do contexto escolar) (Idem).

---

<sup>13</sup> *Autonomia* nesse trabalho está para além da ideia de fazer por si mesmo, como seria entendida as ações de autossuficiência ou de automatismo. É compreendida como um constructo resultante de produções simbólico-emocionais do indivíduo, produzidas das experiências (decisões, escolhas, vivências, etc.) no curso de vida. Tais unidades simbólico-emocionais produzem sentidos subjetivos que levam à (re)configurações subjetivas que lhe possibilitem agir com conhecimento, comprometimento e corresponsabilidade consigo mesmo (autoformação), com o outro (heteroformação) e com o meio (ecoformação) (Galvani 2002; Silva 2014).

<sup>14</sup> O termo *criativo* aqui refere-se a um desdobramento de *criatividade* conforme defendido por Mitjás Martínez (2008, p.70) enquanto um “processo complexo da subjetividade humana na sua simultânea condição da subjetividade individual e subjetividade social que se expressa na produção de ‘algo’ considerado, ao mesmo tempo, ‘novo’ e ‘valioso’ em determinado campo da ação humana” (grifos da autora). Considerando o trabalho do pedagogo, refere-se a um ‘novo’ que implica em valor de ação transformadora (*práxis*) ao trabalho pedagógico e garantias às aprendizagens.

Por essa via reflexiva de problematização, se inscreve o cerne da nossa pesquisa que se pautou em *compreender o processo de mudanças nas produções subjetivas em uma experiência de formação profissional continuada de pedagogo(a)s da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem-EEAA da Secretaria de Educação do Distrito Federal- SEDF*. Com base nessa proposição, em termos prático-social, a construção interpretativa dessa tese nos permite pensar sobre como os contextos de formação podem ser planejados e desenvolvidos especificamente para esse profissional, de modo a contribuir com a atualização das práticas pedagógicas e enfrentamento às queixas de escolarização dentro do âmbito escolar. Isso porque, dentro dessa realidade, o(a)s pedagogo(a)s buscam por especialização e aperfeiçoamento, de modo formal ou não, porém, a questão é compreender o que falta a esses cursos, ou aos seus participantes, para que seus egressos ajam de modo autônomo, autoral, criativo e com conhecimento acadêmico-científico em seus contextos profissionais diante às demandas que lhes desafiam.

Uma proposta de preparação para o exercício do(a) pedagogo(a) no SEAA/EEAA precisa lhe oferecer meios de articulação dialética entre teoria e prática fazendo com que o profissional possa atuar, em diálogo com as demandas e consigo mesmo, tendo condições reais de planejar e acionar estratégias de mediação que levem a mudanças subjetivas possibilitadoras de desenvolvimento dentro do *locus* de atuação.

Esses contextos de formação para o (ou no) exercício da profissão necessitam primar pela articulação entre reflexões e vivências pessoais sobre as experiências no processo de formação profissional em relação à atuação. A dinâmica formativa deve possibilitar ao profissional meios para redimensionamento em sua configuração subjetiva sobre o seu próprio processo de formação, desenvolvendo recursos subjetivos que gerem e sustentem a sua constituição personológica de/para a atuação profissional (Mitjans Martínez & González Rey, 2017, 2019).

Em se tratando do(a) pedagogo(a), o espaço de formação, por essa concepção, pode lhe permitir atualizar e potencializar suas ações como promotor de condições de aprendizagens dentro do espaço escolar que gere caminhos possíveis à abertura de vias ao desenvolvimento subjetivo dos envolvidos no processo de aprendizagem.

Teoricamente a pesquisa busca estabelecer um diálogo com os pressupostos do campo da Pedagogia, sobre formação profissional inicial e continuada do(a)s pedagogo(a)s e da Psicologia sobre os pressupostos relativos ao tema da subjetividade humana a partir da compreensão do desenvolvimento humano, em especial o desenvolvimento subjetivo.

A compreensão do processo de produção de conhecimento sobre formação continuada do(a)s pedagogo(a)s pauta-se nos trabalhos de Libâneo (2005), Saviani (2005), Pimenta (1988, 1996, 2011a, 2015, 2017), Gatti (2013-2014, 2014, 2017a, 2017b), Marin (1995), Nóvoa (1992, 2009, 2018), Dantas (2007), Pimenta, Pinto e Severo (2020), entre outros, por defenderem: (a) a relevância da indissociabilidade entre teoria-prática; (b) a escola (instituição de trabalho) como *locus* de formação; e (c) professores como intelectuais reflexivos, autônomos e transformadores da realidade.

Frente ao desafio de não encontrarmos autores que abordem especificamente sobre a formação profissional continuada do(a) pedagogo(a) do SEAA/EEAA<sup>15</sup>, nos pautamos na construção teórica desses estudiosos sobre a formação do pedagogo de modo geral e, em especificidade do pedagogo escolar (Pinto, 2011; Libâneo, 2011a, 2021) para estendê-la à

---

<sup>15</sup> Como aprofundaremos no capítulo I dessa tese, percebemos certa escassez, até o momento de fechamento dessa tese, de bibliografia disponível que aborde especificamente o tema 'formação do(a) pedagogo(a) do SEAA/EEAA'. É possível encontrar trabalhos que abordem a formação do pedagogo de modo generalista, ou sobre divergência entre qual deve ser o foco de atuação se a docência ou outras áreas de atuação dentro da educação, como por exemplo, nas equipes de Atendimento Educacional Especializado, nas chamadas Salas de Recursos, como professores (e. g. Salomão, 2013; Landim, 2016; e outros). É possível encontrar trabalhos que abordem sobre temas de atuação dos profissionais, ou do pedagogo, no SEAA, tais como: avaliação e relatório de avaliação; intervenção institucional com alunos com transtornos específicos ou com necessidade educacional especial; etc. (e. g. Gurgel, 2005; 2010; Gontijo, 2013; Molina e Gurgel, 2013; Silva, 2013; Sá, 2014; Souza, 2018; Freitas, 2022; Silva, 2022; Cruz, 2023; Dantas & Freitas, 2022; Santos 2023, etc.) ou com foco apenas na atuação do psicólogo escolar (e. g. Araújo, 2003; Barbosa, 2008; Nunes, 2016, entre outros). No que se refere especificamente à formação contínua do pedagogo para atuar no SEAA/EEAA, exceto a Orientação Pedagógica do SEAA (2010), encontramos o artigo de Geane Silva (2018) que faz menção ao assunto.



nossa discussão em relação à formação desse profissional no SEAA/EEAA. Tal organização, não foge à coerência das ideias aqui defendidas, por consideramos que apesar das especificidades do SEAA/EEAA para a atuação/especialização do(a) pedagogo(a) definidas pela Orientação Pedagógica (OP) (2010) desse serviço, as funções principais definidoras da atuação para o(a) pedagogo(a) no contexto institucional defendidas pelos autores de modo geral colaboram em pontos interseccionais com a OP e, por isso, auxiliam e fundamentam nossa construção sobre os conhecimentos necessários à formação para atuação desse profissional.

Nessa tese a produção buscou a defesa dos contextos de formação, principalmente o de formação profissional continuada, enquanto espaços de desenvolvimento subjetivo, organizados e planejados para promoverem situações e oportunidades em que o participante-aprendiz possa entrar em contato com suas experiências e saberes produzidos em sua trajetória pessoal atualizando-os na situação presente. Na defesa desse caminho teórico colaboram significativamente as pesquisas de Mitjás Martínez e Tacca (2009), Mitjás Martínez, Scoz e Castanho (2012), Mitjás Martínez e González Rey (2017, 2019), Oliveira (2014, 2018), Rossato e Assunção (2019), Mitjás Martínez e Álvarez (2019), Tacca, Mitjás Martínez, González Rey e Coelho (2019), Mitjás Martínez, (2020) e Rossato, (2020a, 2022b).

Em interligação com esses autores buscamos também discutir e compreender os contextos de formação para o(a) pedagogo(a) como espaços que considerem a aprendizagem como processo subjetivo e que enxerguem o(a) pedagogo(a)-aprendiz como um(a) adulto(a), com interesses e perspectivas pautados em uma história de vida. Nessa tecitura, a partir da importante colaboração dos trabalhos de Sá (2008, 2015, 2019), Sá e Behrens (2019) e Behrens e Ens (2015), buscamos nos inspirar na compreensão da Pedagogia como espaço de proposição à interligação dos saberes e que, epistemologicamente, aposta na investigação,

no pensamento crítico em resgate dos “princípios éticos e estéticos no processo de ‘formação humana.’” (Sá, 2019, p. 56, grifo nosso)

O caminho metodológico à investigação teórico-empírica tem como guia teórico-epistemológico os pressupostos da Epistemologia Qualitativa de González Rey (1997), elaborada pelo autor para o estudo da subjetividade humana dentro dos pressupostos da Teoria da Subjetividade. A Metodologia Construtivo-Interpretativa (González Rey, 1997, 2014; González Rey & Mitjáns Martínez, 2019, 2017a, 2017b) abre caminho ao pesquisador sobre o processo de investigação e produção da informação em convergência com a Epistemologia Qualitativa.

O *corpus* de desenvolvimento e produção teórica dessa tese segue organizado em cinco outras seções, sendo quatro capítulos e as *Considerações Finais*. O capítulo um, traz a contextualização do campo e da produção científica. Em relação ao campo: (a) *a Pedagogia e sua interface escolar*, onde é abordado informações sobre o campo e suas especificidades. A área é defendida como produtora de conhecimento de compreensão aos processos educacionais, principalmente em sua instância escolar, como importante para organização, estudo e assessoria institucional-pedagógica e política dos processos e espaços de escolarização (Libâneo, 2005, 2011a, 2017; Pimenta, 1988, 1996, 2011, 2015, 2017; Pinto, 2011; Gatti, 2017a; 2017b; Marin, 1995; Nóvoa, 1992; 2009; e outros); (b) *a contextualização histórica e de criação do SEAA, como lócus-gênese da EEAA*, nosso campo de pesquisa; (c) *a contextualização histórica e de criação do SEAA, como lócus-gênese da EEAA*, nosso campo de pesquisa. Em relação à produção científica: (d) *a formação profissional continuada do(a) pedagogo(a) escolar*, em que aborda o estado atual e o almejado do tema; e, por fim, (e) *sobre o estado atual e almejado da formação profissional continuada do(a)s pedagogo(a)s do SEAA/EEAA*, aqui compreendidos e definidos como pedagogo(a)s escolares.

No segundo capítulo, *As Bases Teóricas da Subjetividade*, pautamo-nos nos pressupostos da Teoria da subjetividade de González Rey (1997; 2010; 2014; 2019) em diálogo com as compreensões atuais na Psicologia sobre Desenvolvimento (Dessen, 2005; Dessen & Costa Júnior 2005; Dessen & Bisinoto 2014; Lerner, Hershberg, Hilliard & Johnson, 2014; Newman & Newman, 2016) para compreender a subjetividade humana, enquanto um processo psicológico humano complexo, multidimensional, recursivo, contraditório e imprevisível, a partir de processos que possibilitem o seu desenvolvimento, em especial, os que estejam ligados às ações formativas no âmbito da profissão.

No terceiro capítulo, *O Caminho Epistemológico e Metodológico da pesquisa*, apresentamos o caminho da investigação empírico-teórica por meio de uma proposta de formação profissional continuada para pedagogos(as) do SEAA/EEAA intitulada *Diálogos Pedagógicos*, que foi elaborada e orientada fundamentalmente pelos pressupostos da Teoria da Subjetividade e da Epistemologia Qualitativa. A proposta foi planejada e ofertada, em parceria com a Gerência do SEAA da SEDF e o PGPDE. Teve como público 14 pedagogas da EEAA. A formação foi marcada pela implicação emocional e a reflexão orientada teoricamente focando na mobilização de produções subjetivas em relação à configuração subjetiva da função de pedagoga escolar e da configuração subjetiva da formação profissional.

O último capítulo, *Construção Interpretativa da Informação*, está dividido em três eixos: Eixo I - apresenta a construção interpretativa sobre a configuração subjetiva da formação profissional continuada e a configuração subjetiva da função de pedagoga escolar, identificadas no grupo no período inicial da formação; Eixo II, apresenta o processo de construção interpretativa das informações sobre as mudanças nessas configurações subjetivas das pedagogas, identificadas no transcorrer e finalização da proposta formativa; e Eixo III - aborda a construção da consolidação do modelo teórico do qual deriva a tese. O

modelo teórico apresentado nesse eixo, sustenta a produção da tese de *que a experiência de formação profissional continuada, pautada numa perspectiva dialógica, com implicação emocional e reflexão orientada teoricamente, é mobilizadora de mudanças nas produções subjetivas que abrem vias de conhecimento de si, do outro e do meio, sustentando redimensionamentos pessoais e profissionais.*

E, por fim, nas *Considerações Finais*, apresentamos as nossas percepções finais, sem, contudo, encerrar o diálogo. Nelas, essencialmente, apresentamos como principal colaboração dessa tese poder contribuir com o planejamento e desenvolvimento de programas diferenciados de formação profissional continuada tanto para as/os profissionais pedagógicas/os que compõem a EEAA da SEDF como de outros espaços de formação profissional continuada.

## **I – Contextualização do Campo Empírico e da Produção Científica**

Esse capítulo está organizado em duas seções. A primeira sobre a contextualização histórico-conceitual refere ao campo empírico da pesquisa, nesse caso, a Pedagogia e o Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem do Distrito Federal. A segunda seção, por sua vez, trata das informações a respeito das produções científicas referentes aos temas centrais da nossa questão de pesquisa: a formação profissional continuada do(a) pedagogo(a) escolar e do(a) pedagogo(a) da EEAA/DF.

### **1.1 Contextualização do Campo Empírico: A Pedagogia e sua Interface Escolar como um Campo de Saber da Educação**

Sendo a educação uma “forma de intervenção no mundo” (Freire, 1996, p.110) os processos formativos dos seus agentes – interessando-nos aqui o(a) pedagogo(a) - precisaria ser o objetivo primordial de todo projeto político educacional. Essa preocupação contribui para que esses profissionais possam estar em condições de acompanhar a dinâmica de transformação e evolução da educação conforme as demandas do tempo histórico e dos aspectos culturais em que essa esteja imbricada. Ao se propor dialogar sobre a formação dos profissionais em Pedagogia é relevante o resgate de alguns pontos dentro do campo de pesquisa sobre constituição da área enquanto área do ‘fazer científico’ da educação.

Dentro da História da Educação, a Pedagogia, emerge como campo de reflexões sobre o ato de ensino e educação formal do indivíduo. Com o surgimento da *Paidéia*, a partir do século V-VI a.C., assinala-se a passagem da Educação, compreensão pragmática (*techne*) da formação do indivíduo, à Pedagogia, enquanto dimensão teórica (*episteme*) “que se delinea segundo as características universais e necessárias da filosofia”. (Cambi, 1999, p.

87) A Pedagogia, assim se apresenta “como saber autônomo, sistemático, rigoroso; nasce o pensamento da educação como *episteme*” (Cambi, 1999, p. 87) e para além da *doxa* (crença ingênua) saber opinativo e de senso comum.

Desde tal primórdio de sua historicidade a Pedagogia tem buscado definições e fundamentos ao seu campo e áreas de atuação profissional para seus egressos. No Brasil, entre 1939 com o Decreto nº 1.190 (Brasil, 1939), com a formação pela Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras até 1962 com o Parecer nº 251 do Conselho Federal de Educação (Brasil, 1962) a organização do curso era caracterizado: (a) pela organização a partir do esquema três anos de estudo para formação via conhecimentos gerais e mais um ano para o estudo das disciplinas didáticas; (b) organização que atendia a dupla formação em ‘bacharelado’ e ‘licenciatura’. Havia o esquema 3+1, em que se estudava apenas 3 anos as disciplinas gerais e se formava bacharel em Pedagogia para atuar como técnico da educação na área de supervisão, gestão, coordenação e outras. Quem desejasse se formar professor para atuar na educação básica estudava, além desses 3, mais um ano de disciplinas didático-pedagógica para preparação para o exercício da docência.

Com a publicação do Parecer nº 5.540 de 14 de novembro de 1968 (Brasil, 1968), que institui normas para a reforma universitária, essa dupla formação deixa funcionar e passa a formar apenas licenciados, contudo, o profissional poderia exercer a regência em diferentes campos da Educação Básica e de formação profissional, como o antigo Magistério. Muitos pedagogos, inclusive, podiam lecionar Filosofia no Ensino Médio.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 (Brasil, 1996), institui os cursos de Pedagogia como responsáveis pela formação dos professores para atuarem na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo também, os profissionais com formação apenas no Ensino Médio do antigo curso Normal, que dividiam campo com os pedagogos, não podiam, a partir dessa lei, atuar

na docência, sem a formação em nível superior. Com essa legislação e frente a necessidade de reorganizar a oferta do curso, em 2006, são elaboradas e publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para o curso de Pedagogia (Brasil, 2006), que passa a legislar e entender o curso como destinado exclusivamente:

[...] 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. (Art. 4º)

As DCN's trazem em sua orientação a polivalência da docência (Scheibe, 2007) como o centro do trabalho e formação dos egressos de Pedagogia, o que levanta à crítica sobre o reducionismo em relação ao campo de atuação dos pedagogos (Libâneo, 2021, 2005, 2021; Franco, 2012 & Pimenta, 2017; Moreira, 2021).

Como resquício dessa matize dos marcos legais até que se alcançasse a efetividade, tanto dentro dos centros de formação superior como nas atuações práticas dos profissionais já formados e em exercício, a Pedagogia tem direcionado esforço para melhor clareza na delimitação do campo e objetivos próprios e superação dos desafios dessa empreitada.

Nessa trajetória, a Pedagogia acaba por enfrentar crises identitárias (Saviani, 2008; Libâneo, 2011a, 2021; Veiga, Souza, Resende, & Damis, 1997) frente a outros campos que também têm extensão de atuação dentro da Educação e dos processos de ensino-aprendizagem, a saber: a Psicologia, com as subáreas da psicologia da educação, da aprendizagem; a Sociologia, com sociologia da educação; a Filosofia, com a filosofia da educação, entre outras (Libâneo, 2005, 2011a; Pimenta, 2011b; Houssaye, Soëtard, Hameline & Fabre, 2004).

Segundo Libâneo (2011a), no que se refere ao Brasil, a história do curso de Pedagogia mostra uma “sucessão de ambiguidades e indefinições, com repercussões no

desenvolvimento teórico do seu campo de conhecimento e na formação intelectual e profissional do pedagogo” (Libâneo, 2011a, p.127) e, ainda adverte, que qualquer investimento de inovação e avanço na área terão modestos resultados, em virtude da persistem problemas “crônicos, tais como o interminável questionamento da identidade da pedagogia e as ambiguidades quanto à natureza do curso” (Libâneo, 2011a, p. 127).

Na militância nacional por reverter esse quadro e dar corpo ao campo em sua dimensão científica, ontológica, axiológica e epistemológica, os trabalhos de Libâneo (1985, 1990, 2005, 2012, 2021), de outros estudiosos (Pimenta, 1988, 1996, 2011a, 2011b, 2015, 2017; Albano, 1992; Houssaye et al., 2004; Saviani, 2007a, 2007b, 2008; Franco, 2003; Leite & Lima, 2010, 2012; Ferreira, 2010; Franco, Pimenta & Libâneo, 2011a; Brzezinski, 2011; Mazzotti, 2011; Cruz 2012; Albuquerque, Haas & Araújo, 2013 etc.) e a formação de grupos de representação da área como o da *Rede Nacional de Pesquisadores em Pedagogia* (RePPed)<sup>16</sup> se destacam por compreenderem e tratarem a Pedagogia como ciência da educação e não reduzi-la à operacionalização técnica dos processos de ensino em si mesmos. Em tempo de resistência e luta pelo lugar da cientificidade do conhecimento, essa construção é alimentada pelos grupos de pesquisa estudo das diferentes universidades, a exemplo do *Grupo de Pesquisa sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos* (GEPFAPe) da Faculdade de Educação da UnB.

Segundo Libâneo (2012) é preciso compreender o campo da Pedagogia longe da ideia do “pedagógico identificado ao metodológico e, às vezes, ao procedimental, no sentido de que uma pessoa estuda ou se serve da pedagogia para ensinar melhor a matéria ou para aprender a utilização de técnicas de ensino” (Libâneo, 2012, p. 11). Ao contrário disso, a

---

<sup>16</sup> Grupo formado por pesquisadore(a)s pedagogo(a)s de diferentes universidades do país, sob o objetivo de: “congregar pessoas que desenvolvam pesquisas referenciadas na Pedagogia como Ciência da Educação e associando-nos aos movimentos de resistência a toda forma de ataques ao curso de Pedagogia e na defesa do princípio de uma educação emancipadora e não mercadológica” (Moreira et.al., 2021, p. 1).



Pedagogia precisa ser concebida como espaço acadêmico-científico possibilitador de produção de conhecimento científico e, por isso, colaborador com a formação de profissionais habilitados, enquanto intelectuais reflexivos e transformadores da realidade da qual são/fazem parte. Em suma, trata-se de entendê-la enquanto campo de saber e produtor de conhecimento científico, preocupado com a transformação e processo evolutivo da educação, para além de apenas ser, o pedagogo, reproduzidor de práticas como técnicas normalistas do magistério embebidas na *Didática Magna* de Comenius de 1649.

Pela defesa desses autores, a Pedagogia enquanto ciência, preocupada com o processo de transformação social, situada em um tempo cultural e histórico, tem como objeto de estudo a *práxis*<sup>17</sup> educativa. Uma '*práxis transformadora*' no sentido da ação para além da mera operacionalização, burocratização e pragmatização do tecnicismo, tem a ver com uma prática gerada (e geradora) de produção de sentidos a partir da/na problematização entre os conhecimentos pessoais e os coletivos. Condição que dá lugar ao movimento de retroalimentação entre a ação-reflexão-ação, ou seja, refere-se ao agir *em* sua realidade. Um ciclo recursivo do fazer, do pensar sobre o alcance e a qualidade da ação e sobre o que é necessário para ajustes e, a partir disso, agir para transformar; e com base nos resultados, continuar esse ciclo de modo contínuo e ininterrupto (Freire, 1996; Libâneo, 2001; Gadotti, 1980, 2010).

Esse movimento inscrito numa visão do pensamento sistêmico e integrador da realidade e da produção do conhecimento, especialmente dentro do campo da educação (Morin, 2011b; Sá, 2008, 2012, 2015, 2018, 2019) tem a ver com pensar-agir a partir da

---

<sup>17</sup> Etimologicamente o termo em grego significa *ação*, aqui nesse trabalho o utilizamos a partir do significado defendido por Gadotti (2010) como *ação transformadora* dentro da Pedagogia e/ou da ação docente para além do mero pragmatismo. O autor defende, assim, uma prática pedagógica que se compromete com uma ação mobilizadora de transformações da realidade em favor de resultados produtivos em garantia das aprendizagens que contribua com a formação de um indivíduo crítico, ativo, criador, histórico e que se transforma à medida que transforma o mundo.

interligação das partes com o todo e vice-versa. Esse processo é cíclico e espiralado em que os indivíduos e a realidade em que se encontram se produzem e constituem mutuamente. Assim, o profissional de Pedagogia (quer seja professores-formadores e estudantes-futuros pedagogos) precisam estar interconectados com suas experiências e processos de formação. Desse modo, todos se implicam no *complexus* (Morin, 2011b) da realidade (pessoal e coletiva) em construção pelo movimento triádico entre os princípios hologramático, dialógico e recursivo organizacional, como bem elucidado pela reforma do pensamento-ação proposto por Morin (2011c) e usado como inspiração à fundamentação de uma Pedagogia Complexa proposta por Sá (2008, 2012, 2015, 2018, 2019). Este autor, defende uma proposta de pedagogia que, partindo do método do pensamento complexo (Morin, 2005) como um caminho à construção de um conhecimento pertinente, contribua com a formação de profissionais que analisem, interpretem e atuem como constituinte e constituidores da dinâmica, integralidade e multidimensionalidade complexa do fenômeno educativo (Sá, 2012, 2015).

Por esse caminho de construção, podemos entender que a Pedagogia tem que ser considerada como espaço potencial de formação de um profissional para além da mera instrumentalização para a reprodução, quer seja no ensino-docência, ou em qualquer outra função educativo-pedagógica, como bem denuncia Libâneo (2001).

### ***1.1.1 A Interface Escolar da Pedagogia para a Atuação Institucional na Educação***

A educação escolar, como instância da educação formal<sup>18</sup> (Libâneo, 2005), é o espaço em que o ensino-aprendizagem acontece a partir de práticas institucionalizadas

---

<sup>18</sup> Utilizaremos as terminologias *formais*, *não-formais* e *informais* para situar algumas dessas diferenças. Nesse caso, o primeiro termo, estaremos nos referindo ao processo educacional pautado por normatizações de um sistema de escolarização constituído por currículos, avaliação de um determinado país, região ou estado. Pode ser organizado em diferentes níveis (iniciais, médio e superior) e exclusivamente ser ofertados em instituições organizadas para esse fim. O segundo termo, *não-formal*, fará referência a programas de ensino que ocorrem

orientadas por sistemas e políticas educacionais. Desse modo, a Pedagogia, em relação a essa interface *escolar*, destina-se “a investigar fatos, processos, estruturas, contextos, problemas, referentes a educação escolar, isto é, à instrução e ao ensino”. (Libâneo, 2005., p. 97)

Como foi possível perceber na subseção anterior, desde a criação do curso de Pedagogia no Brasil, em 1939, o processo constitutivo de legitimação e melhor definição do campo de atuação e investigação, do objeto de estudo e, até mesmo, da sua cientificidade para a Educação, acaba causando confusões, indecisões ou fragilidades em relação a definições sobre a formação dos seus egressos, o(a)s pedagogo(a)s. Estes profissionais acabam sofrendo os resquícios em sua formação profissional, e esperada atuação, legados dos equívocos e imprecisões advindos dessas alterações e mudanças no percurso da história constitutiva da Pedagogia<sup>19</sup> (Houssaye et al., 2004; Saviani, 2007a; Pimenta, 2011; Libâneo, 2011a; Pinto, 2006, 2011; Silvestre & Pinto, 2018)

Em enfrentamento a essas imprecisões e propondo caminhos possíveis em favor do fortalecimento, solidez, fundamento e clareza do lugar identitário desse profissional para atuar frente à compreensão multidimensional e complexa dos processos educacionais, autores como Libâneo, em diferentes obras (2001, 2005, 2011a, 2012, 2021), vêm alertando sobre a relevância de que o(a) pedagogo(a) seja entendido a partir de uma formação/atuação como ‘especialista’, denominado pelo autor como profissional de atuação *stricto-sensu*.

---

em instituições não escolares, como hospitais, empresas, etc., e visam também o trabalho com ensino. O terceiro termo, *informal* ou *incidental*, quando usado, nesse contexto, será em referência às aprendizagens que ocorrem no curso de vida da pessoa, em diferentes contextos de interação sociocultural, sem que haja diretamente a intencionalidade do ensino e da aprendizagem sistematizados por instituições. (Gohn 2006; Ghanem, 2008).

<sup>19</sup> Um exemplo de análise crítico-reflexiva sobre tais imprecisões e impacto à formação e atuação profissional do(a) pedagogo(a), bem como, à legitimação da Pedagogia como campo do saber da Educação, é a discussão e análise presentes nas obras de Aguiar, Brzezinski, Freitas, Silva & Pino, 2006; Libâneo, 2006; Franco, Libâneo e Pimenta, 2007; Saviani, 2007a e Scheibe, 2007 sobre às *Diretrizes curriculares do curso de Pedagogia no Brasil*; e no trabalho de Houssaye, J. , Soëtard e Hameline; Fabre. (Org.). *Manifesto a favor dos pedagogos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Especificidade a qual caberia ao pedagogo(a) preocupar-se com as questões de organização, elaboração, planejamento, orientação, formação e mediação do trabalho necessário ao efetivo funcionamento do espaço, ações e relações pedagógico-escolar. Segundo o autor, no sentido “*lato sensu*, todos os professores são pedagogos” (Libâneo, 2011a, p. 130) e ele elucida:

Todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. Um professor é um pedagogo, mas nem todo pedagogo precisa ser professor. [Contudo] Isso de modo algum leva a secundarizar a docência, pois não estamos falando de hegemonia ou relação de precedência entre campos científicos ou de atividade profissional. [Mas] [...] sim, de uma epistemologia do conhecimento pedagógico. (Libâneo, 2021, p. 749)

O autor esclarece, porém, que essa assertiva não exime a importância e opção do pedagogo em formar-se e ser um docente, mas ajuda a diferenciar o ‘trabalho pedagógico’, implicado na atuação a partir da amplitude das práticas educativas, do ‘trabalho docente’, que tem a ver com a especificidade e forma com que aquele é assumido dentro da escola/sala de aula (Libâneo, 2011a), principalmente, ao organizar cursos de Pedagogia.

A atuação do pedagogo como *stricto sensu*, dentro da escola (como pedagogo escolar ou especialista) ou em instituições extraescolares (como pedagogo especialista), visa a articulação e realização de ações de organização e promoção do pedagógico – avaliando e planejando estratégias institucionais (formação, reuniões, orientações, assessorias, etc.) em favor da superação e/ou na prevenção de possíveis obstáculos à garantia das aprendizagens em articulação com o compromisso socio, político, pedagógico e histórico-cultural da educação.

Em convergência com outros da mesma opinião (Pimenta, 1998, 2011; Saviani, 2007a; Mazotti, 2011 e outros), Libâneo (2011a, 2021) advoga que essa (re)organização de

funções não implica na cisão do ‘trabalho pedagógico-escolar e educacional’ em quem ‘pensa’ e em quem ‘executa’, conforme a justificativa na qual pautou a última reformulação do curso de Pedagogia, ao extinguir as habilitações e primar a docência como unidade de atenção à formação do(a)s futuro(a)s profissionais pedagogo(a)s.

Contudo, seguindo as orientações normativas da LDBEN 9.394/96 e as DCN’s do curso de Pedagogia no Brasil (2006) o formato que se vê predominando na maior parte das instituições de ensino do país, é o pedagogo-professor desempenhando uma função polivalente dentro da escola dos anos iniciais do Ensino fundamental e da Educação infantil, ora como docente, ora no papel de gestor ou de coordenador/supervisor pedagógico, conforme especificidade normativa da organização da carreira do magistério de cada Estado/Município. Cabendo, muitas vezes, à formação em exercício e à vivência prática da função (geralmente mais esta que aquela) dar-lhes meios (conhecimentos, estratégias) para atuarem a partir de cada uma dessas funções.

A essa questão, Pimenta (1998), Saviani (2007a), Pinto (2011, 2018), Libâneo (2005, 2011a, 2021) e Franco, Libâneo e Pimenta (2011), alertam que tal polivalência exigida ao pedagogo-docente, muitas vezes, não colabora com a qualidade dos processos e do domínio dos conhecimentos necessários à efetividade frente à complexificação dos processos educacionais dentro da escola. Isso porque, são funções com especificidades e objetivos que pedem formação (continuada ou inicial) que possibilitem a superação de senso comuns e a articulação de saberes necessários à qualidade das ações e resultados. Segundo esses autores, a questão é ter clareza de até que ponto os cursos de Pedagogia, na atualidade, estão conseguindo atender a essa especificidade da formação desse profissional multitarefa, de modo a não eclipsar uma em relação a outra.

O paradoxo é que, apesar da justificativa de que esse formato de atuação/formação do pedagogo exclusivamente como docente mantém a integralidade e a não-alienação do

trabalho pedagógico desse profissional dentro da escola, quando frente aos desafios e dificuldades no processo de ensino-aprendizagem devido a inabilidades para buscar soluções, muitas vezes, esses profissionais são impelidos a buscarem ‘fora’ dos muros da escola auxílio, outorgando aos ‘técnicos-especialistas’ de áreas que dialogam (ou não) com a educação o compromisso de ‘pensarem’, ‘decidirem’ e ‘indicarem’ caminhos à solução (a exemplo de fonoaudiólogos como alfabetizadores; administradores como gestores; especialistas em psicologia positiva como *coaching* de mentoria à motivação e formação de professores; etc.) . Terceiriza-se, assim, compromissos e deveres do/com o processo educacional que integram a constituição do ‘saber-fazer’ pedagógico constituidor de uma formação substancial dos profissionais da Educação (pedagogo escolar/especialista, pedagogos docentes e outros licenciados).

Algumas secretarias de educação e universidades têm buscado alternativas à atuação do pedagogo escolar/especialista e do pedagogo professor dentro da escola da Educação Básica. A exemplo disso, Túlio (2017) explica que na Rede Municipal de Ensino de Curitiba-Paraná, segundo o Plano de Carreira do Magistério da Secretaria Municipal de Educação, o(a) pedagogo(a) para alçar à função de pedagogo escolar, primeiro ingressa no serviço público municipal como docente das séries iniciais da Educação Básica e depois realiza seleção interna para alçar ao serviço técnico pedagógico (para trabalhar com orientação, supervisão, assessoria e organização do trabalho pedagógico nas/das escolas), na função de pedagogo escolar.

Processo similar ocorre aqui na SEDF em relação à seleção interna do(a) pedagogo(a) para atuar na EEAA nos níveis iniciais da Educação Básica (Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental). Como já detalhamos na Introdução e no capítulo da Metodologia, o(a) pedagogo(a) professor(a) pertencente ao quadro de servidor(a) público da Educação Básica da SEDF pode se candidatar à seleção interna para atuar como pedagogo(a) na EEAA.

Os pressupostos tecidos até esse ponto contribuem para acentuarmos duas questões importantes e que defendemos: (a) seja qual for a função que o(a) pedagogo(a) desempenhe dentro da escola, ao lidar com questões ligadas ao processo de ensino-aprendizagem, a experiência da ‘docência’ é basilar a importantes produções subjetivas de conhecimento a atuação escolar; e (b) entendemos que, frente a essas especificidades de atuação como um ‘especialista’ em relação à mediação às questões que orbitam, geram e sustentam o processo de escolarização, em especial foco no que se refere à garantia das aprendizagens dentro desse processo, ‘a formação profissional continuada’ se inscreve como um meio importante para que o pedagogo escolar atualize suas ações e produza os conhecimentos necessários para esse fim.

Em relação a esse ponto, considerando o desafio e o contexto histórico discutido anteriormente, a formação profissional do(a) pedagogo(a) no Brasil ainda acaba sofrendo os resquícios das indefinições e fragilidades da construção identitária da própria área.

Ao pensarmos na atuação específica de pedagogos que, como os da EEAA do DF, precisam atuar com a política de educação inclusiva e especial, adentra-se a outra discussão no que concerne ao delineamento de possibilidades de uma *práxis* transformadora efetiva no espaço escolar.

Os cursos de Pedagogia ofertam uma formação de caráter mais ‘generalista’ do pedagogo para atuar na docência no primeiro nível da Educação Básica, por isso, torna-se importante a formação profissional continuada desse profissional para também atuar pedagogicamente com a Educação em suas outras interfaces (escolar, especial, inclusiva, formal, não-formal, administrativa, etc.).

O contexto da formação profissional continuada, quando se inscreve pela relação não-dicotômica entre teoria e prática pode ser um possível caminho para a promoção de novas (e de aproveitar as já vividas) experiências e vivências impulsionadoras de

importantes transformações que concorrem para a qualidade da trajetória profissional da pessoa.

Muitas vezes, os egressos do curso buscam por qualificação quando tensionados pelas demandas do mercado de trabalho e atuação. Isso se expressa quando se deparam com o campo de trabalho, desse século por exemplo, e percebem que precisam estabelecer melhor diálogo com tais transformações e com suas nuances dentro do campo da Educação (Pimenta, 1988, 1996, 2011a, 2015, 2017; Marin, 1995; Nóvoa, 1992, 2009, 2018; Behrens, 1998, 2005; Dantas, 2007; Pellanda, 2009; Gomes, 2014; Gatti, 2013-2014, 2014, 2017a, 2017b; Kátia Silva, 2018, 2019). Ao pedagogo, então, nessa busca por qualificação para a atuação profissional cabe a opção, e decisão, em buscar por cursos específicos, seja *lato* ou *stricto sensu*, de curta duração, entre outros, que lhe proporcionem alguma base para responder a tais demandas.

Com base no objetivo de contextualização histórica do contexto empírico da nossa investigação, na próxima subseção apresentamos informações sobre o SEAA no Distrito Federal e sobre sua gerência à formação profissional continuada do(a) pedagogo(a) da EEAA.

## **1.2 Contextualização do Campo Empírico: O Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem do Distrito Federal (SEAA/DF)**

Ainda antes da década de 1990 – década de referência de alguns marcos internacionais na área da Educação Especial – a Educação já havia registros de ações ligadas às possibilidades de inclusão escolar, tanto das pessoas com necessidades educacionais especiais (quer seja de ordem neurológica, intelectual ou física), quanto dos que apresentam algum outro tipo de dificuldade para inserção e progressão na vida escolar por meio da política da educação especial (UNESCO, 1968; Salamanca-Espanha, 1994; LDBEN, 1971;



1996), por meio de algumas ações de gestão, planejamento e administração no âmbito do sistema educacional passaram atender a essa demanda no campo da educação.

Inicialmente foram criados serviços de atendimentos a esse público em parceria com as áreas da Educação e Saúde. Nessa direção, na Rede pública de Educação do Distrito Federal (DF), ainda em 1968 foi criado o Atendimento Psicopedagógico. Um serviço técnico-pedagógico, formado por um psicólogo clínico e um pedagogo que atendiam estudantes com queixa de não aprendizagem. Essa equipe, visando a busca pela inserção do estudante no programa regular de ensino, centrava-se em avaliar, diagnosticar e encaminhar o estudante a possíveis apoios (de saúde ou educacional) necessário para que pudessem se integrar às exigências básicas do sistema escolar.

Entre os anos de 2008 e 2009, esse serviço passou por reformulação estrutural em seu conceito ideológico e logístico de atuação. Começou a atuar dentro das escolas e primar por deslocar seu foco da atuação clínica para a atuação institucional. Passa, então, a constituir-se em um “apoio técnico-pedagógico especializado com o objetivo de promover a melhoria do desempenho escolar de ‘todos’ os alunos, ‘com’ e ‘sem’ necessidades educacionais especiais, (...)” (Orientação Pedagógica, Brasil, 2010, p. 46, grifos nossos).

No desenho atual de funcionamento, intitula-se Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA)<sup>20</sup>, e é composto por dois tipos de atendimentos, a Sala de Apoio à Aprendizagem (SAA), que é direcionada aos estudantes com transtornos funcionais específicos<sup>21</sup>, atendidos pedagogicamente por um professor com especialização em atendimento a estudante com essa necessidade educacional e a EEAA, em que atuam, de

---

<sup>20</sup> Para melhor situar o leitor sobre o uso das siglas referentes aos serviços aqui tratados, usaremos SEAA quando nos referirmos a esse serviço e inclusão das suas duas equipes (SAA e EEAA). E usaremos EEAA ou SEAA/EEAA para nos referirmos à Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA).

<sup>21</sup> Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), refere-se aos estudantes que apresentam dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros

modo interdisciplinar, um pedagogo e um psicólogo na compreensão e assessoria ao processo de ensino-aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar e garantias às aprendizagens dentro do processo de escolarização.

Atualmente, o serviço é ancorado teoricamente na Orientação Pedagógica (OP) (Brasil, 2010)<sup>22</sup>, documento que especifica, justifica e orienta sobre os caminhos teóricos que devem pautar o trabalho dos seus profissionais a partir de uma abordagem institucional e pedagógica e não mais médico-clínico-terapêutico. O propósito passou da avaliação-diagnóstico médico ao planejamento e desenvolvimento de estratégias didático-metodológicas que primassem pela intervenção, prevenção e superação das queixas de escolarização em favor da promoção da aprendizagem.

Com essa mudança de foco teórico-prático de atuação do SEAA, a SEDF em parceria com o Laboratório de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, promoveram aos profissionais desse serviço formação para atuação, de modo que os que já faziam parte do antigo modelo, e os ingressantes, pudessem ter a possibilidade de ressignificar suas percepções e concepções sobre temas ligados diretamente ao trabalho dentro do âmbito escolar com vistas à garantia das aprendizagens de todos os estudantes

Em relação à EEAA, essa formação em atuação, é caracterizada por alguns cursos oferecidos pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação/EAPE<sup>23</sup>, pela assessoria Laboratório de Psicologia Escolar da UNB aos psicólogos sobre a atuação escolar, pela Regional de Ensino e pela Gerência do SEAA aos

---

<sup>22</sup> Segundo informações atualizadas da gerência do SEAA, uma nova versão desse documento está em processo de estudo por um Grupo de Trabalho, com vistas a ser publicada até final do segundo semestre de 2023. (GSEA, março de 2023).

<sup>23</sup> Antes conhecida como Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação -EAPE. Contudo, por uma questão histórica, ainda se faz referência à instituição como EAPE, pois a sigla tem maior referência de identificação junto à população do magistério no DF, tanto que a sigla faz parte do novo logotipo da subsecretaria (conferir: <http://www.eape.se.df.gov.br/>). Por isso, todas as vezes que formos fazer referência nesse trabalho a essa instituição usaremos EAPE.

coordenadores intermediários locais do SEAA, os quais ficam responsáveis por dar suporte local aos seus profissionais.

Os cursos ofertados pela EAPE são cursos com temas abertos, prioritariamente, à classe do magistério da SEDF, planejados por professores com *expertise* em suas áreas. Os cursos tanto podem ser semestrais ou anuais, a depender dos objetivos e possuem critérios de seleção e ingresso. Os temas de trabalho tanto podem estar relacionados à educação básica, como à atuação com as políticas de educação especial e inclusiva e temas de atuação pedagógica com estudantes com Transtornos funcionais e Transtorno global do desenvolvimento – TGD. Contudo, as ofertas de cursos ou não têm vagas suficientes a todos os profissionais desejos à formação, ou a temática foca em interesses específicos dentro da demanda do trabalho dos pedagogos da EEAA, como os cursos direcionados ao trabalho com TGD e alunos com outros transtornos que são mais direcionados para pedagogo-professor ou professores que atuam especificamente com esse público em Salas de Apoio, sala de aula comum e/ou Salas de Recursos.

Nos primeiros semestres de 2022 e 2023, foi ofertado via EAPE, porém sob responsabilidade da gerência do SEAA, um curso orientador direcionado aos profissionais (psicólogo e pedagogo) ingressantes à EEAA e outro curso sobre a atuação aos pedagogos que já estavam atuando. Apesar disso, exceto o curso para iniciantes, o segundo curso, não dispôs de vagas proporcionais ao quantitativo de profissionais existentes.

Além dessa parceria com a EAPE, a gerência do SEAA, oferta formação continuada no formato de encontros coletivos semestrais em nível distrital sobre uma temática relativa à atuação do SEAA, ao modelo das ‘semanas pedagógicas’ de início do ano/semestre letivo. Essa gerência também oferece orientações pedagógicas e administrativas às coordenações locais, as quais, por sua vez, conforme as necessidades operacionais e técnico-pedagógicas

de suas realidades, costumam direcionar as reuniões de coordenação, que ocorrem uma vez na semana, para orientação e estudo sistematizado sobre a especificidade de atuação.

Esse suporte de acompanhamento, apesar de ter contribuído com o processo de transição entre um modelo de atuação a outro (do clínico ao institucional), tem se mostrado ineficaz, principalmente em razão: (a) do não-alcance a todos os profissionais, segundo a gerência do SEAA, atualmente, cerca de 150 psicólogos e cerca de 441<sup>24</sup> pedagogos entre todas as 14 regionais de ensino; (b) da inexistência de formação e suporte específicos para a atuação do pedagogo; e (c) dos poucos profissionais, quando conseguem algum curso, não se sentem contemplados pelo objetivo, conteúdo ou modelo do curso, que, muitas vezes, não apresenta relação direta com a real necessidade de atendimento às demandas proposta pelo pedagogo do SEAA/EEAA dentro do contexto escolar<sup>25</sup>.

Assim, os profissionais que não conseguem ser contemplado por uma dessas possibilidades de formação ofertadas pela rede, ficam à mercê das opções de cursos privados por iniciativa própria, ou a partir das percepções e abstrações por meio das práticas de negociação entre pares no contexto de atuação (modelo informal de aprendizagem) e do suporte dos coordenadores do SEAA nas Regionais de Ensino que, muitas vezes, centra-se apenas em orientação burocrática à atuação.

Ao afunilarmos essa problemática, em relação às demandas de formação em serviço do pedagogo para atuar especificamente na EEAA, a situação torna-se um tanto mais crítica, por isso, no item a seguir ampliamos essa discussão.

### ***1.2.1 A Formação Profissional Continuada do(a)s Pedagogo(a)s da EEAA/DF***

---

<sup>24</sup> Dados cedidos pela gerência do SEAA em referência a 2022.

<sup>25</sup> Informação obtida a partir da conversação com pedagogo(a)s da EEAA de 2009-2011, 2014-2015 e 2017-2018 e pedagoga(a) da Gerência do SEAA.

Desde que a linha da Psicologia Escolar se preocupou em estudar o fracasso e sucesso no processo de escolarização e compreender qual o papel e colaboração da Psicologia e do psicólogo nesse processo, tem-se assistido avanços consideráveis na ressignificação da atuação desse profissional dentro das escolas ou das redes de educação no tocante ao favorecimento e garantia das aprendizagens para além da patologização do ensino e da aprendizagem (Patto, 1993, 1997).

O objetivo tem sido buscar desenvolver pessoas (professores, estudantes e demais atores) e suas potencialidades à aprendizagem e ao conseqüente sucesso escolar (Marinho-Araújo, 2014, 2016; Mitjás Martínez & González Rey, 2017). Nessa via, tem ganhado força os trabalhos da Psicologia Escolar que objetivam especificamente contribuir, principalmente, dentro dos cursos de psicologia, com a formação de profissionais voltados às especificidades da escola enquanto sistema vivo, dinâmico e aberto e constituído por relações humanas, primando pela atuação para além do patológico e diagnóstico em si e da valorização das produções subjetivas e do fator humano desse processo (Marinho-Araújo, 2014; Mitjás Martínez, 2009, 2010). O psicólogo de modo geral, pode hoje, abrir vias de diálogo com essa possibilidade de atuação dentro de uma instituição escolar, como preconizado pela OP do SEAA (Brasil, 2010).

O(a) pedagogo(a), que atua no SEAA/EEAA do DF, tem papel preponderante na garantia de estratégias e ações que possibilitem às aprendizagens dentro do espaço escolar. Assim, como aos profissionais que atuam nesse serviço especializado, é demandado em atualizações de suas práticas em sintonia com as exigências de cada tempo, espaço e público com o qual trabalha.

Como discutido no início desse capítulo, a chamada crise identitária do curso de Pedagogia, ou ainda o questionamento da sua relevância para o campo de conhecimento da Educação (Libâneo, 2005; 2012; Saviani, 2008; Pimenta, 2011), acaba por afetar a forma

como o pedagogo se percebe em termos de proficiência para atuar para além do *modus* compreendido dentro da docência, ‘transformando’ a experiência como professor(a) em conhecimento necessário ao que lhe pede a função de pedagogo(a) do SEAA/EEAA e buscando orientar e mediar estratégias de trabalho colaborativo com corpo docente, família, estudante sobre questões ligadas às possibilidades/dificuldades de aprendizagem, inclusão escolar, trabalho institucional e outros no âmbito do SEAA.

Assim que ingressam no serviço, frente à dificuldade de acesso a cursos de formação em serviço conforme descrito antes, e diante da angústia de atender ao objetivo de atuação proposto pelo SEAA, o(a) pedagogo(a) busca diferentes especializações em nível de pós-graduação *lato sensu* ou aperfeiçoamento de curta duração, porém, muitas vezes, o resultado dentro da escola acaba por reforçar mais uma atuação clínica (psico ou neuropedagógica) do que propriamente uma atuação institucional, conforme previsto na OP do SEAA (Brasil, 2010).

Isso ocorra, talvez, porque tais cursos não lhes proporcionam uma visão do contexto escolar a partir das questões histórico-culturais, das dinâmicas das relações e causas multicontextuais das queixas escolares e acabam tendo uma ação emergencial e mais focada em um aspecto, ou seja, ou o problema está no estudante, no professor ou na família, polarizando, assim, uma possível causa de tais queixas.

A questão aqui não se refere ao curso de especialização em si, mas à aproximação entre teoria e prática. Muitos profissionais ainda continuam a viver a angústia de não perceber resultados práticos em termos de possibilitar possíveis transformações em seu contexto de atuação. Para Mitjans Martinez e González Rey (2019), muitas vezes, os processos de formação, como veremos no próximo capítulo desse trabalho, não possibilitam ao profissional aprender a *personalização do conhecimento*, no sentido de esses profissionais

produzirem recursos subjetivos<sup>26</sup> que lhes possibilitem atualizar as informações que já fazem parte da base dos seus conhecimentos e tenham condições de agir autônoma e criativamente por meio de uma ação transformadora de sua prática e do espaço de atuação.

O(a) pedagogo(a) que atua na EEAA, ao planejar sua atuação dentro do espaço escolar, deve ter em pauta o desenvolvimento de estratégias pedagógicas no contexto escolar de modo que possibilite aos estudantes superar as “dificuldades encontradas no processo de ensino e de aprendizagem, por meio da consideração das múltiplas variáveis que podem interferir no desempenho acadêmico dos alunos, com e sem necessidades educacionais especiais” (Brasil, 2010, p. 39).

O eixo norteador e que institucionaliza a atuação desse profissional na EEAA, é apresentado na OP do SEAA<sup>27</sup> orbitando em torno de quatro qualificadores da função:

- I. *compreensão e conhecimento* acerca: (a) da elaboração, da execução e da análise da Proposta Pedagógica; e (b) do desenvolvimento e da implantação de projetos de educação no contexto escolar;
- II. *domínio* de: (a) conhecimentos didáticos direcionados ao processo de ensino nos diversos componentes curriculares que compõem a Educação Infantil e as séries/anos iniciais do Ensino Fundamental; e (b) conhecimentos que viabilizem acompanhar o corpo docente na seleção de procedimentos de avaliação da aprendizagem, adequando-os às necessidades dos alunos;

---

<sup>26</sup> Como mencionamos na Introdução, o termo *recurso subjetivo* refere-se à “dimensão funcional de uma configuração subjetiva, expressa na ampliação das possibilidades de ação, reflexão e posicionamento em diferentes áreas da vida” (Goulart & Mitjans Martinez, 2023, p. 46).

<sup>27</sup> Até o fechamento dessa tese, segundo pedagoga da Gerência do SEAA da SEDF, o referido documento está em processo de reedição, para isso, o setor está em trabalho de discussão e estudo em Grupo de Trabalho desde o início do I semestre do ano em curso. (Conversa Informal com Pedagoga da Gerência do SEAA da SEDF, abril de 2023).

- III. *capacidade de assessoramento* do planejamento pedagógico, quanto à seleção de conteúdos e à organização da metodologia de ensino mais adequada, em consonância com os objetivos expressos na Proposta Pedagógica;
- IV. *habilidade* para: (a) definição de materiais e de equipamentos de uso didático–pedagógicos a serem utilizados; (b) incentivar e orientar o professor na seleção de recursos didáticos para o ensino e dos conteúdos escolares considerando as necessidades e interesses dos estudantes; (c) escutar e para orientar pais e familiares, em relação aos aspectos que interfiram direta ou indiretamente no desempenho escolar dos alunos, tais como relacionais, subjetivos, pedagógicos; e (d) orientar e para assessorar o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem de alunos com queixas escolares. (Brasil, 2010, p. 88-89)

O documento visa, com isso, oferecer subsídios teóricos ao trabalho desse profissional que possa fazer com que o seu serviço não seja confundido com área de intersecção de outros serviços pedagógicos dentro da escola (supervisão, orientação e coordenação pedagógica), e de atuação na Educação especial (professor da sala de recursos, professora da classe especial, etc.). A atuação do pedagogo, então, deve ter o ‘caráter pedagógico escolar’ que, como defendido na discussão anterior, se propõe para além do trabalho docente e suas especificidades. Tem a ver com a atuação a partir da perspectiva de uma pedagogia que articule “conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa” (Libâneo, 2001, p. 6) da educação na sua interface escolar, por isso, de articulação dos aspectos organizacionais, dialógicos e promotores das ações e relações pedagógicas.

Em relação às referidas funções do pedagogo da EEAA apresentadas pela OP, vale observar o caráter generalista delas. Isso porque, se situarmos outras atividades desempenhadas por pedagogos dentro da escola, como a de um coordenador pedagógico,



por exemplo, as funções listadas também se aplicariam ao trabalho pedagógico desse profissional que, nas séries iniciais da Educação Básica do DF em que essas equipes atuam, até o presente momento, é também desenvolvida por um pedagogo.

É perceptível, frente a essa realidade, que o profissional em Pedagogia que opte em atuar na EEAA, necessitará de formação em serviço que possa lhe propiciar condições de atuação diante das habilidades específicas a serem desenvolvidas dentro da realidade escolar. Necessidade essa, inclusive, que a própria OP do SEAA aponta ao afirmar que entre os vários aspectos a serem observados para implementação da EEAA nas escolas está a formação dos seus profissionais, uma formação que os qualifique e os habilite para o exercício, “numa dimensão que abrange muito mais que a própria docência” (Brasil, 2010, p.89).

Desenvolver estratégias de formação para esse fim pedem a assunção por parte de seus integrantes (mediadores e participantes) de um movimento possibilitador de um processo de reflexões que possibilite aos pedagogos produzirem recursos subjetivos “[...] necessários sobre o processo de conscientização a respeito de suas potencialidades em atender a demanda do seu trabalho, bem como, sobre as reais lacunas em seu processo de formação” (Geane Silva, 2018, p. 233).

O processo de formação profissional continuada do(a) pedagogo(a), assim, precisaria deslocá-lo(a) da sua zona de conforto, problematizando a realidade posta de modo a levá-lo(a) à necessidade de procurar novas respostas, novas soluções para as situações de confronto entre teoria e prática que lhe for apresentada. Dessa forma, buscando questionar, refletir, propor, refutar, analisar, comprovar e construir para si uma possibilidade de resposta que, no momento, lhe dê condições de diálogo com a realidade e de produção criativa em seu trabalho (Freire, 1994, 2000, 1996, 2007; Pimenta, 2005; Gadotti, 2010; Morin, 2015; Nóvoa, 2018c; Mitjás Martínez & González Rey, 2017, 2019).

O trabalho desse profissional pede mais do que meramente passar informações, instruir ou reaplicar modelos e fórmulas, pois implica em ação intencional situada no tempo e necessidades históricas e culturais da realidade em que está inserido, buscando, para isso, a mobilização de saberes e práticas pedagógicas à atuação competente e criativa frente às demandas e dinâmicas do seu contexto de trabalho. Com isso, permitindo-lhe que desenvolva uma prática de pensar o seu próprio processo e assumir corresponsabilidade pela gestão das necessidades de produção, complementação ou suplementação de seus conhecimentos para ampliar os resultados de sua ação.

Dentro da atual situação do(a)s pedagogo(a)s do SEAA/EEAA, o que se assiste é a procura isolada desses profissionais por diversos cursos de curta e longa duração que atendam as demandas emergenciais de atuação, o que leva o pedagogo à replica de fórmulas e, muitas vezes, à atuação clínica, como se fosse um psicopedagogo clínico.

A formação em serviço do(a) pedagogo(a) desse serviço acaba por ficar a cargo do próprio profissional. Situação essa, que não seria um problema, uma vez que é de grande relevância a ação proativa em estar em constante dinâmica de (re)construção da sua prática por sentir-se em incômodo epistêmico. Porém, quando se tem no percurso opções de contextos de formação que favoreçam reflexões importantes sobre caminhos e estratégias adotados, isso concorre com a possibilidade de que essa busca não seja em vão.

Visando a percepção de como as produções científico-acadêmicas têm (ou não) tratado e respaldado essa temática da formação profissional continuada desse profissional dentro da realidade do SEAA/EEAA- DF, na subseção a seguir apresentamos a trilha que seguimos nessa busca e tecemos uma reflexão, a partir, do que foi encontrado.

### **1.3 Contextualização da Produção Científica: A formação Profissional Continuada do(a) Pedagogo(a) Escolar e do(a) Pedagogo(a) do SEAA/EEAA/DF**

Considerando que a experiência formativa, seja inicial ou continuada, possui marcante presença na constituição da configuração subjetiva da profissão e, por ser esse o tema-foco de sustentação ao nosso interesse de pesquisa, nessa subseção, concentramos as informações sobre a produção científica em relação à *formação do(a) pedagogo(a) da EEAA/DF*.

Para isso, considerando que, dentro do SEAA/EEAA, como discutimos anteriormente, a função do(a) pedagogo(a) é uma função que se caracteriza dentro da interface escolar; e, ainda, que é um serviço de atuação e gênese específicos do Distrito Federal, delimitamos como descritores para nossa pesquisa: (a) a formação continuada do pedagogo escolar; e (b) a formação continuada do(a) pedagogo(a) da EEAA.

Para tanto, utilizaremos o método integrativo de pesquisa por nos possibilitar, tanto uma revisão da produção acadêmica, como de uma síntese organizativa dos conhecimentos e principais produções científicas em relação ao tema investigado (Gomes, Iglesias & Constantinidis, 2019). A investigação aconteceu inicialmente na fase de construção do projeto de pesquisa em 2019 e se manteve em atualização até o momento de revisão final da tese. A pesquisa pautou-se em específico nos artigos, teses e dissertações do repositório de publicações da *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)* e do *Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)*, principalmente porque esses dois portais digitais concentram e se interligam com outros repositórios importantes de universidades e sites com foco científico-acadêmico nacionais e internacionais.

Respeitados as configurações de pesquisa de cada uma dessas bases repositórias de publicações, utilizamos como descritores para o tema *Formação continuada do pedagogo escolar*: ‘formação continuada’, ‘pedagogo’; ‘escolar’; ‘configuração subjetiva’ e ‘subjetividade’ combinado pelo operador *booleano ‘END’*. Para o tema *Formação*

*continuada do(a) pedagogo(a) da EEAA* utilizamos as mesmas estratégias, porém acrescentamos à combinação os descritores: ‘equipe especializada’; ‘equipe de apoio’; e ‘aprendizagem’.

No primeiro momento elegemos os seguintes critérios gerais para filtrar a pesquisa: (a) um recorte de tempo entre 2010 a 2023, considerando o ano de lançamento da OP do SEAA/DF e o período de conclusão da tese; (b) publicações nas áreas de Educação/Pedagogia e Psicologia escolar e/ou da Educação; (c) idioma português, espanhol e inglês; e (d) *Qualis* A (1-4) e B (1-3) Capes para periódicos. Além desses critérios, no repositório da Capes, utilizamos também os filtros de produções veiculados na *Educ@*, um indexador referente à produção acadêmica e científica da área de educação do *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, e no *Periódicos eletrônicos em Psicologia (Pepsic)* em específico as produções dentro da psicologia escolar/educação. Na BDTD nos atemos às produções dentro dos programas de educação e de psicologia (escolar e educacional).

Depois analisamos os resumos das obras a partir de uma análise de conteúdo (Bardin, 2016) e relação proximal com nossa perspectiva epistemológica sobre educação, formação, aprendizagem e Pedagogia. E, por fim, debruçamo-nos nas produções selecionadas para discussão e síntese dialógica dos pontos centrais de contribuição ao campo e tema em discussão. A seguir apresentamos essa dinâmica a partir dos dois temas pesquisados.

### ***1.3.1 A Formação Continuada do(a) Pedagogo(a) Escolar***

Para o tema em questão no primeiro nível da busca, a partir dos critérios gerais de pesquisa, obtivemos como resultados o total de 1001 artigos, 336 dissertações e 113 teses. Contudo, ao fazermos uma análise dos objetivos e participantes das pesquisas descritos nos resumos de cada trabalho, percebemos que a função de pedagogo escolar ora estava sendo tratada como a do coordenador/supervisor pedagógico e/ou gestor escolar ou ora de modo

generalista. Por isso, visando otimizar informações ao nosso interesse de investigação, refinamos a busca a partir do filtro ‘pedagogo escolar’ usando dessa vez o operador *booleano* ‘AND NOT’ e os filtros ‘coordenador pedagógico’, ‘supervisor pedagógico’ e ‘gestor escolar’ do título, obtivemos então 13 artigos, 12 dissertações e 4 teses em que os objetivos traziam a relação entre pedagogo escolar e formação continuada.

Ao procedermos uma análise do conteúdo dos resumos dessas publicações visando selecionar aquelas, cujo caminho teórico e de metodologia de pesquisa, comungavam ou se aproximavam das ideias aqui discutidas, chegamos a seis artigos duas dissertações e uma tese que abordavam o tema, porém não conseguimos encontrar relacionado à configuração subjetiva e/ou subjetividade como abordado nessa tese.

A leitura e análise desses trabalhos, considerando a construção dialógico-complementar à compreensão sobre o que estamos discutindo aqui nos permitiram organizá-los em três categorias intersectivas: (a) Formação continuada como qualificador ao desenvolvimento profissional e à atuação; (b) Processo de formação continuada como espaço ao autodesenvolvimento e fortalecimento à construção identitária; e (c) Formação continuada como meio colaborar à qualidade da educação básica e fomento a políticas públicas de formação para o(a) pedagogo(a).

**1.3.1.1 Formação Continuada como Qualificador ao Desenvolvimento Profissional e à Atuação.** Fundamentam essa categoria seis artigos das produções selecionadas:

**Tabela 1.**

*Formação Continuada como Qualificador ao Desenvolvimento Profissional e à Atuação*

Tipo de produção	Título/autor(a)(as/es)	Objetivo principal
------------------	------------------------	--------------------

---

<p>Artigo <i>Educ. Real.</i>, Abr 2017, vol.42, no.2, p.627-648. <i>Qualis -Capes – A2</i> <i>Educação e Psicologia</i></p>	<p><i>A Ética como Competência Profissional na Formação: o Pedagogo em Foco.</i> Macedo, Sheyla Maria Fontenele; Caetano, Ana Paula Viana</p>	<p>Compreender a ética como competência profissional transversal e autônoma no campo da formação do pedagogo.</p>
<p>Artigo <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i>, 2018, Vol.99 (252), p.257-276 <i>Qualis -Capes – A1</i> <i>Educação e Interdisciplinar</i></p>	<p><i>A formação do Pedagogo em uma Perspectiva Inclusiva: Análise Documental</i> Melo, Jonas da Silva; Alencar, Edvonete Souza de</p>	<p>Analisar os documentos normativos que regem a Educação e a formação do profissional habilitado a atender as singularidades das pessoas que enfrentam as maiores dificuldades de aprendizagem: o pedagogo.</p>
<p>Artigo <i>Revista Teias</i>, Jan 2020, vol.21, no.60, p.153-176. <i>Qualis -Capes – A2</i> <i>Educação e Psicologia</i></p>	<p><i>Desenvolvimento Profissional do Pedagogo Escolar e as Tecnologias: Perspectivas a partir da Especificidade Funcional e Formação Docente na Escola.</i> Brito, Glaucia da Silva; Dÿck, Michele Simonian</p>	<p>Identificar as necessidades formativas dos(as) pedagogos(as) escolares em relação às tecnologias.</p>
<p>Artigo <i>Roteiro (Joaçaba)</i>, 2021, Vol.46, p.e24333 <i>Qualis -Capes – A2</i> <i>Educação e Interdisciplinar</i></p>	<p><i>Formação Continuada de Pedagogos Escolares: o Significado de Grupo e Comunicação na Prática Pedagógica</i> Portilho, Evelise Maria Labatut; Parolin, Isabel Cristina Hierro; Barbosa, Laura Monte Serrat</p>	<p>Identificar a articulação que os pedagogos estabeleceram entre as informações recebidas ao longo da formação continuada, as vivências reflexivas sobre comunicação e grupo e a prática já desenvolvida no espaço da escola.</p>

---

Macedo e Caetano (2017) defendem a formação profissional continuada como meio a propiciar ao pedagogo escolar a reflexão e desenvolvimento de competência e competência profissional, como também da ética e da ética profissional cernes da formação do pedagogo. Defendem a importância dessas dimensões como importantes cernes à formação e atuação profissional do(a) pedagogo(a) tanto em relação ao seu próprio processo formativo como também no processo de formação dos seus pares professores dentro do espaço escolar sob sua mediação formativa e assessoria pedagógica.

Em complemento, a análise documental normativa sobre a Educação Inclusiva feita Melo e Alencar (2018) indicam que frente ao fortalecimento e caráter micropolítico do movimento inclusivo no âmbito educacional o papel do pedagogo escolar assume relevância e sua formação pede especificidade para atuar frente a essa realidade, uma vez que, segundo os autores, é o profissional habilitado a atender as singularidades das pessoas que enfrentam as maiores dificuldades de aprendizagem, principalmente no processo de inclusão escolar e social.

Brito e Dýck (2020) acrescentam à discussão trazendo informações sobre a necessidade do desenvolvimento profissional do(a) pedagogo(a) a partir das demandas impostas pela cibercultura e realidade escolar. Com isso, o trabalho evoca a relevância que aos(as) pedagogo(a)se escolares sejam garantidos os saberes docente, pedagógico e tecnológico.

Portilho, Parolin e Barbosa (2021), por sua vez, apresentam os resultados de uma experiência de formação continuada com pedagogos escolares. As autoras concluem que dentro da escola o(a) pedagogo(a) escolar é um comunicador importante tanto à mediação como na articulação dos processos no âmbito escolar. Porém, quando ele não usa da

observação, escuta e da compreensão da escola como um coletivo dinâmico acaba tendo uma atuação, comunicação e percepção simplista desses fenômenos.

As produções, cada uma em suas especificidades de construção teórica, convergem entre si ao entenderem a relevância de que as propostas de formação continuadas, além de garantir o desenvolvimento do saber da docência e do pedagógico, também considerarem outros saberes necessários à qualificação e atualização da ação/atuação profissional do(a) pedagogo(a), tais como: tecnológico, ética profissional, educação/práticas inclusivas, comunicacional e colaborativo.

Os autores primam pela importância de que esse profissional atualize suas ações de modo a conseguir lidar com a realidade e a dinâmica multidiversa da educação, principalmente a escolar. Por isso, defendem a proposição de que um processo de formação continuada precise considerar saberes necessários a esse profissional para atuar de modo efetivo, competente, atual e em sintonia com o que lhes demandam o dinamismo e a teia complexa dos fenômenos educacionais, principalmente os relacionados à escolarização em espaços formais. Objetivo, inclusive, que percebemos a interconexão com o tema a seguir.

**1.3.1.2 Processo de Formação Continuada como Espaço ao Autodesenvolvimento e Fortalecimento à Construção Identitária.** Três produções nos guiaram a essa categoria intersectiva:

**Tabela 2.**

*Processo de Formação Continuada Como Espaço ao Autodesenvolvimento e Fortalecimento à Construção Identitária*

Tipo de produção	Título/Autor(a)(as/es)	Objetivo principal
Dissertação de Mestrado		Analisar criticamente os elementos constituintes da identidade do



Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2019	<i>A Identidade Profissional do Pedagogo Escolar em Formação Continuada</i>	pedagogo escolar no âmbito de um programa de formação continuada.
Artigo Dialogia (São Paulo), 2022 (40), Qualis -Capes – A4 Educação	Helton Roberto Real; Orientadora, Evelise Maria Labatut Portilho <i>A formação continuada do pedagogo numa perspectiva reflexiva</i>	Compreender a percepção dos pedagogos participantes de um programa de formação continuada que oportunizou a reflexão sobre a aprendizagem com vistas ao autodesenvolvimento.
Tese de Doutorado Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2023	<i>A Formação Continuada e a Constituição da Identidade Profissional do Pedagogo Escolar</i> Ana Lúcia de Araújo Claro Orientadora Ana Evelise Maria Labatut Portilho	Analisar criticamente a relevância da formação continuada de pedagogo na constituição de seu processo identitário, mediante a participação em uma proposta de formação continuada desenvolvida pelo grupo de pesquisa GAE, com vistas a contribuir para o fortalecimento da ressignificação de sua identidade profissional.

Fonte: Elaboração da pesquisadora - 2023

As produções nos instigam em relação à importância sobre as propostas e processo de formação continuada para o(a) pedagogo(a) escolar ter como meio e como fim a “reflexão sobre a aprendizagem com vistas ao autodesenvolvimento” (Carvalho, Bolfe & Portilho, 2022, p.1) em, com isso, colaborando com a efetividade do fortalecimento da ressignificação de identidade profissional (Claro, 2023), principalmente no sentido de pensar criticamente

os elementos constituintes da identidade do(a) pedagogo(a) (Real, 2019) e seu impacto na atuação desse profissional tanto em seus espaços de atuação como em sua vida profissional.

Os trabalhos convergem por defenderem o lugar da formação como meio profícuo à reflexão como recurso ao pensar sobre processos individuais de compreensão e aquisição de conhecimento ao longo da trajetória de constituição profissional. Nesse sentido, o trabalho de Carvalho, Bolfe e Portilho (2022), o mais enfático nessa defesa, informa sobre a relevância de que, sendo o(a) pedagogo(a) o profissional responsável pela formação do docente dentro da instituição educacional, sua formação continua torna-se, ainda mais, indispensável à atualização e provimento de meios à atuação e promoção da qualidade do processo de ensino e aprendizagem dentro dessas instituições. Eles destacam que no sistema público de ensino em que a pesquisa foi realizada, é ofertado um mesmo modelo(tipo) de formação a todo(a)s pedagogo(a)s da rede, independente das funções que desempenham dentro da rede e/ou da escola, situação, segundo autores, que suscita preocupação, uma vez que funções diferentes pedem olhar formativo e atuação diferente.

Os trabalhos de (Real, 2019) e (Claro, 2023), por sua vez, na busca de uma visão crítica das propostas de formação ofertadas ao(à) pedagogo(a), comungam tanto na proposição de investigação em programa de formação para o(a)s pedagogo(a)s em serviço como têm a questão identitária desse profissional como foco. E cada um em suas especificidades e objetivos metodológicos, apresentam o caminho da formação continuada como meio colaborador para a constituição dessa identidade que, devido a própria história de afirmação da Pedagogia, acaba sendo frágil e incerta frente às demandas constitutivas da Educação, principalmente a escolar.

Real (2019) aponta no resultado da sua pesquisa que: “a identidade do pedagogo escolar é frágil, derivada de uma formação inicial indefinida, precária e perpetua-se na formação continuada em serviço, quando existem poucos ou não existe a garantia de espaços

de formação continuada” (p. 8). Ao que pode ser complementado pela seguinte conclusão de Claro (2023) de que uma proposta de formação continuada contribuiu para ressignificar e fortalecer a identidade profissional do(a)s pedagogo(a)s escolares quando: “transcende a compreensão daquele profissional que cumpre e executa as tarefas sem reflexão crítica, para aquele que questiona, reflete sua prática profissional, ressignifica suas ações pedagógicas e se reconhece como articulador do processo educativo” (Claro 2023, p. 9). No terceiro tema a seguir traremos outros elementos sobre o assunto.

**1.3.1.3 Formação Continuada como Colaboradora à Qualidade da Educação Básica e Fomento a Políticas Públicas de Formação para o(a) Pedagogo(a).** Essa categoria, por sua vez, sintetiza informações dos seguintes trabalhos:

**Tabela 3.**

*Formação Continuada Como Meio Colaborar à Qualidade Da Educação Básica e Fomento à Políticas Públicas de Formação Para o(a) Pedagogo(a)*

Tipo de produção	Título/autor(a)(as/es)	Objetivo principal
Artigo Revista Cocar. Belém/Pará, vol. 8, n.16, p. 25-37. Ago-dez, 2014 <i>Qualis -Capes – A2</i> <i>Educação e Psicologia</i>	<i>A Escola e o Currículo em Tempos de Neoliberalismo e Globalização: Apontamentos de uma Formação Continuada de Pedagogos</i> Fernandes, Tânia da Costa	Refletir sobre o processo educativo como produção e manutenção da vida, a análise do currículo e suas implicações políticas e ideológicas na práxis do pedagogo e, também, a contextualização da escola em tempos de neoliberalismo e globalização.
Dissertação de Mestrado Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2022	<i>O pedagogo Escolar e a Formação de Professores na rede Estadual do Paraná: Indicadores para a Formação Continuada</i> Carvalho, Rose Maria Zaionz da Rocha	Analisar as contribuições dos programas de formação continuada desenvolvidos nos últimos seis anos pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED), aos pedagogos do Núcleo de Curitiba, com vistas a apresentar indicadores

---

Orientadora: Portilho, Evelise para um programa de formação  
Maria Labatut continuada.

---

*Fonte: Elaboração da pesquisadora - 2023 I*

O trabalho de Fernandes (2014) traz uma discussão socio-crítica sobre o compromisso das políticas de formação em favor de qualidade de atuação dos profissionais pedagogo(a)s dentro dos espaços educacionais, bem como, em relação a corresponsabilidade das universidades não apenas como centros de formação inicial, mas também da formação em serviço desses profissionais. Conclama à importância da educação/formação como ato político-pedagógico em favor de transformação social e emancipação dos indivíduos.

Rocha (2022), por sua vez, apresenta a relevância de volver o olhar para a qualidade e especificidade das propostas de formação continuada ofertadas aos(às) pedagogo(a)s dentro de seus espaços de trabalho, principalmente quando se considerar esse profissional também um formador. Ao analisar o programa de rede de educação pública de Curitiba traz algumas percepções de que as ofertas de formação não valorizaram as especificidades constitutivas tanto das realidades das diferentes instituições escolares, como da função do(a) pedagogo(a) escolar entendendo equivocadamente, inclusive, repasse de informações e instruções como processo formativo. E conclui que o trabalho do pedagogo ultrapassa o fazer pedagógico, em muitas situações tornasse técnico e pouco reflexivo e reduzido a tarefas normativas.

Em suma, essas produções contribuem significativamente com a causa da formação e profissionalização do(a) pedagogo(a) escolar em relação: (a) a formação continuada como força motriz à qualificação no *em sendo* na vivência da profissão, na valorização da história de vida e expertise da trajetória pessoal; (b) a compreensão e defesa de que os saberes necessários à atuação e à solidez identitária da profissão, parte e constitui o saber docente,

mas não se resume a este; e (c) a importância de políticas da regulamentação da profissão e em favor do fortalecimento à formação continuada que definam e situe a especificidade da atuação multidisciplinar do pedagogo dentro da educação escolar.

No que tange à produção científica sobre a formação continuada do(a) pedagogo(a) da EEAA passaremos a dialogar na subseção seguinte.

### 1.3.2 A Formação Continuada do(a) Pedagogo(a) da EEAA

Em relação ao segundo tema, dentro dos critérios estabelecidos, encontramos apenas produções que, em seu foco de pesquisa, abordam à atuação do(a) pedagogo(a) no SEAA/EEAA. Contudo, desses trabalhos, conforme nossa intenção de reflexão e objetivando registro e visibilidade à abertura da pesquisa acadêmica ao trabalho e formação desse profissional, listamos na tabela abaixo aquelas produções, entre as encontradas que, mesmo *en passant*, trazem aspectos importantes sobre a especificidade da formação continuada do(a) pedagogo(a) da EEAA:

**Tabela 4.**

*Produções Acadêmicas com Menção à Formação Continuada do(a) Pedagogo(a) da EEAA/DF*

Tipo de produção	Título/autor(a)(as/es)	Objetivo principal
Artigo	<i>Desenvolvimento Humano e Abordagem por Competências:</i>	Pesquisar e elencar elementos que ajudem a perceber de que modo a Psicologia Escolar na perspectiva de desenvolvimento humano a partir da abordagem histórico-cultural e da abordagem por competência pode fundamentar e/ou potencializar o refinamento da atuação do pedagogo à atuação competente no Serviço
Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal v. 5 n. 1, 2018.	<i>Contribuições da Psicologia Escolar à Atuação do Pedagogo do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem - SEAA</i>	
<i>Qualis -Capes – B1</i>	Silva, Geane de J.	

Especializado de Apoio à Aprendizagem - SEAA.

<p>Dissertação de Mestrado Programa de pós-graduação em Educação – Universidade de Brasília-UnB, 2019.</p>	<p><i>O Trabalho do Pedagogo da Secretaria de Educação do Distrito Federal para a Organização Pedagógica da Escola</i> Freitas, Erika Rodrigues de Orientadora(a): Dantas, Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto</p>	<p>Analisar o trabalho do pedagogo atuante na Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem – EEAA para a organização pedagógica das escolas públicas do DF.</p>
<p>Artigo Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 2022, Vol.17 (1), p.347-360 <i>Qualis -Capes – A1 Educação e Psicologia</i></p>	<p><i>O Pedagogo da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA) no Assessoramento de Professores</i> Dantas, Otília Maria Alves da Nobrega Alberto; Freitas, Erika Rodrigues de</p>	<p>Analisar artigos, teses e dissertações acerca do trabalho do pedagogo da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA), um profissional da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).</p>
<p>Artigo Revista Educação Unisino v. 26, 2022. <i>Qualis -Capes – A2 Educação e Psicologia</i></p>	<p><i>O processo de Desenvolvimento na Formação Profissional docente.</i> Silva, Geane de J.; Rossato, Maristela; Teles, Stela Martins; Calaça, Allana Resende Pimentel</p>	<p>Refletir como o processo de formação (inicial e continuada) para o exercício da profissão docente pode ser promotor de desenvolvimento.</p>
<p>Dissertação de Mestrado Programa De Pós-Graduação Em Educação – Modalidade</p>	<p><i>A atuação do Pedagogo da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem na “Modelagem do Currículo” em uma Escola Pública do Distrito Federal</i> Cruz, Mara Rúbia Rodrigues da</p>	<p>A presente pesquisa buscou compreender a atuação do Pedagogo da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA) da rede pública de ensino do Distrito Federal, bem como analisar a sua influência ou não na “modelagem do currículo”</p>

Profissional Universidade Brasília-UnB, 2023.	– Orientadora: Francisco Thiago de Silva.	(SACRISTÁN, 2017) junto ao corpo docente.
Dissertação de Mestrado Programa de pós graduação em Educação– Universidade de Brasília-UnB, 2023.	<i>A Subjetividade Social que          Constitui a Atuação do          Pedagogo na Escola</i> Santos, Sandra Regina de Souza Orientadora: Cristina Massot Madeira Coelho	A compreensão de como a subjetividade social de uma escola pública do Distrito Federal se expressa nas ações desempenhadas pelos pedagogos da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem – EEAA.

---

*Fonte: Elaboração da pesquisadora - 2023*

Em uma síntese dessas produções, Silva (2018), em seu artigo, levanta a discussão da problemática da formação continuada direcionada especificamente ao(à) pedagogo(a) da EEAA principalmente em relação ao desenvolvimento de competências/habilidade específicas à atuação. A autora se apoia no conceito de competência a partir de Marinho-Araújo e Almeida (2017) que defendem, dentro de seus trabalhos na Psicologia Escolar, o emprego do termo para além da associação comum de ‘capacidades’, ‘aptidões’ ou ‘expertises’ à execução de tarefas profissionais. Associações essas que, segundo essas autoras, contribuem “para que o conceito de competência fosse sendo dissociado da ideia de uma especialidade de alto nível, adquirindo mais flexibilização e um uso mais constante, especialmente no sistema educativo” (Marinho-Araújo & Almeida, 2017, p. 3).

No artigo Silva (2018) problematiza a carência e o silêncio por traz da mesma em relação à elaboração e implementação de políticas e ações efetivas voltadas a práticas formativas que possibilitem aos(às) pedagogo(a)s desse serviço desenvolverem ferramentas pessoais que os ajudem “a articular saberes acadêmicos e saberes de experiência diante de

situações complexas, não se limitando a tais saberes, mas ‘mobilizando-os e atualizando-os’ (Silva, 2018, p.233, grifos da autora).

O trabalho de Freitas (2019), por sua vez, que, apesar de forçar na organização do trabalho do pedagogo da EEAA dentro da escola, dedica uma parte da produção escrita para falar da importância e peso que a formação continuada tem para a atuação de qualidade desse profissional e denuncia que “[...] a formação da SEEDF para esse público se concentra nos profissionais ingressantes; no entanto é necessário que a formação seja processual, de forma a acompanhar o surgimento das demandas ao longo da carreira” (Freitas, 2019, p.89).

Dantas e Freitas (2022), a partir de um recorte temporal de 2010 a 2018, fazem uma análise nas produções acadêmicas disponíveis sobre a atuação do(a) pedagogo(a) da EEAA e uma das constatações, corroboram com que temos discutido aqui, a percepção de que quase não existir estudos que abordam o assunto. E elas levantam à reflexão a respeito da necessidade de compreensão do assunto principalmente porque está atrelado às dinâmicas do funcionamento interno das escolas públicas do Distrito Federal, principalmente ao se ter em vista a “melhoria da qualidade do ensino e promoção do sucesso escolar” (Dantas e Freitas, 2022, p. 347).

Apesar do artigo de Silva et.al. (2022) não ser especificamente direcionado ao(à) pedagogo(a), um dos estudos de caso analisados tem como pauta uma situação de formação continuada envolvendo uma pedagoga do EEAA em que se analisa a importância dos processos formativos, além de teoricamente orientados, devem dar abertura para o “tensionamento e mobilização às possibilidades de produção de novos sentidos subjetivos que possam abrir meios à configuração subjetiva da profissão, também como docente” [...] por isso, ser indispensável se considerar “os processos subjetivos envolvidos na organização e vivência de uma formação, principalmente, no tocante à formação de professores” (Silva et.al., 2022, p. 14).



Nesse grupo, o produto do trabalho de Cruz (2023) é a prosta de um curso de pós-graduação *lato sensu* para o(a) pedagogo(a) da EEAA sobre prática e currículo. A autora faz um estudo a respeito da participação e influência desse profissional na Organização do Trabalho Pedagógico e na modelagem curricular com base em Sancristán (2017), ressaltando principalmente: (a) a necessidade de investimento na formação continuada desse profissional por parte da SEDF; de que o trabalho do(a) pedagogo(a) apresenta requisitos listados por Pinto (2011) e Libâneo (2018) característicos ao de um ‘pedagogo escolar’; e (c) o fato dos próprios pedagogos se encontrarem confusos em relação à função que exercem e elencarem a necessidade de cursos baseados na atuação profissional (Cruz, 2023 p. 115-116).

E, por fim, Santos (2023), com base da Teoria da Subjetividade de González Rey, dialoga com questões sobre a configuração da Subjetividade Social em relação ao contexto escolar e à produção subjetiva a respeito do trabalho de pedagogas da EEAA e aspectos subjetivos que participam do processo ensino-aprendizagem. Ela discute sobre como as representações sociais colaboram com a patologização das queixas de escolarização encaminhadas até a EEAA pela escola e como o conhecimento da Subjetividade Social da escola se apresenta como uma alternativa de atuação e compreensão desse processo, à organização do trabalho pedagógico e também do(a) pedagogo(a) dentro da EEAA e das escolas.

No item a seguir trazemos uma síntese dialógica sobre as contribuições que essas produções acadêmico-científicas agregam ao estudo sobre o tema da *formação profissional continuada do(a) pedagogo(a) da EEAA/DF*, contudo, considerando a extensão e o foco de nossa produção, não entraremos no mérito de esclarecimentos sobre convergências e divergências de termos/conceitos teóricos entre os trabalhos apresentados e nossa perspectiva teórica.

### **1.3.3 Síntese Dialógica das Produções Científicas à Contribuição à Formação Profissional Continuada do(a) Pedagogo(a) Escolar da EEAA**

As produções científicas apresentadas nos dois subitens anteriores convergem em três pontos em relação à situação do(a) pedagogo(a) da EEAA/DF: (i) apontam a carência e necessidade de formação profissional continuada em/para atuação; (ii) a existência de confusão, principalmente entre o(a)s próprio(a)s pedagogo(a)s desse serviço em relação à definição da função que exercem; e (iii) apresentam informações que sustentam a atuação desse profissional a partir das características do pedagogo escolar segundo proposições e fundamentações de Libâneo (2018, 2021) e Pinto (2011).

O primeiro ponto nos leva a perceber o lugar de importância que a formação continuada ocupa para a efetiva profissionalização e atuação do(a) pedagogo(a) escolar e pedagogo(a) na EEAA. Todas as produções são categóricas ao reconhecerem direta ou indiretamente que os processos formativos, quando promotores de reflexão, trabalho colaborativo e têm as experiências e atuação prática como meios de atualização do conhecimento, podem abrir vias imprescindíveis à qualificação profissional. E, no tocante ao profissional da EEAA, pode lhe possibilitar dialogar, ampliar e reorganizar conhecimentos a esse outro modo do fazer pedagógico que não o das suas experiências apenas como docente ou outras.

Contudo, essa questão, liga-nos ao segundo ponto, para que essa formação ganhe efetividade é importante clareza sobre ‘qual é a função desse pedagogo’ e de ‘qual pedagogia’ precisará lançar mão ou ter contato como base de atualização da sua formação inicial. Essa fragilidade na definição da função é uma angústia que acompanha tais profissionais desde os primórdios da existência desse serviço, uma herança ainda do modelo de funcionamento das equipes Multidisciplinares de Avaliação Psicopedagógica como denuncia Araújo (2006) em sua pesquisa sobre a implicância dessas indefinições na atuação

do(a) pedagogo(a) demonstra que: (a) o trabalho do pedagogo no atendimento às queixas escolares foi construído, dentro da própria prática do pedagogo, em resposta às demandas da SEE-DF; (b) a graduação em Pedagogia não oferece formação nessa área nem, tão pouco, a SEE-DF disponibiliza orientação sistemática a esses profissionais; e (c) os conflitos profissionais são, na sua maioria, causados pela indefinição de papéis dos membros da equipe.

A autora ainda enfatiza e apresenta como solução, já em 2006 quatro anos antes da mudança da abordagem clínica para a institucional, a urgência e importância de investimento em formação continuada desse profissional para melhor atender a especificidade do seu trabalho como pedagogo(a) desse serviço.

Essa provocação nos leva ao terceiro ponto sobre a necessidade da formalização e regulamentação da atuação a partir dos pressupostos do que temos defendido sobre a Pedagogia escolar. Percebemos que a própria OP (2010) e demais documentos veiculados pela SEDF sobre o(a) pedagogo(a) da EEAA, já trazem descritores e definições caracterizadoras dessa interface da pedagogia, a exemplo da assessoria ao processo de ensino e aprendizagem visando promover a “melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, por meio de ações institucionais, preventivas e interventivas” (Brasil, 2010, p. 9). Por esse motivo e buscando a própria organização e regulamentação do trabalho desse profissional dentro da SEDF, destacamos o reconhecimento da atuação do pedagogo da EEAA como uma atuação escolar.

Como percebemos nas produções apresentadas anteriormente, esse profissional dentro do SEAA é responsável pela assessoria, orientação, articulação, estudo, planejamento, compreensão e mobilização de ações que articulam e gerenciam ações que possibilitem a efetividade das aprendizagens dentro do âmbito da educação escolar, a atuação extrapola o espaço da docência. Por isso, sendo situada a partir de outro tipo de

especialidade para atuar: o de gestar ações em favor da mobilização do desenvolvimento das aprendizagens no âmbito institucional e não apenas da sala de aula. Porém, tal dimensão da atuação, não dilui ou anula a experiência na docência desse pedagogo, mas a amplia em perspectiva de atuação, ao colaborar, por exemplo, com a atualização da prática de ensino dos seus pares, atuando na formação continuada de professores e outros profissionais dentro do contexto na escola e/ou produzindo novos conhecimentos e estratégias para melhorias dos processos educativos dentro da instituição educacional.

Por esse entendimento, assim como também caracterizado por Cruz (2023) em seu trabalho, conseguimos perceber o(a) pedagogo(a) da EEAA do SEAA como um(a) *pedagogo(a) escolar*, desse modo, distinguindo-o de outros pedagogos que tanto atuam no SEAA, a exemplo da Sala de Apoio à Aprendizagem, como nos demais espaços da escola e da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Uma observação de interesse dessa tese é a ausência de trabalhos que abordassem a dimensão subjetiva com base na Teoria da Subjetividade da formação profissional continuada do(a) pedagogo(a) ou do(a) pedagogo(a) da EEAA. Santos (2023) abre caminho ao trazer reflexões importantes sobre a subjetividade social participando da constituição do trabalho de atuação desse profissional dentro da escola.

Vale ressaltar que as produções acadêmico-científicas sobre a formação e atuação desse profissional da EEAA/DF podem contribuir com a reversão da carência de produções e com a visibilidade à necessidade e importância da função do(a) pedagogo(a) escolar nesse serviço, como também de gerar subsídios teóricos e práticos à legitimação e, necessária, definição da especificidade da sua atuação/função.

## **II– As Bases Teóricas da Subjetividade**

Em continuidade à tessitura de ideias, nesse capítulo visamos construir um diálogo a partir dos pressupostos da Teoria da Subjetividade, desenvolvida por Fernando González Rey e Albertina Mitjáns Martínez, situando a discussão sobre o processo de mudanças subjetivas e sua implicação no desenvolvimento subjetivo, e desenvolvimento humano, na perspectiva cultural-histórica da Psicologia. Essa base subsidiará a reflexão sobre a experiência da formação profissional continuada do(a) pedagogo(a) como espaço propiciador de mudanças subjetivas importantes ao desenvolvimento da profissão.

Inicialmente vamos apresentar uma discussão sobre perspectivas contemporâneas em relação ao desenvolvimento humano, não só por se tratar de uma tese desenvolvida dentro de um Programa de Pós-Graduação de Psicologia do Desenvolvimento e Escolar (PGPDE), mas, sobretudo, para gerar amplitude nas compreensões sobre os conceitos de desenvolvimento e mudança na Psicologia. A seguir, apresentaremos a base teórica da subjetividade na perspectiva cultural-histórica para, na sequência, avançarmos na compreensão sobre mudança subjetiva e desenvolvimento subjetivo, conceitos centrais à construção da tese.

### **2.1 Perspectivas Contemporâneas de Desenvolvimento Humano**

Durante os primórdios das ciências humanas, sob forte influência das normas de cientificidade das ciências exatas, a compreensão do humano pautava-se fortemente por visões positivistas e dicotomizantes, com predomínio no reconhecimento das influências do ambiente e da hereditariedade. No campo da Psicologia, essa visão reducionista também prevalecia para o estudo dos aspectos ligados ao desenvolvimento humano (González Rey, 2004, 2013; Dessen, 2005; Dessen & Costa Júnior, 2005; Dessen & Bisinoto, 2014; Rossato

& Ramos, 2020), sendo compreendido, por essa perspectiva, a partir das classificações por fases estanques e modelos padronizados e universalistas de evolução, ora centrado nas influências inatistas ora nas ambientalistas, ou ainda, apenas centrado em características específicas do indivíduo (Cole & Cole, 2004; Dessen & Costa Junior, 2005; Lerner et al, 2014).

O estudo do desenvolvimento humano, assim, era tomado como consequência da relação direta entre ação-reação, sem que se considerasse as curvas e entrelaçamentos multicontextuais envolvidos e, também, geradores desse processo (Dessen & Bisinoto, 2014; Rossato & Ramos, 2020). Essa percepção ‘ação-reação’ serviu, e ainda serve, em muitos casos, de sustentação às correntes pedagógicas e estratégias de aprendizagem, pesquisa científica, seleção e classificação de habilidades sociais e de competências individuais, entre outras.

Com o avanço do campo da Ciência do Desenvolvimento, a partir da contribuição multidisciplinar de diferentes áreas, principalmente da Psicologia, Sociologia, Biologia e Educação, que têm em comum a compreensão da evolução e desenvolvimento do homem em relação a si mesmo, com o outro e com o meio, o conceito de desenvolvimento vai ganhando atualização ontológica e epistemológica (Dessen & Costa Júnior, 2005; Newman e Newman 2007; Dessen & Bisinoto, 2014; Lerner et al., 2014).

O estudo do desenvolvimento humano, buscando captar a dinâmica envolvida nisso, se apega em algum elemento que o redirecionasse do olhar de laboratório, enviesado, estático, escalonado e direcionado a um quadrante milimétrico de um todo, para um olhar mais aberto à diversidade e complexidade da vida humana, fora dos parâmetros monádico de compreensão da ciência cartesiana. Os estudos e investigações, assim, passam a reconhecer que um caminho inicial possível é a descrição de padrões de constâncias e de

mudanças através do tempo de vida do indivíduo, identificando o processo subjacente que concorrem para esses padrões (Newman & Newman, 2007).

Esse redirecionamento de foco serviu de base para que as áreas do conhecimento dialogassem entre si em direção de intersecções possíveis em suas investigações, de modo que a ciência desenvolvimental aplicada (Lerner et al., 2014) possa a ter produções pautadas na colaboração com a realidade do ser humano, em seus contextos de relações e desenvolvimento.

Segundo Geert (2003, 2019) o termo ‘desenvolvimento’, tem na sua origem etimológica (*unwrap*), que significa ‘desembrulhar, desfazer o invólucro’, podendo ser interpretado como algo pronto que só precisa de um elemento (ajuda) externo para que possa ser revelado, distanciando-se da visão dicotômica e padronizante de ciência cartesiana atrelada o estudo do desenvolvimento. Contudo, segundo o autor, a ambiguidade de tal significado também permite, a partir de uma perspectiva metateórica de ‘sistema dinâmico complexo’, perceber um significado de potencial, poder, força, energia, possibilidade e capacidade do ‘devir’ que, com base no conceito básico de dinâmica, pode ser considerado a partir da força ou do poder que envolve uma capacidade ou possibilidade, ou um potencial.

Newman e Newman (2007) abordam que, com essa abertura à outras possibilidades conceituais, o estudo do desenvolvimento humano passa a focar em decifrar padrões de constância e mudança através do curso de vida, identificando o processo subjacente que conta para esses padrões. Segundo os autores, desenvolvimento implica em mudança que ocorre durante o tempo e tem uma direção que, geralmente, vai do simples para o mais complexo, do menos organizado para a condição do mais organizado e coordenado, ou do menos integrado ao mais integrado. Contudo, para que uma mudança em particular seja considerada desenvolvimental, deve-se questionar se existe algum padrão referencial em que

ela possa ser observada de um indivíduo para o outro, e se esta mudança parece ter direção que sugere um novo nível de complexidade ou de integração.

Na construção dessa compreensão em termos do papel da ‘mudança’ para o desenvolvimento, Lerner et al. (2014) reforçam que nem toda mudança significa desenvolvimento, contudo, quando essas mudanças forem organizadas, sistemáticas e envolvam mudanças sucessivas (continuidade), possuem maior potencialidade de se constituírem como desenvolvimento.

Para a epigenética e a probabilística<sup>28</sup>, a mudança propulsiona o desenvolvimento quando é gerada a partir de uma tensão, que interrompa o estado de equilíbrio interno (homeostase) em que se encontra um indivíduo e que o leva a buscar reajustamento à situação impulsionando-o à mudança (Dessen & Bisonoto, 2014). A forma como mudança e desenvolvimento se relacionam, assume importância em nossa tese pelas possibilidades de se estender essa compreensão à ‘mudança subjetiva’ e ao ‘desenvolvimento subjetivo’, avançando no que foi apresentado inicialmente por Rossato (2009), e trabalhado por González Rey e Mitjás Martínez (2017), Mitjás Martínez e González Rey (2019) e Rossato e Ramos (2020), entre outros autores, que abordaremos em outras sessões desse capítulo.

Dessen e Bisonoto (2014) trazem a contribuição a partir de sete princípios apresentados por Magnusson e Cairns (1996) a serem considerados para se definir contemporaneamente desenvolvimento a partir dos avanços histórico-conceituais

---

<sup>28</sup> A ‘epigênese’ surge na área da Biologia (Waddington, 1956) nos estudos e compreensão sobre o comportamento genético, rompendo com a ideia de predeterminismo, nessa nova concepção o corpo ou o sistema é construído pelo próprio processo e não está pré-estabelecido ou planejado previamente. Dessa perspectiva o desenvolvimento é entendido em sua dinâmica própria e na ‘equifinalidade’ (Shanahan, Valsiner e Gottlieb, 1997; Geert, 2003), pois sua trajetória, em determinados aspectos ou habilidades, pode se dar por diferentes caminhos (Dessen & Bisonoto, 2014, p. 38). No que concerne à noção ‘probabilística’ para pensar o desenvolvimento (Lerner, Lewin-Bizan, & Warren, 2011) vai contra à visão determinista e unilateral presente nos estudos de base empirista. Nesse caso, ao invés de se ‘prever’ e ‘determinar’ pode-se no máximo, usar de possíveis probabilidades acerca de caminhos para o desenvolvimento, uma vez que o mesmo é pluri-singular, dinâmico, contextual e, por que não, imprevisível.



conquistados: (1) um indivíduo se desenvolve e funciona psicologicamente como um organismo integrado; (2) se desenvolve e funciona em um processo dinâmico, contínuo e recíproco de relação; (3) esse funcionamento depende, e ao mesmo tempo, influencia, as interações recíprocas entre subsistemas dentro do indivíduo; (4) padrão de funcionamento individual surge durante a ontogenia individual; (5) diferenças no ritmo e frequência do desenvolvimento podem produzir importantes diferenças na organização e configuração das funções psicológicas; (6) padrões de funcionamentos psicológicos funcionam como sistemas dinâmicos e são extremamente sensíveis às condições sob as quais são formadas; e (7) a conservação em desenvolvimento é mantida por limites de fora e de dentro, assim como pela ação correlacionada de forças externas e internas.

Contudo, essas contribuições em favor do avanço dos estudos sobre a compreensão dos processos biopsicossociais do desenvolvimento humano em direção a uma perspectiva desenvolvimental mais aberta, mencionadas até aqui, precindiam da superação da ideia monádica impregnada pela ‘psicologia de laboratório’ em relação às padronizações como referenciadoras e demarcadoras dos estudos e pesquisas sobre o humano em relação com o seu ambiente.

Com o avanço dos estudos nesse campo vai ganhando forma a compreensão de desenvolvimento humano como fenômeno dinâmico e complexo (Madureira & Branco, 2005), processual, multicontextual, sistêmico, singular e culturalmente constituído (Aspesi, Dessen & Chagas, 2005; Lerner et al, 2014; Dessen & Bisinoto, 2014; Rossato & Assunção, 2019). Dentre esses avanços, destaca-se: (a) a relação entre psique, cultura e os aspectos históricos que constituem e são constituídos pelas produções humanas no ‘vivendo’, principalmente marcados pelos trabalhos de Vigotski (2010, 1991, 2001), Bruner (1997), Rogoff (2005), entre outros; (b) a influência dos contextos e multicontextos para o desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1994, 1995, 1999; Kojima, 2003); e (c) das

teorias de sistemas dinâmicos que defendem como as forças em um dado sistema respondem a um dinamismo em direção a um estado de equilíbrio que sustém a manutenção desse mesmo sistema (Geert, 2003; 2019). O indivíduo, assim, é compreendido como participante do seu desenvolvimento em condição ativa e dialógica numa dimensão pessoal e coletiva (Dessen & Costa Junior, 2005; Lerner et al, 2014; Rossato & Ramos, 2020).

Dentro dessa perspectiva de busca na Psicologia por compreensão dos processos humanos, sob a lente do desenvolvimento, do ‘em sendo’ (Bakhtin, 2010) no processo, registramos as contribuições da psicologia soviética, que além dos trabalhos clássicos mais conhecidos no meio acadêmico contemporâneo de Vigotski, Luria e Leontiev, contaram também com os estudos de outros importantes teóricos, não tão divulgados fora da Europa, tais como Rubinstein, Ananiev, Miasichev, Yarochevsky, Lomov, Bozhovich entre outros (Puentes & Longarezi, 2016; Longarezi & Puentes, 2017; González Rey, Mitjans Martínez & Goulart, 2019).

O esforço desses teóricos “representou a primeira tentativa histórica de avançar com relação ao caráter específico da psique humana com base em sua gênese cultural, social e histórica” (González Rey & Mitjans Martinez, 2019, p. 38) abrindo frente, assim, à compreensão dos fenômenos humanos a partir de uma ótica para além da perspectiva cartesiana de ciência.

Nesse sentido, a interconexão entre fatores culturais, históricos e individuais é o objeto de estudo e defesa da abordagem cultural-histórica da Psicologia (González Rey, 2011; 2012) na ampliação da compreensão dos processos constitutivos do desenvolvimento humano. Por essa compreensão do desenvolvimento se reconhece capacidade gerativa do indivíduo sobre o próprio desenvolvimento, ao longo da vida, numa interação dialética com o outro e consigo mesmo.

Nesse processo, a dimensão histórica atua de modo relevante por integrar configurações subjetivas singulares das experiências que esse indivíduo vive, viveu e viverá em diferentes espaços e relações sociais concretos (Gonzalez Rey, 2011).

Nessa configuração *se expressa num nível subjetivo a unidade indissolúvel do histórico e do atual*, unidade que só acontece como produção subjetiva da pessoa, não sendo possível compreendê-la pela indução ou dedução de processos objetivos passíveis de serem observados ou deduzidos dos eventos de vida da pessoa. (Gonzalez Rey, 2011, p.31, grifos nossos)

Assim, avançando na complexidade da compreensão, é possível pensar o desenvolvimento humano considerando os aspectos singulares do indivíduo dentro e a partir de uma rede de relações que também é singular, histórica e cultural. Uma rede que se tece entre o tensionamento mútuo do individual-coletivo, entrelaçado pelos constituintes culturais e situados em um tempo, em cultura e contexto histórico.

O desenvolvimento humano então, é reconhecido como um processo que pode possibilitar ao indivíduo novas construções e produções de sentidos e significados sobre a realidade de si, do outro e do contexto em que se insere. O desenvolvimento não implica em aquisições de estabilidade e ‘conforto’, ao contrário, se intensifica e demarca importantes pontos de conflito, contradições e crises a partir tensionamento entre o social e individual. Dessa maneira, o desenvolvimento humano constitui-se enquanto contextual, singular, contraditório, dinâmico, situado histórica e culturalmente (Rossato & Assunção, 2019).

Essa compreensão demarca um macroprocesso das progressões dos diferentes microprocessos e dimensões (de ordem biológica, cognitiva, social, cultural) do curso de vida da pessoa. O desenvolvimento humano, em sua dimensão filo e ontogenética, é um processo histórico do tornar-se humano. Em linhas gerais, tem a ver com o processo de humanização do homem pelo homem e por processos (bio-psico-ecológicos, culturais,

históricos, etc.) que são tipicamente humanos. Nesse ponto, a Teoria da Subjetividade agrega valor heurístico a essa compreensão ao considerar e gerar inteligibilidade sobre como a cultura é participante desse processo ao criar um modelo teórico explicativo sobre como a subjetividade individual e a subjetividade social se interconstituem mutuamente (Rossato, 2020a)<sup>29</sup>.

Os estudos teórico-epistêmico-metodológicos de Fernando González Rey, e seus colaboradores, sobre as produções geradas nessas relações entre o individual e o social, na cultura, constituidores do homem em sua humanidade, fornecem base para que possamos investir em pesquisas e compreensões sobre como as produções subjetivas geradas ao longo do processo de desenvolvimento humano, participam desse processo. As mudanças subjetivas e o desenvolvimento subjetivo, como ainda veremos ao longo do capítulo, integram as mudanças e o desenvolvimento no amplo processo do desenvolvimento humano.

## **2.2 A Teoria da Subjetividade e a Subjetividade Humana - O *Complexus* no Desenvolvimento Humano**

Nessa subseção buscamos apresentar os princípios constituidores da Teoria da Subjetividade elaborada por Gonzalez Rey (1997, 2003 -2005, 2007, 2011, 2017, 2019), González Rey e Mitjans Martínez (2017a; 2017b) para o estudo da subjetividade humana, na perspectiva cultural-histórica da Psicologia. Para isso, coadunamos diálogos teóricos em defesa da compleição da subjetividade, via oposição à visão unilateral, quantitativa e instrumental de estudo da realidade. Buscamos em alguns pontos dessa tecitura estabelecer diálogo com as contribuições Morin (1977, 1998), sobre o pensamento complexo, e Gonzalez Rey (1997) que também defende a subversão à lógica dogmática e reducionista

---

<sup>29</sup> Comunicação oral. Maristela Rossato, na *Disciplina Estudos e Pesquisa em Psicologia*, na aula do dia 14/10/20, sobre Desenvolvimento Humano e Desenvolvimento Subjetivo a partir da Teoria da Subjetividade.

que marcou a gênese do conhecimento científico e que ainda engendra e orienta o caminho de áreas/disciplinas científicas.

Como bem salientado por Mitjans Martinez (2005) e González Rey e Quevedo (2017), é preciso se ter cuidado na tentativa de estabelecer relações entre diferentes autores/teorias, para que não se promova ‘diluições’ teóricas, superficialidade ou sobreposições de conceitos que leve a equívocos de compreensão. Em nossa argumentação, a complexidade, tal como definida por Edgar Morin, é um pano de fundo que nos possibilita transitar pela subjetividade, tal como concebida na obra de Fernando González Rey, fortalecendo, ainda mais, seu valor científico e heurístico.

Por essa via, a interrelação que se estabelece aqui visa respeitar as diferenças epistêmicas, ontológicas e metodológicas entre os autores compreendendo que suas produções apresentam especificidades e divergências referentes as suas constituições. Mesmo assim, reconhecemos possível o diálogo, de modo especial diante da concordância com a oposição à compreensão simplista e objetivista da realidade, especialmente sobre à dinâmica dos processos humanos. As aproximações teóricas têm o objetivo de colaborar com a amplitude do diálogo sobre o estudo da subjetividade na perspectiva do desenvolvimento humano. Além disso, como bem salienta Mitjans Martinez (2005), na busca pela compreensão do real em sua complexidade constitutiva, diferentes abordagens teóricas, campos e caminhos podem convergir em pontos comuns e complementares que fortalecem suas próprias posições teóricas.

O homem é um ser intrigante, complexo, singular e, nesse sentido, estudá-lo, principalmente na contemporaneidade, pede da ciência um olhar para além da mera simplificação que reduz a multidiversidade humana à classificação, generalização e ordenação de fatos (Morin, 1977, 1998, n. d., 2000b, 2005). Sendo assim, o estudo científico que agregue e considere o caos criador e criativo (Prigogine, 1994; Schnitman, 1994), a

desordem que leva à necessidade de sair do cômodo, do estático, e a desorganização que pede novos, ou renovados, parâmetros, torna-se importante para a compreensão da realidade em tempos atuais (Prigogine, 1994; Morin, 2000c; Morin & Le Moigne, 2000; Bohm, 2007; Vasconcellos, 2013).

Esse giro, porém, exige dos seus atores um olhar complexo, no sentido de convocar a ciência para uma verdadeira reforma do pensamento (Morin, 1998, 2000c, 2003, 2005; Bohm, 2007; Vasconcellos, 2013), que conceba a vida em uma dinâmica fractal<sup>30</sup>, onde o todo é composto por partes diferentes, e as partes, por sua vez, mesmo que isoladas, contêm e compõe o todo.

Essa relação todo<->parte - representada pela subjetividade social e individual - não é linear, arbitrária e estática, mas dinâmica, correlacional e em constante profusão de completude e plurissingularidade. Assim, compõem um sistema em que essas duas instâncias - todo<->parte - transformam as informações mutuamente compartilhadas entre si em algo único e particularmente seu, o que dá singularidade a sua forma de ser e (co)existir.

Morin (2000c), ao abordar sobre os princípios constituidores do pensamento complexo<sup>31</sup> caracteriza essa relação dialética - todo<->parte - como o princípio 'hologramático' que "coloca em evidência o aparente paradoxo de certos sistemas nos quais não somente a parte está no todo, mas o todo está na parte." (p. 2015) A vida, assim, enquanto

---

<sup>30</sup> O termo fractal foi cunhado pelo matemático francês Mandelbrot (1998) em seus estudos na área da Geometria, para especificar figuras geométricas de formas não regulares que, por isso, não eram nomeados e estudadas pela Geometria Clássica. O matemático percebeu que essas formas continham em suas partes elementos constituidores do todo aos qual ao qual pertenciam ou davam forma. Devido essa dinâmica entre todo-parte, o termo hoje é usado em diferentes áreas do conhecimento para a compreensão da realidade a partir da lógica da inter-relação entre partes e totalidade e vice-versa (Gressler, 2008; Almeida, 2016; Moura, 2011).

<sup>31</sup> Para Morin (2000a) três princípios participam da constituição do pensamento complexo: (a) o *dialógico*, que visa considerar a união entre o que é considerado antagônico, por isso, separável, para pensar os processos organizadores, produtivos e criadores no mundo complexo da vida e da história humana; (b) o da *recursão* organizacional, que enxerga esse processo como um círculo gerador no qual os produtos e os efeitos são eles próprios produtores e causadores daquilo que os produz; e (c) o *hologramático* que preconiza a relação todo-parte como em processo complexo, dependente e mútuo de constituição e manutenção.

sistema vivo e dinâmico, é compreendida para além do engessamento e de uma realidade estática (Morin, 1977, 2003).

O humano é entendido em sua complexidade, por ser singular-coletivo, único-múltiplo e em constante interligação com todos os outros organismos vivos existentes, afinal somos um sistema interligado a vários outros sistemas (Maturana, 1985, 1992; Morin, 1977, n. d., 2000c, 2003, 2005). Nessa rede relacional, a vida humana se constitui de modo *complexus*, por ser ‘tecida’ junto, com o outro de modo singular, multidiverso, dinâmico, contraditório, sinérgico em mútua troca dialética de energias, que retroalimentam tanto a manutenção como a geração do sistema vivo que a compõem.

Por essa compreensão complexa e sistêmica<sup>32</sup> dos processos psicológicos humanos, González Rey (2013) denuncia, na história da Psicologia, um silêncio sobre a abordagem desses processos, não só negando a subjetividade, mas também negando compreensões mais integradoras, complexas e sistêmicas do humano. Os estudos e esforços acadêmicos de González Rey (1997, 2010, 2013, 2014), então, colaboraram na tentativa e intuito de oferecer a essa área do conhecimento um olhar heurístico e ontológico sobre a subjetividade humana ao alçá-la ao lugar de relevância indispensável à pesquisa e compreensão do humano e suas relações.

A partir da década de 1990, Fernando González Rey empreende esforços mais centrados na constituição de uma teoria, articulada à uma base epistêmica e metodológica,

---

<sup>32</sup> Refere-se à compreensão de *sistema*, que aqui não se refere ao mecanicismo, mas à compreensão de autores como Bertalanffy, L. V. (2010) e Morin (1999), que o entendem como um conjunto integrado por relações entre seus constituintes e constituídos, as quais se dão de modo ativo-retroativo, dinâmico e inter-relacionado. Esse movimento contínuo e singular dá suporte à integridade desse conjunto (sistema). Como também apresentado por Rossato (2020b), é aberto e se define por infinitas trocas com seu espaço e com outros sistemas. Desloca-se da “compreensão clássica de sistemas, pois não se apresenta nem pela definição de primeira ordem (entrada-processamento-saída), nem de segunda ordem (entrada-processamento-*feedback*- saída). Na obra de González Rey, sistema refere-se ao sistema configuracional, ou seja, à dinâmica complexa das múltiplas configurações subjetivas que constituem a subjetividade – individual e social – e que funcionam como sistema sem entradas ou saídas que possam ser revistas ou controladas” (Rossato, 2020b, p. 121-122).

para o estudo da subjetividade humana (González Rey, 1997, 2010, 2014; González Rey & Mitjás Martínez, 2016, 2017a, 2017b; Mitjás Martínez, 2019). A subjetividade, em toda sua complexidade e dinamicidade, é compreendida como:

Capacidade humana de as *emoções adquirirem em caráter simbólico, levando à formação de novas unidades qualitativas* que constituem uma definição ontológica diferente dos fenômenos humanos, sejam eles sociais ou individuais; essas unidades expressam-se nos conceitos de *sentido subjetivo e configuração subjetiva*. (Mitjás Martínez; González Rey, 2019, p. 15, grifos nossos)

A compreensão da subjetividade como um macrossistema engloba também entender suas principais categorias conceituais que se articulam dinamicamente na estrutura do modelo teórico definido por González Rey: *sentidos subjetivos, configuração subjetiva, sujeito, agente, subjetividade individual e subjetividade social*. A seguir vamos especificar cada uma delas para que a compreensão do funcionamento da subjetividade possa ganhar maior fluidez.

Os sentidos subjetivos são produzidos na experiência e emergem como fluxos de sentidos constituídos por meio dos recursos subjetivos, de natureza simbólico-emocional. São dinâmicos, fluídos e em constante movimento, estando sempre em processo de abstração e recursividade com novos e diferentes sentidos que tanto dão força ao que lhe constitui como também podem colaborar com seu redimensionamento, seja em intensidade ou durabilidade. Vale ressaltar que, apesar de conter em si o significado que as experiências têm para o indivíduo, os sentidos subjetivos estão para além da compreensão simplificada que se tem de significado.



O conjunto dinâmico e sistêmico de sentidos subjetivos em suas diferentes nuances e intensidade, como numa rede rizomática<sup>33</sup>, constituem as configurações subjetivas de diferentes processos e experiências do ser humano. Ela pode ser compreendida como o “microcosmo da vida humana [pois] expressa os aspectos da experiência vivida em seu valor subjetivo singular para as diferentes pessoas”. (Mitjans Martinez & González Rey, 2017b, p. 56)

As configurações subjetivas se referem a um sistema gerador e organizador da subjetividade humana que podem estar ligadas à expressão das diferentes ações e posicionamentos da pessoa em seu contexto de coexistência. Por esse motivo, o modo e a intensidade como uma pessoa se movimenta dentro de um campo de sua vida está ligada à maneira como o conjunto de sentidos subjetivos desse campo de sua vida está configurado (González Rey & Mitjans Martinez, 2017a, 2017b).

Um ‘sistema’ configuracional, aqui compreendido para além da ideia convencional de ajustes e combinações predeterminadas e/ou de estruturantes organizativos (Morin 1977), tem a ver com a dinâmica-relacional entre elementos intersectivos que, apesar de formarem uma unidade, são singulares em suas particularidades e mantêm uma relação entre ordem-desordem, ação-retração, autogeração e automanutenção. Nesse caso, a ordem tem a ver com a relativa estabilidade ou “*estabilidade em processo* [...] passível de mudanças e de rupturas imprevisíveis” (González Rey, Goulart & Bezerra, 2016, p. 56, grifos nossos) em decorrência da produção de novos sentidos subjetivos advindos das experiências vividas no curso da ação, o que leva a um processo de (re)organização de sua constituição.

---

<sup>33</sup> O termo faz referência a palavras *rizoma* que é emprestada da botânica que a usa para definir plantas que possuem na extensão do seu caule sucessivos brotos e/ou raízes; para a Filosofia, especificamente pelos estudos de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), é usado como referência a um sistema aberto, complexo e multidirecional.

Nesse processo de ordem-desordem e organização, destaca-se a característica de importância heurística da configuração subjetiva que é a função geradora, isso porque, enquanto formação dinâmica, constitui-se como um sistema motivacional à produção de novas subjetivações gerada nas diferentes experiências de vida do indivíduo. Tais produções podem promover mudanças e/ou desenvolvimento na subjetividade individual e social (González Rey, Goulart & Bezerra, 2016; González Rey, 2018; Egler, 2022).

Por esse motivo, como discutiremos mais adiante nesse capítulo, a configuração subjetiva é uma categoria importante para nossa tese por possibilitar a compreensão dos processos subjetivados na trajetória de vida (pessoal e profissional) do indivíduo-aprendiz em ações formativas que se expressam e gestam (de modo não consciente) o modo de ser/agir profissionalmente na atualidade. A consideração dessa categoria no processo de elaboração e desenvolvimento de propostas de formação se torna, então, importante ao se objetivar mudanças e/ou desenvolvimento subjetivos dentro do campo de atuação tanto do profissional, como das pessoas e espaços com os quais interage.

Nesse processo, ressalta-se a importância de também compreender dois outros desdobramentos dessa categoria que são: a configuração subjetiva da ação e a configuração subjetiva da relação. A primeira engloba o processo de subjetivações organizadas nas ações individuais. Nestas ações, “[...] se configuram sentidos subjetivos constituídos na história de vida dos indivíduos e aqueles que se produzem no curso da ação em função do contexto em que a ação acontece” (Mitjans Martínez, 2020b, p. 59), contudo, não tem a ver com ações predeterminadas pelas configurações subjetivas da personalidade (Mitjans Martínez, 2020b).

Ao considerarmos a premissa de que nenhuma relação ou ação é neutra ou se dá no vácuo, a configuração subjetiva da relação, por sua vez, tem a ver com as construções “simbólico-emocionais constituídas historicamente em outras dinâmicas sociais e que emergem como novos fluxos de sentidos subjetivos nas experiências atuais, ou como

expressão de novos recursos subjetivos produzidos na própria relação”. (Silva, 2022, p.70). Para Torres (2016) a configuração subjetiva da relação é uma “configuração subjetiva que se desenvolve de forma dialógica e viva e se alimenta por produções subjetivas de ambos, tornando-se uma nova produção, que pode mudar diante da ocorrência de novos acontecimentos na vida dos seus atores” (p. 217),

A relação imbricada entre o social e o individual para esse processo de produção subjetiva se destaca como algo primordial, uma vez que o ser humano é um ser socio-histórico-cultural. Nesse sentido, as categorias de subjetividade individual e subjetividade social são dois conceitos que a Teoria da Subjetividade defende como níveis mutuamente relacionados e imprescindíveis para a constituição (e também compreensão) do sistema configuracional da subjetividade humana.

A subjetividade individual “remete a processos de produção e organização de sentidos subjetivos, entendidos enquanto produções simbólico-emocionais, relacionadas à trajetória de vida singular do indivíduo nos espaços sociais onde este indivíduo atua” (Almeida & Mitjans Martinez, 2019 p. 91), enquanto a subjetividade social tem a ver com os “processos históricos e atuais de organização de sentidos subjetivos produzidos nos espaços sociais onde indivíduos e grupos atuam” (Idem). São instâncias que, de modo hologramático, estão em uma imbricada e intensa relação dialógica e de recursão organizacional entre todo<->parte (social<->individual).

Ao longo da obra de Fernando González Rey sobre a subjetividade numa perspectiva cultural-histórica, reconhecemos que o caráter gerador atribuído aos indivíduos e grupos sociais demarca uma ontologia que possibilita a distinção com outras compreensões da subjetividade. Por meio dessa natureza generativa de sentidos subjetivos, configurados na subjetividade individual ou social, que se apresenta e se expressa (ou não) de formas

diversas, temos a possibilidade de reconhecer a condição indivíduos ou grupos como agentes e sujeitos.

Quando o indivíduo, ou grupo, produz subjetivações que transcendem a normatividade, possibilitando, ou não, mudanças ou novas perspectivas em relação ao que está posto, podemos entender nessa condição, a expressão do sujeito<sup>34</sup>. As produções subjetivas no campo de vivência do sujeito transcendem o espaço político-social-normativo dentro do qual suas experiências acontecem. Não se trata, necessariamente, de um movimento virtuoso, mas de uma produção subjetiva inovadora, singular e, muitas vezes, de ruptura que pode possibilitar transformações tanto do indivíduo, como do contexto do qual é/faz parte por promover novos caminhos de subjetivação ao que é experienciado/vivido (Gonzalez Rey & Mitjás Martínez, 2017b; González Rey, 2005, 2012b; Rossato, 2022).

A diferença de caracterização dessa instância para a do agente reside no fato de que esse, “seria o indivíduo, ou grupo social, situado no devir dos acontecimentos no campo atual de suas experiências; [...] que toma decisões cotidianas, pensa, assume posicionamentos”, participa ativamente do transcurso da vida social”. (Gonzalez Rey & Mitjás Martínez, 2017b, p. 73)

Ambos têm a capacidade de gerar produções subjetivas no campo de suas experiências, contudo, o sujeito abre caminhos de subjetivações que inovam e/ou constroem novas possibilidades ao que está instituído, posto e normatizado. Rossato (2022a) ressalta que esse nível de produção subjetiva marca “o inédito e a transcendência no curso do desenvolvimento subjetivo”. (p.121) A implicação e emergência do sujeito se expressam na esfera do social e ultrapassa seus limites de modo criativo, enfrentando e se opondo ao

---

<sup>34</sup> Visando orientar o leitor e manter coerência teórica, usaremos o termo *sujeito* circunscrito à particularidade semiológica de cada autor e abordagem referidos. Contudo, faremos um esforço teórico para, em todo trabalho, usarmos o termo *sujeito* apenas a partir da perspectiva da Teoria da Subjetividade de Fernando González Rey.

‘consagrado’ socialmente, e não como uma forma de “reprodução de ritos e bandeiras geradas na subjetividade social do grupo, ou mesmo cristalizadas na própria subjetividade [individual]” (Rossato 2022a, p. 122). Contudo, vale ressaltar que a condição de sujeito se refere a um estado, a um modo de ser e se expressar frente a um dado campo da vida e relações sociais, por isso, não se é sujeito em todas as dimensões da vida ou a todo tempo (Gonzalez Rey & Mitjans Martinez, 2017b).

Em síntese, o

sujeito como aquele indivíduo ou grupo capaz de abrir novos caminhos de subjetivação dentro do espaço normativo de sua ação, e o termo agente é reservado para as posições ativas desses indivíduos ou grupos em uma atividade em andamento, mas que não geram novos caminhos de subjetivação para além delas. Ambas as condições, porém, são inseparáveis das configurações subjetivas de seus atos ou posições. (Gonzalez Rey & Mitjans Martinez 2017b, p.12, tradução nossa)<sup>35</sup>

Nesse processo a relação dinâmica e intercomplementar entre o social e o individual (todo<->parte) é de grande relevância, pois o modo como a pessoa está situada em seus contextos de convivência influencia seu desenvolvimento, bem como o próprio indivíduo, com suas ações, intervêm e influenciam no desenvolvimento do social, do coletivo, como num sistema vivo que, apesar das suas particularidades, são mutuamente interdependentes. Essa relação recíproca (social-individual) faz parte da dinâmica constituidora da subjetividade por esta ser resultante de:

*Um sistema em que a subjetividade social e individual se configura reciprocamente, superando assim a tendência reducionista de pensar a subjetividade só como um*

---

<sup>35</sup> *Al sujeto como aquel individuo o grupo, capaz de abrir nuevos caminos de subjetivación dentro del espacio normativo de su acción, y el término agente queda reservado a las posiciones activas de esos individuos o grupos en una actividad en curso, pero que no generan nuevos caminos de subjetivación más allá de ellas. Ambas condiciones, sin embargo, son inseparables de las configuraciones subjetivas de sus actos o posiciones.*

fenômeno individual, o que tem caracterizado tanto a ciência, quando o senso comum. (Mitjans Martínez & González Rey, 2019, p. 15, grifos nossos)

Durante cerca de quase três décadas de estudo e produções intensiva, Fernando Gonzalez Rey reuniu um conjunto massivo e significativo de obras sobre a Teoria da Subjetividade que tem apresentado considerável valor heurístico ao abrir vias de diálogo e de visão subversiva à concepção reducionista, em qualquer aspecto, sobre a constituição dos processos subjetivos do humano em interações dialógicas com seu(s) contexto(s) e seus pares sociais.

A teoria do autor, então, expressa a essência da subjetividade humana, por essa não ser entendida como algo dado, estático e em constante ordem e organização linear, como as teorias evolutivas e reducionistas pretenderam classificar o desenvolvimento humano. “Os processos psicológicos humanos, organizados dentro de realidades culturais, sociais e históricas, tornam-se processos de uma ordem diferente” (González Rey & Mitjans Martínez, 2019, p. 38), são processos de ordem subjetiva e, nesse sentido, enquanto processos subjetivos, não podem ser enquadrados em modelos ou estudo padronizados ou de amostragem. Por isso, a necessidade de uma teoria que pudesse estudá-la dentro dessa dinâmica sistêmica de sua constituição.

Assim, a Teoria da Subjetividade em consonância com a perspectiva cultural-histórica, compreende as especificidades dos “processos humanos nas condições da cultura” (Mitjans Martínez & González Rey, 2019, p. 15) e, para isso, tem como eixo central o simbólico e o emocional como uma unidade, rompendo com a visão dicotômica de homem, desenvolvimento e de Psicologia que foca na unilateralidade do ser, ora o entendendo a partir do externo, ora do interno ou das duas dimensões sem considerar a dinamicidade e amalgamento de interconexões subjetivas existente nesse processo. Desse modo, subverte a compreensão determinista e biologizante de desenvolvimento e, a partir da compreensão de

subjetividade, abre possibilidades de defendê-lo, como um processo que integra tanto os aspectos sociais, culturais e históricos (González Rey; Mitjans Martinez; Rossato & Goulart, 2017; Rossato, 2020b; Rossato & Ramos, 2020).

Por essa vertente, compreender desenvolvimento humano e subjetividade, pede um estudo que subverte o pensamento simplificador devido sua dimensão complexa (Rossato, 2020b). Com isso, busca-se contrapor “a disjunção entre entidades separadas e fechadas, a redução a um elemento simples, a expulsão daquilo que não cabe no esquema linear” (Morin, 1977, p. 24) e dar espaço para pensar desenvolvimento como complexo e compreendido dentro de uma realidade em que se reconhece “o caráter desordenado, contraditório, plural, recursivo, singular, indivisível e histórico que a caracteriza” (Mitjans Martinez, 2005, p. 4).

Trata-se, por essa via, em entender os processos humanos, e com isso o estudo da subjetividade, pela via da ruptura com o dogmatismo da certeza e da superação dos princípios da mera simplificação explicitados por Morin (1977; 1996; n. d., 2003, 2011c) em seu estudo sobre pensamento complexo: (a) princípio da ordem – que se refere ao pensamento linear de que todas as coisas ocorrem a partir de leis predeterminadas e o que foge à regra é considerado inválido, descartável; (b) o princípio da separabilidade – tem a ver com a ideia de fragmentar um evento ou situação por partes para que favoreça a compreensão do todo; (c) o princípio da redução – trata-se de reduzir um todo a um significado específico, tentar explicar um fenômeno apenas por um elemento constitutivo, por exemplo, explicar o humano apenas pela dimensão biológica ou psicológica ou social; e (d) o princípio da lógica indutivo-dedutivo-identitária – defende a ideia de que só é aceito o que pode ser racionalmente explicado, comprovado e classificado a partir dos pressupostos racionais e lógico (Morin & Moigne, 2000).

A Teoria da Subjetividade se fundamenta para além de uma visão reducionista e fragmentada dos fenômenos que constituem e são constituídos na realidade, compreendendo

o psicológico humano como processo de sentido e de significação em sua complexidade devido ao seu caráter multidimensional, contraditório e recursivo. Por isso, em sua ontologia e base epistêmica busca subverter esses princípios de simplificação apresentado por Morin (idem) no estudo da subjetividade ao (a) reconhecer sua singularidade e seu caráter contraditório; (b) ao se opor à fragmentação ao considerá-la mais que um constitutivo de configurações; (c) em ter a oposição ao reducionismo como seu valor ontológico; e (d) em subverter a lógica indutivo-dedutivo-identitária ao ser estudada a partir da lógica configuracional da sua constituição e de não ter um delineamento e funcionamento pela lógica racionalista (Mitjans Martinez, 2005).

Essa discussão nos possibilita tecer na subseção, a seguir, algumas considerações a partir de uma dimensão complexa, por isso dinâmica e multifacetada, sobre mudanças nas produções subjetivas e desenvolvimento subjetivo.

### **2.3 Desenvolvimento Subjetivo e Mudanças nas Produções Subjetivas**

Na continuidade da reflexão sobre a subjetividade e desenvolvimento humano, a seguir, vamos discorrer sobre contribuições do pensamento complexo que tem colaborado com nossa compreensão sobre mudanças subjetivas e desenvolvimento subjetivo. Ao longo da seção, ao utilizarmos o termo ‘desenvolvimento’, estaremos nos referindo ao desenvolvimento humano, com sua amplitude, complexidade e múltiplas dimensões constitutivas que, mesmo podendo ser reconhecidas individualmente, jamais podem ser isoladas.

Conforme apresentado por González Rey (1995), em *Comunicación, Personalidad y Desarrollo*, o desenvolvimento é influenciado pela comunicação dialógica, o espaço sociorrelacional, as contradições e as unidades subjetivas como forças motrizes de desenvolvimento. Isso por entender que: (a) a comunicação dialógica para além da mera



conversação, mas de modo tensionador e mobilizador de produções subjetivas entre os interlocutores; (b) o espaço relacional como *locus* das interações e produções de processos humanos; (c) as contradições estão presentes na vida do indivíduo quer, seja como conflito, crises ou confronto em relação ao que o pode tirar de sua nossa zona; e (d) as unidades subjetivas do desenvolvimento, que em produção posterior (González Rey, 2004) são redefinidas como configurações subjetivas. Todas essas forças, são tensionadas e tensionadoras de emoções (Santos, 2010).

O desenvolvimento, compreendido a partir da complexidade ontológica e existencial em que se dão as relações humanas, implica em entender essa dinâmica em suas nuances, discrepâncias, interconexões e particularidade. O desenvolvimento subjetivo é tecido junto aos outros processos de desenvolvimento da pessoa (biológico, mental, sexual, etc.), podendo, a depender de sua constituição, ser um favorecedor, estabelecendo redes, mas também como limitador do desenvolvimento integral da pessoa (Rossato, 2020a).

Embora ainda tenhamos muito para avançar na compreensão da interrelação do desenvolvimento subjetivo com outras dimensões do desenvolvimento humano, temos construções importantes da relação do subjetivo e do psíquico (González Rey & Mitjás Martínez, 2017a; Goulart & Martinez, 2023), do subjetivo e cognitivo/operacional (González Rey, 2012a; Alves, Parente, Bezerra & Bezerra, 2022; Alves, Parente, Rossato, Bezerra & Bezerra, 2023 ), do subjetivo com o corpo (Bernardes, 2016, 2023; Bernardes & Mitjás Martinez, 2019) e com a sexualidade (Moncayo Quevedo, 2017; Alves e Miranda, 2022) muito além da sua condição biológica. Essas pesquisas têm nos auxiliado a compreender que o subjetivo se constitui e se expressa num sistema amplo e complexo de múltiplas dimensões constitutivas do desenvolvimento humano.

Assim, estudar o desenvolvimento subjetivo, em todas as suas especificidades, implica em compreender esse processo desenvolvimental e a realidade em que ele se dá para

além da interpretação linear e factual dos acontecimentos e da própria existência. Em diálogo com a construção da não simplificação defendida por Morin (1977, 1996, n. d., 2003), essa dinâmica é análoga a um entrelaçamento de movimentos intercambiados e interconectados entre diferentes sistemas em que a vida humana e a realidade se constituem de modo singular, multidiverso, dinâmico, contraditório, sinérgico em mútua troca dialética de energias que retroalimentam tanto a manutenção como a geração do sistema vivo que a compõem (Rossato & Ramos, 2020; Rossato, 2022a).

O desenvolvimento subjetivo, então, é um processo ininterrupto:

[...] marcado pela flexibilidade e a fluidez, não pode ser reconhecido em etapas e ocorre de maneira diferente e singular em cada pessoa. Tampouco pode ser reconhecido por comportamentos observáveis, nem é causado por determinantes externos, como as condições sociais e culturais. (Rossato & Ramos, 2020, p. 8-9, tradução nossa)<sup>36</sup>

Esse processo se organiza de modo sistêmico por ser vivo, interligado, autointergerativo, complexo e inacessível. Por isso, sua organização não ocorre de modo linear e padronizado, tem características próprias e particulares a cada indivíduo em sua singularidade humana (González Rey & Mitjans Martínez, 2017a; Oliveira, 2019, Rossato & Ramos, 2020). O desenvolvimento subjetivo pode ser reconhecido por meio de mudanças subjetivas que impactam no sistema de configuração subjetiva, seja: (a) pela emergência de uma nova configuração subjetiva; (b) pelo modo como uma configuração subjetiva já constituída reorganiza-se e toma força em relação ao sistema; (c) pelo modo como as duas possibilidades apresentadas reorganizam todo o sistema subjetivo (Rossato & Ramos, 2020).

---

<sup>36</sup> [...] marcado por la flexibilidad y la fluidez, no puede reconocerse en etapas y ocurre de manera diferente y singular en cada persona. Tampoco puede ser reconocido por comportamientos observables ni está causado por determinantes externos, como las condiciones sociales y culturales.

Especificamente sobre as mudanças nas produções subjetivas, consideradas basilares à emergência de um processo de desenvolvimento subjetivo, nos deteremos mais a diante.

Diversas pesquisas acadêmicas, orientadas pela perspectiva da Teoria da Subjetividade tem contribuído significativamente para o avanço da compreensão do desenvolvimento subjetivo dentro da perspectiva aqui discutida (Rossato, 2009; Santos, 2010; Arruda, 2014; Goulart, 2013, 2016; Bezerra, 2014, 2019; Muniz, 2015; González Rey & Mitjás Martinez, 2017a; Oliveira, 2018; Chaves, 2019; Rodrigues, 2019; Matos, 2019). Além das pesquisas, outras produções teóricas tem apresentado compreensões importantes na consolidação de compreensões sobre o desenvolvimento subjetivo, dando sustentação ao avanço teórico do tema (Muniz & Mitjás Martinez, 2019, 2020; Gonzalez Rey & Mitjás Martinez 2017a; Gonzalez Rey, Mitjás Martinez, Rossato & Goulart, 2017; Madeira-coelho, 2020; Muniz e Mitjás Martinez, 2020; Oliveira & Madeira-Coelho, 2020; Rossato, 2020b; Rossato & Ramos, 2020; Campolina & Santos, 2023).

Esse desafio, além da própria complexificação do tema em suas especificidades conceituais, se caracteriza também porque seu estudo requer atenção (a) à temporalidade e (b) a à adoção de uma metodologia e epistemologia de pesquisa que atenda sua processualidade e dinamicidade (Rossato, 2020b). Em relação ao primeiro aspecto, estudar desenvolvimento subjetivo, dentro da perspectiva aqui discorrida, requer uma temporalidade que nem sempre são correlacionais ao tempo em que pode ocorrer desenvolvimento subjetivo do participante do estudo. Não há como estabelecer métrica em relação ao tempo do desenvolvimento, pois cada indivíduo tem um modo particular de interagir e se mobilizar. Nesse sentido, acompanhar o movimento da subjetividade em situações de pesquisa requer um planejamento e consideração de um espaço temporal que permita a imersão ativa no campo da pesquisa e estratégias de inter-relação tensionadora e mobilizadora por parte do pesquisador.

Esse caminho converge com o segundo aspecto: a epistemologia e metodologia adotados. A Epistemologia Qualitativa e a Metodologia Construtivo-Interpretativa<sup>37</sup>, elaboradas para o estudo específico da subjetividade, são centrais à pesquisa do desenvolvimento subjetivo e das mudanças subjetivas, principalmente por defenderem a construção e interpretação das informações “ao longo de todo o processo de pesquisa”. (Rossato, 2020b, p.129)

Nesse contexto de compreensão do desenvolvimento subjetivo, as mudanças nas produções subjetivas têm participação importante, sendo compreendidas como mudanças que podem ser reconhecidas “quando novas configurações subjetivas se geram a partir dos sentidos subjetivos produzidos pelo indivíduo ao viver determinadas experiências”. (Mitjans Martinez & González Rey, 2019, p. 27-28)

Não é passível do *locus* e do tempo específicos para isso, mas da qualidade diferenciada resultante “dos recursos simbólicos-emocionais que são mobilizados na dimensão da vida e que, ao mesmo tempo, são produzidos nela”. (Rossato & Assunção, 2019, p. 53) Por isso, respeitadas as diferenças epistêmico-teóricos, concordamos com Lerner et al. (2014) em dizer que todo desenvolvimento implica em mudança, mas nem toda mudança gera desenvolvimento.

A qualidade da mudança pode gerar reorganizações subjetivas importantes, mas não, necessariamente, gerar desenvolvimento subjetivo. As mudanças nas produções subjetivas se dão em decorrência da produção de novos recursos subjetivos o que pode impactar na reorganização de uma determinada configuração subjetiva da qual esses recursos fazem parte ou na produção de uma nova configuração subjetiva que abarque essas novas produções.

---

<sup>37</sup> Como essa tese se pauta na Teoria da Subjetividade e Epistemologia Qualitativa, a concepção metodológica referida aqui será objeto de maior detalhamento no capítulo da Metodologia.

O estudo das qualidades e especificidades das mudanças no processo de desenvolvimento da subjetividade ainda é um tema que requer mais pesquisas dentro da Teori da Subjetividade. Santos (2010) e Lopes (2022), em seus trabalhos de pesquisa, trazem contribuições para ampliar essa discussão. A primeira autora, a partir da classificação da mudança em três níveis: *significativa*, *pouco* e *não significativa*, estudou o movimento da subjetividade social da escola a partir de mudanças significativas ocorridas na subjetividade individual do professor em seu trabalho pedagógico de crianças com desenvolvimento atípico, contribuindo na compreensão de como os tipos e a qualidades das mudanças concorrem (ou não) no processo de desenvolvimento subjetivo, principalmente ao trazer como exemplo, o caso de uma professora que se expressa como sujeito nesse processo.

A partir do que a autora discute com o caso da professora, um ponto importante para destaque é o fato de que as mudanças reconhecidas nas produções subjetivas são resultantes das importantes produções subjetivas tanto do agente como do sujeito, porém, apenas na emergência desse último acredita-se que essas mudanças têm qualidade e força para mobilizar diferentes áreas e dimensões da vida pessoal, mobilizando o desenvolvimento subjetivo (González Rey & Mitjás Martínez, 2017a; 2019).

Em relação a Lopes (2022), seus estudos colaboram nessa construção, ao discutir a diferença entre *movimento* e *mudanças* da subjetividade. Para a autora, o primeiro termo, refere-se a “algo intrínseco à subjetividade, onde o fluxo de produção de sentidos subjetivos acontece de forma contínua, fluida e no processo recursivo entre a subjetividade individual e social” (Lopes, 2022, p. 20); enquanto o segundo, pode ser reconhecido como produção de novas configurações no sistema subjetivo do indivíduo a partir de importantes experiências vividas.

A compreensão e diferenciação entre desenvolvimento subjetivo e mudanças nas produções subjetivas colaboram em nosso diálogo sobre o processo de formação continuada

como espaço mobilizador do desenvolvimento profissional. Na subseção a seguir, tecemos essa discussão.

#### **2.4 As Mudanças nas Produções Subjetivas como Mobilizadoras do Desenvolvimento Profissional**

Ao considerarmos o estudo do desenvolvimento humano e escolar, a interface entre Educação e Psicologia, nesse trabalho, é um foco importante. Considerando, o nosso foco de investigação, a formação profissional continuada pode se constituir mobilizadora de mudanças e de desenvolvimento subjetivos. Os trabalhos de autores como Mitjás Martínez (2020), Oliveira (2010, 2016), Rossato (2022a), Rossato e Assunção (2019), Rossato e Peres (2019), Mitjás Martínez e González Rey (2017, 2019) e Silva, Rossato, Teles e Calaça (2022) nos ajudam a tecer diálogo teórico nesse propósito.

Segundo Mitjás Martínez e González Rey (2019) as propostas de cursos para preparar pessoas para o exercício profissional (quer sejam para o início da profissão ou que já estejam atuando) precisam considerar um perfil de aprendiz que traz consigo diferentes experiências de vida que lhe imprimem diferentes conceitos, sentimentos e percepções sobre as dimensões do vivido, inclusive sobre a opção de profissão escolhida, mesmo que não tenham consciência momentânea sobre isso. Essas experiências podem influenciar e, inclusive, serem fonte de manutenção de determinados comportamentos atuais do indivíduo que lhe possibilitem investir mais ou menos energia e esforço dentro do campo de atuação profissional.

Para tanto, é importante planejar e organizar ações formativas de modo a oferecer aos participantes situações que lhe permitam ciência dessa trama subjetiva e, possivelmente, redimensionar ou reorganizar algumas configurações subjetivas que estejam diretamente relacionados com a sua relação com a profissão. Com base nos pressupostos da Teoria da

Subjetividade, a aprendizagem efetiva desses adultos-profissionais só ocorrerá quando “os conhecimentos são subjetivados, ou seja, se eles são fonte de produção de sentidos subjetivos que se integrem na configuração subjetiva de aprender” (Mitjans Martínez & González, 2019, p. 22).

Mitjans Martínez e González (2019) defendem essa dinâmica como *personalização do conhecimento*, em que a aprendizagem subjetivada passa a constituir parte da configuração subjetiva da profissão, podendo ser um recurso importante de atualização da ação do profissional na situação ou contexto que se fizer necessários, ou como meio à continuidade do redimensionamento do seu conhecimento e desenvolvimento pessoal.

Segundo os autores, é relevante se ter claro qual o tipo de concepção em que se esteja pautado as ações e concepções sobre aprendizagem, ensino e educação, pois as representações, muitas vezes não conscientes, que temos sobre esses conceitos guiam as nossas práticas e posições dentro dos contextos escolares, quer seja como aprendiz ou como formadores.

Os espaços de formação precisam considerar como está configurada subjetivamente a ação do profissional em formação e, para isso, é importante, no planejamento das estratégias a articulação entre reflexão, comunicação dialógica e emocionalidade em espaços socio-relacionais que irrigam as experiências dos indivíduos desse processo, atuando como força motriz do desenvolvimento, conforme especificado por González Rey (1995), ao serem tensionadores e tensionados por importantes emoções.

Assim, como estratégia metodológica, é de grande importância considerar situações que oportunizem aos profissionais-aprendizes revisitarem suas experiências e perceberem o nível de relação que têm com suas ações atuais, defrontando-se com contradições, crenças limitantes, valores, e conhecimentos subjetivados no curso da existência até aquele momento de experiência formativa. O estabelecimento do diálogo consigo mesmo sobre como essas

produções de sua configuração subjetiva (sobre formação, aprendizagem e a profissão) faz com que gerenciem e conduzam sua prática tanto profissional como na vida pessoal.

Desse modo, a experiência como “um conhecimento adquirido no mundo da empiria; isto é, em contato sensorial com a realidade” (Amatuzzi, 2007, p.2) circunscreve-se, aqui, para além da acumulação de informação psíquica do vivido na trajetória de vida da pessoa. Tem a ver com o que é intensamente produzido pelo contato com o real. Produto de uma vivência em sua imediatez, significabilidade e incomensurabilidade, de um processo do autorizar-se sentir sem amarras, em que se conquista a alforria da limitação e do engessamento do sentir.

O processo formativo como experiência propiciadora de mudanças nas produções subjetivas e de desenvolvimento subjetivo, se inscreve no que Valdés, Coll e Falsafi (2016) defendem em relação às experiências, enquanto transformadoras. São “[...] experiencias subjetivas de alto impacto emocional que abrem novas possibilidades de significação e posicionamento para as pessoas”<sup>38</sup> (Valdés et. al., 2016 p.1, tradução nossa).

Por meio dessa reflexão, em especial sobre inter-relação dinâmica entre subjetividade social e subjetividade individual, somos implicados a promover condições em contextos de formação profissional que permitam ao indivíduo vivenciar situações que lhe façam refletir sobre as experiências subjetivadas no seu curso de vida e que compõem o conteúdo de seus recursos subjetivos atuais. Trata-se de uma estratégia de reflexão vivencial, cujo fim é tornar evidente para o indivíduo-aprendiz processos de subjetivação de suas aprendizagens e atuação (escolhas profissionais, tipo/modelos de aprendizagem, ensino e educação que têm pautado suas ações) que norteiam e sustentam o seu *modus operandi* dentro do seu trabalho

---

<sup>38</sup> No original: *Las experiencias transformadoras son experiencias subjetivas de alto impacto emocional que abren nuevas posibilidades de significación y posicionamiento para las personas.*



e, principalmente, frente aos demais campos da sua vida (Mitjás Martínez, 2020; Rossato, 2020a, 2020b; Rossato & Assunção, 2019).

Assim, o trabalho de formação (inicial e continuada) do profissional implica, na relação dinâmica entre aspectos da subjetividade social e subjetividade individual que, em suas singularidades, se retroalimentam e se constituem. Nesse sentido, tanto as experiências de vida, desde a infância, até ao vivenciado no momento atual, tanto no profissional como no pessoal em diferentes contextos sociais, conformam subjetivações importantes do modo como se compreendem como pessoa e como profissional.

Por esse prisma, promover situações tensionadoras desse sistema configuracional pela experiência de formação, pode gerar sentidos subjetivos que levem à (re)organização configuracional da subjetividade desencadeando mudanças e desenvolvimento subjetivo. Contudo para que se constitua como subjetivo, esse desenvolvimento tem que se expressar na ação profissional e

também se expressar de forma mais abrangente em outras esferas da vida como, por exemplo, na reflexão sobre si mesmo, nas concepções morais, na concepção do mundo, novas concepções em relação à educação dos filhos, etc. (Mitjás Martínez & González Rey, 2019, p. 29-30)

A formação profissional, por essa perspectiva, pode possibilitar aos profissionais-aprendizes perceberem o valor das ‘emoções’ em suas trajetórias de vida e como elas contribuem e participam do processo de subjetivação tanto das experiências do passado como das situações do agora. Nesse contexto, considerando o que diz Mitjás Martínez e González (2019), esse processo enquanto reflexivo e irrigado pela emocionalidade, contribui para que o aprendiz, possivelmente, tenha consciência dos processos subjetivos que participam da configuração motivacional da sua ação profissional.

Ao considerarmos a subjetividade como um “sistema simbólico-emocional orientado à criação de uma realidade peculiarmente humana” (González Rey & Mitjás Martínez, 2017b, p.27), as experiências advindas do processo de formação ao longo da nossa vida profissional podem contribuir (ou não) com a produção de sentidos subjetivos que podem configurar subjetivamente a valoração da formação para o exercício da profissão como espaços mobilizadores de mudanças subjetivas, abrindo vias de atuação como ‘sujeito’, cuja ação criativa, reflexiva e, possivelmente, subversiva, pode abrir novos espaços de subjetivação e de desenvolvimento subjetivo (González Rey & Mitjás Martínez, 2017a, 2017b; Rossato, 2009).

Pensando por essa ótica, a formação para o exercício da profissão deve propiciar ao adulto-aprendiz meios e oportunidades que lhe possibilitem desenvolver-se enquanto agente e sujeito (Rossato & Assunção, 2019; Mitjás Martínez, 2020). Os processos de formação precisam ser mobilizadores de algum nível de mudança ou desenvolvimento subjetivo, oportunizando condições de produzir recursos subjetivos que lhe possibilitem gerar ferramentas subjetivas para agir com as habilidades e inteligibilidades necessárias à eficácia da sua atuação profissional (Mitjás Martínez & González Rey, 2017; 2019, Oliveira, 2019).

Esse caminho metodológico de concepção, organização e desenvolvimento de propostas de curso, precisa ser trilhado considerando a religação dos saberes como modo de fomentar o diálogo epistêmico e na superação de uma visão reducionista, maniqueísta de educação, aprendizagem, ensino, homem e sociedade. Por isso é imprescindível, tanto no que concerne a concepção do curso, como ao que se deseja alcançar juntos aos profissionais-aprendizes, a articulação entre o que é de ordem ontológica, epistemológica, axiológica e metodológica (Sá, 2019).

O adulto aprendiz é entendido e respeitado em toda sua experiência de vida e potencialidades à ação desejada (Canário 1998, 2013). Por essa razão, as propostas de

formação devem considerar tais aspectos em seu planejamento e delineamento de estratégias pedagógicas de trabalho com a produção conjunta e colaborativa de conhecimento e, principalmente, envolver processos subjetivos importantes que mesmo que não os consideremos eles estarão ali, presentes, gestando, influenciado e determinando o percurso de cada participantes em/no percurso da formação. Opõe-se, assim, à dicotomia entre pessoal-profissional. Sobre essa relação, para Mitjans Martinez e González Rey (2019)

A concepção de desenvolvimento subjetivo quebra a dicotomia de desenvolvimento profissional e desenvolvimento pessoal presente na produção científica na área de formação de professores. *O desenvolvimento profissional real sempre implica o desenvolvimento pessoal já que não existem possibilidades de desenvolvimento profissional real sem mudanças subjetivas significativas dos indivíduos que exercem uma profissão concreta.* Por outra parte, o desenvolvimento subjetivo que se expressa na ação profissional pode também se expressar de forma mais abrangente em outras esferas da vida como, por exemplo, na reflexão sobre si mesmo, nas concepções morais, na concepção do mundo, novas concepções em relação à educação dos filhos, entre outros. (Mitjans Martinez & González Rey, 2019, p.29-30, grifos nossos)

Para tanto, é importante que se pense a relação dialógica teoria<-->prática, a partir do movimento epistêmico, ontológico e metodológico que considere, respeitando suas especificidades teóricas: (a) a corporeificação das palavras pelo exemplo (Freire, 1996); (b) a reforma do pensamento-ação proposto pelo movimento triádico entre os princípios hologramático, dialógico e recursivo organizacional do pensamento-ação (Morin, 2000c); e (c) da personificação do conhecimento (Mitjans Martinez & González Rey, 2019).

Em suma, além da “preparação teórico-científica, [é necessário que] haja uma preparação acadêmica compreendida pelas disciplinas do currículo e a preparação técnico-

didática” (Rossato & Assunção, 2019, p. 49), essencialmente, também que se associe investigação e prática dentro do “contexto escolar desde o início da formação e a promoção de uma reflexão na ação, buscando uma melhor compreensão da prática profissional, produzindo conhecimentos que considerem as trajetórias e experiência dos envolvidos” (Rossato & Assunção, 2019, p. 50).

A busca, por tanto, pela superação da dicotomia existente entre teoria-prática se registra há quase meio século entre os escritos sobre formação docente, como nesse conto *Escola de Nadadores* publicada em 1974:

Imagine-se uma escola de natação que dedicasse um ano ao ensino da anatomia e fisiologia da natação, da psicologia do nadador, da química da água e da formação dos oceanos, dos custos unitários das piscinas por usuário, da sociologia da natação (natação e classes sociais), da antropologia da natação (o homem e a água) e, desde o início, a história mundial da natação, desde os egípcios até os nossos dias. Tudo isso, evidentemente, à base de aulas magistrais, livros e quadro-negro, porém sem água. Em uma segunda etapa, levar-se-iam os alunos-nadadores a observar, durante outros vários meses, a nadadores experientes e, depois dessa sólida preparação, seriam lançados ao mar, em águas bem profundas, em um dia de temporal, em pleno inverno. (Jacques Busquet, 1974 apud Bocchese, 2002 p. 112)

A denúncia dessa narrativa denota a necessidade de planejamento e oferta de propostas de formação que ofereçam ao profissional além dos saberes acadêmicos – relativos aos conhecimentos sistematizados pela instituição de formação em relação à sua área profissional – também condições de desenvolver recursos (instrumentais e subjetivos) que gerem condições de articular esses saberes acadêmicos com os saberes de suas experiências, tanto adquiridos em sua história de vida, como durante o curso de formação (Freire, 1996;

Dantas, 2007; Gatti 2017a, 2017b, 2014; Tardif, 2000, 2010, Mitjans Martinez & González Rey, 2017, 2019; Rossato & Assunção, 2019).

Schön (2000), Nóvoa (1992, 2009, 2018), Pimenta (2005), Tardif (2000, 2010), Libâneo (2016), e Mitjans Martinez & González Rey (2017, 2019) abordam sobre essa necessidade de transcender o ensino meramente técnico-operacional e idealizador de ‘realidades’ e produzir meios dentro das formações para que os indivíduos em preparação para o exercício da profissão<sup>39</sup> possam (re)vivenciar situações e colocar em jogo seu potencial de análise e reflexão a partir do contato com experiências vividas, suas e dos outros, que, direta ou indiretamente, influenciam suas motivações em relação à opção de profissão.

Desse modo, torna-se relevante que as propostas de formação superem o modelo tradicionalmente propagado de interpretação e reprodução de informações, constituídos por grades de conteúdo, procedimentos e instrumentos a serem ofertados de modo padronizado a todos ingressantes (Gatti, 2017a, 2017b). Esse formato, ao tentar moldar os indivíduos em suas amarras teórico-enciclopédicas e modelos para a prática, desconsidera, em si, a dinamicidade e não-linearidade do desenvolvimento humano por ser situado em tempo histórico e constituído pela torrente da cultura. Ao invés de promover a aprendizagem que dê ao indivíduo condições de agir ativa, autônoma e criativamente em seus espaços, acaba por engessando-o em padrões e modelos uniformes que, em muito, se distancia da realidade quando esses profissionais, por fim, se deparam com o campo de trabalho (Mitjans Martinez & González Rey, 2017, 2019; Campolina, 2019).

---

<sup>39</sup> Mitjans Martinez e González Rey (2019) optam em utilizar a expressão ‘preparação para o exercício da profissão’ como alternativa à ‘curso de formação’ como comumente se usa. Segundos os autores, a primeira expressão, além de fugir ao estigma da ideia de processo educacional intencionalmente e sistematicamente planejado, de modo a não caber as nuances advindas das múltiplas experiências e necessidades específicas dos participantes, também melhor coaduna com a ideia de movimento em que o futuro (ou atual profissional) se implica no processo de reflexão enquanto ser ativo, criativo e constituído a partir de múltiplas experiências de vida, inclusive muito antes à opção profissional. Aqui nesse trabalho, ora utilizaremos uma expressão ora outra a depender da necessidade de contextualização histórico-conceitual.

Com base nos estudos e trabalhos de pesquisa em diferentes situações de contextos de formação profissional em serviço realizados pelos pesquisadores Mitjans Martinez e González Rey (2017, 2019), Nóvoa (1992, 2009, 2018a, 2018b, 2018c), Pimenta (2005), Rossato (2014; 2019), Gatti (2013-2014, 2014, 2017a, 2017b), e de grupos de pesquisa como o GEPFAPE, é importante, frente à problemática, apostar em estratégias de trabalho interconectando os aspectos hermenêutico da teoria com a prática, enquanto práxis transformadora (Gadotti, 2010; Silva 2018, 2019).

Por essa dinâmica, a relação teoria e prática é indissociável e ponto central de todo o trabalho de um programa de formação. A teoria não se resumiria apenas à mera ‘transmissão’ de premissas ou de sacralização de princípios em seus cânones e pressupostos clássicos, mas em considerar o conhecimento teórico, como algo vivo, dinâmico e que perpassa todo o processo de constituição da vida pessoal de cada uma das pessoas e da realidade da qual se participa.

Por esse ângulo, trata-se de conceber o aprendiz ‘dentro’ e não à parte do processo. Muitas vezes, as teorias participaram (e participam) da constituição da vida escolar e pessoal de cada um bem antes ao momento atual e, que ao ter acesso a essa percepção, é possível que o adulto-aprendiz se coloque em movimento de reflexão sobre os níveis de limitação e de possibilidades à mudança que esse conhecimento pode trazer. Como bem elucidada Rossato (2019), quando a teoria se transmuta em um modo de vida pode levar à produção de novos ou redimensionados sentidos subjetivos sobre a configuração subjetiva do próprio processo de aprendizagem.

Em relação à prática, o contato com as ações e situações reais do trabalho pode oportunizar reflexões que permitam ao profissional-aprendiz dialogar de modo mais intenso com os aspectos teóricos trabalhados, que muito sustentam o processo pessoal de desenvolvimento desse profissional (Mitjans Martinez & González Rey, 2019, Canário,

1998). Assim, aprender por sua própria experiência de vida em correlação com as dos seus pares, posicionando-se com protagonismo em todo esse processo é uma oportunidade única de pensar e refletir criativamente sobre a ação presente e possíveis reajustes à inovação da ação futura. Em suma, tem a ver com a *práxis* no sentido de formação comprometida com a transformação para a mudança (Freire, 1994; Gadotti, 2010; Silva 2018, 2019).

Isso implica em não apenas reproduzir o que a teoria expressa, mas de inquietar-se a partir dela e buscar compreendê-la por meio do crivo da ação prática que, muitas vezes, pode levar à validação dessa teoria, a sua ampliação ou, até mesmo, a sua negação, atuando como autor e ator da sua prática e corresponsável pela produção da realidade da qual *é/faz* parte. Assim, trata-se de abrir vias de possibilidades a sua própria forma de atuação, de modo criativo e com propriedade teórica e possibilidades à atualização da teoria pela ação prática. Em suma, visa compreender que “a teoria, não é algo separado da prática: a teoria torna-se prática” (Mitjans Martínez & González Rey, 2019, p. 26).

O processo de formação, desse modo, foca na retroalimentação intensa e contínua entre teoria <—> prática, é cíclico e processual, isso porque a teoria se valida e se atualiza na prática e essa, por sua vez, se convalida e se atualiza naquela, pois, como bem denuncia Freire (1994, 1996), teoria sem prática é verbalismo e prática sem teoria é ativismo:

Os homens são seres do quefazer [...] exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O que fazer é teoria e prática. É reflexão e ação. Não pode reduzir-se [...] ao tratarmos a palavra, nem ao verbalismo, nem ao ativismo. (Freire, 1996, p.70)

A formação profissional por essa concepção, avança de um ponto a outro no processo de redefinição e subjetivação de saberes em favor do profissionalismo atento a ações que levem ao desenvolvimento no âmbito das práticas educacionais, principalmente na dimensão

escolar. Assim, por essa linha de compreensão, torna-se essencial se pensar a base estrutural da formação de um profissional, principalmente na Educação.

O relevante, porém, é que nessa ação cíclica a formação não se resume apenas em um simples arquivamento de conhecimento e formatação de ideias a serem reproduzidas acriticamente na prática, mas de um momento singular de ‘autofazer-se’ em/no processo, ou seja, à medida que adentra a teoria busca-se atualizá-la com a realidade prática e, com isso, elaborar algo de novo ou de singular para a atuação única e própria a cada profissional. A formação, então, é momento de transformação dialética, complexa e sistêmica, porque visa uma contínua e dinâmica interlocução entre realidade-teoria-prática em (re)ligação com um todo existente do qual somos resultantes e resultados (Behrens & Ens, 2019; Mitjás Martínez & González Rey, 2019; Rossato & Assunção; 2019; Sá & Behrens, 2019).

A formação para o exercício da profissão, por essa compreensão, pode constituir-se em um processo de desenvolvimento subjetivo, quando possibilitar ao indivíduo a produção de novos recursos subjetivos que participem da (re)configuração subjetiva do seu processo pessoal de formação e da sua ação de aprender e de ensinar, podendo, por essa construção, atuar de modo inovador, autoral e autônomo em seus contextos de atuação. Assim como Gatti (2017b, p.1155) nos provoca epistemicamente ao afirmar que “professor não se inventa por voluntarismos, profissionais professores são formados”, também o pedagogo, se constitui pela formação (inicial e continuada) em atualização com o campo de trabalho.

Por esse caminho de reflexão, em relação à formação do pedagogo, no caso aqui, do pedagogo escolar, Sá e Behrens (2019), inspirados pela Teoria da Complexidade de Morin, defendem a importância de que a formação desse profissional garanta a articulação entre: (a) uma dimensão ontológica, em que o indivíduo se perceba enquanto ser humano em contínua e vital interligação com a natureza; (b) uma dimensão epistemológica que lhe permita conhecer e pensar sobre; (c) uma dimensão axiológica em que lhe permita a reflexão e



percepção das questões éticas e de valores humanos imbricados em contextos histórico-culturais; e (d) uma dimensão metodológica em que reflita e produza meios e estratégias para sua prática. Em síntese, uma Pedagogia que defenda em seus pressupostos e ações:

*A religação dos saberes como forma de fomentar o diálogo epistêmico na área da Educação, superando uma visão reducionista, maniqueísta [...] fundamentada numa racionalidade que produza um conhecimento pedagógico aberto, dialógico, que coopere e contribua para a formação de intelectuais da educação comprometidos com a educação para a lucidez. (Sá & Behrens, 2019, p. 55, grifos nossos)*

Por essa articulação, o processo de formação continuada do profissional em Pedagogia opera importante papel no desenvolvimento desse indivíduo. Isso porque compreende esse profissional ‘em movimento’ dentro do fluxo do seu próprio desenvolvimento, assumindo consciente e reflexivamente a orientação dessa trajetória, decidindo, selecionando, posicionando-se e, principalmente, criando e transformando quando e o que for necessário.

Essa dinâmica tem a ver com a corporeificação das palavras pelo exemplo (Freire, 1996) e da personificação do conhecimento (Mitjans Martínez & González Rey, 2019) em que a relação de retroalimentação dialógica entre teoria<-->prática se dá em um nível de validação mútua – em que a teoria se valida pelo ‘saber fazer’ da prática, e esta se atualiza pelo ‘saber conhecer’ da teorização. Esse processo é cíclico e se implica na estreita e indissociável relação no interjogo entre teoria-prática em que o conteúdo daquilo que se estuda mobiliza a produção de sentidos subjetivos que possibilitem a (re)configurações de sentidos subjetivos que constituem e sustentam uma determinada dimensão da vida. Essa situação, que devido ao grau e nível de importância, abre possibilidades de mudanças significativas que podem, por sua vez, impulsionar o desenvolvimento desse profissional.

Essa dinâmica tem a ver com o agir pelo pensar complexo, no sentido do que é ‘tecido conjuntamente’, apto a reunir, contextualizar, mas também a reconhecer o singular, o individual, o concreto em um movimento triádico entre os princípios hologramático, dialógico e recursivo organizacional do pensamento-ação (Morin, 2000c).

A formação para a atuação no contexto educacional tem a ver com isso, principalmente porque está ligado a desenvolver pessoas, e isso, por si só, não é algo simples e dado, pois exige preparação substancial de seus atores e promotores de ações educacionais, a exemplo do(a) pedagogo(a) escolar.

### III - Caminho Epistemológico e Metodológico da Pesquisa

Nesse capítulo, pautando-se pela Epistemologia Qualitativa e pela Metodologia Construtivo-Interpretativa desenvolvidas por González Rey (1997, 2002, 2005) Gonzalez Rey e Mitjans Martínez (2017) explicitamos os pressupostos epistemológicos que fundamentaram a pesquisa, bem como o detalhamento sobre o caminho metodológico construído para o processo de produção das informações.

O capítulo está organizado em 4 sessões onde são apresentados: (I) o problema e os objetivos que conduziram a construção da tese; (II) os fundamentos epistemológicos; (III) o detalhamento metodológico da pesquisa; e (IV) a ação formativa denominada *Diálogos Pedagógicos* que foi elaborada e desenvolvida como campo para a produção das informações, em consonância com os objetivos da pesquisa.

A complexidade do problema de pesquisa que nos propomos a investigar, como veremos a seguir, demandou um investimento qualificado da pesquisadora no planejamento e execução de uma ação formativa orientada aos objetivos da tese. Embora reconheçamos que as mudanças nas configurações subjetivas possam ocorrer em experiências diversas, desenvolvemos uma ação formativa orientada pelas contribuições de Mitjans Martínez e González Rey (2017, 2019) sobre a formação para o exercício da profissão docente. Para os autores a formação deve ser um espaço voltado ao desenvolvimento de recursos subjetivos que mobilizem as formas como a subjetividade está configurada subjetivamente. Essencialmente, fica destacado pelos autores que uma ação formativa voltada à mobilização de novos recursos subjetivos – base das mudanças nas configurações subjetivas – requer a promoção de espaços qualificados de implicação emocional e de reflexão orientadas teoricamente.

Em diálogo com as contribuições desenvolvidas pelos autores à subjetividade e por se tratar de uma formação continuada voltada à pedagogos/as, recorreremos também às contribuições de Sá (2019) sobre Pedagogia Complexa, estruturada em torno da obra de Edgar Morin sobre o pensamento complexo e paradigma da complexidade. Na construção do autor fica evidente sua defesa por uma formação/atuação que tenha o refletir/pensar orientado por um método que envolva pressupostos ontológicos, axiológicos, epistemológicos e metodológicos não-reducionistas. Essa complexidade extrapola construções que se orientam somente em torno de uma teoria, à exemplo da obra de Fernando González Rey (1949-2019), como veremos ao longo da quarta sessão desse capítulo.

### **3.1 Problema e Objetivos da Pesquisa**

Ao entender a educação como espaço de ações e relações orientadas ao desenvolvimento do indivíduo em que, nesse contexto relacional, “simultaneamente [ele] constrói conhecimento e se desenvolve em planos diversos como pessoa” (González Rey, 1995, p. 2), a qualidade e eficácia da atuação dos profissionais (professor, pedagogo escolar, gestor, etc.) são imprescindíveis para esse fim.

Assim, os processos de formação para a vida profissional se mostram como meios para que esses atores atualizem e produzam conhecimentos que lhes possibilitem atuar em favor da mobilização de mudanças subjetivas importantes que levem, ou não, o estudante ao referido desenvolvimento. Nesse caso, ao consideramos os profissionais que trabalham no apoio pedagógico aos decentes, essa proposição toma uma vertente de relevância ainda maior, isso porque, muitas vezes, eles também são responsáveis pela formação dos professores que atuam na docência ou em outra função dentro da escola.

O ponto central da problemática da nossa investigação, constitui-se em compreender como esse processo de formação continuada, no exercício da profissão, pode provocar

mudanças subjetivas para esses profissionais da rede apoio pedagógico. Por essa vertente, considerando como essa angústia e problemática tomou forma a partir da experiência da pesquisadora no trabalho em equipe de apoio pedagógico dentro da rede pública do DF, a pesquisa, então, teve como objetivo geral: *compreender o processo de mudanças nas produções subjetivas em processo de formação profissional continuada do pedagogo(a) da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem-EEAA da Secretaria de Educação do Distrito Federal- SEDF*. Como objetivos específicos, buscou: (I) Identificar como estava configurado subjetivamente a formação profissional continuada e a função de pedagoga escolar para as pedagogas; e (II) Analisar como as configurações subjetivas da formação profissional e da função de pedagoga escolar se modificaram ao longo da experiência formativa.

### **3.2 A Abordagem Epistemológica para o Estudo da Subjetividade**

A Psicologia, em sua história, apresenta um ‘silêncio’ em suas bases epistemológicas, de modo especial no reconhecimento da subjetividade como produção inerente do humano. Em sua compreensão, a Psicologia deve ter um caráter protagônico, subversivo, ativo, capaz de reconhecer o lugar do indivíduo na produção da subjetividade, no contexto da cultura (González Rey, 2013).

Para González Rey (1997) o silêncio epistemológico da Psicologia, desde o final da década de 1990, expressa uma Psicologia que historicamente resiste em assumir uma via crítica e progressista, evitando entrar em rota de colisão com uma ideologia dominante pós-colonial que naturaliza, principalmente no contexto latino-americano, princípios eurocêntricos e estadunidenses, de ordem reducionista, dicotômica e excludente, sobre sociedade, homem e processos psicológicos. Segundo Pavón-Cuéllar (2021) esta é uma herança aos acadêmicos e profissionais da psicologia na América Latina, a qual passa

despercebida, porque está presente em tudo que se estuda na área, estruturando, modelando e colorindo o processo de produção do conhecimento. Essa situação comprometeu, em tempo e complexidade, a compreensão e percepção de processos psicológicos tipicamente humanos, como a subjetividade.

Nesse sentido, a Epistemologia Qualitativa de González Rey (1997, 2002, 2005, 2013) e Gonzalez Rey e Mitjans Martínez (2017) colabora com o avanço da produção do conhecimento ao trazer para o palco dos estudos científicos a importância e necessidade de compreender e reconhecer o lugar da subjetividade humana nesse processo. Além disso, evidencia a necessidade de diálogo coerente e recursivo entre fundamento teórico, epistemológico e metodológico nas ações de pesquisa, sendo essa uma tríade intercomplementar em perspectivas conceituais e prática.

Em coerência com a Teoria da Subjetividade, a Epistemologia Qualitativa se apresenta “como uma concepção criativa de produção de conhecimento sobre um objeto específico: a subjetividade humana”. (Mitjans Martinez, 2014, p. 63) É uma via alternativa à compreensão dos processos humanos pela investigação e construção da informação científica (Rossato, Lemes, Bonfim, Silva, Lopes & Teles, 2023). Para tanto, propõe um caminho que dialoga com o humano, rompendo com o princípio de ordem e o princípio da separabilidade, como definido por Morin (2010) superando a simplificação da realidade e do humano.

Em termos da Educação e seus processos pedagógicos, como campo da nossa investigação, essa compreensão se torna mais propícia por estarmos investigando ações ligadas ao desenvolvimento do humano, impulsionado por experiências qualificadas de aprendizagem. O conhecimento gerado no contexto pedagógico “é uma síntese sistêmica das ações, intenções e dos processos subjetivos que amalgamam o processo dialógico do ensinar e do aprender”. (Sá, 2019, p. 45)

O estudo da subjetividade humana orientado pela Epistemologia Qualitativa pauta-se por meio de três princípios centrais que se articulam dinamicamente: (1) o processo de produção de conhecimento como um processo construtivo-interpretativo; (2) o caráter dialógico do processo de produção das informações; e (3) o singular como contribuição legítima na produção de conhecimento científico (Mitjans Martinez, 2014; González Rey & Mitjans Martinez, 2017a).

O princípio *construtivo-interpretativo* reconhece a produção do conhecimento no processo da pesquisa, compreendendo esse momento como uma oportunidade ímpar de se fazer teoria e não de se ‘aplicar’ a teoria (González Rey, 2014). Aqui o pesquisador é um protagonista, cuja sensibilidade, percepção de si e estudo aprofundado, podem contribuir com sua atuação criativa em campo. O lugar ativo do pesquisador no processo de pesquisa lhe permite interpretar as informações produzidas no processo (González Rey, 1997) que evidenciem o que de inédito e inteligível há na situação pesquisada e como tal descoberta amplia, explica e contribui significativamente para o campo de conhecimento trabalhado.

Com isso, tem-se um processo de construção interpretativa de produção de um modelo teórico voltado à compreensão da situação-problema investigada e que implica em fazer pesquisa/fazer teoria de modo interconectado. É importante que essa construção ocorra durante todo processo de construção interpretativa, ao longo de toda a permanência do pesquisador no campo como recurso continuado de reflexão e ação, de modo especial em pesquisas que abordam processos de mudança e desenvolvimento da subjetividade (Rossato et al., 2023).

Complementar a esse, o segundo princípio refere-se ao valor do *dialógico* nas relações em que a pesquisa ocorre. “O diálogo, como função direta da comunicação” (González Rey, 1995, p. 1) é entendido para além da mera conversação entre emissor e receptor em que a linguagem é usada no esquema linear de emitir → receber e/ou receber

→ emitir ou para além da conversa em torno do que pode ser reconhecido como uma configuração subjetiva dos participantes da pesquisa.

Nas pesquisas sobre mudança e desenvolvimento subjetivo, esse princípio é ainda mais importante, pois garante a abertura e manutenção de processos reflexivos nos intervalos da interação com o pesquisador, fazendo como que o próprio curso da pesquisa tenha desdobramentos na subjetividade do participante. No entanto, precisa ser considerado em conjunto com o princípio construtivo-interpretativa, para que haja, sistematicamente, um processo reflexivo por parte do pesquisador das produções geradas pelos participantes no tensionamento dialógico (Rossato et al., 2023). Assim, o diálogo aqui é entendido como processual, relacional, dinâmico, passível e mobilizador de tensões, contradições e “confrontações entre os indivíduos e os espaços sociais nos quais participam” (Torres, 2022, p. 180) e, por isso, nem sempre é harmônico, coerente e unívoco, tampouco implica em acordos e convergências permanentes.

Para a Epistemologia Qualitativa a dialogicidade é compreendida como o “espaço de expressão da subjetividade na relação com o outro, processo que tensa [*sic*] aos sujeitos envolvidos facilitando o descentramento da lógica da resposta.” (Mitjans Martinez, 2014, p. 65) Nesse sentido, a ‘ação tensionadora’ que caracteriza a concepção de diálogo que se defende aqui, tem a ver com provocar conflitos e tensões promotores de produção subjetiva tanto em nível individual como social (Torres, 2022). Por essa via, ao se pensar metodologicamente, trata-se de um caráter dialógico-relacional (Rossato et al., 2023) da comunicação, gerando relevante “(...) tensionamento do outro. Esse aspecto se expressa essencialmente nas dinâmicas conversacionais e na forma como o(a) pesquisador(a) conduz os(as) participantes da pesquisa a refletirem de formas inéditas sobre o tema” (Rossato, et al, 2023, p.63).



O tensionamento aqui se refere ao modo como se mobiliza o outro à reflexão pela problematização inteligente, de modo a deslocá-lo de uma condição de conforto e segurança em suas subjetivações da realidade discutida às novas produções subjetivas. “Essas novas produções reflexivas do outro se complexificam na dinâmica da pesquisa de modo a caracterizar a comunicação como um espaço privilegiado para a expressão inédita e singular das pessoas envolvidas” (Rossato, et al, 2023, p.63).

Para González Rey (1995, 2017), não há como desconsiderar a relevância da interação e relação dialógica construída entre pesquisador, participante, tema e contexto de pesquisa, por isso, o *locus* da pesquisa se dá em um contínuo processo dialógico entre todos os envolvidos no universo do que se pretende investigar. Desse modo, Torres (2022, p. 190) conclui que o diálogo, considerando essa dinamicidade e não-linearidade, “é um recurso epistemo-ontológico e metodológico plausível para compreender a constituição da subjetividade e a forma em que podemos estudá-la e abordá-la” (Torres 2022, p. 190).

O terceiro princípio, o da *singularidade*, está relacionado com a qualidade e ineditismo em termos de abertura à contribuição significativa ao campo de conhecimento sobre o que é investigado (Rossato et al, 2023). O singular no processo de investigação não está atrelado à quantidade (de situações, casos, informações, características, etc.), mas ao valor ao modelo teórico em construção, à qualidade, à importância e à substancialidade que a informação pode agregar ao que se busca compreender e produzir com a pesquisa. “O singular é central para a produção científica” (González Rey, 2013)<sup>40</sup>, não é referente ao que é único, exclusivo, mas ao que é uma fonte única de informação revestido de um significado dentro de um modelo que está no caminho do pesquisador. Por isso, pede-se que o

---

<sup>40</sup> Comunicação oral sobre Epistemologia Qualitativa como convidado de uma atividade aberta da disciplina Metodologia Qualitativa do Programa de pós-graduação em Desenvolvimento Humano e Escolar do Instituto de Psicologia da UnB no dia 14 de junho de 2013.

pesquisador adote uma percepção e perspectiva de estudo segundo as especificidades de cada situação, de cada colaborador e de cada informação produzidas.

Esses três princípios “se expressam na Metodologia Construtivo-Interpretativa, durante todo o processo de concepção, execução e construção interpretativa” (Rossato et al., 2023, p. 60) como especificado no item, a seguir.

### **3.3 A abordagem Metodológica Para o Estudo da Subjetividade**

A Metodologia Construtivo-Interpretativa considera a pesquisa como um espaço de produção dialógica, fértil à novidade e à possibilidade de ampliar discussões e produções teóricas ricas e significativas, especialmente quando percebida de modo dialógico, dinâmico, multifacetado e aberta à produção de novas zonas de sentidos na construção do modelo teórico e contribuição à área do conhecimento. Assim, articulando os três princípios da Epistemologia Qualitativa, essa perspectiva dá abertura a esse caminho metodológico para pesquisar a subjetividade humana (González Rey, 1999, 2017a, 2017b, 2014; Mitjás Martínez, 2014; González Rey & Mitjás Martínez, 2017).

Os participantes, por sua vez, não se constituem apenas um recorte no público X de uma realidade Y, mas são colaboradores atuantes do processo de pesquisa. Por isso, as informações produzidas com a participação desses têm significado singular e único à realidade e tema investigado de modo a contribuir com a produção de algo novo em relação ao tema e ao conhecimento científico ao qual esse esteja imbricado.

O processo de construção da informação se dá pela articulação dialógica entre as dimensões ‘construtiva’ e ‘interpretativa’ no decorrer de todo o processo da investigação e produção das informações durante a pesquisa. Desse modo, o pesquisador atua de forma ativa, reflexiva e autoral promovendo situações em que possa produzir informações e não apenas aplicar dogmáticamente pressupostos teóricos (González Rey, 2017a). Essas

dimensões se complementam de modo a possibilitar a produção do conhecimento ao longo de todo o processo de investigação, mobilizando a construção de um modelo teórico que contribui com a compreensão do problema de pesquisa e amplia o universo do campo de conhecimento científico em que a investigação esteja inscrita.

A atuação fundamentada, criativa e perspicaz do pesquisador torna-se ímpar para, ao longo do processo, interpretar as informações que são produzidas a partir da dinâmica conversacional, da observação e participação imersivas no contexto investigado, da análise de todo tipo de documentos ou materiais relativos ao interesse do assunto em questão, entre outros. Esse movimento possibilita a construção de indicadores e formulação de hipóteses, as quais, em coerência de significado ao tema, fundamentam um modelo teórico em construção (González Rey, 2017a, 2017b; González Rey & Mitjans Martinez, 2017a, 2017c).

O pesquisador, assim, em sua ação criativa, dentro dessa compreensão epistemológica de pesquisa, articula, com propriedade, os três princípios propostos para investigar a subjetividade humana (dialógico, construtivo-interpretativo e singularidade). Ao articular esses princípios, espera-se do pesquisador que, frente às situações de pesquisa, aja de modo flexível, coeso com sua proposta, perspicácia e sagacidade diante das diferentes condições que lhe são apresentadas no contexto da investigação. Esse ator, em campo, precisa desenvolver um processo recursivo de estudo e produção de significações que vai desde a criação de um cenário social de pesquisa para envolver e favorecer a participação mútua de todas as pessoas, até a produção de instrumentos de pesquisa que fogem à dimensão empirista do estímulo-resposta (González Rey, 2017c). Por essa via, pensa em estratégias que gerem novas e importantes contribuições ao campo do conhecimento em que se inscreve a sua pesquisa.

Contudo, para essa atuação perspicaz, torna-se relevante a ‘completa imersão’ do pesquisador no campo de investigação, principalmente “para o estudo de certos temas que exigem estadias longas em espaços institucionais.” (González Rey & Mitjás Martínez, 2017, p.149) Isso se torna relevante, devido à caracterização do próprio funcionamento de tais espaços, além de considerar a complexidade, dinamicidade e processo vivo que constitui a subjetividade humana, tema principal de investigação ao qual se dedica essa abordagem de pesquisa (González Rey, 2017a, 2019; Mitjás Martínez, 2014; González Rey & Mitjás Martínez, 2017).

### ***3.3.1 Cenário Social da Pesquisa***

Na construção do processo de pesquisa, um passo de importante atenção do pesquisador, refere-se ao primeiro contato com o meio ou possíveis participantes da pesquisa. Essa etapa, então, é compreendida como a construção do cenário social da pesquisa, que se reveste de grande importância “pelo valor que tem para a compreensão da pesquisa como espaço social organizado pelas relações dialógicas entre os participantes.” (González Rey & Mitjás Martínez, 2017, p. 91) A criação desse cenário se caracteriza pela autenticidade, criatividade e caráter mobilizador à participação das atividades propostas, de modo a promover um clima comunicativo e acolhedor que facilite e envolva o grupo ou indivíduos ao que o pesquisador esteja propondo como reflexão e abertura de adesão à investigação (González Rey, 2017a).

Como já mencionado na parte de Introdução desse trabalho, o universo do SEAA já era de familiaridade da pesquisadora, o que lhe favoreceu melhor abertura de diálogo entre os diferentes segmentos e profissionais desse setor na apresentação da proposta de trabalho. Além do(a)s pedagogo(a)s que atuam dentro das escolas como parte da EEAA, dois outros segmentos do SEAA fizeram parte desse processo: a Gerência do Serviço Especializado de

Apoio à Aprendizagem - GSEAA, que atua na sede da SEDF como unidade central de gestão do serviço e as Coordenações Intermediárias - CIs que, como elo dessa gerência, atuam na orientação e coordenação pedagógica, desse serviço nas Regionais de Ensino.

**3.3.1.1 Gerência – GSEAA e Coordenações Intermediárias - CIs do SEAA.** A primeira atividade foi aproximação com a gerência geral desse serviço, a GSEAA. O contato da pesquisadora com os profissionais desse setor já se estreitava antes mesmo da ocorrência dessa pesquisa, com discussões e participações em eventos de formação dos profissionais do SEAA, em especial do pedagogo. Contudo, em relação a essa pesquisa, a pesquisadora encontrou-se formalmente em reunião com o gerente e demais colaboradores da GSEAA para apresentar e discutir a viabilidade da sua proposta de formação para o(a)s pedagogo(a)s do SEAA que atuam na EEAA. O encontro foi produtivo e amigável, e a pesquisadora deixou aberta a proposta para sugestões de melhorias e ou maior adequação à agenda de formação e outras atividades que o setor disponibiliza para os profissionais do SEAA. A gerência não apresentou necessidade de alterações, apenas enfatizou a importância de sincronizar o calendário da proposta com o das atividades e de outras formações que os profissionais possam já estar desenvolvendo. A proposta foi aprovada e recebeu todo apoio da equipe desse setor, sendo ressaltada como uma possibilidade de trazer contribuições para se pensar ações institucionais futuras à formação do(a) pedagogo(a) em nível distrital.

A abertura e parceria da gerência ao trabalho foi algo imprescindível, principalmente em relação às questões administrativo-pedagógicas no tocante à viabilidade da proposta frente à SEDF, bem como em perceber possibilidades de implementações de ações técnico-pedagógicas futuras para política de formação desse profissional a partir do que podemos construir pela pesquisa. Assim, ficou acordado junto a esse segmento, uma agenda de ações conjuntas a serem implementadas para viabilização do curso. Entre essas ações, por hierarquia, coube à gerência o contato e solicitação às CIs do SEAA nas Regionais de Ensino

para divulgação e apoio técnico-pedagógico ao curso e participação dos pedagogos selecionados. Contudo, com uma visão de participação democrática, a gerência sugeriu que, com o seu aval, a própria pesquisadora poderia apresentar a proposta às coordenações intermediárias.

Na reunião da GSEAA com as CIs para planejamento da agenda e ações para o próximo ano letivo, a pesquisadora foi convidada e recebeu um espaço de fala para apresentação da proposta de formação e proposição de adesão das EEAs de cada regional de ensino por meio da aprovação dos coordenadores intermediários presentes.

Com o objetivo de apresentar a proposta, se aproximar e conseguir a adesão do grupo, a pesquisadora conduziu a apresentação por meio de uma dinâmica de provocação ao diálogo pela problematização do tema: *A formação Continuada de Pedagogo(a)s do SEAA*. Iniciou a exposição de seu objetivo lançando ao grupo algumas perguntas para reflexão e diálogo introdutório: “*Qual a importância da formação continuada para sua atuação?*”; “*Como vocês avaliam essa importância em relação à atuação no SEAA*”. Conforme as respostas iam sendo apresentadas, a pesquisadora deixava que o grupo criasse uma teia de ideias, a qual ela alimentava ora com mais indagações, ora com pontos e contrapontos para manter viva a discussão.

Desse primeiro bloco, o grupo chega ao consenso sobre a relevância da formação continuada para a qualidade de suas ações e das ações do(a)s pedagogo(a)s dentro da escola, uma vez que trabalham com temas e situações (inclusão escolar, vulnerabilidade social, etc.) que pedem do profissional atualização e segurança prático-teórica para estabelecer diálogo e elaborar estratégias de ação pedagógica, os mais eficazes possíveis, para assessorar tanto estudantes, professores e família dentro da escola.

Partindo dessas colocações, a pesquisadora os indagou ainda sobre: “*Como percebem, então, a formação continuada dos pedagogos diante desse desafio da atuação?*”.

Todos os presentes, inclusive membros da gerência, concordaram que é um segmento do serviço que precisa de maior atenção no que se refere às especificidades pedagógicas de sua atuação dentro do SEAA. Uma última pergunta ainda foi realizada: “*O que representa pensar a formação como processo de desenvolvimento e pensar a formação como processo de aprendizagem?*”. Para essa questão houve certa pausa ao se colocarem em maior reflexão e considerarem uma linha tênue entre as dimensões aprendizagem e desenvolvimento, contudo, concordaram entre si sobre o peso da formação do profissional da educação para mobilizar uma e outra.

As perguntas dessa dinâmica não objetivavam a produção de respostas, mas provocar o grupo para que se colocasse mais sensível e aberto ao que o assunto pudesse lhes mobilizar sobre o lugar que a formação, principalmente da pedagoga escolar. Partimos do pressuposto que esse caminho poderia possibilitar maior identificação desses profissionais com a proposta que estaríamos apresentando. Durante essa dinâmica, a pesquisadora se portou como indagadora e ouvinte, no sentido de perceber posturas e acolher as percepções suscitando inquietações e curiosidade à proposta de ação formativa apresentada na sequência.

A proposta de formação foi apresentada ao grupo em tom de conversa, em que os presentes estavam livres a intervir para complementar, discordar, questionar, esclarecer, etc., de modo que convergisse com a melhoria do que estava sendo proposto e que se sentissem parte da ação. Após apresentação e abertura de convite para adesão à proposta de formação, as coordenações intermediárias presentes, mostraram-se receptivas e dispostas à participação e apoio ao que foi apresentado.

Com essa adesão das CIs e da GSEAA, a pesquisadora, seguindo o caráter de construção colaborativa do projeto da ação formativa e considerando que as CIs conhecem as realidades do trabalho do SEAA e as necessidades de atuação dos seus pedagogos, propôs

que colaborassem com a discussão e avaliação dos critérios para a seleção do(a)s pedagogo(a)s que participariam da formação. A pesquisadora apresentou algumas possibilidades de critérios a serem avaliadas e abriu a inserção de outros que não tivessem sido contemplados. Após discussão e avaliação em grupo, chegou-se em consenso a uma lista de critérios que foram utilizados na seleção<sup>41</sup> dos/as pedagogos/as que fariam parte da ação formativa e pesquisa. Com base nesses critérios os coordenadores deveriam analisar e indicar dois possíveis nomes para apreciação final da pesquisadora.

**3.3.1.2 Pedagogas<sup>42</sup> da EEAA.** De posse dos nomes propostos pelos coordenadores, a pesquisadora entrou em contato por telefone e e-mail com cada profissional indicado para apresentar-se e convidá-lo à participação da proposta. Desse contato, conseguimos a adesão inicial de 14 pedagogas seguindo o critério de um representante por Regional de Ensino do DF.

No processo de continuidade da tessitura e investimento na aproximação do campo pela construção do cenário social de pesquisa, realizamos uma primeira reunião presencial com essas participantes em fevereiro de 2019, antes do início da pandemia. Nesse encontro, objetivamos a socialização entre pares, a apresentação de expectativas, ciência, esclarecimento e aceite à participação da formação e da pesquisa.

No encontro, foi realizada uma dinâmica de sensibilização com os participantes. A dinâmica “*Quem sou eu / Quem é você / Por quê / Para que estou aqui*” consistia em as pedagogas se agruparem em dupla, e ao comando do mediador, deviam, por cerca de 1 minuto, ser inqueridos insistentemente pelo seu par com a pergunta ‘*Quem é você?*’ a qual deveria ser respondida até que cessasse o tempo e se invertesse os papéis entre os pares.

---

<sup>41</sup> Critérios descritos na seção *Colaboradores da pesquisa: critérios de escolha e perfil*

<sup>42</sup> Por ter se constituído um grupo integralmente feminino, ao longo do texto, adotamos o gênero *pedagoga* e suas variações (singular, plural) para se referir às integrantes do grupo e o termo *pedagogos/as* para se referir ao público em geral de profissionais.



Apesar de parecer simples, a dinâmica surpreendeu as participantes por mobilizá-las a pensarem sobre ‘quem são’ e terem que apresentar definições diferentes a cada resposta.

Sobre essa sensação, a pedagoga que fez par com a pesquisadora durante essa dinâmica lhe confidenciou: “*Nossa, nunca achei que um minuto fosse tanto tempo assim! Não passava nunca!* [risos] ... *só agora me dei conta que sei pouco sobre mim!* [risos]”. E quando indagada do porquê pela pesquisadora, ela justifica que nos preparamos para responder no automático à primeira vez que se ouve a pergunta ‘quem é você’: “[...] *prepara até uma resposta bonitinha* [risos]: *nome, profissão, formação, etc.*”, mas que a insistência da arguidora com a pergunta, fez com que ela saísse do automatismo e buscasse mais informações sobre si mesma.

A dinâmica foi conduzida à conclusão sendo solicitada que todos refletissem sobre o sentimento de estarem no ‘aqui e agora’ e pensassem sobre o sentido disso a partir da possível resposta para outra indagação: ‘Por que/para que estou aqui?’. Essa nova situação gerou trocas relevantes sobre as expectativas e perspectivas do grupo em relação às projeções e escolhas pessoais e profissionais, também em relação ao que esperavam com a proposta formativa.

Após finalização, todos foram convidados a socializarem suas observações sobre a atividade. O grupo disse que, além de se perceber tendo que pensar sobre si mesmo, também se sentiu acolhido e identificado na percepção do outro. Depois, seguiu-se dialogando sobre a proposta de formação, esclarecimento das dúvidas em relação ao processo e fazendo os reajustes de possibilidades de forma a atender as necessidades da maioria. O grupo presente manifestou-se favorável e empolgado à participação no processo formativo e na pesquisa.

Conforme *feedbacks* recebidos e adesão voluntária de todas à pesquisa e abertura à continuidade do diálogo, percebeu-se que a estratégia em si alcançou o objetivo de

aproximação de realidades e abertura à construção de vínculo entre aqueles atores da investigação.

### **3.3.2 Colaboradores da Pesquisa: Critérios de Escolha e Perfil**

Além da pesquisadora e da orientadora, na ação formativa Diálogos Pedagógicos contamos com 16 pedagogas, sendo que 14 eram das regionais de ensino<sup>43</sup> (uma por regional), 01 da gerência do SEAA e 01 doutoranda do PGPDE, que também atua na EEAA, e se voluntariou a participar da ação. Desse total, 03 pedagogas representantes das regionais de ensino desistiram ao longo do processo, perfazendo um total de 13 participantes até o final da formação. A seguir são apresentados os critérios de escolha e apresentada as especificidades do perfil das colaboradoras em cada tempo da pesquisa.

**3.3.2.1 Critérios de Escolha das Participantes da Ação Formativa/Pesquisa.** A escolha das pedagogas para ação formativa se deu a partir dos seguintes critérios:

- a) Ser pedagogo(a) no SEAA nas EEAA;
- b) Atuar dentro de um perfil de comprometimento com o trabalho coletivo e institucional – Esse critério foi usado pelas coordenadoras intermediárias na indicação dos representantes de cada regional de Ensino e se justifica por considerarmos que um ponto de sustentação teórica da EEAA é a base do trabalho institucional e colaborativo, de modo a evitar que retroceda ao modelo antigo de atuação clínico-avaliativa de psicodiagnóstico;
- c) Apresentar comprometimento com seu próprio processo de formação – Esse critério foi usado pela pesquisadora, por meio de abordagem individual

---

<sup>43</sup>A Secretaria de Educação do Distrito Federal conta com 14 Regionais de Ensino: Brazlândia, Ceilândia, Gama, Guará, Núcleo Bandeirante, Paranoá, Planaltina, Plano Piloto, Recanto das Emas, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Sobradinho e Taguatinga (Disponível em <https://www.educacao.df.gov.br/sobre-a-secretaria-coordenacoes-regionais/> Acesso 07 de abril de 2022).

considerando que a dinâmica e demandas das atividades dentro da escola são intensas e requer que o profissional apresente um movimento pessoal de auto investimento em seu processo de formação;

No processo dessa seleção, como já mencionado, contamos com o auxílio da gerência do SEAA e dos coordenadores intermediários do SEAA de cada regionais de ensino.

**3.3.2.2 Perfil das Pedagogas.** Em relação ao perfil das pedagogas, destacamos, a seguir, algumas informações importantes à investigação relativas à formação, função dentro da EEAA em suas regionais, atuação profissional e faixa etária.

Todas as profissionais atuam dentro da função de pedagogas da EEAA, porém 3 delas, no momento de suas vidas profissionais, estão desempenhando funções e experienciando atividades de formação interessantes à compreensão de suas produções subjetivas aqui apresentadas. Nesse caso, a pedagoga 1<sup>44</sup> iniciou a formação como parte do grupo da gerência do SEAA, a partir de meados de 2020 escolheu abdicar do cargo e apenas atuar como pedagoga da EEAA de uma escola. A pedagoga 14, além de atuar na escola, também era a doutoranda do PGPDE. A pedagoga 4, estava atuando na coordenação intermediária do SEAA juntamente com uma psicóloga, na responsabilidade de orientar e colaborar com a formação do(a)s pedagogo(a)s da sua regional de ensino.

Sobre o tempo de atuação profissional e à formação, as 16 pedagogas apresentam as seguintes especificidades:

---

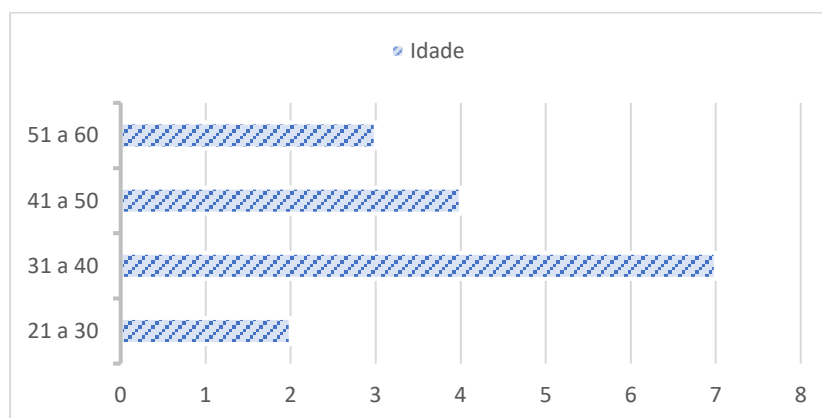
<sup>44</sup> As pedagogas são identificadas durante a construção da informação a partir da numeração ordinária de 1 a 16, a numeração seguiu a ordem de organização da matrícula no Diálogos Pedagógicos.

**Tabela 5.***Tempo de Atuação*

Anos	Tempo de atuação na Educação			Tempo de atuação no SEAA		
	5 a 10	10 a 20	Mais de 20	1 a 5	5 a 10	15
Total de pedagogas	5	7	4	7	7	2

*Fonte: Elaborado pela pesquisadora 2023*

Em relação à formação, todas são graduadas em Pedagogia (Licenciatura) e duas têm uma segunda graduação, uma em Direito e a outra em Psicologia. Todas possuem mais de uma pós-graduação *lato sensu*, sendo a Psicopedagogia o curso com maior adesão. Quatro têm mestrado com foco em Educação. No que se refere à faixa etária, no período que iniciou a ação formativa, a variação de idade era:

**Gráfico 1***Faixa Etária das Pedagogas**Fonte: Elaborado pela pesquisadora 2023*

### 3.3.3 Os Instrumentos Para a Produção das Informações

Os instrumentos para a produção das informações na Metodologia Construtivo-Interpretativa são abertos, flexíveis e produzidos conforme as necessidades de cada situação apresentada no intuito de elucidar as problemáticas de pesquisa e potencializar a expressão qualificada dos participantes (González Rey, 2017a, 2017b, 2014; González Rey & Mitjans Martinez, 2017a, 2017c).

No quadro a seguir apresentamos os instrumentos produzidos a partir dos objetivos específicos da tese, sendo, alguns desses instrumentos parte das estratégias didático-pedagógicas da ação formativa Diálogos Pedagógicos, como o Plano de Pessoal de Desenvolvimento - PPD e o Plano de Ação.

**Tabela 6.**

*Instrumentos Produzidos e Utilizados na Pesquisa*

Objetivos Específicos	Instrumentos
Identificar como estava configurado subjetivamente a formação profissional continuada e a função de pedagoga da EEAA para as pedagogas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formulário de Inscrição no curso (Apêndice C)</li> <li>• Observação</li> <li>• Plano Pessoal de Desenvolvimento - PPD</li> <li>• Dinâmica conversacional</li> <li>• Carta reflexiva sobre processo pessoal de formação (Apêndice D)</li> <li>• Construção de um mapa textual sobre seu processo e formação</li> <li>• Estudo de caso prático (Apêndice G)</li> <li>• Registros reflexivos do participante no PPD (Apêndice H)</li> <li>• Complemento de frases. Via <i>Google Forms</i> (Apêndice E)</li> </ul>

Analisar como as configurações subjetivas da formação profissional e da função de pedagoga escolar se modificaram ao longo da experiência formativa.

- Mediação estética (vídeos curtos, música e imagem)
- Grupo de reflexão
- Dinâmica conversacional
- Questionário aberto sobre percepções do curso (Apêndice M)
- Dinâmica de reflexão em grupo (Apêndice N)
- Plano Pessoal de Desenvolvimento - PPD
- Plano de Ação (Apêndice L)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora 2023 1

Os principais recursos materiais utilizados para a construção da informação foram: gravação de vídeo via aplicativo *Meet*, aplicativo de gravação de áudio do celular e computador, internet; hd externo, *pen drive*, conta institucional de e-mail, aplicativo *WthasApp*, papel ofício A4, impressora, fones de ouvido, etc.

### **3.3.4 O Processo de Construção Interpretativo com a Informações da Pesquisa**

Em relação à organização e desenvolvimento do processo de construção interpretativa da informação, utilizamos como orientadores os princípios da Epistemologia Qualitativa que se expressam na Metodologia Construtiva-Interpretativa: (a) construção interpretativa; (b) conversação dialógica; e (c) singularidade. Ressaltamos, contudo, que, como já explicitamos, esses princípios são indissociáveis e intercomplementares recursivamente ao longo de todo o processo da pesquisa e, por isso, a separação que aqui fazemos tem um objetivo meramente didático para visualização da organização do processo de produção da informação.

Nesse sentido, em relação ao primeiro princípio, ‘construtivo-interpretativo’, a partir da atuação ativa e imersiva da pesquisadora no campo, a construção e interpretação da

informação se deu desde o primeiro momento da investigação até a fase de escrita dessa tese. Essa dinâmica seguiu articuladamente os seguintes tempos e momentos em relação aos objetivos da pesquisa:

**Figura 1**

*Tempo e Momento de Construção Interpretativa*

Tempo no Campo		I	II	III
Momento		Construção do cenário social ao final do Módulo I	Módulo II ao Módulo Final	Execução do Plano de Ação pelas pedagogas
Produção Realizada		Conjecturas à elaboração dos indicadores e hipóteses da configuração subjetiva inicial sobre a função de pedagoga e a formação profissional continuada.	Conjecturas à elaboração processual de novos indicadores e hipóteses da configuração subjetiva sobre a função de pedagoga e a formação profissional continuada.	Análise integrativa das informações em relação às mudanças nas configurações subjetivas das pedagogas.
Objetivos da Pesquisa	Específicos	Identificar como estava configurado subjetivamente a formação profissional continuada e a função de pedagoga escolar para as pedagogas.	Analisar como as configurações subjetivas da formação profissional e da função de pedagoga escolar se modificaram ao longo da experiência formativa.	
	Geral	Compreender o processo de mudanças nas configurações subjetivas em uma experiência de formação profissional continuada com pedagogas do EEAA.		

Fonte: Elaboração da pesquisadora - 2023 2

Por essa dinâmica e organização nos pautamos para a construção dos *indicadores* e *hipóteses* para a construção do nosso *modelo teórico* em consonância objetivo principal da pesquisa conforme ilustrados no esquema a seguir:

**Figura 2**

*Esquema de Elementos da Construção Interpretativa*



Fonte: Elaborado pela pesquisadora 2022.

Dessa forma, as informações do Momento I da ação formativa nos ajudaram não apenas a atender ao primeiro objetivo específico, como também serviram para elaborar e ajustar estratégias, tanto das pedagógicas para a formação, como para a pesquisa, em relação aos outros momentos no intuito de produzir possíveis tensionamentos em relação à novas produções subjetivas (singularidade). Em consonância ao princípio do diálogo, a conversação dialógica promovida pelas estratégias nos três momentos da pesquisa, articulada à interação social entre os envolvidos da ação formativa, foram indispensáveis a essa produção.



No I momento, a partir da Teoria da Subjetividade, a categoria que orientou a elaboração dos indicadores e hipóteses iniciais foi a configuração subjetiva da função de pedagoga da EEAA e configuração subjetiva sobre a formação profissional continuada. Nos Momentos II e III, tendo por base essas configurações iniciais, a pesquisadora se pautou em perceber o que de diferente e novo era expresso pelas pedagogas.

A construção e interpretação da pesquisadora buscou atender-se às singularidades em termos de convergências e contradições na fala (narrativa, afirmações, opiniões) e comportamento (gestos, fuga, desistências, recusas, silêncio, brincadeiras, iniciativas, incômodos, aceitações, atos falhos, etc.) expressos:

- a) nas interações da pesquisadora com as pedagogas ou delas com outros (colegas da formação ou da escola);
- b) em situações informais ou de conversação livre entre elas, com a pesquisadora ou, ainda, com outros pares da escola;
- c) na maneira como diziam agir e como agiam quando estavam em situação de interação com seus pares ou frente a uma situação de conflito;
- d) na postura adotada em relação ao próprio processo de formação (em termos de autogestão e participação);
- e) durante as atividades de produção (individual e coletiva) propostas.

Assim, no decorrer de todo período da formação, principalmente ao acompanhá-las na execução do plano de ação, com base no modo como experienciavam a formação e atuavam em seus espaços de trabalho, a pesquisadora foi construindo *conjecturas* a partir do que de diferente e importante era expressado por elas; contudo, aquilo que mudava, ganhava novos tons e se sustentava até o final de todo o processo de investigação, principalmente em diferentes situações dessa experiência, era tomado como uma possibilidade de indicador.

Nesse movimento, das conjecturas construímos os *indicadores* que sustentaram à produção das *hipóteses*. Esse processo foi marcado pelo ir e vir nas informações até que se chegasse a uma construção mais coesa entre indicadores e hipóteses. No Momento III, quando já tínhamos uma produção consistente desses dois elementos, fizemos o processo de análise integrativa das hipóteses para nos pautar à produção do *modelo teórico* em diálogo com o objetivo geral da pesquisa, como apresentaremos no próximo capítulo.

### ***3.3.5 Procedimentos Éticos, Riscos e Benefícios***

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília, conforme Parecer N° 4.371.206 de 29/10/20, observando todas as disposições e orientações para pesquisa com seres humanos<sup>45</sup>, seguindo adequações às especificidades da área e campo de conhecimento nos quais se inscreve.

Em posse da liberação do referido conselho, a pesquisa de campo foi iniciada seguindo os critérios éticos e os pressupostos da Epistemologia Qualitativa. Em termos de dispositivos legais, todos os participantes assinam o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (Anexo A) bem como o Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa (Anexo B).

Em termos de benefícios, destacam-se: (a) a oportunidade de investigação e compreensão sobre como contextos de formação podem ser mobilizadores de mudanças e como essas podem transformar e alavancar a efetivação dos processos de aprendizagens, tanto dentro das escolas, como nos contextos em que esses profissionais atuam; e a partir disso: (b) contribuir com o investimento em planejamento e oferta de cursos de formação

---

<sup>45</sup> Tais como previsto nos documentos: Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) n° 126 (Brasil, 1996), Resolução do CNS n° 466 (Brasil, 2012) e Resolução n° 510 (Brasil, 2016)

continuada para os pedagogos e, principalmente, aos pedagogos do SEAA que lhes possibilitem desenvolver recursos subjetivos que lhes permitam atuar de modo comprometido com a transformação pessoal e social do espaço profissional.

Em relação aos **riscos**, reconhecemos a possibilidade de desencadear emoções inesperadas nos participantes, devido às intervenções das dinâmicas conversacionais de ordem mais provocativas, contudo, caso fosse necessário, contaríamos com o auxílio e acompanhamento do Centro de Atendimento e Estudos Psicológicos (CAEP) da UnB.

### **3.4 A Ação Formativa *Diálogos Pedagógicos***

Apresentaremos, nessa seção, informações sobre o campo criado para a pesquisa. Como principal recurso para a investigação, a pesquisadora elaborou e desenvolveu um contexto de ação formativa por meio de recursos e estratégias orientados pelos pressupostos teóricos e epistemológicos desenvolvidos para o estudo da subjetividade. De antemão, ressaltamos que não foi, e tampouco foi, a pretensão da pesquisa criar uma abordagem pedagógica específica, mas focar esforços no estudo e compreensão dos processos da subjetividade produzidos na experiência.

Tendo em vista a angústia revelada pela pesquisadora na Introdução sobre propostas de formação e efetividade à compreensão da questão de pesquisa, durante estudos da Teoria da Subjetividade, foram essenciais como suporte os estudos da obra *Psicologia, Educação e Aprendizagem escolar* de Mitjans Martínez e González Rey (2017), os capítulos *A preparação para o exercício da profissão docente: contribuições da Teoria da subjetividade* de Mitjans Martínez e González Rey (2019) e *O desenvolvimento subjetivo no processo da formação docente* de Rossato e Assunção (2019). Por meio de um estudo aprofundado das referidas obras, a pesquisadora percebeu possibilidades de elaboração de uma proposta de formação que pudesse se apresentar como um espaço de reflexão orientada teoricamente e

de implicação emocional, abrindo possibilidades legítimas de mobilização de novos recursos subjetivos essenciais aos processos de mudanças nas configurações subjetivas. Essas obras também foram referências teóricas, dentre outras, utilizadas nos encontros com as pedagogas ao longo do Diálogos Pedagógicos.

Conforme apontam os autores, o pensar orientado teoricamente, análogo também ao pensar com método do pensamento complexo de Edgar Morin, é um desafio por intentar romper com a linearidade com que as propostas de construção do conhecimento têm se apresentado dentro da proposição de formação que, por mais que se diga contrárias, na prática, objetivam a reprodução ou similaridade do saber predefinido pelo conhecimento acumulado e instrumentalização aplicável do mesmo à prática. Por essa compreensão, prepondera-se o maniqueísmo da teoria e prática como dois polos em tempos e situações inconciliáveis: ‘teoriza-se primeiro para aplicar à prática depois’ ou vice-versa (Rossato & Assunção, 2019).

Além disso, outros fatores também são desconsiderados, ou apenas pairam sob o processo, dentre eles: (a) dissociação entre as dimensões pessoal e profissional; (b) o lugar da emoção nos processos de construção do conhecimento, preponderando dicotomia: emoção-razão; (c) a desconsideração da importância das relações sociais do e para o processo de formação; e (d) a desconsideração da dimensão histórica e dialética do processo. Principalmente ao não levar em conta que os envolvidos no processo tem uma história anterior ao momento de formação, cujas subjetivações podem influenciar na configuração subjetiva motivacional dos mesmos em relação ao que se propõe no momento presentes; e que as contradições, disseções e dissonância precisam ser parte importante nesse processo, essencialmente para não incorrer na (re)produção de alienações da própria realidade.

Por isso, como já sinalizamos no início desse capítulo, diante dessa contextualização e desafios assumidos para a organização didático-pedagógica de uma proposta de formação

continuada para pedagogos, estabelecemos um diálogo com o trabalho de Sá (2015, 2019) que defende uma Pedagogia Complexa, visando desenvolver o ‘pensar com método’, ao articular de modo dinâmico e interconectado os operadores cognitivos do pensamento complexo, com base na epistemologia do pensamento complexo de Edgar Morin (1977, n. d., 2000c, 2003, 2005), especialmente nos trabalhos em que Sá (2008; 2019) defende, por meio de diferentes e complementares dimensões, a proposição dessa ideia de pedagogia.

A epistemologia complexa, se organiza em torno de operadores cognitivos, que são entendidos como: (a) a circularidade/recursividade do conhecimento em construção; (b) a autoprodução, ao considerar a potencialidade e produção autoral; (c) a dialógica por considerar um processo crítico-reflexivo de contínua inter-relação consigo, com o outro (pares e objeto do conhecimento) e com a realidade; (d) a percepção hologramática da construção, por considerar a integralidade do conhecimento na dinâmica interrelacional entre todo e partes como constituintes e constituidores do mesmo; (e) a integração pessoa-objeto; e (f) a ecologia da ação, ou seja, a intensa e necessária relação histórico-cultural na relação entre pessoa e meio (Morin, 1977).

Epistemológica e ontologicamente, nesses operadores reconhecemos proximidade entre a epistemologia qualitativa e a epistemologia da complexidade, em especial no que se refere: a integralidade da pessoa (histórico, individual, social, cultural, emocional); do saber e da realidade; a não linearidade e reducionismo do pensamento (entendido em suas complexidades e não apenas como operações intelectuais), o que denuncia o seu caráter singular; o conhecimento como um processo crítico-reflexivo de construção e produção autoral; a relação histórico-cultural na relação entre pessoa e o espaço social e cultural; o lugar do diálogo como mobilizador de mudança e intermediador das relações.

Devido a essa aproximação, reconhecemos que as construções em torno da Pedagogia Complexa (Sá, 2008, 2019) seriam um caminho coerente na elaboração da ação

formativa que nos propúnhamos desenvolver, tendo em vista a linha de trabalho teórico assumida em nessa tese. No item, a seguir, especificamos como e porque essa proposta foi utilizada ao elaborar e desenvolver o *Diálogos Pedagógicos*. Vale destacar que o foco da tese está em compreender as mudanças subjetivas num processo formativo, não havendo intenção direta de se desenvolver construções em torno uma Pedagogia.

### **3.4.1 Os Desdobramentos das Dimensões Orientadoras da Pedagogia Complexa**

Tendo como propósito organização e implementação didática do *Diálogos Pedagógicos* com base na valorização da dimensão subjetiva dos processos humanos e também da não simplificação dos saberes/conhecimento, reconhecemos que a proposição de Sá (2019) sobre a defesa de uma Pedagogia Complexa poderia colaborar com nosso propósito pedagógico.

A Pedagogia Complexa (Sá, 2019) articula-se entre quatro dimensões: (a) ontológica, em que o indivíduo se perceba enquanto ser humano em contínua e vital interligação com a natureza; (b) epistemológica, que lhe permita conhecer e pensar sobre; (c) axiológica, em que lhe permita a reflexão e percepção das questões éticas e de valores humanos imbricados em contextos histórico-culturais; e (d) metodológica, em que reflita e produza meios e estratégias para sua prática. Essas dimensões se articulam de modo indissociável, uma alimentando a outra, pautando e repertoriando a intencionalidade pedagógica na mediação dos conteúdos e objetivos de aprendizagens no decorrer da formação.

Por isso, por entendermos que tais pressupostos muito dialogam com o nosso propósito de organização prático-teórica do projeto de formação, decidimos tomar tais dimensões como inspiração para o planejamento e produção tanto do espaço social das ações e relações, como das atividades pedagógicas desenvolvidas pelas pedagogas na ação

formativa. Nos tópicos a seguir detalhamos o como e porque essas dimensões subsidiaram a organização, elaboração e execução das atividades.

**3.4.1.1 Dimensão Ontológica.** Essa dimensão tem relação com a busca por compreensão sobre o ‘ser’, a existência e a própria realidade (Sá, 2018, 2019). Assim, a nossa preocupação foi trabalhar reflexões que pudessem colocar as participantes em contato com suas percepções construídas ao longo de sua trajetória pessoal e profissional sobre crenças, representações, valores e concepções em relação a si mesmas, a escolha profissional e ao campo de atuação (Mitjans Martinez & González Rey, 2017, 2019). Para isso, como estratégias do Diálogos Pedagógicos foram utilizadas a problematização com vias à reflexão, as dinâmicas conversacionais e o Plano Pessoal de Desenvolvimento- PPD.

*A problematização com vias à reflexão.* O enfoque estratégico foi a problematização e promoção da reflexão com vias à *práxis* como ação transformadora. Esse movimento apresentou construções importantes para o grupo de pedagogas. A proposta se orientou a partir da pergunta que é mobilizada e que mobiliza reflexões. Dessa forma, a situação didática foi organizada a partir de um enfoque de metodologia de resolução de problemas, a “resolução de situações-problema, enquanto dispositivo metodológico da formação é um meio de o professor aprender a pôr em uso o que sabe e pensa, para encontrar respostas adequadas.” (Brasil, 2001, p. 29)

As atividades foram planejadas e organizadas visando a promoção de situações problematizadoras que pudessem deslocar as envolvidas da condição passiva de receptoras da informação, para aquela que ativa e criticamente analisa, compara, discute, cria possibilidades e solução a partir de uma dada situação real e concreta.

A inquietação pela problematização implicou em trabalhar a pergunta de modo que trouxesse à tona o que de potencial existia na relação triádica entre quem ensina, quem aprende e o objeto do conhecimento. Esse caminho pedagógico reconhece o outro-aprendiz

em seu potencial de atuação ativa e autônoma do próprio conhecimento. Sendo assim, na interação com quem está na condição de formador, sente-se autorizado a pensar por si mesmo e a exercer um papel ativo e autoral nesse processo.

Essa tônica do tensionamento pela pergunta articulada à intencionalidade pedagógica de construir coletivamente o conhecimento a partir dos objetivos de aprendizagem almejados, guiou as ações das mediações dos encontros, tanto nos encontros presenciais, como no ambiente virtual como também no grupo de *WhatsApp* da formação (Ver exemplos das postagens provocativas nos Apêndices H e I). Nesse espaço, a pesquisadora teve o cuidado de manter a lógica da provocação epistêmica entre um encontro e outro para que o grupo permanecesse em movimento de reflexão.

*As dinâmicas conversacionais.* Referem-se à estratégia conversacional que visa conduzir uma pessoa (ou grupo) “a campos significativos de sua experiência pessoal, os quais são capazes de envolvê-la no sentido subjetivo dos diferentes espaços delimitadores de sua subjetividade individual” (González Rey, 2017a, p. 126) e contribuir com possíveis informações sobre a relação com a subjetividade social dos espaços com o qual o indivíduo esteja relacionado. Nesse caso, buscamos, por meio dessa estratégia, mobilizar as pedagogas à reflexão e tensionamento, de modo a deslocá-las de compreensões imediatas e fragmentadas sobre sua atuação profissional.

Entre as atividades utilizadas com esse fim, destacamos especificamente os:

- a) Encontros coletivos. Nesses encontros miramos na promoção da reflexão sobre assuntos relacionados aos temas de cada módulo e à prática das pedagogas. Essa conversa dialógica tanto era entre pesquisadora e grupo, como do grupo com o próprio grupo; e
- b) Encontros individuais entre a pesquisadora e as pedagogas. Nesse encontro a o foco era dialogarem sobre ações referentes às suas percepções, dúvidas e



reflexões em relação ao processo pessoal de desenvolvimento a partir do que os encontros coletivos estavam propondo em diálogo com a atuação na escola. Essa interação mais intimista entre pesquisadora e pedagogas, além de derrubar resistências (tanto por parte das pedagogas, como da pesquisadora), possibilitou provocações que abriram vias de reflexão pessoais sobre como elas se percebiam enquanto profissionais da Pedagogia e da EEAA: “*O que as trouxeram ali?*”; “*Por que escolheram a profissão de pedagoga e tal atividade dentro da SEDF?*”; “*O que esperam – retrospectiva e prospectivamente?*”. Construiu-se uma relação de estreitamento de vínculo entre pesquisadora e as pedagogas e vice-versa, possibilitando, inclusive, que a pesquisadora se repertoriasse com possíveis conteúdos de ordem subjetiva que serviram de subsídios ao (re)ajuste do planejamento e à mediação em relação às necessidades específicas do desenvolvimento do grupo e das pedagogas.

*Plano Pessoal de Desenvolvimento – PPD.* Ao longo do percurso, partindo das vivências e situações provocativas com as quais tivessem contato, esse instrumento serviu às pedagogas como um ‘diário de bordo’, um refúgio reflexivo-emocional via registro (escrito, áudio, desenho, vídeos, etc.) confessional e reflexivo sobre questões pessoais e profissionais (desafios, potencialidades, fragilidades, planos etc.) em seu processo durante a formação. O PPD Se revelou um instrumento interessante para a reflexão, pois como era compartilhado com a pesquisadora, servia de bússola para que ela se repertoriasse para os encontros individuais de orientação, de modo a validar ou ampliar (complementar, suplementar ou substituir) o que foi registrado pelas pedagogas. Essa estratégia representou importantes momentos de tensionamento em relação ao processo de formação e às construções pessoais implicados na experiência.

**3.4.1.2 Dimensões Epistemológica e Axiológica.** Ao pensarmos na dimensão epistemológica (o que se deseja conhecer, o porquê) e na dimensão axiológica (quais valores balizam nossa ação, quais outros/novos valores podemos/queremos/precisamos produzir) (Sá 2015, 2019), tivemos a preocupação com o conhecer articulado com as questões da subjetividade social (valores, princípios, crenças) e subjetividade individual que participam, gerenciam e determinam o modo como agimos e somos o que somos profissionalmente. Por isso, aqui a abordamos juntas, pois elas se intercalam e se complementam.

Nos primeiros encontros, pautamo-nos em possibilitar uma relação da construção do conhecimento de modo que as pedagogas pudessem estabelecer diálogo entre o que construíram ao longo de suas trajetórias em tensionamento com o que podia ser atualizado com os conhecimentos atuais. As atividades estavam focadas em trazer à tona crenças, representações, memórias, atitudes, sentimentos, conteúdo, valores e ideologias que alimentavam e geravam significados ao modo de ser e estar no momento atual da ação profissional.

A exemplo disso, em um dos encontros do Módulo Introdutório, as pedagogas foram tensionadas a pensarem sobre quais eram as percepções dentro da escola sobre a atuação do(a) pedagogo(a). Numa roda de conversa com o grupo maior, foram se percebendo dentro de uma trama de conceitos apreendidos, e que orientavam suas práticas, e o quanto estavam incomodadas, ou não, com aquela percepção de si.

No decorrer dos demais encontros, teoria e prática foram sendo mutuamente questionadas, validadas e atualizadas a partir do diálogo entre as profissionais em formação. O formato primou pela construção horizontalizada e cíclica de um diálogo intencional, aberto e coparticipativo entre profissionais, buscando romper com papéis formais de professor detentor do saber e aprendiz desprovido de tal potencial. Por isso, tanto o planejamento como o desenrolar das atividades requereram a participação do coletivo, com

abertura “à coparticipação, ao diálogo reflexivo, produções coletivas e individuais e reflexões suscitadas a partir das questões e angústias da atuação prática em relação às elucidações teóricas trabalhadas” (Projeto de Formação [...] Diálogos Pedagógicos, 2020, p.11, Apêndice A).

O foco desse processo de mobilização reflexiva foi trabalhar concepções axiológicas sobre ‘formação profissional’, ‘ser pedagoga’ e ‘ser pedagoga da EEAA’ subjetivadas pelos profissionais em suas trajetórias e relações com seu contexto de atuação. Esses temas, em suas dimensões epistêmica e axiológica, foram sendo didaticamente explorados tanto nas dinâmicas conversacionais dos encontros, como também por meio de atividades como:

*Atividades permanentes*, a partir de duas estratégias intercomplementares:

- a. Movimento do pensar consigo. Após os encontros, a ‘Agenda de Compromisso da Semana’ trazia uma proposta de reflexão em que as participantes, ao longo da semana, tendo a sua trajetória pessoal como referência, eram convidadas a refletirem, ampliarem, desafiarem, duvidarem e levantarem (novas ou renovadas) ideias a partir das leituras, análises, estudo dos materiais disparadores propostos (textos, filmes, vídeos, documentários, diálogos do próprio *WhatsApp* do grupo, Casos, etc.). A produção seria compartilhada nos encontros da segunda-feira.
- b. Movimento do pensar com/junto ao outro - No encontro da segunda-feira, a partir da proposição pessoal da semana, as pedagogas eram convidadas a discutirem em pequenos grupos sobre suas produções, percepções pessoais, chegando a uma produção em comum do grupo. Depois, no grande grupo, socializavam e debatiam de modo que o que foi pensado se mesclasse em unidade de uma teia maior, abrindo possibilidades a outros diálogos. Situação

que, muitas vezes, sustentava e suscitava o conteúdo de trabalho para os encontros seguintes.

*PPD para registro.* Em todas as produções, as pedagogas eram instigadas a registrarem e pensarem sobre: “*Como as proposições reflexivas me mobilizam em minha atuação e em minha constituição profissional?*” A cada encontro, a cada provocação da pesquisadora no *WhatsApp* do grupo, elas eram impelidas a mirarem o ‘espelho’ de sua constituição pessoal/profissional.

*Leituras de textos e materiais que dialogassem com as demandas emergidas em cada encontro.*

*Carta ao seu ‘Eu’ pedagoga do futuro.* No segundo encontro do curso, foi proposto que produzissem uma carta reflexiva sobre o processo pessoal de formação (Apêndice B), a qual foi revisitada em diálogo com a pesquisadora nos encontros individuais para ampliar/elucidar/problematizar questões.

*Relatos de experiência profissional e histórias de vida.* As histórias pessoais e profissionais (medos, potencialidades, desejos, sonhos, (in)sucessos, realizações – alcançadas e almeçadas, etc.) foram tratadas como uma unidade desencadeadora de ‘auto’ (para o próprio pedagogo) e ‘inter’ (de referência para o grupo) reflexão. Sendo, ambas (pessoal e profissional), nutridas mutuamente tanto para propulsar ou engessar o desenvolvimento da pessoa.

*Estudos de caso.* Análise de casos, proposto pela pesquisadora, com base na experiência de atuação na EEAA para análise e posicionamento das profissionais a partir do tema em estudo. A principal preocupação foi não seccionar teoria e prática, mas primar pelo saber fazer e o fazer pelo saber de modo indissociável. As pedagogas foram convidadas a pensassem sobre as suas produções pessoais (valores, crenças, ideologias, emoções,

memórias) que sustentavam e davam significado à prática profissional, principalmente quando não percebem tal configuração de seu sistema subjetivo.

**3.4.1.3 A Dimensão Metodológica.** A dimensão metodológica, em síntese, tem a ver com o *como* transformar teoria em prática; em *como* atualizar essa por aquela (Sá, 2019). No planejamento da ação formativa, quando se chegou a um objetivo geral de aprendizagem para o projeto, a tarefa foi pensar em como desenvolvê-la em especificidades e conteúdos a serem trabalhados.

Após os primeiros encontros referentes à construção do cenário social da pesquisa especificamente com as pedagogas do curso, principalmente os dois encontros com as pedagogas selecionadas para apresentação e avaliação da intenção da proposta de formação, a pesquisadora obteve mais informações que colaboraram com o desdobramento do objetivo geral em <-> temas geradores, estes em <-> objetivos específicos, destes <-> na produção dos conteúdos de aprendizagem.

A organização didática dos encontros coletivos se constituiu a partir de atividades permanentes, que aconteciam em todos os encontros coletivos, como: dinâmica de sensibilização, atividades de mobilização à reflexão, mediação estética, leitura compartilhada; e atividades sequenciadas, planejadas para serem desenvolvidas sequencialmente em mais de um encontro. Ora tinham continuidade na prática do trabalho das pedagogas, ora no encontro individual com a pesquisadora. A ideia é que as etapas da atividade com esse perfil, é que as ações fossem ganhando grau de complexidade e de proximidade entre o pensar e o fazer.

Também primou por garantir atividades de produção autoral sobre teoria e prática, a exemplo do Plano de Ação. Como já apresentado na metodologia da pesquisa, nessa atividade as pedagogas, após autorreflexão sobre a caminhada profissional, propuseram uma ação prática, a partir de um ‘desafio’ que pretendiam trabalhar em suas realidades de

trabalho. Elas desenvolveram esse plano em diálogo com a pesquisadora. O resultado foi que não só elaboraram e apresentaram a proposta no último módulo, como muitas se animaram e a colocaram em prática no ano letivo seguinte. A organização didático-pedagógica dessas atividades teve como norteadores: a problematização pela via da reflexão (como já mencionado anteriormente), o trabalho colaborativo e a valorização da afetividade.

*O lugar da colaboração.* O fazer junto foi pensado para organizar as atividades do projeto de formação. Assim, o pensar junto e com o outro, pautou desde a concepção, planejamento e desenvolvimento da proposta. Por isso, buscou-se a colaboração tanto da gerência e coordenação intermediária do SEAA como das pedagogas colaboradas. O desdobramento dessas estratégias metodológicas teve como guia a coparticipação e a colaboração mútua entre todos os envolvidos. Por essa via, a pesquisadora atuou como provocadora e regente das ações, no intuito de quem busca mobilizar o grupo e indivíduos em suas potencialidades e possibilidades de desafiar suas zonas de conforto na gestão do próprio engajamento e compromisso com a construção no coletivo.

O trabalho de colaboração visou deslocar as pedagogas da posição de ouvintes-passivos para a de participantes-ativos da formação. Assim, foram incluídas desde a avaliação da proposta até à coparticipação na condução da construção teórica do conhecimento nos encontros. Para isso, foram convidadas a opinarem na sistematização do planejamento dos encontros. A princípio pensou-se em fazer essa colaboração por escrito, por meio de um registro de *Ideias colaborativas* (Apêndice F), onde depois de analisarem previamente o planejado para os encontros poderiam apresentar suas percepções (sugestões, dúvidas, etc.).

Contudo, no decorrer do curso, percebemos que foi uma atividade que obteve pouca adesão. Assim, devido praticidade e rapidez de resposta, passamos a usar o *WhatsApp* (via registro em áudio ou mensagem escrita, no grupo ou no particular) para manter a proposta

de *feedback*. Nesse espaço as apreciações das pedagogas favoreciam o (re)ajuste de estratégias (avançar, complementar ou suplementar pontos de reflexão) de trabalho. Porém, foi uma tarefa desafiadora para ser implementada e se obter efetivo resultado, ora porque pareceu que as cursistas estavam com muitas demandas em virtude do ensino remoto, ora porque parecia haver compreensão de que esse era um tipo de atividade que cabia exclusivamente ao formador (pesquisadora): pensar e planejar sobre o que os cursistas, devem estudar e como deve acontecer.

Na mediação desse espaço, a pesquisadora foi provocando o grupo à discussão, lançando questões reflexivas a partir da realidade em que o grupo se encontrava no enfrentamento das questões socioafetivas (advindas pelo isolamento e trabalho remoto), em ligação com a intencionalidade pedagógica das construções teóricas dos encontros. No decorrer da formação foram sendo colocadas em discussão, e para decisão, propostas de atividades, de temas a serem refletidos, de estratégias metodológicas dos encontros entre outros, de modo que as pedagogas se sentissem e se assumissem corresponsáveis pela trajetória teórico-prática do próprio processo de formação.

Assim, o *Whatsapp*, principalmente no decorrer do isolamento em virtude à pandemia, se constituiu um meio de continuidade de promoção e manutenção da ação colaborativa do grupo pelo compartilhamento de ideias, de materiais, de produções pessoais em seus espaços de atuação e, essencialmente, pelo apoio emocional e de identificação de afinidades profissionais.

O envolvimento das pedagogas pediu ações de trabalho conjunto e de mobilização de sentimento de pertencimento de grupo, por isso, algumas dinâmicas e estratégias desenvolvidas objetivaram construir vínculo e confiança entre pares de trabalho, respeitando as diferenças e níveis de saberes necessários, de modo que ‘todas’ se sentissem autorizadas a aprender, mas também a ensinar. Com isso, pensando e vivendo o processo de formação

como colaborativo e (com)junto e não sob a verticalidade de quem ensina (formador) e quem aprende (cursista). Entre essas estratégias utilizadas estão:

- a) Rede de apoio pela escuta sensível. O grupo tinha acesso direto à pesquisadora para desabafar, tirar dúvidas por canais de comunicação como *WhatsApp* e celular. Nessa estratégia, tanto as pedagogas solicitavam auxílio da pesquisadora, como essa também, frente de algum sinal de esquivia, silêncio demasiado, resistência e qualquer outro que pudesse incidir em possível evasão, ‘ia à busca’ de quem estivesse nessa situação para oferecer algum apoio pedagógico. Esse movimento colaborou muito com a permanência de muitas pedagogas na continuidade e conclusão da formação, principalmente frente aos efeitos emocionais que a pandemia causou tanto em âmbito pessoal como profissional dessas profissionais;
- b) Trabalhos em grupo durante os encontros coletivos. Mesmo no *ambiente online*, utilizamos organização em subgrupos para que se reunissem, discutissem e pensassem juntas. Essa estratégia foi relevante para desfazer medos e inseguranças em relação à ideia de ‘saber mais ou menos’ e de poderem aprender mutuamente;
- c) Dinâmicas de vivência empática. A partir de uma situação ou caso, propor que se projetem no lugar do personagem (do outro) e justifiquem como, por que ou para quê agiriam igual ou diferente do personagem na ação analisada;
- d) Participação de avaliação e discussão da proposta do curso e sobre os caminhos metodológicos assumidos ou a assumir, com vistas a ampliar e adequar às reais necessidades e realidades de atuação. O grupo era sempre convidado, após os encontros, durante a semana em conversa guiada no ‘grupo do *Whatsapp*’, a opinar sobre suas percepções em relação ao ritmo,



decisões, escolhas teóricas, densidade, intensidade e ambições epistemológicas dos encontros. Isso, inclusive, fazia com que muitas das reflexões já fossem iniciadas ou estendidas a esse espaço, ora por uma provocação da pesquisadora, ou pelas problematizações das demais participantes.

- e) Convite ao grupo a assumirem o planejamento e mediação de alguns encontros, conforme suas percepções e possível contribuição ao grupo. Conforme o interesse, a experiência e a expertise apresentada pelos participantes em relação a algum assunto em específico do enredo planejado (ou não, mas importante à discussão) a pesquisadora fazia o convite, com antecedência, para tomar à frente do encontro ou coparticipar junto dela, conforme disposição e conforto da(s) convidada(s).

*O lugar da afetividade.* Durante o percurso da ação formativa, as estratégias pedagógicas se pautaram em sensibilizar o grupo sobre a importância de estar em contato consciente com suas próprias emoções e com maior inteireza presente no momento das atividades. Com isso, construir uma atmosfera em que emoção-razão sejam dimensões que caminhem em diálogo integrador no transcurso das atividades. Para isso, garantiu-se na sequência didática dos encontros o uso da mediação estética (Mendes, 2011; Silva & David, 2020) como ‘elo intermediário’ entre as pedagogas, a realidade e o objeto do que se pretendia produzir/conhecer.

A mediação estética se refere ao uso da arte em suas diferentes formas e gêneros (musical, cênica, literária, plástica) para sensibilizar e mobilizar a imaginação, a fantasia, as emoções e reflexão do indivíduo em relação à realidade em que vive (Mendes, 2011; Silva & David, 2020). Está para além de apenas explicar, revelar ou racionalizar conceitualmente a arte (objeto/evento/situação), mas pede uma “atitude estética” (Pereira, 2012, p.186) em

que se assume uma postura “desinteressada” (idem) sem intencionalidade e premeditação. Desinteressada, por ser “uma abertura, uma disponibilidade não tanto para a coisa ou o acontecimento ‘em si’, naquilo que ele tem de consistência, mas para os efeitos que ele produz” na percepção e sentimento do apreciador (Pereira, 2012, p.186, grifos do autor). Por essa lógica, as principais estratégias utilizadas foram:

- a) Momento de sintonia e vivência do *Estar aqui e Agora*. Experimentação de prática de sensibilização e meditação guiada no início de cada encontro, explorando ora a respiração, ora os sentidos, ora todo o corpo. O propósito era sensibilizar o grupo sobre a importância de estarem em contato com suas próprias emoções e com maior inteireza presente no momento das atividades, visando, com isso, a construção de uma atmosfera em que emoção-razão caminhassem em diálogo integrador no transcurso das atividades.
- b) *Apreciação estética de diferentes artes* (pinturas, composições musicais, vídeos, filmes, poesias, etc.). Os recursos eram selecionados e utilizados com intencionalidade pedagógica pela pesquisadora para despertar o deleite e sensibilidade e reflexão das pedagogas.
- c) *Leitura Compartilhada*. Leitura (poema, histórias, mensagens, etc.) de um texto (se longo, deveria ser sequenciado, terminando no encontro seguinte) para deleite (para emocionar, chocar, indignar, gostar, chorar, sorrir, etc.), realizada para encerrar o encontro. O leitor precisa ter tido contato prévio e quase que ‘ensaiado’ da leitura do texto, para que no momento possa realizar uma ‘performance’ cênica da leitura a fim de despertar as emoções e reações que o texto pressupõe. Essa leitura, na maioria das vezes, foi feita pela pesquisadora, mas também teve a colaboração de algumas pedagogas, convidadas com antecedência, a assumirem a tarefa.

- d) *Incentivo ao uso de recursos diversos* de produção pelas participantes para expressarem ‘o flagrante das suas emoções’ no momento da mediação. Tais como: pequenos registros de como se sentem através de desenhos, de seleção e compartilhamento de preferências (música, livros, versos), curtos registros escritos (frases, palavras, verso).

Em síntese, como já mencionamos, por uma necessidade de explicação didática, as quatro dimensões (epistemológica, ontológica, axiológica e metodológica) foram apresentadas aqui separadamente, porém não há secção entre elas, são intercomplementares e funcionam em contínua e necessária retroalimentação. A figura abaixo ilustra essa dinâmica interrelacional entre as dimensões e a organização pedagógica do Diálogos Pedagógicos.

**Figura 3**

*Dinâmica Interrelacional Entre as Dimensões e a Organização Didática do Diálogos Pedagógicos.*

<b>Dimensões orientadoras da Pedagogia Complexa - (Sá 2015, 2019)</b>			
<b>Diálogos Pedagógicos</b>			
<b>Propósito a partir das dimensões</b>	<b>ONTOLÓGICA</b> - Compreensão sobre o ‘ser’, a existência e a própria realidade	<b>EPISTEMOLÓGICA</b> - (O conhecer, o porquê) e <b>AXIOLÓGICA</b> (valores que balizam a ação)	<b>METODOLÓGICA</b> - Como transformar teoria em prática; e como atualizar essa por aquela
<b>Estratégias a partir das dimensões</b>	<p>Trabalhar reflexões que pudessem colocar as participantes em contato com suas percepções construídas ao longo de sua trajetória pessoal e profissional sobre crenças, representações, valores e concepções em relação a si mesmas, a escolha profissional e ao campo de atuação (Mitjans Martínez &amp; González Rey, 2017;2019)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Problematização com vias à reflexão pela resolução de problemas; Tensionamento pela pergunta articulada à intencionalidade pedagógica; Dinâmicas conversacionais; Plano Pessoal de Desenvolvimento - PPD.</li> </ul>	<p>Preocupação com o conhecer articulado com as questões da subjetividade social (valores, princípios, crenças) e subjetividade individual que participam, gerenciam e determinam o modo como agimos e somos o que somos profissionalmente.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalhar concepções axiológicas sobre ‘formação profissional’, ‘ser pedagoga’ e ‘ser pedagoga da EEAA’ subjetivadas pelos profissionais em suas trajetórias e relações com seu contexto de atuação.</li> <li>• Dinâmicas conversacionais</li> </ul>	<p>Desdobramento do objetivo geral em &lt;-&gt; temas geradores, estes em &lt;-&gt; objetivos específicos, destes &lt;-&gt; na produção dos conteúdos de aprendizagem.</p>
<b>Principais atividades a partir das dimensões</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudos e análise de situações práticas da vivência (pessoal e profissional)</li> <li>• Encontros coletivos</li> <li>• Encontros individuais entre a pesquisadora e as pedagogas</li> <li>• PPD – como ‘diário de bordo’, um refúgio reflexivo-emocional via registro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encontros coletivos e encontros individuais entre a pesquisadora e as pedagogas</li> <li>• PPD</li> <li>• Atividades permanentes</li> <li>• Leituras de textos e materiais que dialogassem com as demandas emergidas em cada encontro;</li> <li>• Carta ao seu ‘Eu’ pedagoga do futuro.</li> <li>• Relatos de experiência profissional e histórias de vida.</li> <li>• Estudos de caso com base na experiência de atuação na EEAA.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalhos em grupo durante os encontros coletivos.</li> <li>• Rede de apoio pela escuta sensível</li> <li>• planejamento e mediação colaborativos</li> <li>• Experimentação de prática de sensibilização e meditação guiada no início de cada encontro</li> <li>• Apreciação estética de diferentes gêneros de artes</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organização didático-pedagógica pela articulação entre <b>problematização</b> (reflexão) &lt;-&gt; <b>trabalho colaborativo</b> &lt;-&gt; <b>valorização da afetividade</b></li> </ul>			

Fonte: Elaboração da pesquisadora - 2023

### 3.4.2 A Formalização Institucional da Ação Formativa Diálogos Pedagógicos

A ação formativa intitulada Diálogos Pedagógicos – Processo de Formação Reflexiva foi organizada e submetida como curso de extensão na UnB, em parceria com a GSEAA. Inicialmente os encontros foram organizados e dinamizados para acontecerem apenas no modelo presencial. Contudo, devido à pandemia em função do COVID-19<sup>46</sup>, a formação teve que ser pausada por quatro meses e retomada de forma virtual. De início, a ideia de retomá-lo na modalidade 100% *online*, pareceu desafiadora e quase improvável, devido a preocupação de como conseguir manter a dinâmica de sensibilização, vivências das próprias experiências e promoção de círculos de diálogos priorizando a dinâmica do corpo a corpo da sinergia físico-corporal. Com o passar do tempo foi-se tendo a compreensão de que a pandemia se estenderia por muitos meses, e até anos, e considerando a experiência prévia da pesquisadora em cursos a distância, após reunião com o grupo e decisão conjunta com as pedagogas, as atividades foram retomadas totalmente *online* por meio do ambiente virtual. Após essa retomada das atividades em outubro de 2020, a ação formativa se estendeu até abril de 2021, integralizando mais 6 meses de atividades.

Nesse novo formato, a SEDF, parceira da formação, providenciou uma logística institucional para uso dos recursos do *GSuite*<sup>47</sup> e, considerando que todas as colaboradoras já tinham conta de acesso institucional, optamos pelo uso desse espaço. Assim, desse *Workspace*, usamos o *Google Meet* para realizar e gravar os encontros coletivos e os

---

<sup>46</sup> COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. Em dezembro de 2019, houve a transmissão de um novo coronavírus (SARS-CoV-2), o qual foi identificado em Wuhan na China e causou a COVID-19, sendo em seguida disseminada e transmitida pessoa a pessoa em todo o mundo, chegando em março de 2020 no Brasil, quando foi decretado estado de pandemia pela OMS (Ministério da Saúde. Disponível em <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>. Acesso em 08 de novembro de 2019)

<sup>47</sup> Plataforma virtual do tipo *Workspace* disponibilizada pela empresa *Google* no modo privado e aberto, a qual reúne vários aplicativos e recursos para viabilização e organização de trabalhos corporativos e individuais. A logística foi adaptada e ampliada para atender as necessidades do ensino remoto em todo o mundo em virtude da pandemia. Nesse caso, empresas e instituições educacionais fecharam acordo técnicos com tal empresa para atender tal objetivo (Ver <https://workspace.google.com.br/intl/pt-BR/>).

individuais e o *Classroom* (Apêndice B) para armazenar, organizar, compartilhar e produzir o material do curso por módulos. Esses espaços também serviram como uma base de armazenamento digital do curso utilizado como fonte de informações para a tese.

Além desses recursos, o *WhatsApp* foi usado como um importante meio de organização e articulação pedagógica e comunicacional. Foram criados dois grupos nesse aplicativo, sendo um aberto à troca de informações entre as pedagogas e coordenadoras da formação (Figura 4) e o outro fechado, apenas para veicular notícias e avisos ao grupo pela coordenação (Figura 5). A opção pelo segundo grupo – notícias da formação – se deu em função do alto número de trocas de mensagens no grupo aberto, nas trocas de experiências cotidianas diante dos desafios que estavam enfrentando no contexto da pandemia.

**Figura 4**

*Grupo aberto à interação do grupo*



Fonte: Elaboração da pesquisadora - 2023

**Figura 5**

*Grupo para notícia*



Fonte: Elaboração da pesquisadora - 2023

### 3.4.3 Organização Didático-Pedagógica da Proposta de Ação Formativa

A proposta teve como objetivo geral a promoção da reflexão orientada teoricamente e da implicação emocional dos profissionais, numa construção compartilhada e dialógica, desenvolvendo

possibilidades e meios de produção de recursos subjetivos que tanto atuem e gerenciam seus modos de ação, como quais caminhos reflexivos sejam viáveis à produção de novos sentidos subjetivos necessários às atualizações de sua prática de modo a melhor dialogar com as demandas de seu campo de trabalho (Projeto de Formação, 2020, p. 5).

A proposta fez uma carga horária total de 180 horas, distribuída em duas etapas e cinco módulos de trabalhos, conforme especificados, a seguir.

*Etapa Teoria e Prática.* A etapa focou em ações formativas que possibilitassem a reflexão e retroalimentação entre a teoria e a prática, por meio das vivências e experiência profissionais e pessoais das pedagogas, valendo-se de experiências qualificadas e intencionais de implicação emocional, articuladas aos conteúdos de cada encontro. Essa etapa foi desenvolvida em 4 temas geradores, organizados por módulos de trabalhos, conforme detalhado nos quadros abaixo:

**Tabela 7.**

*Módulo Introdutório - Etapa Teoria e Prática*

Tema trabalho	Objetivo	Conteúdos
Crenças, valores aprendidos e memórias.	Refletir sobre as crenças, representações e memórias em relação ao processo de formação.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crenças, representações e memórias sobre nosso processo de formação profissional.</li> <li>• A interconexão entre as dimensões: pessoal e profissional</li> </ul>

- 
- A participação da emocionalidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento humano.
  - O que é meu, o que é do outro, o que é nosso: a teia rizomática das relações
- 

Fonte: Elaborado pela pesquisadora 2023

**Tabela 8.**

*Módulo Tessituras das Ações I - Etapa Teoria e Prática*

Tema de trabalho	Objetivo principal	Conteúdos
A dimensão subjetiva do processo de formação profissional.	Refletir sobre o processo de formação como mobilizador de sentidos subjetivos importantes para o desenvolvimento pessoal profissional.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A dimensão subjetiva do processo de formação profissional: a trajetória pessoal e profissional de formação</li> <li>• Os processos de mudanças subjetivas e de desenvolvimento subjetivo: desafios para a preparação profissional</li> <li>• Os espaços sociorrelacionais: seu lugar na preparação para o exercício da profissão</li> <li>• Formação como processo de desenvolvimento</li> <li>• A formação como espaço de desenvolvimento subjetivo</li> <li>• A dimensão subjetiva das ações e relações profissionais: sobre como aprendemos e nos desenvolvemos</li> </ul>

---



- 
- Aprender como adulto: sobre ser sujeito e agente do seu processo de aprendizagem
  - A aprendizagem como processo subjetivo: sua significação para uma preparação efetiva
- 

Fonte: Elaborado pela pesquisadora 2023

### Tabela 9.

*Módulo Tessitura das Ações II - Etapa Teoria e Prática*

Tema de trabalho	Objetivo principal	Conteúdos
A dimensão subjetiva do ser pedagogo(a) do SEAA/EEAA.	Entender como a produção de sentidos subjetivos implica na compreensão de ser pedagogo e ser pedagogo do SEAA/EEAA.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogo recursivo sobre os caminhos à nossa percepção de “Ser/estar pedagogas”.</li> <li>• Pedagogia/Pedagogas – discussão de conceitos e campos de atuação.</li> <li>• O lugar da subjetividade social nos contextos de aprendizagem ao se pensar inovação na educação.</li> <li>• Aprendizagem do professor e do pedagogo</li> </ul>

---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora 2023

### Tabela 10.

*Módulo Tessituras das Ações III - Etapa Teoria e Prática*

Tema de trabalho	Objetivo principal	Conteúdos
------------------	--------------------	-----------

---

<p>A dimensão subjetiva da atuação profissional do pedagogo das equipes da SEAA.</p>	<p>Entender as produções subjetivas que sustentam sua compreensão pessoal sobre atuação profissional e atuação no SEAA.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A dimensão subjetiva da Atuação profissional do pedagogo na SEAA: crenças e representações.</li> <li>• Quais valores e ideologias sustentam a nossa ação profissional?</li> <li>• A dimensão subjetiva da Atuação profissional do pedagogo, sendo sujeito da própria ação.</li> <li>• O outro no intercurso da ação do pedagogo no SEAA</li> </ul>
--	---	---

*Fonte: Elaborado pela pesquisadora 2023*

Esses módulos foram desenvolvidos em 18 semanas com um total de 162 horas distribuídas em 09 horas semanais. Essas horas semanais foram organizadas da seguinte forma:

**Tabela 11.**

*Organização e Distribuição das Horas/Atividades*

Reflexão teórico-prática (4 horas)	Estudo e trabalho individual (3h)	Atividades práticas no contexto escolar (2h)
<p><u>Encontros coletivos:</u> Aconteceram durante 4 horas (14 às 18) na segunda-feira. O</p>	<p><u>Encontros individuais:</u> Para contribuir com a orientação e organização dessas horas, uma vez na semana a pesquisadora, realizava encontros individuais com as pedagogas para dialogarem sobre ações referentes às suas percepções, dúvidas e reflexões sobre seu</p>	<p><u>Plano de Ação:</u> Desde o módulo II, com base nas questões suscitadas e mobilizadas nos encontros com o grupo e individualmente com a pesquisadora, as horas restantes na semana, deveriam ser direcionadas a atividades práticas em seu trabalho na escola com vistas à elaboração</p>

---

formato primou pela construção horizontalizada e cíclica de um diálogo intencional, aberto e coparticipativo entre profissionais, buscando romper com papéis formais de professor-detentor do saber e aprendiz-desprovido de tal potencial.

pela processo de desenvolvimento a partir do que os grupos estavam propondo em diálogo com a atuação na escola.

de um Plano de Ação que foi desenvolvido como desdobramento dessas reflexões.

Foi proposto às pedagogas que, a partir de algum aspecto em que o curso lhes tivesse mobilizado e ajudado, deveriam elaborar um Plano de Ação a ser desenvolvido em seu espaço de trabalho. O plano seria iniciado e pensado em ação conjunta de reflexão com a pesquisadora nos encontros individuais e seria socializado e discutido com o grupo na etapa final.

A execução do referido plano para a conclusão do curso não foi obrigatória, contudo, elas foram convidadas a colocarem em ação no contexto das escolas. As que assim concordaram foram acompanhadas de modo direto e indireto pela pesquisadora.

Plano Pessoal de Desenvolvimento (PPD):

Para a organização de tal processo, foi proposto às participantes que desde o início todas as suas produções estivessem voltadas à construção de um Plano Pessoal de Desenvolvimento (PPD).

A construção desse plano visou, além de organizar as ações, promover um diálogo recursivo e pessoal entre participante e seu modo de se perceber frente ao processo de construção do conhecimento.

A ideia era que ao longo do percurso, partindo das vivências e situações provocativas com as quais tivessem contato, esse instrumento servisse às pedagogas como um refúgio ao registro (escrito, áudio, desenho, vídeos, etc.) confessional e reflexivo sobre questões pessoais e profissionais (desafios, potencialidades, fragilidades,

---

---

planos etc.) em seu processo durante a formação.

---

*Fonte: Elaborado pela pesquisadora 2023*

*Etapa Final - Reflexão sobre o processo.* Nessa etapa, como especificado no quadro a seguir, o objetivo foi direcionar as ações para a avaliação conjunta e ajustes coletivos dos Planos de Ação, reflexão sobre o caminho trilhado e sobre a possibilidade de pensar como o processo construído na ação formativa poderia ser materializado em ações práticas no contexto de atuação. Em dois dos encontros, as pedagogas apresentaram os seus planos para as colegas e também para o responsável pela gerência do SEAA.

**Tabela 12.**

*Módulo Final - Etapa Final*

<b>Tema de trabalho</b>	<b>Objetivo principal</b>	<b>Conteúdos desdobrados</b>
Conclusões e Reticências: As quantas andamos: entre perspectivas e prospectivas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir e avaliar o processo, entre o objetivado e o alcançado.</li> <li>• Analisar o Plano Pessoal de Desenvolvimento – PPD</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plano de Ação</li> <li>• Planejamento</li> <li>• Avaliação</li> </ul>

*Fonte: Elaborado pela pesquisadora 2023*

A apresentação foi realizada em forma de ‘roda de diálogos’, em que, tendo a possibilidade de contribuição com a atuação prática como categoria de discussão, elas foram orientadas e instigadas à análise dos planos apresentados sobre possibilidades, desafios e inovações à atuação dentro da EEAA. As pedagogas apresentaram seus Planos de Ação (Apêndice L), porém apenas 9 optaram em colocá-los em prática no ano letivo seguinte,

após a finalização do Diálogos Pedagógicos tendo a pesquisadora nos encontros de possível assessoria. Essa etapa contou com 6 encontros de 3 horas de reflexão sobre construção teórica em grupo e demais horas de estudo e orientação individual junto à pesquisadora sobre o Plano de Ação.

Além da entrega do PPD e do Plano de Ação o processo de avaliação, em seu caráter formativo e processual, focou atenção na qualidade do percurso do desenvolvimento e realização das atividades de cada indivíduo a partir de suas potencialidades e necessidades individuais. No curso dessas ações foram sendo realizados os ajustes, adequações e, assim, produzindo e registrando as informações sobre essa trajetória de evolução do grupo e dos participantes.

#### **IV - Caminho do Processo de Construção Interpretativa das Informações**

Nesse capítulo destacamos as produções subjetivas geradas nesse contexto complexo de formação que foi desenvolvido especificamente para fins da pesquisa. As informações foram organizadas em três eixos. No Eixo I apresentamos a construção interpretativa sobre a configuração subjetiva da função de pedagoga escolar e a configuração subjetiva da formação profissional continuada, identificadas no grupo no período inicial da formação. No Eixo II, apresentamos o processo de construção interpretativa sobre as mudanças na configuração subjetiva da função de pedagoga escolar e as mudanças na configuração subjetiva da formação profissional continuada, identificadas no transcorrer e finalização da proposta formativa. No Eixo III apresentamos a construção da consolidação do modelo teórico do qual deriva a Tese.

O processo de construções interpretativas se pautou em episódios, guiado pela relevância que as expressões individuais tiveram na mobilização do grupo, em direção à compreensão pretendida no objetivo geral e à produção do modelo teórico. Contudo, vale ressaltar que não se tratou de focar na recorrência dos episódios, mas na significação singular que tiveram durante a produção de tensionamentos, observada no coletivo do grupo, ao longo do Diálogos Pedagógicos (DP). Focou-se no que reconhecemos relevante no sistema subjetivo inicial das pedagogas no grupo e como isso se movimentou à medida que as interações e relações entre os envolvidos se adensavam afetiva e reflexivamente.

Do ponto de vista formal da construção textual das seções dos Eixos I e II, no intervalo entre as hipóteses, são apresentadas em negrito as produções que reconhecemos como indicadores. No momento da apresentação das hipóteses produzidas, os indicadores são novamente apresentados, de forma agregada, visando resgatar as construções elaboradas.

#### **4.1 Eixo I – A Configuração Subjetiva Inicial da Função de Pedagoga Escolar da EEAA e da Formação Profissional Continuada**

Nesse eixo nos guiamos pelo objetivo específico de *conhecer como estava configurada subjetivamente a função de pedagoga escolar da EEAA e da formação profissional continuada*

As construções interpretativas apresentadas aqui correspondem a diferentes momentos, situações e atividades na primeira fase do Diálogos Pedagógicos, especificamente entre os 3 meses (Dezembro, 2019; fevereiro – março, 2020) da construção do cenário social (contato pessoal às pedagogas para convite e os encontros iniciais para fechamento de acordos, apresentação da proposta, dos documentos e das estratégias utilizados na inscrição) aos 3 meses (março; agosto; setembro de 2020) dos encontros coletivos - EC, encontros individuais - EI com a formadora e demais recursos e atividades utilizados do Módulo de Introdução e do Módulo I do Diálogos Pedagógicos, como também as percepções presentes nas interações iniciais no grupo durante os 4 meses (março-julho de 2020) de suspensão dos encontros em virtude da pandemia.

Entre os contatos iniciais com as pedagogas e a efetivação continuada da ação formativa tivemos o início da pandemia, quando suspendemos as atividades por 4 meses até o retorno por meio remoto. Nesse período, mesmo que a ação presencial estivesse suspensa, o grupo já havia se constituído com muita potência e passou a usar o grupo no *WhatsApp* como suporte emocional e muita troca de experiências sobre como as demandas da escola estavam sendo encaminhadas diante daquela situação inédita e como estavam redimensionando a atuação do pedagogo escolar no contexto remoto.

##### **4.1.1 A Configuração Subjetiva Inicial da Função de Pedagoga Escolar**

Conforme discutimos na seção de *Contextualização*<sup>48</sup>, apesar de a Orientação Pedagógica - OP desse serviço (2010), não designar uma caracterização terminológica à atuação institucional do pedagogo, em consonância com autores como Libâneo (2011a, 2021), a defendemos como uma atuação escolar, em que o pedagogo atua dentro dos espaços escolares (e/ou outras instituições com esse foco) nas atividades de organização e promoção do pedagógico, avaliando e planejando estratégias (formação, reuniões, orientações, assessoria, etc.), em parceria com os demais colaboradores (professores, gestores, supervisores, psicólogos etc.), em favor da garantia às aprendizagens. Por essa lente, a nossa construção interpretativa da informação intentou conhecer como estava configurado subjetivamente para as pedagogas a função de pedagogo escolar do SEAA/EEAA.

De início, para contextualizar, é interessante destacarmos algumas informações relevantes produzidas no campo sobre a relação dessas profissionais com a atuação na EEAA, isso porque, percebemos que nesse espaço elas estão tentando se compreender como pedagogas na função que a OP intitula ‘institucional’ e que nós aqui entendemos como escolar, como perceberemos no decorrer das informações. Assim, em relação ao trabalho na EEAA, nas informações produzidas pelas pedagogas percebemos que algumas delas tiveram em sua trajetória de escolarização ou de formação inicial dificuldades que requereram suporte escolar que, pelo reconhecimento e memória afetiva, pode estar atuando na função profissional atual.

Acredito que construí essa ideia que professor ajuda aos outros, porque sempre tive dificuldades na escola e todo ano ia para as casas das professoras ter reforço para passar de ano [...] (Pedagoga 6, Carta, agosto de 2020).

---

<sup>48</sup> Além de usar o itálico, segundo as normas da American Psychological Association (APA), dentro do texto para destacar e dar ênfase a termos estrangeiros e/ou títulos (de obras, curso, etc.), também o usaremos para destacar os indicadores e as hipóteses que produzimos. Italics. In APA (2020). *Publication Manual of the American Psychological Association*, Seventh Edition, p. 270-273



[...] A experiência em me deparar com alunos com alguma dificuldade no processo de aprendizagem, seja de ordem social, orgânica, física, sensorial ou funcional, ou até mesmo por causa da ‘ensinagem’[risos], me angustiou e eu achei que no EEAA eu poderia fazer um pouco mais por essas crianças. (Pedagoga 6, Encontro Individual [EI], grifos nosso, agosto de 2020)

Demorei a ser alfabetizada, só ocorreu no 3º ano, antiga 2ª série, mas depois me tornei uma estudante, que sabia dar a resposta que os professores queriam e onde sempre ajudava meus colegas de sala. [...] intrigava-me e desafiava-me, inicialmente, a forma como cada um desses estudantes adaptava ou tentava adaptar suas desvantagens [...] seja pela sua condição física, intelectual, emocional, social e/ou econômica. Ao mesmo tempo em que me sentia extremamente angustiada [...] em como poderia atender adequadamente todos os estudantes pelos quais era responsável [...]. (Pedagoga 16, Carta, agosto de 2020)

Me veio à memória todo um percurso reflexivo e preparatório naquele cursinho de 6 meses, necessário para os que ficam ausentes dos bancos escolares, apenas se dedicando a um trabalho para sobreviver, onde o sonho de cursar uma Faculdade para muitos vai se tornando inatingível. (Pedagoga 13, Carta, agosto de 2020)

O *déficit* de atenção e a dificuldade em aprender a ler e a escrever já eram perceptíveis nos primeiros anos de alfabetização. Escrever era uma tortura, mas não tanto quanto perceber o olhar de reprovação dos que me cercavam. [...] adulta e na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, vim a saber que meu problema é conhecido como Dislexia (Pedagoga 10, Carta, agosto de 2020)

O ingresso na EEAA movido pelo sentimento de ajuda à superação das dificuldades de aprendizagem, despertada pela angústia gerada com os casos de seus estudantes em tal

situação, que se mostrou presente entre as pedagogas, evidencia sentidos subjetivos relacionados à *angústia e necessidade de ajuda ao outro devido à própria história de superação das dificuldades no processo de aprendizagem/escolarização e da experiência com alunos com problemas similares*.

Além disso, outra justificativa apresentada se refere ao fato de enxergarem nesse serviço a chance de continuarem ou intensificarem os estudos pois, considerando a especificidade do serviço (atuação institucional às queixas escolares), elas precisam estar sempre em atualização formativa. Os fragmentos abaixo ilustram a voz do grupo sobre isso:

Estudar sempre perpassou minha trajetória de vida como algo importante, entender o porquê, a verdade, aprofundar e entender representações sociais. Entender pela ótica de olhares alternativos, conhecer gente diferente de mim. Todas estas questões são elementos que me acompanham por toda a minha trajetória de vida, seja no âmbito acadêmico ou de conhecimentos alternativos. (Pedagoga 16, Plano Pessoal de Desenvolvimento [PPD], agosto de 2020)

[...] a possibilidade de, com a nova atuação, você precisar de mais estudos [...] (Pedagoga 2, Carta, agosto de 2020)

O espaço de atuação como pedagoga do SEAA/EEAA, reconhecido como um espaço que oportuniza a formação continuada, mobiliza sentidos subjetivos de valorização desse espaço, impulsionando e possibilitando atualização contínua do conhecimento por meio dos desafios de compreensão sobre as situações de ações e relações de ensino-aprendizagem, que fogem ao que a escola e a formação padronizaram como convencional.

De acordo com as profissionais, o trabalho da EEAA no SEAA, mesmo diante dos desafios, é um diferencial em relação às estratégias colaborativas dentro da escola, em favor da promoção da inclusão e da garantia às aprendizagens. Essencialmente, segundo elas, por abrir vias de apoio e suporte ao planejamento e ao desenvolvimento “de ações que visem a

prevenção e a superação de situações que fragilizam ou impeçam a aprendizagem e, por vezes, geram o fracasso escolar” (Pedagoga 5, Encontro Coletivo [EC], agosto de 2020).

O reconhecimento do trabalho da EEAA no SEAA evidencia a importância que o serviço de pedagoga escolar ocupa na produção subjetiva dessas profissionais como *colaborador com o processo de aprendizagem dentro da escola, funcionando como um motivador de aprendizagem sobre essa ‘nova’ função como pedagogas.*

Contudo, as pedagogas sinalizaram que o serviço ainda precisa de ajustes em suas estratégias, tais como resolver o “ruído ainda existente na compreensão sobre o trabalho institucional em diferença ao trabalho de avaliação e psicodiagnóstico pelos seus profissionais, pelos profissionais da escola e da própria SEDF” (Pedagoga 11, EC, agosto de 2020). Por isso, disseram que é um trabalho que, tendo em vista sua relevância, “necessita ser reinventado” (Pedagoga 1, CF, agosto de 2020) e que, apesar de ser uma proposta que tem seu lugar na escola, ainda, “não tem nada de especializado” (Pedagoga 16, EC, agosto de 2020). Alertam e confessam que o predicativo ‘especializado’ “[...] pesa, porque cobra de todas nós uma atuação especial, para além do que já existe nos serviços que a escola já tem [...]” (Pedagoga 6, EC, agosto de 2020).

Essas preocupações aparecem nas produções das profissionais como sinal do desafio que a atuação como pedagoga nesse serviço representa. Como podemos perceber nas expressões, a seguir:

O trabalho é primoroso para mim, mas é desafiador principalmente quando me pergunto o que eu, como pedagoga, faço diferente do meu colega pedagogo que está lá na escola, sabe?! E o pior é que eu percebo que a escola também me olha com essa cobrança. (Pedagoga 9, EC setembro, 2020)

[...] acredito que temos que nos perguntar por que os professores, ao verem que a gente saiu de uma sala, acham que estamos distantes dos processos deles? [...].  
(Pedagoga 5, EC setembro de 2020)

Dentre as experiências profissionais e acadêmicas que já vivenciou nenhuma tem sido tão desafiadora quanto estar na função de pedagoga do SEAA, afinal, o que é ser pedagoga do SEAA? Cada dia você descobre um pouco mais sobre a identidade desse profissional e simultaneamente, desconstrói o que acreditava ser/estar nesta função. [...] (Pedagoga 14, Carta, agosto de 2020)

Essas compreensões também aparecem em algumas respostas ao Complemento de Frases (CF) sobre a questão 65 - *Ser pedagoga(o) da EEAA*:

Desafio todos os dias (CF, pedagoga 6, abril 2020)

Lugar desafiador e de gerar possibilidades (CF, pedagoga 11, maio 2020)

Desafio (CF, pedagoga 13, abril 2020)

A preocupação das profissionais tem a ver com a confusão de funções/papéis dentro da escola em relação a outros profissionais pedagogos que ocupam a função de coordenador e/ou supervisor pedagógico, de docente, de orientador, gestor, professor da sala de recurso, etc. Elas são demandadas pelo que a escola acaba compreendendo que seja o trabalho de um pedagogo, o que é teor do episódio, apresentado a seguir, extraído do encontro da pedagoga 7 com a pesquisadora:

*Episódio I – Trecho 1- Encontro individual – EI em setembro de 2020.*

Pesquisadora: Então, conte-me o que te angustia?

Pedagoga 7: Menina, é porque lá na escola estamos trabalhando com reagrupamento e a direção me pediu para assumir esse trabalho, porém eu tinha planejado participar

de outro modo, a partir daqueles casos que eu preciso oferecer suporte; os casos que os professores já tinham me encaminhado.

Pesquisadora: E por que você não explica isso à diretora e redireciona ao seu trabalho?

Pedagoga 7: [riso de desconforto] ... então, eu não vejo problema em fazer isso, sabe...

Pesquisadora: [...] mas, e o seu trabalho?

Pedagoga 7: [...] pois é...

[Pausa]

Pesquisadora: Qual o problema?!

Pedagoga 7: [silêncio demorado] ... agora que eu consegui uma trégua na escola ... [pareceu pensativa e temerosa em assumir para si algo] eu tenho auxiliado muito a direção, e vejo que elas estão mais próximas de mim, temo que, dizer não ao pedido, possa dificultar as coisas. [...].

Nessas informações apresentadas reconhecemos *que a subjetividade social da escola sobre a atuação do pedagogo da EEAA acaba por direcionar a prática das pedagogas desse serviço*. Essa compreensão dentro da escola, principalmente ao considerarmos o foco na avaliação diagnóstica do trabalho da EEAA na história inicial de sua criação, enviesa as cobranças e demandas geradas para as pedagogas desse serviço. Na expressão dessas profissionais:

[...] parece que eles [escola] não entendem o que, de fato, é um trabalho institucional.

Ainda há foco apenas na avaliação [...] (Pedagoga 11, EC, agosto de 2020)

Dentro da escola, a minha atuação tem sido em apagar incêndios. A escola acaba me demandando, muitas vezes sem que os casos sejam encaminhados antes, a ver um

aluno que não aprende ou que está dando trabalho para algum professor; ajudar com atividades de apoio pedagógico aos alunos em atraso na alfabetização... e, por aí vai. Muitas vezes, são casos para orientação ou até mesmo para a coordenação pedagógica, mas... . Eu atendo, porém, os casos encaminhados acabam ficando para outro momento, a questão é que no Conselho de Classe recebo as cobranças sobre o andamento dos mesmos. (Pedagoga 9, EC, agosto de 2020)

Por outro lado, você se sente tão frustrada quando há uma dificuldade na compreensão do que este profissional [pedagogo do EEAA] realiza na escola, por parte de diferentes sujeitos ali presentes, e sente que isso dificulta a sua atuação, traz alguns entraves para as ações a serem realizadas. [...]. (Pedagoga 13, Carta, agosto de 2020)

Esse depoimento, conjugado aos anteriores, possibilita a compreensão de que *a falta de autoconfiança na própria atuação como pedagoga na perspectiva institucional dentro da EEAA é uma produção de sentidos subjetivos gerada pela tensão com a subjetividade social do contexto escolar sobre o que é/deveria ser o trabalho da pedagogia nesse serviço.*

Outro ponto na compreensão dessa atuação é em relação à subjetividade da escola que toma o trabalho do psicólogo escolar que compõe a EEAA como referência para demandar o trabalho pedagogo desse serviço em relação às queixas de escolarização, exigindo-o, assim, mais em uma dimensão psicopedagógica, conforme podemos perceber nesse trecho de um diálogo entre as pedagogas e a pesquisadora em momento informal de um dos encontros coletivos:

*Episódio II - Trecho 1 -: Encontro coletivo - setembro de 2020*

Pesquisadora: Em uma das escolas que trabalhei era ‘equipe’ [ao se referir ao trabalho sozinha que faz na EEAA], porque ainda não tinha psicólogo, então me

frustrava quando o professor encaminhava um aluno e me dizia: “*eu não sei se é para encaminhar, porque sem psicólogo acho que a ‘avaliação’ não pode acontecer, não é?*”

Pedagoga 7: Sei como é. A escola acaba dando mais crédito ao trabalho do psicólogo na EEAA do que ao nosso.

Pedagoga 4: Talvez, por temos a mesma formação que eles [professores], então, provavelmente, acham que não vamos fazer nada diferente do que eles já fizeram.

Pedagoga 16: E vamos?

Pedagoga 5: Bem, temos que fazer!

[pausa]

Pedagoga 6: Temos que lembrar que quando se fala em Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem, logo vem na cabeça deles [profissionais da escola] a ideia da antiga equipe psicodiagnóstico do início desse serviço.

Pedagoga 5: Sim. Já ouvi coisa do tipo: “*O relatório vai ficar sem a avaliação e assinatura da psicóloga?*”.

Pedagoga 6: A questão é que, quando é o contrário, ninguém questiona. Quando psicólogo avalia e assina sozinho.

Pedagoga 1: A questão é ainda mais profunda quando pensamos que, em âmbitos para além do chão da escola, dentro da SEDF se pensa assim. Está aí a Estratégia de Matrícula<sup>49</sup> para validar esse comportamento.

---

<sup>49</sup> Estratégia de Matrícula da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, refere-se ao documento norteador elaborado anualmente, em conformidade com as Diretrizes Pedagógicas e Operacionais em vigor, definindo e organizando logisticamente a oferta educacional das Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e das Instituições Educacionais Parceiras (IEP), aos estudantes no ano letivo subsequente (Brasil, 2021). Nos últimos meses do segundo semestre de cada ano as escolas e seus profissionais se reúnem nas regionais de ensino para planejarem sobre a organização e distribuição de estudantes por turmas/salas. Nesse caso, os profissionais da EEAA, por acompanharem os alunos com necessidades educacionais especiais que precisam de adequações de ensino e de oferta educacional específica às suas necessidades, participa em suas regionais de ensino desse processo de decisão e proposição de organização das turmas para esses estudantes.

Pedagoga 16: Existe toda uma compreensão cultural e social sobre a profissão de psicólogo está dentro da área de saúde e acaba ocupando o *status* de mais valia em relação a nossa profissão, mesmo que o foco seja o escolar e não o clínico.

A escola, de algum modo, acaba vendo o trabalho da EEAA como um espaço de atuação clínica e, por isso, o profissional da Psicologia é validado com relevância em relação ao de Pedagogia expressando a produção subjetiva da escola alimentada pela construção sociocultural e histórica em relação ao valor que os profissionais da área de saúde têm em detrimento aos de outras áreas. Com base nisso, compreendemos que *a subjetividade social da escola sobre o valor da Psicologia orienta a demanda da atuação das pedagogas e a torna refém da chancela do trabalho do psicólogo do EEAA.*

Numa síntese inicial, os *indicadores* produzidos até esse ponto, nos possibilitam reconhecer que a configuração subjetiva inicial da função de pedagogo escolar se constitui: (a) pelo modo como a atuação na EEAA acaba sendo mobilizada pela produção subjetiva de angústia e necessidade de ajuda ao outro devido à própria história de superação das dificuldades no processo de aprendizagem/escolarização e da experiência com alunos com problemas similares; (b) pela importância que o serviço de pedagoga escolar no EEAA ocupa na produção subjetiva das pedagogas, como colaborador com o processo de aprendizagem dentro da escola, funcionando como um motivador de aprendizagem sobre essa ‘nova’ função como pedagogas; (c) pela subjetividade social da escola sobre a compreensão da atuação do pedagogo da EEAA direcionar a prática das pedagogas; (d) pela falta de autoconfiança em sua própria atuação como pedagoga na perspectiva institucional dentro da EEAA é uma produção de sentidos subjetivos gerada pela tensão com a subjetividade social do contexto escolar; e (e) pela subjetividade social da escola supervalorizar a Psicologia e, com isso, orientar a demanda da atuação das pedagogas e a torna refém da chancela do trabalho do psicólogo do EEAA



Tendo esses indicadores como base, podemos gerar a *hipótese de que a configuração subjetiva inicial da função de pedagogo escolar da EEAA se constitui pela aprendizagem na vivência da experiência na EEAA à luz da subjetividade social da escola sobre o que entende ser a função de pedagogo do SEAA, tendo maior prevalência a compreensão e definição dessa subjetividade a respeito da atuação desse profissional a partir do que se tem culturalmente como referência sobre a função de psicólogo escolar.*

O teor do diálogo entre as pedagogas no Episódio II, apresentado anteriormente, é uma inquietação que acabou aparecendo em diferentes momentos de atividades e construções do grupo nos primeiros módulos do curso, ao se abordar sobre a especificidade da atuação dos profissionais da EEAA. Para ilustrar, tomemos a pergunta que a pedagoga 16 faz nesse mesmo trecho do episódio anterior – “*E vamos?*” – e a parte da Carta da pedagoga 5, ao falar sobre sua resistência em fazer o teste de aptidão para pedagogo<sup>50</sup>, uma das exigências para o ingresso no SEAA:

[você] tinha que fazer o teste de aptidão para pedagogo, contudo, resistia em fazer isso por achar difícil ter que “tirar um laudo”, isso porque era a visão que eu tinha desse profissional [pedagogo da EEAA]: de “laudar os estudantes” devido ao que predominava no contexto escolar por onde passou. De posse da aptidão, em 2019, foi convidada a atuar como pedagoga na escola atual e só aí, em contato com a formação da coordenação intermediária, percebeu que estava equivocada em relação ao trabalho do pedagogo nas escolas. (Pedagoga 5, Carta, agosto de 2020, grifos da autora)

Nessas informações, temos uma ilustração da angústia que perturba muitas delas em relação à eficácia e efetividade do trabalho dentro do que preconiza a OP na perspectiva

---

<sup>50</sup> Na SEDF é necessário fazer um processo seletivo interno para atuar como pedagogo da EEAA. Uma vez aprovado, o profissional é considerado apto à atuação e pode ser realocado da função de professor para de pedagogo do SEAA, caso escolha atuar.

institucional, ou seja, dentro de uma abordagem escolar em que o processo de aprendizagem, as suas engrenagens e atores são o foco do trabalho. Assim, como percebemos nas informações anteriores, as produções subjetivas do coletivo da escola acabam por mobilizar nas pedagogas os *sentidos subjetivos de insegurança, similaridade e dificuldade na autocompreensão da sua função como pedagoga do EEAA em relação às demais funções de pedagogos existentes dentro da escola.*

As profissionais, mesmo distinguindo, de modo geral, a especificidade do trabalho do pedagogo em relação ao do psicólogo na EEAA, demonstram certa insegurança na efetividade de suas atuações numa perspectiva diferente que a de docência. Fato que a pedagoga 14 alerta em parte da sua Carta:

À época que assumi como pedagoga, este serviço estava sendo reorganizado, sendo lotada uma pedagoga por escola. Particpei então, de uma formação com as professoras Claisy Marinho e Marisa Brito, onde pude conhecer os pressupostos idealizados para o desempenho da função, *aspecto hoje ainda em processo de compreensão por muitas profissionais da própria equipe e por outros profissionais da escola.* Há, muitas vezes, o questionamento quanto à diferença entre o pedagogo professor de atividades<sup>51</sup> [docente] e o pedagogo da equipe [EEAA]. (Pedagoga 14, Carta, agosto de 2020, grifo nosso)

Por isso, em quase todas as narrativas pessoais apresentadas à formadora, as pedagogas para enfrentarem tais desafios, acabam usando o *know how* da experiência e vivência profissional, quer seja como professores, gestores e outras funções desempenhadas ao longo da trajetória da profissão. Mesmo diante dessa realidade, a docência ocupa espaço de maior força nessa produção subjetiva social como percebemos no trecho da fala da

---

<sup>51</sup> Na Secretaria de Educação do Distrito Federal a função “Atividades” refere-se ao pedagogo que atua como professor na Educação Infantil e Ensino Fundamental.

pedagoga 15 no encontro individual com a formadora e na figura 6 com um trecho das anotações pessoais da pedagoga 5 sobre crenças limitantes da função de pedagoga e sobre o curso de Pedagogia:

Ao atuar na EEAA acabo me pautando pelo o que eu posso e sei fazer a partir da minha experiência como professora, porque, por mais que estudemos a OP e participemos da formação da coordenação intermediária sobre o nosso trabalho, na prática, a coisa é diferente. É você e a situação. Você precisa ser eficiente e resolver. Então, eu faço o que eu sei fazer de melhor, nesse caso, a docência. (Pedagoga 15, EI, setembro de 2020)

#### Figura 6

*Anotação Pessoal da Pedagoga 13 de Março de 2020 com Listagem de Crenças Limitantes Sobre a Função de Pedagoga e Sobre Pedagogia*

Atividade 1: lista de crenças limitantes

"Professor é quase mãe, psicólogo, enfermeiro etc."

"Ser professor é muito desgastante."

"O professor não é mais respeitado na escola."

"A escola é um lugar violento."

"Professor ganha muito e faz pouco."

"Por isso que a educação não vai pra frente (graves)."

"Curso de Pedagogia é para os frustrados em Psicologia."

"Professor nasceu para saber."

"Você é pedagoga e não sabe mexer c/EVA?"

\* Até que ponto essas crenças limitantes refletem em nossas ações sem nem percebermos?

Fonte: Arquivo Pessoal da Pedagoga 13

Nas duas fontes de informações percebemos como essas profissionais acabam usando a experiência na docência como referente de atuação em suas funções atuais como

pedagogas da EEAA. Na listagem feita pela pedagoga 13 (Figura 6), a profissional traz repetidas vezes o termo ‘professor’, pontuando a função do pedagogo como docente o que reitera o indicador já construído sobre como a experiência na docência tonaliza e referenda as ações profissionais dela e também das demais pedagogas do grupo que apresentaram essa predominância de compreensão da prática.

A pedagoga 15, também vai nessa direção: “Você precisa ser eficiente e resolver. Então, eu faço o que eu sei fazer de melhor, nesse caso, a docência” (Carta, agosto de 2020). O modo como essa vivência está personalizada para essas profissionais em suas configurações subjetivas sobre a atuação profissional tem regido suas decisões e modo de atuar na EEAA dentro das escolas, funcionando como o núcleo gerador e de manutenção de sentidos dessa prática. Ao mesmo tempo, tal experiência também dá novos tons a essa atuação, pois ao atualizar a prática como docente dentro das tensões e demandas do serviço da EEAA, essa compreensão de docência acaba por ser reconstituída e matizada com as nuances e constituidores da prática escolar, para além das dimensões da sala de aula – tais como, gerência do saber, do fazer, do conhecer, do conviver e do saber fazer –, o que implica, na atuação desse serviço, considerar diretamente a relação dinâmica com os demais espaços e atores da escola.

Essas informações nos possibilitam compreender que *as experiências na trajetória profissional das pedagogas geraram sentidos subjetivos da necessidade de validação e definição de uma ‘identidade’ de trabalho do pedagogo dentro do SEAA*. Também produzimos, como indicador, que *a atuação como pedagogas na EEAA é guiada pelas representações prévias da experiência como docentes dessas profissionais*.

Esse segundo bloco de *indicadores* produzidos sobre a configuração subjetiva inicial no que se refere à função de pedagogo escolar se constitui: (a) pelos sentidos subjetivos de insegurança, similaridade e dificuldade na autocompreensão da sua função como pedagoga

do EEAA em relação às demais funções de pedagogos existentes dentro da escola; (b) pelos sentidos subjetivos, gerados na trajetória profissional, da necessidade de validação e definição de uma ‘identidade’ de trabalho do pedagogo dentro do SEAA; e (c) pela atuação como pedagogas na EEAA guiada pelas representações prévias da experiência como docentes dessas profissionais.

Com base nesses indicadores, construímos a *hipótese* de que, por não terem clareza, principalmente na prática, de uma ‘identidade’, no diz respeito às características únicas e diferenciadas do que já existe na função de pedagogo dentro da escola, *a configuração subjetiva inicial da função de pedagogo escolar é constituída pelos sentidos subjetivos de baixa autoconfiança e insegurança em suas proficiências na atuação dentro da perspectiva institucional (escolar) da Pedagogia.*

Em relação à escolha do curso de Pedagogia como profissão, durante a interação com a pesquisadora em dinâmicas conversacionais, elas confessaram que essa realidade tem as suas nuances, pois a construção pessoal da aceitação do valor que o curso tem socialmente, assim como da conquista e reconhecimento profissional nessa área foi (e ainda tem sido) “[...] uma luta constante [...] que, às vezes, cansa!” (Pedagoga 16, EI, setembro de 2020).

Para melhor explorar essas nuances, buscamos dialogar com o grupo sobre a história de vida pessoal e a trajetória profissional das participantes. Em relação à justificativa sobre a escolha por Pedagogia, tomemos os trechos a seguir da Carta ao eu pedagoga no futuro que as pedagogas escreveram como uma das atividades do Módulo Introdutório (2020):

A escolha por ser professora, [...] me parecia ser um processo natural”, uma vez que quase todos os filhos da minha avó materna (um total de 10) escolheram ser professores de Anos Iniciais, Finais e Médio. [...]. Então, dos cursos profissionalizantes que ofertavam em Planaltina, optei pelo Magistério. Foi uma

grande festa na família quando eu e minha irmã passamos na prova de seleção, motivo de orgulho mesmo! (Pedagoga 7, Carta, agosto de 2020, grifos nosso)

Hoje em especial lembro a você da tia Suely, superanimada, daquelas professoras maluquinhas que até levou a turma para ter uma aula embaixo da árvore, pois estava calor, das músicas divertidas, dos beijos e abraços tão sinceros, inesquecível... [...]

Desde pequena, a sua brincadeira preferida era de escolinha. E nessa brincadeira você fazia questão de ser a professora. E assim foi durante sua infância, [...] seu grande feito foi com uma das primas que já entrou na escola sabendo ler por causa das suas “aulas” debaixo do pé de manga. (Pedagoga 2, Carta, agosto de 2020, grifos da autora)

No alto dos meus 4 anos, durante o recreio ministrava aulas (“lia” de livros, sugeria jogos) para meus amigos de “jardim de infância” e se para Freud “a criança é o pai do homem” estava ali definida minha trajetória profissional: seria professora, educadora! Sei que esse período não será contado para fins de aposentadoria, mas certamente foram ricos e fundamentais! (Pedagoga 1, Carta, agosto de 2020, grifos da autora)

E possível destacar nesses fragmentos pontos relevantes que também apareceram nas narrativas das demais pedagogas em relação às suas construções simbólico-emocionais sobre o porquê da área de Pedagogia. Entre esses pontos, a influência das experiências no contexto familiar, desde a primeira infância – quer seja pela imitação, ao brincar, da figura de referência (primeira professora), como no exemplo da pedagoga 2, ou pela imitação, ao repetir uma escolha geracional seguindo um legado culturalmente herdado, como no depoimento da pedagoga 7 –, demarca o desejo em ser professora.

No encontro individual com a pedagoga 16, ela traz à tona como foi importante a presença da mãe e do pai em sua primeira infância lhe incentivando e servindo de referência

para o estudo e para escolhas em sua trajetória dentro do curso de Pedagogia, o que ela corrobora em seu Plano Pessoal de Desenvolvimento (PPD):

Minhas memórias iniciais remetem a minha primeira infância, com a lembrança da minha mãe me deixando livre para brincar como eu preferisse [...]. Bem como do meu pai lendo histórias infantis, enciclopédias e mitologia grega [...]. (Pedagoga 16, PPD, setembro de 2020)

*As experiências no contexto familiar, desde a primeira infância, mobilizaram a produção de sentidos subjetivos de aceitação à escolha da docência como profissão. Esse desejo pela docência já sinalizado na infância aparece tonificado posteriormente pela experiência do Magistério (antigo curso Normal), como podemos perceber em outros trechos das Cartas:*

Quando ficou adolescente não teve dúvida [...]: “Quero fazer Magistério”. Fez a prova de seleção, passou e viveu intensamente os 3 anos que seriam a base da sua vida profissional, e você nem desconfiava. (Pedagoga 2. Carta, agosto de 2020. Grifos da autora)

Minha trajetória profissional começa lá em 1998 quando iniciei o curso de magistério na escola normal de Taguatinga. Um curso maravilhoso que me instrumentalizou para a atuação de professora dos anos iniciais. (Pedagoga 15, Carta, agosto de 2020)

A experiência como normalistas aparece na narrativa de quase todas as pedagogas como importante produção simbólico-emocional sobre a construção de valor da docência para as suas possíveis escolhas profissionais. Como bem ilustrado nesse trecho de diálogo entre as pedagogas em um dos encontros coletivos do mês de agosto de 2020 do Módulo Introdutório:

Pedagoga 9: Fui uma normalista!

Pedagoga 14: Parece que quase todas nós passamos pelo Magistério.

Pedagoga 9: Foi um período de muito aprendizado. Creio que muito do que ampliei na Pedagogia se deveu ao que me foi despertado no Magistério [...].

*As experiências da formação inicial, no curso de Magistério, produziram sentidos subjetivos de empatia à escolha da docência como profissão e constituem a configuração subjetiva inicial da função de pedagogo escolar.*

Nas produções das pedagogas, percebemos que durante o curso Normal os laços sociorrelacionais entre colegas e professores mobilizaram e alimentaram a produção de sentidos subjetivos sobre o valor da profissão de professor, conforme expressou a pedagoga 7 na continuidade de sua Carta:

Foram três ótimos anos! [no Magistério] Muitas amizades que duram até hoje, professores maravilhosos e um desejo enorme de me tornar professora, de ensinar e ajudar as crianças a aprenderem a ler, escrever, compreender os conteúdos etc. Me sentia (*sic*) muito confortável no ambiente docente. (Pedagoga 7, Carta, agosto de 2020)

Outro ponto percebido em outros trechos das cartas é a presença de uma figura de referência (mãe, primeira professora, pai) retroalimentando esse desejo/sonho ao ponto das produções subjetivas individuais (delas e dessa figura de referência) se sobreporem durante a trajetória de formação inicial, fazendo as pedagogas não saberem o que é delas e o que é do outro. Como ilustra esse trecho da carta da pedagoga 2: “A mãe, tão jovem, uma grande professora de inglês, escutava e cantava músicas internacionais em casa que te traziam vontade de aprender a cantar nesse idioma também; [...]” (Pedagoga 7, Carta, agosto de 2020).

A relação lúdica e positiva da mãe com a Língua Inglesa, influenciou a pedagoga 2 na sua preferência pelo inglês e desejo de seguir carreira na docência dessa língua. Vale



ressaltar que, conforme já mencionado no outro trecho da carta citado anteriormente, essa pedagoga também teve as primeiras professoras, especialmente a “*tia Suely*”, como referência à sua apreciação à docência.

Nesse trecho do PPD da pedagoga 16 também percebemos esse destaque para o pai e um professor, o qual, inclusive, nomeou como “*pai acadêmico*”, pois o profissionalismo e relação dele com a área lhe serviram de referência e orientação para ir além da graduação em Pedagogia e enveredar pelo Mestrado:

Meu pai é professor de Matemática e um excelente calculista, porém, [...] foi na graduação, em especial no quarto semestre, que percebi renovado meu gosto pela Educação Matemática, o que se fortaleceu quando comecei a cursar a disciplina Educação Matemática I. Nessa disciplina tive contato com o [...] professor que marcou minha vida acadêmica na graduação e profissional. (Pedagoga 16, PDD, setembro de 2020)

A pedagoga 5 também faz menção à figura de referência em sua Carta:

Você veio para o DF para estudar e realizar “o sonho de estudar medicina”. [...] foi contemplada pelo PROUNI com bolsa de estudo em 100% na universidade particular para o curso de Pedagogia, “e você nem sabia o que era” e decidiu começar a fazer “esse curso desconhecido” [...] A sua mãe desejava que você fosse médica. [...] Contudo, contrariando o desejo da sua mãe, devido ao fato de ter sido agraciada com a bolsa, resolveu direcionar sua formação como pedagoga para a questão da educação no âmbito da saúde, tanto que seu TCC foi nas classes hospitalares no HRT e HRAN. Você amou, pois “conseguiu unir a paixão que temos pela educação com a paixão pela saúde”. (Pedagoga 5, Carta, agosto de 2020, grifos da autora)

Na continuidade dessa carta, inclusive, ela conclui que só no processo de formação e conclusão do curso de Pedagogia, “conforme ia gostando da formação” (Pedagoga 5,

Carta, agosto de 2020), percebeu que era um sonho de sua mãe e não dela, o que a fez abraçar com mais leveza esse novo caminho profissional. As *experiências sociorrelacionais, quer sejam na relação com uma pessoa de referência à profissão (por exemplo, a mãe, pai, o(a) professor(a), ou com os amigos e colegas de escola/curso, retroalimentaram e mobilizaram a produção de sentidos subjetivos de preferência pela docência.*

Até aqui, em síntese, temos os seguintes *indicadores* da configuração subjetiva inicial da função de pedagogo escolar: (a) as experiências no contexto familiar, desde a primeira infância, mobilizaram a produção de sentidos subjetivos de aceitação da docência como profissão; (b) as experiências da formação inicial, no curso de Magistério, orientaram a produção de sentidos subjetivos de empatia à escolha da docência como profissão; (c) as experiências sociorrelacionais, quer seja na relação com uma pessoa de referência à profissão, ou com os amigos e colegas de escola/curso, retroalimentaram e mobilizaram a produção de sentidos subjetivos de preferência pela docência.

Considerando esses indicadores produzimos a hipótese de que na configuração subjetiva inicial sobre a função de *pedagogo é possível perceber que a subjetividade social dos contextos de vivência familiar e escolar, como alunas do Magistério, participou da constituição da subjetividade individual das pedagogas em relação à predileção pela docência como profissão.*

Outro ponto percebido foi o fato de o curso de Pedagogia não ter sido a primeira escolha de formação inicial das profissionais. Exceto quatro das participantes, as demais tinham em mente cursar outra área ou, por já ‘estarem’ docentes, apenas aproveitaram uma chance de formação oferecida pela SEDF em cumprimento à Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96 que preconizava o decênio da educação, em que,

dentro desse tempo, todos os professores em sala de aula da Educação Básica precisavam ter curso superior de licenciatura<sup>52</sup>.

De certa forma, para algumas das pedagogas a convivência durante a formação inicial no Magistério e exercício da docência, a partir da conclusão desse curso, produz sentidos subjetivos importantes que as permitem serem ‘seduzidas’ pela possibilidade de atuarem como pedagogas-professoras, como sinalizado pela pedagoga 1 em uma parte da sua Carta: “Formalmente, iniciei a construção da ‘minha vocação’ na Escola Normal de Brasília, atual EAPE, tendo plena certeza da minha escolha profissional, em especial, a educação infantil”. (Pedagoga 1, Carta, grifos da autora). Percebe-se que *a experiência do Magistério e da docência produziu sentidos subjetivos importantes de abertura e empatia à possibilidade de cursarem Pedagogia*.

Para outras pedagogas, mesmo fazendo o curso por obrigação, acabaram se descobrindo no processo da vivência da experiência de formação em Pedagogia, como aconteceu com a pedagoga 2 na continuidade de sua produção:

Lembra que o curso que você ‘não’ queria fazer depois do Magistério era o de Pedagogia? [...] seu grande sonho era ser professora de Inglês. [...] licenciatura em Letras- Inglês. [...] [você] conviveu com profissionais maravilhosos nessa escola e simplesmente se apaixonou pelo curso de Pedagogia, pois estava tendo um retorno teórico mais aprofundado da sua prática. [...] Quantas lições de vida nesse momento, quantas reflexões por não ter sido essa a escolha logo após o Magistério. Era esse o curso dos seus sonhos! (Pedagoga 2, Carta, agosto de 2020. Grifos da autora)

---

<sup>52</sup> Nesse caso, em cumprimento a lei, a SEDF ofereceu o Programa Professor nota 10 em que seus professores efetivos iriam cursar a licenciatura conforme a especificidade da sua área de trabalho, sendo o curso de Pedagogia ofertado aos professores efetivos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental anos iniciais e finais, Pedagogia.

E como podemos também perceber nessa parte da Carta da pedagoga 15:

[...] Para ser sincera, o curso [Pedagogia] não foi minha primeira opção, pois queria fazer Psicologia, mas não tinha condições financeiras de pagar. [...] precisei optar por um curso que iria contribuir mais na profissão que eu já exercia e que eu pudesse pagar. Fui bolsista durante todos os semestres do curso [...]. E hoje sou muito grata por ter escolhido o curso de Pedagogia [...]. O curso foi surpreendente e me deixou completamente apaixonada pela Pedagogia desde o primeiro semestre. (Pedagoga 15, Carta, agosto de 2020)

Sobre esse sentimento de cativação, ainda em sua Carta, a pedagoga 5 diz a si mesma que só próximo à formatura no referido curso, “começava a ter consciência que não escolhi Pedagogia, ‘foi a Pedagogia/a Educação que me escolheu’” (Pedagoga 5, Carta, grifos da autora). Possivelmente, o mesmo se aplica em relação às demais colegas pedagogas. *O processo de vivência no curso foi promovendo situações que lhes possibilitaram a produção de novos sentidos subjetivos de valor e importância do curso para elas levando à mudança positiva das suas configurações subjetivas sobre a Pedagogia como área profissional.*

Outra questão percebida em relação aos motivadores da escolha por Pedagogia foi a opção de curso que pudesse ser custeado e que lhes trouxesse alguma garantia de inserção no mercado de trabalho, considerando que, muitas delas, ou eram (e ainda são) a principal responsável pela manutenção financeira da família, ou tinham uma parcela de contribuição relevante nesse contexto. É o que podemos perceber nesses trechos:

Também me soava normal minha mãe dizer “Filho de pobre tem que fazer curso profissionalizante, porque precisa começar a trabalhar logo” [...]. (Pedagoga 7, Carta, agosto de 2020, grifo da autora)

Para a alegria de seu pai que era vendedor e sempre valorizou começar a trabalhar cedo assim como ele; tinha tanto orgulho da filha normalista [...]. (Pedagoga 2, Carta, agosto de 2020)

É o meio de ascensão do pobre. (Pedagoga 13, EI, setembro de 2020)

No início você era uma jovem que escolheu este curso por influência da família e almejava uma profissão que trouxesse uma “segurança” na carreira. (Pedagoga 13, Carta, agosto de 2020, grifo da autora)

Infelizmente o salário do professor nesse período ainda era mais defasado do que o é hoje. Então precisei optar por um curso que iria contribuir mais na profissão que eu já exercia e que eu pudesse pagar. Fui bolsista durante todos os semestres do curso de pedagogia. [...] (Pedagoga 15, Carta, agosto de 2020)

Além desse fator, muitas dessas profissionais eram, ou se tonaram mães no processo e, por isso, além de trabalharem para ajudar financeiramente à família, também precisavam conciliar os estudos com as responsabilidades da maternidade. O trecho abaixo da Carta da pedagoga 14 nos ajuda nessa construção:

[...] *O Ensino Superior para minha família era algo a todo tempo buscado e sem ele não víamos possibilidades de adentrar o serviço público e tampouco ter condições favoráveis de sobrevivência.* Enfim, naquele momento em que já tinha dois filhos, buscar uma faculdade era a única oportunidade de vislumbrar mudanças e oportunizar a eles o que não havia conseguido no período normal, ou seja, ao término do ensino médio. (Pedagoga 14, Carta, agosto de 2020, grifo nosso)

Podemos, a partir dessas informações, perceber que em decorrência da experiência de enfrentamento às questões socioeconômicas e culturais no contexto familiar, se produz *sentidos subjetivos de cuidado e colaboração com manutenção da família, os quais*

*orientam a escolha da Pedagogia como licenciatura e área profissional por ser um curso equivalente à situação socioeconômica e à conciliação com a carga horária de trabalho e demandas doméstico-maternas. Além disso, podemos também perceber a produção de sentidos subjetivos relacionados à convicção de que a conclusão de um curso superior é uma resposta à necessidade de progressão pessoal e atenção à projeção do sonho familiar de ascensão socioprofissional do(a)s filho(a)s.*

Os indicadores produzidos até esse ponto demonstram que a função de pedagogo escolar do grupo se configura subjetivamente em decorrência: (a) da experiência do Magistério e da docência produzir importantes sentidos subjetivos de empatia e abertura à possibilidade de cursarem Pedagogia; (b) do processo de vivência como alunas de Pedagogia produzir novos sentidos subjetivos de valoração e importância do curso como área de profissão; (c) os sentidos subjetivos de cuidado e colaboração à manutenção da família orientam a escolha da Pedagogia como licenciatura e área profissional em equivalência à situação socioeconômica e à conciliação com a carga horária de trabalho e demandas doméstico-maternas; e (d) de convicção de que a conclusão do curso superior é a resposta à necessidade de progressão pessoal e em atenção à projeção do sonho familiar de ascensão socioprofissional do(a)s filho(a)s.

Esses indicadores nos dão base para construirmos a *hipótese* de que *a experiência como docente e como aluna do curso de Pedagogia, a condição socioeconômica e a realização de um curso superior como propulsor do status quo mobilizaram a produção de sentidos subjetivos que favoreceram a escolha do curso de Pedagogia pelas pedagogas.* Essa produção integra a configuração subjetiva inicial do grupo sobre a função de pedagogo escolar.

As pedagogas demonstraram ainda, em suas produções escritas e diálogo com a pesquisadora, que na atualidade, estão “[...] em paz com a escolha do curso [...]” (Pedagoga

6) e muitas se dizem realizadas e felizes com essa escolha profissional, como percebemos nos trechos a seguir:

[...] E hoje sou muito grata por ter escolhido o curso de Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional. [...] (Pedagoga 15, Carta, agosto de 2020)

[...] Era esse o curso dos seus sonhos! (Pedagoga 2, Carta, agosto de 2020)

Nunca me arrependi dessa escolha! Nunca quis buscar outra profissão! Me encontrei (*sic*) como pessoa e a partir daí entendi que a cada dia poderia melhorar minha atuação e que isso passava pela via do estudo contínuo. Também, que tudo que fizesse para me tornar uma Pedagoga (*sic*) aberta ao aprender, refletiria na educação e diretamente na vida de muitas crianças e adolescentes. (Pedagoga 13, Carta, agosto de 2020)

Esse sentimento de aceitação e valorização também aparece no Complemento de frases ao falarem sobre o curso, bem como aparece nas respostas que muitas dão ao Complemento de Frases para a questão 57 – *Pedagogia*, realizado em agosto de 2020:

Orienta para a vida (Pedagoga 14)

É um curso que ampliou minha visão (Pedagoga 13)

Minha área de atuação profissional (Pedagoga 16)

Minha porta de entrada na educação (Pedagoga 9)

Me conquistou por inteiro (Pedagoga 2)

A maior surpresa que já tive, pois iniciei o curso obrigada, e me apaixonei (Pedagoga 4)

É um dos caminhos possíveis (Pedagoga 1)

Uma grande conquista pessoal (Pedagoga 7)

Essa percepção do curso acaba por também contribuir na compreensão que os profissionais têm sobre como se percebem hoje como pedagogas. Em diálogos informais elas relatam como o curso às ajudam a ser uma pessoa melhor e que se consideram realizadas profissionalmente. Nas discussões sobre a profissão, percebemos que as profissionais, em suas opiniões e posicionamentos, deixam expresso se sentirem felizes com a profissão. Como confessa essa pedagoga em momento informal de um dos encontros com a pesquisadora, enquanto aguardava o encontro começar:

Olha Geane, hoje, eu posso te dizer que ‘ser pedagoga’ para mim é uma aprendizagem constante, mas assim, por mais desafios que represente, principalmente, assim... em relação a essa questão da identidade... para mim, o que vale é o que a profissão me proporciona, sabe?! ... Acho que te dá uma amplitude maior de conhecimento e do modo como a gente lida com o outro... então, eu sou feliz com minha profissão. ... Como eu disse na Carta, eu acho que seria professora de Letras, Inglês [risos] ... mas, eu acho que, se hoje eu fizesse outra graduação, a pedagoga não sairia de mim... [risos]. (Pedagoga 2, agosto 2020).

Essa apreciação apareceu também ao completarem a frase da questão 64 - *Ser pedagoga(o)*:

Um orgulho (Pedagoga 7, agosto de 2020)

Uma escolha feliz (Pedagoga 14, agosto de 2020)

É pensar e agir na/pela educação (Pedagoga 13, agosto de 2020)

Sou apaixonada. (Pedagoga 6, agosto de 2020)

É um prazer (Pedagoga 9, agosto de 2020)

Me realiza (*sic*) profissionalmente (Pedagoga 2, agosto de 2020)

Percebemos nessas produções *sentidos subjetivos de satisfação com o curso e prazer em atuar profissionalmente como pedagoga*. Apesar disso, como alerta a pedagoga 6 no



Complemento de frase, a Pedagogia é “[...] uma ciência mal compreendida [...]” e, talvez por isso, não recebe a valorização que merece. Ela faz coro às colegas que dizem sentir que a Pedagogia parece ocupar um nível de menos prestígio e credibilidade até mesmo no campo acadêmico.

Esse incômodo com a área se deve, segundo as profissionais, pela pouca valorização social do curso, o que acaba por se revestir na desvalorização e pouca validação do pedagogo como um profissional tão qualificado quanto o psicólogo. Isso aparece na atividade em que tinham que listar individualmente as principais crenças que lhes viam à mente em relação à profissão de pedagogo e ao curso de Pedagogia e, depois, numa discussão em grupo, chegar a um consenso. O resultado final foi a seguinte síntese coletiva sobre as crenças limitantes do grupo sobre ‘Ser pedagoga’ e ‘Pedagogia’:

**Tabela 13.**

*Principais Percepções e Crenças Sobre Ser Pedagoga(o) e o Curso de Pedagogia*

---

Principais percepções do grupo sobre crenças - Ser pedagoga’ e ‘Pedagogia’

---

- Você é tão inteligente, podia fazer outro curso.
  - Pedagogia?! Quer ser ‘sofressor’?! [combinação dos termos ‘sofrer’ e ‘professor’]
  - Pedagogo ‘cuida’ de criancinhas, né?
  - Curso de Pedagogia é para os frustrados em Psicologia.
  - Você é pedagoga e não sabe mexer com E.V. A.?!
- 

*Fonte: Elaborado pela pesquisadora 2023*

Essas crenças limitantes também aparecem no desabafo que uma das profissionais faz ao dizer que ser pedagoga é “ser vista como burra e menor que as demais profissões”

(Pedagoga 16, CF). Reconhecemos que *as produções culturais da subjetividade social dos espaços em que essas profissionais atuam, e daqueles dos quais fazem parte na vida pessoal (a família, religião, amigos etc.), participam da constituição da subjetividade individual delas em relação à autopercepção depreciativa como pedagogas.*

Os dois novos *indicadores* produzidos demonstram que a configuração subjetiva inicial do grupo sobre a função de pedagogo escolar se constitui: (a) pela produção subjetiva de satisfação com o curso de Pedagogia e prazer em atuar profissionalmente como pedagoga; e (b) pela autopercepção depreciativa como pedagogas em decorrência às produções culturais negativas da subjetividade social dos espaços em que atuam e daqueles dos quais fazem parte na vida pessoal.

Esses indicadores sustentam a produção da *hipótese* em relação à configuração subjetiva inicial sobre a função de pedagogo escolar *de que a compreensão sobre o valor acadêmico, social e pessoal que o curso de Pedagogia pode oferecer às profissionais é permeada pela paradoxal satisfação com o curso e o prazer em atuar profissionalmente como pedagoga e da autopercepção depreciativa devido às construções culturais da subjetividade social em relação a menos valia do curso e da profissão.*

Apesar de algumas participantes concordarem com esse desconforto e realidade, percebíamos no grupo o sentimento de apoio coletivo à profissão, ressaltando a importância de não se deixarem sequestrar por essas produções subjetivas da subjetividade social tanto da sociedade, como, principalmente, da escola, para que não se fragilize o trabalho e, desse modo, acabem por validar tais percepções.

A expressão desses sentimentos passava muito pela força de decisão, o que dava fôlego ao grupo para motivar a busca pela melhor atuação, como ilustra a fala da pedagoga 13 em parte da sua carta apresentada aqui anteriormente: [...] Nunca quis buscar outra profissão! Me encontrei (sic) como pessoa e a partir daí entendi que “a cada dia poderia

melhorar minha atuação” e que isso passava “pela via do estudo contínuo”. [...] (Pedagoga 13, Carta, agosto de 2020, grifos nossos). Com essa contribuição da pedagoga 13, abrimos o caminho da discussão do nosso próximo tópico sobre a configuração subjetiva sobre a formação profissional continuada.

#### ***4.1.2 A Configuração Subjetiva Inicial Sobre a Formação Profissional Continuada***

Nessa subseção a construção e interpretação das informações se pautaram em conhecer como estava inicialmente configurada subjetivamente a formação profissional continuada das pedagogas.

A configuração subjetiva sobre formação profissional continuada das pedagogas foi adotada como uma via de construção interpretativa por considerarmos que as crenças e representações sobre a natureza da experiência em que estavam inseridas possuíam grande valor às produções subjetivas geradas sobre a mesma. Tradicionalmente, a formação profissional ainda é muito concebida pela aquisição dos recursos instrumentais de uma profissão, fazendo com que o acúmulo desses recursos seja reconhecido como sinônimo de maior qualificação. Ao longo dessa construção veremos como as pedagogas se relacionavam com a formação continuada, expressas nas expectativas que tinham com a proposta do Diálogos Pedagógicos. A formação continuada também é uma das atribuições das pedagogas escolares no EEAA o que possibilitou que, além de refletirem sobre os processos pessoais da formação, também pudessem refletir sobre o lugar de quem atua na formação de outros profissionais.

O grupo, desde o início do trabalho de formação, apresentou disposição e abertura à participação na proposta, especialmente porque entenderam nesta um caminho para debaterem e encontrarem um meio de atualização e resposta às angústias (atuais e antigas)

sobre a própria prática dentro da SEAA/EEAA. No Formulário de inscrição da formação (Apêndice C) percebemos essas expectativas nas respostas de algumas pedagogas:

*Espero produzir conhecimento que me ajude a desenvolver práticas diferentes no meu cotidiano, tanto na minha atuação quanto nas ações de toda a comunidade escolar.* (Pedagoga 16, março de 2020, grifo nosso)

*Eu espero produzir habilidades que me proporcionem segurança na atuação nesta função no SEAA para colaborar de forma assertiva na Educação.* (Pedagoga 2, março de 2020, grifo nosso)

*Espero produzir uma organização sistemática do SEAA para a atuação na escola e levar um desenvolvimento de uma percepção mais sensível do sujeito.* (Pedagoga 9, março de 2020, grifo nosso)

*Acredito que aprender cada vez mais sobre o desenvolvimento humano e utilizar desse aprendizado para atuar da melhor forma no trabalho e na vida.* (Pedagoga 11, março de 2020, grifo nosso)

Em nossas interações iniciais da formação (dinâmicas conversacionais, complemento de frases e conversas informais), que serviram para nos dar pistas e informações do que o grupo trazia (concepções, valores, etc.) subjetivado em relação ao processo de formação, percebemos que, muito em decorrência de seu histórico de militância em favor à qualidade da educação e do processo de ensino-aprendizagem como meio de trabalho para esse fim, a formação continuada ocupa um lugar de indiscutível relevância no sistema subjetivo das pedagogas do grupo. Isso fica expresso nas respostas à questão 20 do complemento de frases - *A formação continuada para mim:*

*Projeto de vida* (Pedagoga 14, CF, agosto de 2020)

*É um contínuo processo de transformação* (Pedagoga 13, CF, agosto de 2020)

É aprendizagem, construção, evolução, um dos pilares para uma Educação Pública de qualidade. (Pedagoga 6, CF, agosto de 2020)

Me oxigena (*sic*) e revitaliza quando faz sentido (Pedagoga 16, CF, agosto de 2020)

É processo (Pedagoga 11, CF, agosto de 2020)

É essencial para acompanhar as evoluções históricas na área, além de proporcionar valiosas trocas de experiências. (Pedagoga 2, CF, agosto de 2020)

É mola propulsora para renovar (Pedagoga 4, CF, agosto de 2020)

Percebemos que a formação continuada é entendida como *um processo de revitalização e renovação de conhecimentos, uma lente atualizada para compreender e saber lidar com a realidade em que se vive, especialmente quando se refere ao campo de trabalho*. É possível também perceber *a compreensão da formação continuada a partir de sentidos subjetivos de compromisso e responsabilidade social como meio de atualização e preparação para a atuação mais responsável, comprometida com o outro social e consigo mesmo* por entenderem “a educação como um espaço do fazer e do saber, como propulsores à transformação” (Pedagoga 11, EC, setembro, 2020).

Percebemos que, pelo histórico das pedagogas do grupo, a produção de sentidos subjetivos ligada à luta em defesa da educação e do processo de ensino-aprendizagem de qualidade ressoa em suas produções subjetivas sobre a formação, principalmente quando direcionada à preparação e à atualização profissional. Por isso, a ideia de transformação e participação social ativa aparece atrelada à concepção de formação.

Em um dos encontros coletivos com o grupo, uma das pedagogas acentua que a formação continuada não apenas colabora com a transformação pessoal e profissional do indivíduo, “como também, pode (e deve) contribuir, como corresponsável com a mudança do meio; com a transformação social” (Pedagoga 15, EC, setembro, 2020). Complementar

a essa afirmação, outra pedagoga defende que, considerando a qualificação profissional, “a formação contínua é algo que, quem deseja se atualizar e qualificar sua prática, não deve deixar de buscar” (Pedagoga, 13, EC, setembro, 2020).

Essas informações, em conjunto com a observação da movimentação do grupo nos encontros e produções nessa fase inicial da proposta formativa, nos possibilitam uma compreensão *de formação marcada pela produção de sentidos subjetivos relacionados à militância em defesa da educação como via de transformação social e estendida à formação como lugar de corresponsabilidade com essa transformação.*

Um ponto é o fato de abraçarem a formação como “projeto de vida”, como sinalizado pela pedagoga 13 no complemento de frases, também percebido nas dinâmicas conversacionais, que tem a ver com uma visão integradora da pessoa, em que tanto pode impulsionar o “desenvolvimento do profissional, como também da pessoa” (Pedagoga 9, EC).

Enquanto “[...] projeto ‘de’ vida”, almeja-se fazer da formação um caminho permanente de atualização ao crescimento como pessoa e profissional. Contudo, como diz a pedagoga 16 no CF, apesar da formação lhe ‘oxigenar’, ao lhe revitalizar, isso só acontece, contudo, “[...] quando faz algum sentido para mim, quando tem a ver com meus objetivos, que me motiva” (Pedagoga 16, EI, setembro de 2020).

Esse ‘fazer sentido’ norteará como o indivíduo se posicionará frente ao seu percurso de formação e o que este poderá representar (ou não) para a sua profissão. A qualidade desse processo e do resultado dependerá muito das produções de sentidos subjetivos ocorridas ao longo da trajetória de vida pessoal (na vivência familiar, nos grupos de amigos, etc.) e profissional em termos das crenças sobre o valor e o lugar que o aprender formal e a ideia de formação como um *continuum* da constituição profissional ocupa na subjetividade individual da pessoa. Na mesma direção da resposta da pedagoga 16, outras participantes

do grupo também apresentaram a justificativa da formação atrelada a um sentido de/para a vida pessoal e profissional como uma explicação sobre o que guia as escolhas de cursos e a opção de manter-se em formação.

Reconhecemos que *o processo formativo é entendido como um caminho permanente de atualização e impulsionamento ao desenvolvimento pessoal e profissional, na compreensão holística (integradora) do indivíduo*. Reconhecemos, também, que *a formação é mobilizada pela produção de sentidos subjetivos referentes à motivação ligada ao valor que tem para a vida pessoal e profissional do indivíduo*.

Resgatando os *indicadores* produzidos sobre a configuração subjetiva inicial de pedagogas sobre formação profissional continuada a formação, destacamos: (a) é entendida pelo sentido de revitalização e de renovação processual de conhecimentos para compreender e saber lidar com a realidade em que se vive e em que se trabalha; (b) é entendida a partir do sentido de compromisso e responsabilidade social, como um meio de atualização e preparação para a atuação mais responsável e comprometida com o outro social e consigo mesmo; (c) é marcada pela produção de sentidos subjetivos a respeito da militância em defesa da educação como via de transformação social e da formação como lugar de corresponsabilidade com essa transformação; (d) é entendida como um caminho permanente de atualização e impulsionamento ao desenvolvimento pessoal e profissional pautado na compreensão holística (integradora) do indivíduo; e (e) é mobilizada quando reverbera com a produção de sentidos subjetivos em relação à vida pessoal e à profissional.

Com base nesses indicadores produzimos a *hipótese* de que na configuração subjetiva inicial da formação profissional continuada, a formação *ocupa um lugar importante no sistema subjetivo das pedagogas por representar um meio de atualização, um qualificador da atuação e um colaborador com o desenvolvimento pessoal e social e da*

*trajetória profissional motivado pelo valor que tem para a esfera pessoal e profissional do indivíduo.*

Percebemos que as profissionais entendem como relevante a formação para a vida pessoal e profissional, no decorrer dos Módulos iniciais do Diálogos Pedagógicos. Para corroborar (ou não) com essa percepção, elas foram tensionadas durante as atividades a pensarem um pouco mais sobre seus posicionamentos e sobre situações relativas à concepção de formação, o que nos orientou à produção de informações a respeito de como percepção e conceito de formação se intercalavam na produção subjetivas das profissionais.

Assim, no complemento de frases, as pedagogas abriram a discussão sobre o significado que atribuem à formação para sua vida pessoal e profissional, ilustrativas pelas respostas à questão 20 – *A formação tem sentido quando:*

Consigo realizar um trabalho qualificado e que sei, terá boas consequências futuras (Pedagoga 14, CF, agosto de 2020)

Provoca transformações internas e externas (Pedagoga 13, CF, agosto de 2020)

Vejo a evolução e progresso dos meus estudantes (Pedagoga 6, CF, agosto de 2020).

Me dá (*sic*) novos sentidos ou amplia meu campo de visão sobre as pessoas e o mundo (Pedagoga 16, CF, agosto de 2020)

Impacta o outro (Pedagoga 11, CF, agosto de 2020)

Posso vê-la nas minhas ações (Pedagoga 2, CF, agosto de 2020)

Faz sentido, reverbera dentro e ecoa fora! (Pedagoga 1, CF, agosto de 2020)

Me transforma (*sic*) (Pedagoga 9, CF, agosto de 2020)

Como podemos observar nas respostas das pedagogas, prevaleceu a ideia de transformação pessoal e social e a relação direta entre o resultado dessa transformação e o progresso dos estudantes. O grupo defendeu que a educação, e conseqüentemente a



formação continuada, deve dialogar com as transformações da sua realidade histórico-socioeconômica e que os atores desse processo (professor, escola, estudantes) precisam ser repertoriados pela formação para se movimentarem de modo crítico e autônomo na sociedade da qual é parte. No grupo, muitas pedagogas convergiram com a ideia da educação/formação como meio à mudança social e de possibilidade de proporcionar a ascensão e justiça social.

O grupo, em sua maioria, procurou se manter atualizado participando de estudo, encontros de formação e cursos que têm como objeto de aprendizagem a teoria (Pedagogia histórico-crítica e Psicologia histórico-cultural) em diálogo com a prática. Esse comportamento aguerrido em favor dessa dimensão social da educação fica ainda mais evidente quando o grupo advogou em favor de práticas que rompem com possibilidades de opressão e hierarquização da relação em que uma pessoa se sobrepõe a outra como manifestação de poder (quer seja entre professor-aluno ou gestão-professor).

Por essa perspectiva, o grupo defendeu se pautar em ideias de uma pedagogia e educação libertadora e que enxerga o indivíduo em sua integralidade (corpo, mente, emocional e social) *na defesa e esforço em manter distância da visão bancária e opressora de educação.*

Para ilustrar, destacamos como a perspectiva que a pedagoga 1 apresentou em relação ao que esperava do Diálogo Pedagógicos demonstra uma concepção aberta e holística de formação:

Diante de toda a imprevisibilidade do cenário atual, estabelecer um Plano de Ação neste Mundo VUCA, acrônimo das palavras em inglês *volatility, uncertainty, complexity e ambiguity* (em português: volatilidade, incerteza, complexidade e ambiguidade), “requer um olhar disruptivo aos padrões e modelos já estabelecidos, pois a única constante que se tem é a impermanência!” Pretendo, então, numa

construção coletiva, dialogada (como sugere o nome do curso), conjugada e tecida em terceira pessoa, desenvolver um ‘colaboratório’(sic) de futuros possíveis, numa educação inspirada na natureza, suas metamorfoses e poder de regeneração. (Pedagoga 1, Formulário de inscrição, março de 2020, grifos nossos).

Essência inquietante e interrogante. (Pedagoga 1, CF, agosto de 2020)

As repostas da profissional, principalmente em relação a entender a realidade, e por extensão a educação/formação, para além da simplificação dos fatos, ações e relações, encontrou coro com a percepção e prática aguerrida das colegas do Diálogos Pedagógicos em defesa da dimensão político-pedagógica da educação, como podemos ver na conclusão que o grupo chega após uma discussão coletiva em um dos encontros iniciais.

Para contextualizar, em continuidade a uma discussão iniciada em agosto na retomada dos encontros no formato *online*, o grupo foi convidado a analisar as imagens como disparadoras de ideias:

### **Figura 7**

*Material de Mídia Utilizado no Diálogos Pedagógicos*



Fonte: Elaboração da pesquisadora - 2023

Depois, visando perceber os posicionamentos sobre educação/formação/sociedade, a pesquisadora iniciou uma reflexão, primeiramente questionando as pedagogas sobre como essas imagens se comunicavam com elas, ao que em sua maioria citou: “necessidade de mudança e rede de apoio”, “desbravamento”, “ousadia”, “autoconhecimento”, “desafio”, “colaboração”, “protagonismo”. Na sequência, a formadora continuou instigando-as a relacionar e ampliar essas percepções considerando o conteúdo do último encontro sobre “as crenças, representações e memórias em relação ao processo de formação”, orientando a discussão sobre como a interpretação das imagens poderia ajudar na construção da resposta às questões apresentadas no encontro passado, conforme ilustrada a seguir:

### Figura 8

Material Utilizado no Diálogos Pedagógicos

**QUESTÕES PARA REFLEXÃO**

- O que entendemos por formação/formação profissional continuada?
- Como as crenças, representações e memórias (trajetória pessoal e profissional) em relação à formação podem nos limitar nesse processo?
- Como o processo de formação se constitui como suporte às ações e relações pedagógicas no contexto escolar?

*Fonte: Elaboração da Pesquisadora - 2023*

Em continuidade, outro questionamento foi apresentado ao grupo, para uma construção coletiva: “Como percebemos/defendemos a formação continuada como suporte às ações e relações pedagógicas no contexto escolar?” Ao que se obteve como construção coletiva:

Oportunidade de promover ações comprometidas dialeticamente com a mudança (social e pessoal) por meio da emancipação dos seus atores, principalmente o estudante, no sentido de muni-los de conhecimento que subverta um tipo de ordem que oprime, exclui e sufoca a criatividade. (Síntese do grupo, EC, setembro de 2020)

Vale ressaltar que no processo de mediação entre as colaborações diversas do grupo sobre o que poderia ser consenso de ideia a ser registrada, percebemos que algumas colegas saíam do encontro incomodadas, diante da intervenção conceitual de outra parceira de grupo, que colocava em xeque as suas certezas (ou vice-versa), principalmente no que se referia à: metodologia/atividades com vistas às funções mais executoras em comparação com aquelas de cunho mais reflexiva e integradora; o lugar/papel do formador; e à relevância do conteúdo – o que é ou não (in)dispensável.

Nessas situações a pesquisadora atuava mais como a inquietadora e organizadora das atividades com o grupo, primando pela permanência da dissonância como manutenção de espaço aberto de diálogo continuado e primando pela valorizando o diálogo e abertura às

*perspectivas de educação e formação que valorizassem a transformação e a responsabilidade social.*

Essa abertura ao diálogo nos permitiu, durante as dinâmicas conversacionais e respostas das pedagogas aos instrumentos, perceber como entendiam a função e papel do formador e, conseqüentemente do ‘formador-aprendiz’. Em um dos encontros coletivos para formalizar o acordo didático com a turma e discutir o projeto pedagógico da ação formativa, a formadora trouxe ao grupo a reflexão sobre a proposição da autogestão do próprio desenvolvimento/formação:

[...] O nosso trabalho não é de estarmos aqui apenas gerenciando essa mediação. Mas, também construindo peças junto com vocês, e gerenciando e coordenando as ações de modo a não perder o foco principal do curso que é: refletir sobre o nosso processo de formação de maneira consciente, [...] pensar nesse processo em seus desafios e possibilidades, para que em nossos espaços de atuação [dentro da escola] possamos também ajudar outras pessoas a pensarem os seus processos. [...] para fazer com que o processo de formação possa se desdobrar em ferramentas importantes de atuação autônoma. (EC, agosto de 2020)

Esse foco de trabalho mais aberto e participativo, contudo, impactou o grupo que, apesar de nesse encontro ter compactuado com essa abordagem, no decorrer dos demais encontros, demonstrou-se incomodado com “tanta liberdade” (Pedagoga 3, EC, agosto de 2020) que lhe foi dada e com a qual não estava acostumado a lidar, nem como pedagogas formadoras de professores, tampouco como ‘estudantes adultas’.

Isso ficou expresso quando a formadora perguntou ao grupo sobre o progresso da construção do PPD. Como explicitado no capítulo da Metodologia, trata-se de um instrumento com o objetivo de privilegiar a livre autoria e escrita criativa para o registro reflexivo e pessoal sobre a percepção do desenvolvimento pessoal (e coletivo) na vivência

do Diálogos Pedagógicos. A proposta visou usar o registro na perspectiva autobiográfica como forma de fazer pensar sobre os desencadeamentos desse processo de formação. Contudo, desde sua proposição e acompanhamento, percebemos que o grupo mostrou em estado de estranhamento e dificuldade de assimilação da proposta. Eram comuns, como justificativas para a procrastinação do início ou continuidade do registro, respostas do tipo: ‘...é para registrar como/o quê?’; ‘...você vai oferecer algum modelo?’; ‘...qual o prazo de entrega...?’; entre outras. O trecho do episódio a seguir, de um dos encontros do grupo, demonstra um pouco dessa angústia e desafio metodológico:

*Episódio III – Trecho 1 - Encontro coletivo - agosto de 2020*

Pedagoga 11: [...] não comecei ainda porque estou esperando você passar uma instrução, mais específica...

Pesquisadora: ... mas, já expliquei no segundo encontro e hoje apenas reforcei e, também, está no Plano do Curso que vocês analisaram...

Pedagoga 11: [...] é eu sei... mas ... acho que ... estamos acostumadas com um modelo...

Pesquisadora: ... hum... entendo...

Pedagoga 16: ... é verdade, a gente, até na universidade, se acostuma tanto em ouvir: ‘o texto tem que ser assim, assado... para ter validade acadêmica’; ... aí ficamos viciados nessa condução.

Pesquisadora: Certo, mas ... o que vocês compreendem então, sobre como deve ser essa escrita? Estava analisando o ‘currículo *lattes*’ de vocês e as ouvindo compartilhar suas experiências – sem falar que conheço algumas de vocês antes desse curso, e a preparação de vocês as precedem – então, me pergunto: por que querem que eu determine o ‘modelo’, o *layout* técnico desse trabalho? ... Porque,

para nós [formadoras do Diálogos Pedagógicos], o que nós consideramos essencial para esse processo de produção escrita, nós já compartilhamos com vocês...

[Pausa longa]

Pesquisadora: Vocês ainda estão aí?! [risos]...

[risos]

Pedagoga 3: Ai, nossa!... agora fiquei com vergonha!...

Pesquisadora: Como assim?...

Pedagoga 3: [...] esse puxão de orelha, me tirou do meu eixo, enquanto quem pensava saber algo sobre formação e constituição da minha formação...

Pedagoga 7: [...] verdade, somos muito dependentes do outro dizer o que temos que fazer...

Pedagoga 6: ...contraditório....

O episódio e as observações anteriores nos abrem caminho para discussões e percepções sobre várias outras questões relacionadas aos motivadores da formação continuada, contudo, nesse momento, nosso interesse é focar na percepção da função do formador para o grupo.

Pudemos observar que nas atividades (coletivas e individuais, orais e escritas) aparecia certo consenso da ideia de ação formativa aberta, propositiva do diálogo e promotora do pensamento crítico, sendo o formador o elo mobilizador dessa prática. Porém, na tensão da vivência pura e sem roupagens de algumas atividades nos dois módulos iniciais do Diálogos Pedagógicos, percebemos aspectos distintos em relação ao papel do formador e sobre as metodologias de cursos.

O grupo concentrava na figura do mediador/formador a responsabilidade pela produção do conhecimento. Isso porque, pairava na construção conceitual do grupo a ideia de “embeber da fonte” (Pedagoga 16, EC) os saberes necessários à transformação da prática.

Essa ideia do ‘formador-fonte do saber’ como coator sacralizado, devido a sua sabedoria, devendo assim orientar sobre, para onde, quando, por que e como caminhar nessa jornada.

Essa construção da figura do formador também expressa o que uma das pedagogas colocou em suas memórias reflexivas do seu PPD ao falar do critério que usa para escolha de cursos ou motivar seu processo formativo: “Durante a graduação procurava professores que fossem considerados os melhores da UnB nas áreas, pois queria ser competente e acreditava que poderia aprender muito com essas pessoas”. (Pedagoga 16, PPD, setembro de 2020).

Acreditamos que esse movimento de expressão do grupo se deve à *sentidos subjetivos sobre o formador como principal detentor do saber e responsável pela organização e mediação pedagógica, não havendo outras possibilidades de presença docente*<sup>53</sup> por parte dos demais integrantes no grupo. Esse indicador também nos leva a essa outra parte do complemento de frase à resposta para a questão 43 - *Durante as aulas eu gosto:*

Ouvir (Pedagoga 13, CF, agosto de 2020).

De estabelecer uma relação de diálogo e instigar os estudantes através de perguntas (Pedagoga 14, CF, agosto de 2020).

Das partilhas. (Pedagoga 6, CF, agosto de 2020).

De pensar (Pedagoga 16, CF, agosto de 2020).

---

<sup>53</sup> Nos estudos sobre mediação de processo de ensino-aprendizagem *online*, o termo presença docente (*teaching presence*) é defendido por Anderson, Rourke, Garrison e Archer, 2001; Garrison e Anderson, 2005 ao se referirem à competência e habilidade de mediar com intencionalidade uma situação e/ou ambiente de aprendizagem. Para os autores, essa dimensão se articula a outras duas dimensões: a presença social (*social presence*) - trata-se da habilidade (quer do coletivo ou do indivíduo) de promover e manter interações e relações no ambiente de aprendizagem; a presença cognitiva (*cognitive presence*) – tem a ver com o potencial e habilidade (tanto do ambiente, grupo e indivíduo) de propiciar a construção intelectual e significativa do conhecimento. Segundo eles, as três dimensões, articuladamente, são “peças-chave para a construção de comunidades de investigação (indagação) *online*, que promovam a reflexão e o discurso crítico, por meio de exposição e debate das experiências e ideias individuais, à luz do conhecimento” (Silva, 2014, p. 42).



De aprender tanta coisa que ainda não sabia (Pedagoga 9, CF, agosto de 2020).

De escutar. (Pedagoga 3, CF, agosto de 2020).

De fazer conexões com várias mediações estéticas. (Pedagoga 1, CF, agosto de 2020).

De ouvir os professores. Amooooo aula expositiva. (Pedagoga 7, CF, agosto de 2020)

Nessas respostas, apesar da presença da abertura à partilha (colaboração), da escuta, do pensar, do estabelecimento de conexões com diferentes perspectivas e de instigar ao pensamento, o ‘gostar de ouvir’, pode estar relacionado à preferência por metodologia de trabalho focada mais em aulas expositivas com viés instrumentalista. Vale destacar que durante os três primeiros módulos do curso, houve resistência do grupo à proposta problematizadora do Diálogos Pedagógicos que evocava o agir autônomo e de autogestão do seu próprio processo, como ilustra o trecho a seguir:

*Episódio IV – Trecho 1 - Grupo de trabalho no EC de setembro de 2020.*

Pedagoga 3: [...] a falta de um programa com conteúdos ou de textos me angustia.

A sensação que tenho é que o planejamento perdeu o sentido. Não sei...

Pedagoga 7: Mas, o planejamento existe, tanto que a [formadora] subiu no drive do curso a sequência didática de cada encontro e o projeto do curso.

Pedagoga 3: Eu sei, não é isso...

Pedagoga 1: Eu sei o que é. O percurso fluido e imprevisível que a discussão alcança depois das provocações e problematizações que a [formadora] faz, e o fato dela nos responder com outra pergunta... [risos]...

[risos]

Pedagoga 9: Às vezes saio daqui [do curso] em efervescência, e passo a semana pensando...

Pedagoga 7: ... pronto, aí... acho que acabamos de encontrar a resposta. Se fosse de outro modo, nós não estaríamos assim, pensando, mesmo depois que o encontro termina?

Essas informações contribuem para reconhecer a existência de *sentidos subjetivos de contradição entre a valorização de uma metodologia ativa, aberta ao diálogo, ao pensamento crítico, à prática colaborativa e a valorização de conteúdos predeterminados, fixos, com predominância de aulas expositivas pelo formador.*

As construções até esse ponto nos permitiram a elaboração dos seguintes *indicadores* sobre configuração subjetiva inicial do grupo sobre formação profissional continuada se constitui pela: (a) defesa e do esforço em manter distância da visão bancária e opressora de educação; (b) valorização ao diálogo e da abertura às perspectivas de educação e formação que valorizem a transformação e a responsabilidade social; (c) reconhecimento do formador como principal detentor do saber e responsável pela organização e mediação pedagógica, como se não pudesse haver outras possibilidades de presença docente por parte dos demais integrantes no grupo; e (d) contradição entre a valorização de uma metodologia ativa, aberta ao diálogo, ao pensamento crítico, à prática colaborativa; e a valorização de conteúdos predeterminados, fixos, com predominância de aulas expositivas pelo formador.

Com base nesses indicadores construímos nossa *hipótese* de que na configuração subjetiva inicial da formação profissional continuada está constituída por *sentidos subjetivos que expressam a contradição entre a compreensão da formação profissional continuada como um espaço aberto de diálogo, de aprendizagem crítica e libertador como, também, mesclado à de ideias de teor cumulativo e conteudista, cujo principal objetivo é oferecer respostas como modelo à prática e validação da competência profissional.*

É possível perceber que é comum na trajetória de construção profissional desse grupo de pedagogas a busca por cursos de formação para se atualizarem e conseguirem atuar

com o nível de qualidade e eficácia que a função ou área da profissão lhes exigem. No encontro individual com a formadora, quando dialogaram sobre essa trajetória (o porquê das escolhas, como se sentiam, o que ainda falta, etc.), foi perceptível que quase todas as pedagogas disseram buscar nos cursos respostas para sua prática, principalmente na EEAA. Isso porque, segundo elas, a função parece lhes exigir uma ‘pedagogia’ que não foi contemplada no curso de licenciatura em Pedagogia que fizeram, tampouco, nas pós-graduações e cursos de curta duração que já tinham quando começaram a trabalhar nessa função. Abaixo, segue um trecho de um desses encontros:

*Episódio V – Trecho 1: Encontro Individual – agosto de 2020*

Pesquisadora: Então, hoje vamos conversar um pouco sobre sua trajetória de formação, tudo bem?!

Pedagoga11: Sim!

Pesquisadora: Observando um pouco seu *Lattes* e também ao ler sua carta<sup>54</sup>, vi que você tem se mostrado ávida por cursos, são muitos. E, atualmente, além do DP, você também está fazendo um curso na EAPE e outro de alfabetização em uma instituição particular, sem falar nos encontros pedagógicos das sextas-feiras com a coordenação intermediária e demais profissionais do SEAA/EEAA. Um currículo e fôlego de respeito!...

Pedagoga11: ...ai que bom... mas, já vi que tem um porém, né?!

[Risos]

Pedagoga11: .... porque depois desses primeiros encontros no curso [DP], vejo que depois de uma constatação sua, sempre vem uma pergunta pra nos deixar sem chão...

[Risos]

---

<sup>54</sup> Atividade proposta no início do Diálogos Pedagógicos em que as pedagogas deviam escrever uma carta para o seu ‘eu’ do futuro contando sobre sua trajetória pessoal e profissional e suas expectativas para o futuro (Ver Apêndice D).

Pesquisadora: ... Bem por aí. Então, lá vai...: como você se sente frente a essa trajetória? Tem conseguido encontrar o que busca?

Pedagoga11: Bem, assim... eu sempre fui uma pessoa preocupada com os resultados que eu entrego sabe?! Eu gosto de fazer bem feito. E quando eu não sei algo, mas eu quero, eu busco mesmo. ...

Pesquisadora: ...mas, você tem encontrado o que procura?

Pedagoga11: Assim, antes eu achava que era um processo até normal, sabe ...

Pesquisadora: ... antes do quê?

Pedagoga11: ... aqui do curso...

Pesquisadora: ... certo...

Pedagoga11: Então, antes eu achava algo normal, mas hoje, até ao ouvir você descrevendo no início, minha trajetória e minha atual situação em vários cursos, vejo que tem algo que não está soando bem. [pausa] Parece que estou me sobrecarregando e sobrecarregando meu currículo, mas na prática...

Pesquisadora: O que há de errado, ou melhor, o que não faz sentido?

Pedagoga11: Não sei direito, apesar de tudo isso, eu ainda não consigo ter tanta autonomia e confiança para atuar por mim mesma.

Pesquisadora: Como assim, '*por mim mesma*'?

Pedagoga11: É. Por mim mesma! Pelos meus próprios passos, não tendo que esperar que um curso, um professor [formador], uma espécie de guru me dê um manual.

O diálogo demonstra o que estamos tecendo sobre a busca desses profissionais por cursos com ânsia de respostas às demandas da prática, provavelmente sendo guiada pela produção subjetiva pautada nos *sentidos subjetivos relacionados à crença da acumulação de cursos como um qualificador do conhecimento (prático e teórico) e do profissional.*

A questão inquietante, aqui, não é a busca em si por cursos, o que, a depender do contexto, pode ser uma importante qualidade de um profissional, mas a dificuldade em personalizar esses conhecimentos e testemunhar a teoria concretizada pela prática. A acumulação de cursos para esse grupo soa como um legitimador da prática, o que percebemos nas respostas das pedagogas ao formulário de inscrição já mencionado sobre as expectativas com o Diálogos Pedagógicos:

[...] que eu possa ressignificar o meu papel de profissional da educação, bem como na atuação como pedagoga das equipes. (Pedagoga 7, CF, março de 2020)

Conhecimentos que me possibilitem atuação qualitativa junto ao corpo docente e estudantes. (Pedagoga 13, CF, março de 2020)

[...] espero que esse conhecimento se transforme em práticas exitosas na realidade em que trabalhamos e que isso possa ser significativo para os nossos estudantes. (Pedagoga 3, CF, março de 2020)

Aprofundamento e ressignificações da minha prática na educação. (Pedagoga 16, CF, março de 2020)

As afirmações das pedagogas, em conjunto com as demais informações produzidas no contexto de convivência no possibilitam reconhecer *a formação diretamente implicada na resposta eficaz e necessária às demandas geradas pela prática de trabalho*, principalmente em se tratando de uma atividade que seja desafiadora às construções pessoais consolidadas ao longo da experiência na educação.

Esse desafio, em relação à função de pedagogas na SEAA/EEAA, as tem movimentado a encontrarem nessa jornada de cursos a legitimação para ‘apresentarem algo diferente’ do já existente dentro da escola na área da Pedagogia que valide e convença sobre a real necessidade de sua atuação e função de pedagoga fora da docência, o que indica uma

produção pautada por sentidos subjetivos que *sustentam a busca de cursos na esperança de obter fórmulas que validem a efetividade de suas ações dentro da escola como pedagogas.*

As profissionais demonstram pretender com essa investida encontrar um modo de caminhar com autonomia, “não tendo que esperar que um curso, um professor [formador], uma espécie de guru me dê um manual”, como mencionado pela pedagoga 13 no episódio acima. Porém, como também confessa essa pedagoga, apesar do esforço, muitas vezes, acabam por sobrecarregar seu currículo com cursos e, na prática, ainda não conseguem ter tanta autonomia e confiança para atuar de forma autoral e personalizada.

A visão um tanto pragmática do grupo em relação ao que esperavam dos cursos de formação, apresentou algo interessante sobre a valorização da prática. Segundo as profissionais, ao pensar a prática é importante não deixar de entender a quem se destina, de qual contexto ela se origina e para qual contexto ela retorna. Ao nos referirmos à educação e à escolarização, “o ‘chão de escola’ é território grávido de possibilidades à formação do professor, e nossa também, principalmente nesse lugar que estamos agora [referindo-se à EEAA]” (Pedagoga 1, EC, setembro de 2020).

Reconhecemos que *o espaço de trabalho, em toda sua complexidade, é tomado como o lócus de toda formação profissional continuada (quer seja do docente ou dos demais profissionais que trabalham na educação/escola), sendo esses sentidos subjetivos mobilizadores da trajetória de formação das pedagogas.*

Em síntese, com as construções interpretativas até esse ponto, destacamos outro grupo de *indicadores* que evidencia a configuração subjetiva da formação profissional continuada pelos sentidos subjetivos: (a) da crença da acumulação de cursos como um qualificador do conhecimento (prático e teórico) e do profissional; (b) da busca por formação diretamente implicada na resposta eficaz e necessária às demandas geradas pela prática de trabalho; (c) da busca de cursos na esperança de obter fórmulas que validem a

efetividade de suas ações dentro da escola como pedagogas; e (d) da compreensão do espaço de trabalho, em toda sua complexidade, como o *lócus* de toda formação profissional continuada (quer seja do docente ou dos demais profissionais que trabalham na educação/escola) e mobilizador da formação das pedagogas.

Ao analisarmos essas construções interpretativas podemos destacar que o ponto central das informações é o modo como a relação teoria e prática apareceu nesse grupo de indicadores levando-nos a elaborar a *hipótese* de que na configuração subjetiva inicial das pedagogas sobre a formação profissional continuada, *a relação teoria-prática é fundamentada pela existência de sentidos subjetivos relacionados ao reconhecimento da importância que a teoria ocupa no processo de formação, apesar de uma tônica utilitarista, sendo a prática profissional o principal tensionador e gestor dessa relação.*

Nas conversas, planejadas e informais com o grupo percebemos que a relação entre teoria e prática era parte do discurso e defesa das profissionais sobre as decisões que tomam e caminhos que assumem em sua atuação, tanto antes e como agora no SEAA. Porém, apesar dessa justificativa, suas ações em si apresentam o uso da prática pela prática com roupagem teórica, isso porque fazer a transposição de uma à outra, requer que se movimentem para além da habilidade de ‘internalização’ da informação. Na fala a seguir, a pedagoga 8, traz essa questão:

*Eu entendo bem essa questão da teoria dar base a nossa prática, porém não é algo simples. Eu, por exemplo, li quase tudo que eu pude sobre Pedagogia histórico-crítica e Psicologia histórico-cultural<sup>55</sup>, de acordo os documentos normatizadores da SEDF e da Orientação Pedagógica – OP, 2010; mais os documentos sobre Educação inclusiva. [...] agora, como transformar isso em ação lá dentro da minha salinha da*

---

<sup>55</sup> Os documentos da Secretaria de educação do Distrito federal – SEDF preconizam que duas linhas teóricas precisam embasar a compreensão de educação, ensino e aprendizagem em sua rede: a Pedagogia histórico-crítica e a Psicologia histórico-cultural. E a OP, ao orientar a atuação dos seus profissionais, converge com tais documentos nesse aspecto.

equipe, de modo que chegue até o professor, ou à escola em que trabalho? ... É mais complicado do que imaginamos. Eu até tento, mas *até que ponto eu estou conseguindo fazer essa transposição?*. (EI, agosto de 2020, grifo nosso)

A preocupação apresentada pela pedagoga é um ponto em comum com as demais colegas do grupo, e toma tons mais intensos diante das urgências que emergem na escola e suas diversas demandas. O pedagogo da EEAA se encontra dentro de um círculo de respostas imediatas às queixas da escola, acabando num ativismo em favor de atividades que focam mais a dimensão operacional e instrumentalista da ação pedagógica do que da reflexão e busca por autoria na produção de conhecimento, como justificado por outra pedagoga em diálogo com a formadora: “A minha preocupação é atender às necessidades desse professor, que nos procura para ajudar com alguma tarefa ou dificuldade de aprendizagem de algum estudante” (Pedagoga 7, EI, setembro de 2020).

Reconhecemos, na prática dessas pedagogas, a participação *de sentidos subjetivos relacionados à valorização de atividades que colaborem com resultados práticos à aprendizagem, o que apresenta uma implicação técnico-operacional e instrumentalista da teoria*, pois, se esta não oferece um caminho prático às situações e demandas de sua atuação, pouco valor ou sentido terá para esse profissional. Em relação à configuração subjetiva sobre formação profissional desse grupo, geramos também reconhecemos que *a relação entre teoria e prática é pautada por sentidos subjetivos relacionados à relevância da viabilidade à resposta urgente e eficaz às demandas da escola/trabalho*.

Frente às construções até aqui, reunimos um novo bloco de *indicadores* da configuração subjetiva inicial sobre a formação profissional continuada está apoiada: (a) na valorização de atividades que colaborem com resultados práticos à aprendizagem, o que apresenta uma implicação técnico-operacional e instrumentalista da teoria; e (b) na



produção subjetiva de que a relação entre teoria e prática é relevância quando apresenta viabilidade à resposta urgente e eficaz às demandas da escola/trabalho.

A articulação entre esses indicadores nos possibilita produzir a *hipótese* em referência à configuração subjetiva inicial sobre a formação profissional continuada, que evidencia *a concordância das pedagogas com a relação intrínseca entre teoria e prática, contudo, na concepção prática da função da formação, há a predominância de sentidos subjetivos relacionados ao pragmatismo, trazendo à tona um teor tecnicista e operacional em relação à produção do conhecimento.*

A seguir, vamos desenvolver a construção interpretativa relativa às mudanças nas configurações subjetivas da função de pedagoga escolar e da formação profissional continuada, reconhecidas pelas produções geradas ao longo da experiência do Diálogos Pedagógicos.

#### **4.2 Eixo II - As Mudanças Reconhecidas nas Produções Subjetivas sobre a Função de Pedagoga Escolar e a Formação Profissional Continuada**

Nesse segundo eixo apresentaremos as construções interpretativas que nos ajudaram a analisar como as configurações subjetivas da função de pedagoga escolar e da formação profissional continuada se modificaram ao longo da experiência formativa do Diálogos Pedagógicos, conforme o segundo objetivo específico da nossa investigação.

Aqui reunimos alguns episódios e trechos de encontros e de outras atividades que ilustram esse processo de mobilização e como elas se expressaram frente ao que consideraram um desafio de “...olhar pra dentro, e bem fundo.” (Pedagoga 1, EC, outubro de 2021), especialmente em relação ao que fomos entendendo como produção subjetiva

diferente do que já apresentaram no início do Diálogos Pedagógicos sobre os dois temas supracitados.

Apresentaremos a construção interpretativa das informações que foram produzidas com o grupo no tempo de 22 meses, os quais correspondem: 4 meses da experiência da suspensão dos encontros da formação devido a pandemia do Covid-19, uma vez que houve manutenção da interação por meio de grupo *WhatsApp* (março a julho de 2020); 12 meses de efetiva realização do Diálogos Pedagógicos (agosto de 2020 a julho 2021); 6 meses de encontros individuais com algumas pedagogas que se dispuseram a colocar o Plano de Ação em prática (agosto a dezembro de 2021).

Além das estratégias e instrumentos de pesquisas usados para a produção das informações já citados no eixo anterior, também foram importantes para as informações dessa seção: as dinâmicas conversacionais, a análise e discussão de um estudo de caso prático, os registros reflexivos, alguns momentos de mediação estética, o questionário aberto sobre as percepções finais sobre a formação, os registros nas interações no grupo de *WhatsApp* e *chats* dos encontros *online* e o texto reflexivo final sobre processo pessoal de formação e o encontro do grupo para avaliação da experiência de formação.

Nas duas subseções seguintes trabalhamos com as informações produzidas ao longo da ação formativa relativas às mudanças nas configurações subjetivas da função de pedagoga escolar e da formação profissional continuada. Nessas subseções o texto está construído por meio de *indicadores* e *hipóteses* em relação em relação aos objetivos específicos, seguindo a mesma estrutura utilizada na seção anterior.

#### ***4.2.1 Sobre a Configuração Subjetiva da Função de Pedagoga Escolar***

Nessa parte reunimos as informações obtidas das construções interpretativas referentes às mudanças percebidas na configuração subjetiva da função de pedagoga escolar

durante a experiência da formação. Organizamos as informações a partir do que, no decorrer desse processo, sustentou abertura de diálogo e compreensão do que as profissionais foram produzindo, em termos de mudanças, sobre ser pedagoga escolar da EEAA no SEAA.

Desde os encontros iniciais, as pedagogas foram convidadas a pensarem sobre os (seus) motivos e as (suas) produções subjetivas envolvidos no processo de formação e atuação profissional. Nessa dinâmica, as atividades e encontros, de algum modo, tentaram colocá-las em diálogo consigo mesmas, com suas expectativas, com suas frustrações e prospectivas. Esse caminho as inquietou e de algum modo as desestabilizou na fase inicial da formação quando elas eram confrontadas com alguma forma de condução pedagógica ou conteúdo que subvertiam a ordem de suas aprendizagens ou modo de agir/atuar frente à profissão ou função de pedagogas escolar do EEAA. Esse incômodo as acompanhou em quase todo transcorrer das ações ligadas ao Diálogos Pedagógicos.

Nos encontros individuais a pesquisadora utilizava da conversação dialógica para conhecer melhor as pedagogas em termos de suas construções pessoais e como isso se relacionava com suas percepções profissionais e de que modo essas informações e construções podiam se relacionar e impulsionar o processo de reflexão sobre a própria atuação delas durante a ação formativa. O trecho destacado a seguir ilustra essa estratégia de condução à reflexão:

*Episódio VI – Trecho 1: Encontro individual da pedagoga 7 com a pesquisadora.*

*Agosto de 2020.*

Pesquisadora: Então [pedagoga 7] em conversa informal após o encontro do dia 09 [referindo-se ao segundo encontro presencial ocorrido no dia 09/03], vi que você estava muito incomodada com o fato de não saber se o seu trabalho dentro da escola no SEAA estava surtindo algum efeito, lembra?!

Pedagoga 7: Sim...

Pesquisadora: Lembra que disse que teríamos um momento para explorarmos um pouco mais sobre isso. Então, me fale um pouco sobre o que está te incomodando no trabalho do SEAA nessa escola em que você está atuando.

Pedagoga 4: Então, [...] eu gosto muito de trabalhar com formação, mas no momento na escola, principalmente depois dessa situação de trabalho remoto, vejo que essa meta... vou ter que repensar como fazer...

Pesquisadora: Por quê?

Pedagoga 7: Porque a minha grande angústia é como fazer com que meus colegas (diretor, supervisor, professor) entendam qual é a minha função.

Pesquisadora: Sim... mas, em que sentido?

Pedagoga 7: Ao retornar do Metrado, lá na escola qualquer dúvida ou questão sobre decisões ou análises, respostas que pedem um lado mais teórico relacionado ao pedagógico, ouço sempre: “*a [referindo ao seu nome] pode ajudar, é a nossa mestre*”...

Pesquisadora: Entendo, isso te incomoda.

Pedagoga 7: Sim, e muito, porque vejo certa ideia de ... de...

Pesquisadora: ... ‘*Vamos deixar que ela resolve*’?

Pedagoga 7: ...é, percebo que, do lado de muitos ali, não é por desdém, mas é mais como um modo de passar a responsabilidade, sabe?!

Pesquisadora: Sim, sim... E impacta em teu trabalho dentro da escola.

Pedagoga 7: Sim, muito! Porque aumenta muito a minha demanda. Vejo que muito disso, desse encargo, pelo menos nesse momento, vem da direção, elas [referindo-se à diretora e à vice], têm muito me solicitado para ajudar a resolver as demandas pedagógicas difíceis da escola, sabe?! E, ‘eu não sei dizer não’, aí ajudo, sem problema, mas tem sido recorrente...

Pesquisadora: E as ‘suas demandas’ nesse meio tempo, como ficam?

Pedagoga 7: Acumulando [risos]...

Pesquisadora: Entendo... você disse que: ‘não sabe dizer não’. Você ‘não sabe’ ou ‘você não consegue’?

Pedagoga 7: É... pensando bem, acho que não consigo ...

Pesquisadora: E por quê?

Pedagoga 7: Não sei, acho que ... [risos nervosos]

Pesquisadora: Difícil?!...

Pedagoga 7: É, sabe... eu não sei se é porque não quero parecer indisponível; ou porque gosto de ajudar, não me furto a isso; sabe?!

[...]

Nesse trecho percebemos que a pesquisadora elege, para esse momento com a pedagoga, resgatar uma angústia que a profissional lhe tinha antecipado em um encontro presencial do grupo, visando, também, repertoriar a pedagoga em relação à construção do registro reflexivo do PPD. A angústia, então, é tomada como um recurso didático propulsor à reflexão, a partir do estabelecimento de relação entre quatro pontos importantes: (a) a prática da profissional em relação à realidade atual do trabalho; (b) dos conhecimentos que ela já traz em toda sua trajetória de formação, principalmente do Mestrado; e (c) do que estava entendendo e podia vir a entender sobre ‘o que seria a atuação como pedagoga da EEAA’. Esses quatro pontos foram trabalhados em todo transcorrer da formação sendo retroalimentados durante o processo de reflexão com informações da prática dentro da escola e da teoria (re)visitada, tanto as teorias propostas como conteúdo do DP, como, principalmente, as suscitadas a partir do que já tinham personalizado em sua caminhada de formação até ali.

Percebemos que o diálogo, já nesse trecho, conduz a pedagoga a pensar em suas decisões e posicionamentos (ações) frente à relação que estabelece com seus pares no que concerne ao ‘fazer pedagógico’ na dinâmica da escola e em relação à sua atuação e expertise. Na continuação desse diálogo provocativo, percebemos como a problematização vai fazendo tanto um movimento de ampliar e fechar em focos importantes a serem analisados pela profissional em relação à situação que está vivenciando:

*Episódio VI - Trecho 2 - Continuação do episódio*

Pesquisadora: Olha bem, vejo que essa angústia e dúvida tenha [*sic*] muito a ver com o que já percebi em sua postura naquele momento que você me chamou pra desabafar em forma de dúvida depois do encontro lá na EAPE, lembra?!

Pedagoga 7: Sim...

Pesquisadora: ... então, tem algo aí que pode ser nosso ponto de trabalho durante os encontros do Diálogos [referindo-se ao DP] e que pode pautar seu PPD. Iremos aprofundar nisso [...] Mas, por ora, pense comigo sobre o que você está trazendo aqui, alguém da escola tem te ajudado a atender às suas demandas do SEAA?

Pedagoga 7: Não...

Pesquisadora: Então, isso é justo?

Pedagoga 7: Não...

Pesquisadora: E porque você não diz a elas [referindo-se à diretora e à vice] que não pode atendê-las e explica a situação, suas demandas e especificidades do seu trabalho?

Pedagoga 7: Não sei... talvez medo...

Pesquisadora: Medo? De quê?

Pedagoga 7: [risos- reação nervosa] ... ah, não sei... me vejo cedendo muito, mas, assim, vejo que a necessidade de auxílio é real, então faço para tentar ajudar, para diminuir as demandas e ver o próprio trabalho da escola andar, sabe?!

Pesquisadora: Sei... e anda?

Pedagoga 7: Sim, de certo modo, anda. [...]

Aqui é possível destacar os entrelaçamentos que a pesquisadora faz entre as informações obtidas nos momentos formais e informais dos encontros com a pedagoga para desenrolar a problematização e mobilizá-la a um caminho de reflexão. Nas duas primeiras falas da pesquisadora, ela resgata o desabafo e a dúvida que a pedagoga lhe tinha feito de modo informal em um dos encontros anteriores e o relaciona com o que está sendo construído ali na análise da situação atual.

*Episódio VI - Trecho 3: Continuação do episódio*

Pesquisadora: E como você se sente quando presta essa ajuda?

Pedagoga 7: Ah, um misto de satisfeita em ter ajudado, afinal eu gosto muito de ver o trabalho pedagógico andar com qualidade, mas... ao mesmo tempo, sinto a sensação de que não está certo, de que tem algo de errado nisso.

Pesquisadora: E como seria então o ‘certo’ a ser feito?

Pedagoga 7: [risos] ... agora complicou...

[risos de ambas]

Um ponto de destaque desse diálogo é a importância que se é dada em como a pedagoga se sente frente a toda situação narrada e discutida, o que pode ser percebido quando a formadora a inquieta com as indagações: “E como você se sente quando presta essa ajuda?”; “[...] vá observando como você se comporta frente a isso: quais medos, quais potenciais, quais sensações/sentimentos/crenças, ‘se observe, se perceba’”. Esse movimento

na conversação (re)conecta a profissional com o que ela está rememorando ali pelas vias da reflexão, possibilitando que seja colocada em ciência das emoções que perpassam a forma como percebe a experiência vivida e como essa, por sua vez, a mobiliza a pensar e a entender o contexto em questão.

Além disso, é possível perceber que a construção dialógica entre as profissionais se propõe a continuar ressoando junto às reflexões que a pedagoga pode ir fazendo após esse encontro (tanto em seu espaço de atuação na EEAA, como durante os próximos encontros/atividades do Diálogos Pedagógicos) nas ações e relações dentro da escola, bem como em arriscar possíveis passos em direção ao que pode ser feito para atender a angústia apresentada, o que pode ser notado na continuidade do episódio acima com a proposição feita à pedagoga pela pesquisadora:

Olha [pedagoga 7], foi uma pergunta epistêmica<sup>56</sup> não precisa responder agora, vamos deixar essa questão em *standby*, para você pensar um pouco mais ao longo da semana, mês/meses. [risos] ... Mas, para ajudar nesse processo, pense sobre o que dessa sua postura de servir, de se doar dessa maneira à escola tem a ver com: os seus medos e desejos como pedagoga e mestre defensora do trabalho pedagógica e da formação contínua; a dificuldade em dizer não ao outro e sim a si mesma; e como isso se relaciona com a função de pedagoga do SEAA/EEAA. [...] Pense sobre isso, registre em seu PPD, retorne à escola, observe como você se relaciona com seus

---

<sup>56</sup> O termo ‘pergunta epistêmica’ foi usado pela pesquisadora a partir da inspiração no trabalhos de Paulo Freire(1996) que fala sobre a curiosidade epistêmica, se referindo à curiosidade que não fica no senso comum, mas que parte desse para à busca de compreensões mais aprofundadas, lógicas e inteligíveis sobre o que se pretende conhecer/entender; em na ‘maiêutica Socrática’, em relação ao processo de conversação em que a pergunta tem mais valor de mobilização da reflexão que a resposta em si, pois visa trazer à tona o que está potencialmente passível de ser conhecido, porém de modo reflexivo, crítico e autoral; e de Morin (1977) no sentido de mobilizar o pensar para além da mera simplificação do que se conhece ou da resposta que se obtém. A partir do estudo e inspiração desse caminho teórico, ela emprega o termo na intenção de demarcar a pergunta como recurso provocativo e mobilizador de reflexão, do pensar sobre e para além do que está dado e em contato com níveis mais complexos dentro das possibilidades do ‘conhecer’, ‘entender’ e ‘agir a partir dessa (re)nova(da) compreensão.



pares dentro da escola, veja quais sentimentos perpassam essa relação, o que você traz de sua própria história pessoal, de valores aprendidos, de ideias sobre relações hierárquicas, etc. ‘jogue’ tudo em seu registro reflexivo para dialogarmos nos próximos encontros, certo? Ah, e se puder, já arrisque possibilidades de fazer de outro modo o que você já vem fazendo e te causando angústia, e vá observando como você se comporta frente a isso: quais medos, quais potenciais, quais sensações/sentimentos/crenças, ‘se observe, se perceba’, certo?! (Pesquisadora, EI, agosto de 2020)

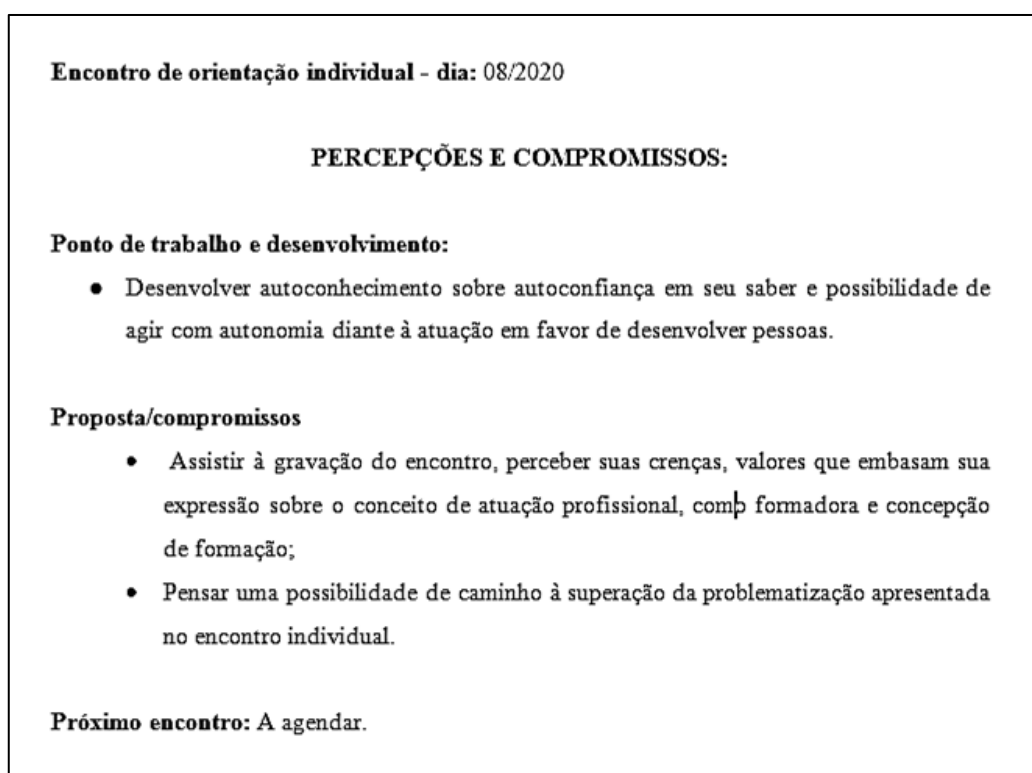
Nesse convite e orientação à pedagoga, a formadora acentua à profissional para que se coloque em contato com o próprio potencial de conhecimento adquirido ao longo da sua trajetória de formação e atuação profissional. Por essa dinâmica, dar-se abertura ao exercício da construção de uma atuação autônoma, no sentido de autoral e responsável com o desenvolvimento tanto de quem ensina como de quem aprende (Freire, 1996).

É importante ressaltar que as informações produzidas nesse encontro, serviram em comum acordo com a pedagoga, para construir seu PPD, contudo, como elemento disparador desse trabalho, a formadora munida das informações desses encontros iniciais, principalmente, do descrito nos trechos anteriores, para sistematizar junto com a profissional quais pontos ali poderiam servir de norteadores para a reflexão da prática pela teoria e como esta se nutria da outra. Assim, as principais questões percebidas nesse diálogo foram registradas em um plano consensual de orientação inicial (ver figura 9 abaixo) e compartilhadas entre elas para que tanto servissem como norteador inicial das ações e reflexões da pedagoga tanto dentro da escola, como durante os encontros coletivos de formação; como também de guia norteador para a formadora orientar e acompanhar os objetivos de aprendizagem ali acordada com a profissional durante a formação.

Nesse caso, nos encontros individuais, esse plano inicial era discutido e verificava-se a necessidade de ampliar e complementar com base nas dúvidas, ideias, proposições, ações realizadas, etc. trazidas pela pedagoga a partir de suas reflexões escritas no PPD.

### Figura 9

Print<sup>57</sup> do Plano de Orientação Inicial do PPD da pedagoga 7



Fonte: Elaboração da pesquisadora - 2023

Percebemos que nessa construção a pedagoga buscou guiar sua prática a partir, principalmente, do processo autorreflexivo sobre suas construções e trajetórias pessoais e sobre o que podia, ou não, redimensionar, potencializando, complementando e

<sup>57</sup> O termo em inglês (impressão) é usado nessa tese com o significado empregado na atualidade em referência a uma foto instantânea da imagem original captada pela tela do *notebook*, celular, *tablet* etc.

suplementando sua base de formação. Os avanços, nesse propósito, mesmo que mínimos, eram socializados nos encontros do Diálogos Pedagógicos e celebrados, tal quando, meses depois, em um dos encontros coletivos a pedagoga 7 socializou uma percepção particular de avanço sobre o que ela discutia como desafio nos trechos anteriores:

*Episódio VI – Trecho 4: Encontro Coletivo outubro 2020*

Pedagoga 7: Eu acho que tenho um avanço para compartilhar ...

Pesquisadora: Sim.

Pedagoga 7: Na semana passada, consegui me posicionar frente à direção e explicar que não poderia assumir algumas atividades que foram solicitadas, devido também às demandas que eu tinha... e porque eu compreendia alguns desvios de funções acontecendo ali...

Pesquisadora: Nossa, além de dizer ‘não’, você também dialogou sobre as tarefas e competências de cada um dentro da escola?

Pedagoga 6: Olha só, que maravilha...

Pedagoga 7: Sim, sim... [risos] ... um passo, por vez, né?! [...] Senti orgulho de mim ao contactar a diretora para falar sobre isso e disse: “*Estou tomando um espaço que é seu*”[...]

Esse processo descrito de retroalimentação entre teoria <-> reflexão <-> prática da pedagoga 7 ilustra o caminho didático-pedagógica adotado pelo DP com todas as participantes. Porém, esse plano de orientação inicial ao PPD tomou características específicas conforme a realidade, possibilidades e motivações de cada pedagoga, o que significou um diferencial do trabalho de formação, por personalizar e focar nas necessidades de aprendizagens e desenvolvimento tanto individual como do coletivo.

Para as profissionais esse tipo de assistência dada pela pesquisadora foi importante, conforme expressou a pedagoga 9 em um dos encontros coletivos em que surgiu entre as

pedagogas a questão de como estavam saindo dos encontros angustiadas, devido às mobilizações tensionadoras sobre a própria atuação e base de formação, principalmente como pedagogas:

Esses encontros com você e com o grupo de colegas estão me levando a loucura [risos]... tenho saído deles com um turbilhão de pensamentos e de ideias. ... e *o que me assusta é perceber que não é nada diferente do que eu já tenha visto*, em relação a conteúdos, algumas metodologias, como a técnica de sensibilização... mas, não sei, *acho que ser colocada diante de mim mesma, do modo como internalizei meus conhecimentos e como eu aplico na prática, talvez é o que me inquiete, no bom sentido* [risos] [...]. (Pedagoga 9, EC, outubro de 2020)

O processo reflexivo, como discutimos na subseção anterior, possibilitou também que as pedagogas colocassem em/para reflexão suas trajetórias pessoais de constituição profissional como pedagogas e como pedagogas do SEAA/EEAA. Contudo, ao dialogarem com as suas próprias construções em relação a essa dimensão de sua vida profissional, o coletivo de pedagogas passou boa parte da ação formativa inquietadas e incomodadas com esse processo, principalmente, por questionar suas certezas sobre si e a respeito da profissão. Esse incômodo fica subentendido nas palavras confessionais da pedagoga 3 após um encontro coletivo em que foi discutido sobre o assunto: “[...] não imaginávamos que pouco sabíamos sobre nós mesmas, quanta presunção... estou me sentindo uma fraude...” (EC - outubro de 2020).

Esse estado de angústia das profissionais se intensificou principalmente nos encontros do Módulo II - *A dimensão subjetiva do ser pedagogo(a) do SEAA* e do Módulo III *A dimensão subjetiva da Atuação profissional do pedagogo na SEAA: crenças e representações* - cuja intencionalidade pedagógica do DP foi estabelecer um diálogo recursivo sobre os caminhos trilhados pelas profissionais até a percepção atual sobre

*ser/estar pedagogas e sobre ser/estar pedagogas do EEAA.* Esse caminho trilhado foi de desvestimentos de construções, valores, percepções subjetivadas ao longo da formação inicial à experiência profissional sobre conceitos, especificidades e campos de atuação da área de Pedagogia e da profissão de pedagogo.

Nessa experiência de mobilização dos sentidos subjetivos implicados na compreensão de si enquanto pedagoga e pedagoga da EEAA, as profissionais se lançaram em uma incursão na trajetória pessoal em relação aos valores, escolhas, percepção da profissão e como isso estava implicando no modo de ser e agir dentro da escola. Para isso, a relação de retroalimentação entre as produções individuais (escrita reflexiva do PPD) e as produções coletivas (encontros coletivos com o grupo e de orientação individual com a pesquisadora) foi fundamental para mobilizá-las nesse processo de reflexividade.

No início do DP muitas pedagogas apresentaram suas percepções de descontentamento com a desvalorização da profissão, percepções essas advindas da subjetividade social dos seus espaços de desenvolvimento pessoal e profissional. O grupo, então, foi tensionado a trazer para discussão essas (e outras) produções subjetivas sobre a configuração subjetiva da profissão e do curso de Pedagogia. Em um dos encontros coletivos, por exemplo, foram convidadas a discutirem as percepções e crenças que elas apresentaram em suas produções iniciais sobre a profissão de pedagoga e sobre o curso de Pedagogia, a partir de uma síntese das principais falas, ideias já apresentadas pelo grupo (ver Tabela 13) e foram mobilizadas sobre como tais percepções afetavam a atuação e o modo de se posicionarem em seus espaços de trabalho, como nesse trecho do encontro.

*Episódio VII - Trecho 1: Encontro Coletivo de outubro de 2020*

Pedagoga 6: Acho que a gente depende muito do que essa subjetividade social da escola e até da sociedade pensa sobre a nossa atuação.

Pesquisadora: Mas, essa subjetividade social é só produzida pelos espaços? E qual nossa parcela nessa produção e sustentação dela?

Pedagoga 6: Ah, então, boa pergunta.

[risos]

Pedagoga 6: Acho que a gente também não se impõe a partir de nosso lugar de atuação e valorização.

Pedagoga 5: O que muitas vezes acaba fazendo com que a gente perca espaço para que o outro tenha mais valor, o psicólogo por exemplo.

Pesquisadora: Quando você diz: “*a gente também não se impõe a partir de nosso lugar de atuação e valorização*” o que você quer dizer especificamente sobre essa ação de ‘se impor’? O que ela teria que ter de qualificador para colaborar com essa valorização?

Pedagoga 9: Acho que atuar com mais segurança, com mais propriedade do que estamos fazendo.

Pesquisadora: Mas, como exatamente? Isso vocês já não fazem, considerando toda as expertises e conhecimento acadêmico e de experiência de vocês?

[silêncio]

A pesquisadora sustentou a provocação até esse ponto e sugeriu ao grupo assistirem e analisarem em grupo o trecho<sup>58</sup> do filme ‘*Cidade dos Homens*’, em que o personagem Acerola (Douglas Silva), é desafiado pela professora a explicar o que estava sendo apresentado na aula de História do dia anterior, ao que o garoto cumpre, narrando todos os fatos da aula a partir da sua perspectiva de mundo e vivência. Na socialização de ideias sobre a cena analisada, o grupo centrou a discussão nos seguintes elementos:

---

<sup>58</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=rLfnYIGVsu8> acesso em 10 de maio de 2023.

*Episódio VIII - Trecho 2: Continuação do episódio anterior*

Pedagoga 2: Achei um retrato de muitas de nossas salas de aula.

Pedagoga 9: Chama a nossa atenção sobre a importância de se considerar a experiência de vida da criança.

Pedagoga 6: Na verdade, ele deu um show de conhecimento.

Pesquisadora: O que vocês acham sobre a atuação da professora?

Pedagoga 3: Ela fez o que pode dentro do conhecimento que tinha. A gente precisa pensar, que na nossa régua, tudo parece melhor; mas, na prática é preciso pensar quais são as bases que dão suporte à prática dela;

Pesquisadora: “[...]pensar quais são as bases que dão suporte à prática dela”, nesse caso, o que estamos entendendo como ‘bases’?

Pedagoga 7: formação, preparação, experiência na docência.

Como é possível ter uma ideia nesse trecho, inicialmente o foco da discussão, que logo é destacado pelo grupo, é a atuação do outro do cenário pedagógico (a ação da professora e a valorização do conhecimento do aluno, ou até a responsabilidade do sistema educacional). Contudo, sem desconsiderar a relevância desses aspectos à discussão do tema, a pesquisadora acrescenta um outro aspecto à discussão ao colocá-las na situação de alteridade e alternância de papéis em relação à professora ou em relação à efetividade da atuação do pedagogo no auxílio à problemática apresentada na cena tendo em perspectiva uma visão desenvolvimental dos processos de ensino-aprendizagem, como é possível perceber na continuidade do trecho:

Pesquisadora: Vocês acham que nós faríamos diferente dela, nas mesmas condições culturais e materiais?

[silêncio longo]

Pesquisadora: O que temos de diferente para tornar essa prática mais próxima de uma visão desenvolvimental desses alunos e do professor também?

A pergunta teve uma intenção retórica e provocativa para que, na sequência, a Pesquisadora convidasse o grupo a continuar pensando as proposições:

**Figura 10**

*Slide - Encontro Coletivo de Outubro de 2020*



1. Quais as bases teóricas que sustentam a minha atuação como pedagoga?
2. A minha prática dentro da escola é expressão dessa sustentação teórica?
3. Quais influências/tendências pedagógicas subjetivadas no exercício da profissão dão fundamento a minha prática, mesmo que eu não perceba?

*Fonte: Elaboração da pesquisadora - 2023*

Seguiu-se a reflexão e discussão dessas questões no grupo a partir de um crivo teórico sobre tendências pedagógicas que embasam a prática do pedagogo a partir do que é apresentado nos cursos de Pedagogia até ao que vamos subjetivando com as formações continuadas e experiências práticas. E, como complemento, foi solicitado ao grupo que em suas horas de atividades individuais revisitassem alguns textos básicos da sua formação inicial em Pedagogia, como o texto *Tendências Pedagógicas* de Libâneo (2006), ou outros que considerassem importante, para que pudessem pensar sobre como teoria e prática estavam reverberando em suas ações e compreensões pessoais como profissional.

Visando mobilizar o grupo nesse processo de compreensão de si, a pesquisadora orientou que, no decorrer dos encontros e atividades da formação, a partir da provocação enunciada pelas três questões trabalhadas (Figura 10), que revisitassem as bases teóricas de



sua formação e pensassem sobre o nível de coerência das mesmas com as escolhas, posicionamentos, ideias, que na construção do caminho pessoal/profissional vêm dando sustentação ao “ser” da atualidade. A partir dessa incursão, pensassem o que (teoria, teóricos, visões, percepções) abandonaram e por quê; o que agregaram e ainda mantém por ressoar com suas motivações; o que ainda tem significado e faz sentir presença entre pensamento-sentimento-ação.

Nesse processo, foram orientadas a se perceberem em suas ações e relações dentro do espaço de trabalho e em outros espaços da vida pessoal. Para ajudá-las nessa arqueologia de si mesmas pela autorreflexão, semanalmente, nos encontros individuais a pesquisadora as assessoravam com orientação, escuta atenta e dinâmicas conversacionais a partir de situações que estivessem vivenciando no trabalho como pedagogas do EEAA dentro da escola, visando mobilizá-las ao objetivo pessoal de aprendizagem/desenvolvimento.

Conforme, especificidade e singularidade de cada questão de desenvolvimento apresentada pela vivência e necessidade particular das pedagogas, era pensando um plano de trabalho personalizado a cada uma dessas profissionais, como é possível perceber no registro do PPD de uma das pedagogas depois de um desses encontros com a pesquisadora em relação ao seu plano pessoal de desenvolvimento:

**Figura 11**

*Print de Parte de um dos Registros do PPD da Pedagoga 2*

**agosto de 2020.**

**Ponto de trabalho e desenvolvimento:** Desenvolver autoconfiança em meu potencial acadêmico-profissional. Protagonismo na ação e atuação.

**Pontos de registro após o primeiro encontro individual:**

Causas/justificativas que alimentam minha insegurança e falta de protagonismo:

Não sei como nomear isso, mas de alguma forma, o fato de ainda perceber a teoria como superior e não de igual importância às experiências práticas, me faz sempre estar buscando aprofundamento para ter segurança na utilização de termos técnicos, livros, autores e quando não tenho esse domínio acabo me silenciando em diversos momentos.

O olhar das pessoas, sei que ainda preciso vencer isso, pois por vezes tenho sim recebido olhar de admiração, de encorajamento. Mas o olhar crítico e de reprovação ainda me traz medo. Estou em busca das minhas barreiras emocionais, experiências vividas na infância ou na vida adulta que fortalecem esse fato.

---

*Fonte: Elaboração da pesquisadora - 2023*

É possível perceber pelo registro que a principal questão a ser trabalhada pela pedagoga durante o DP é insegurança em seu potencial técnico de atuação dentro da EEAA, mesmo apresentando uma sólida formação, interesse e proatividade em sua atuação, além da empatia que tinha com seus pares, bem como, destes para com ela. O trabalho então, foi de fazê-la perceber tais potencialidades e de entender as produções subjetivas que sustentavam a falta de autoconfiança.

Para tanto, foram desenvolvidas estratégias que as colocou em contato com suas representações pessoais dentro da sua história de vida pessoal e profissional. Uma dessas estratégias, foi a *Carta ao Eu do futuro* pedida no início do DP, que após análise e estudo do escrito das memórias registradas nessa carta, a pesquisadora dialogava com as pedagogas sobre alguns pontos e contextos que podiam ser interessantes à compreensão da principal questão a ser trabalhada em seu plano pessoal de desenvolvimento. Essa estratégia podia se

desdobrar em outras ações que colaborassem com o processo de autorreflexão das pedagogas.

A exemplo dos desdobramentos desse processo de acompanhamento e reflexão, a pedagoga 6, após três encontros individuais, sentindo-se muito inquietada, resolveu “pôr no papel, esquematizar para entender melhor” (pedagoga 6, EI, agosto de 2020) fazendo um Mapa de ideias conceituais como síntese das suas reflexões sobre sua história de vida pessoal e profissional e como síntese das principais crenças e questões que precisava colocar em reflexão e revisitar.

Ela, assim como a maioria do grupo, passou a fazer esse exercício de pensar sobre sua base de formação profissional e pessoal, ficando muito mobilizada, em estado de reflexão contínua, mesmo quando não estavam nos encontros, como relataram essas pedagogas em seus PPDs:

[...] serviu para eu entrar de novo em contato com as reflexões que o mundo acadêmico e a minha prática profissional me trouxeram. Ver minhas incompletudes, potencialidades, além de trazer um novo folego para o trabalho. [...] foi um constante ir e vir, entre o meu passado e meu presente. [...] Na Escola, achava que estava fazendo tudo errado e nos encontros do curso observava que o caminho que estava tomando era promissor. [...] me fez revisitar toda a minha historicidade e fazer novas leituras sobre ela, me fez rever minhas certezas e incertezas. O que sei é que nos desenvolvemos nas nossas contradições e dores, nas relações com o outro e do outro conosco. (Pedagoga 16, Registro final do PPD, fevereiro, 2021)

[...] Entendemos que nosso repertório para compor o *Lattes* e impressionar os curiosos já estava suficiente. O que ainda não tínhamos dimensão era sobre quanta reflexão cabe em nosso fazer pedagógico. Foi desolador reconhecer nossas fragilidades e contradições. Essas reflexões tornaram-se muito indigestas. Refletir

não era confortável. O desconforto da reflexão implicava abandonar o Paraíso da Ignorância, onde o cobertor é quente e o leitinho também. (Pedagoga 3, Registro final do PPD, janeiro 2021)

Esse foi um importante exercício de incursão que se apoiou nas produções subjetivas advindas da compreensão do que sabem/conhecem de si, e dos conhecimentos personalizados (que atuam, mesmo no estado de não consciência, como recursos subjetivos) balizadores da prática na atualidade; e do que têm em potencial para saber/ser/fazer no exercício da profissão como pedagoga. A partir dessas informações, em relação às mudanças nas configurações subjetiva da função de pedagoga escolar do grupo, podemos entender que *a concepção de 'ser pedagoga', se reconstruiu a partir das compreensões advindas do exercício de autorreflexão e autoconhecimento em relação ao seu potencial de ser e atuar como pedagoga.*

Esse redimensionamento da configuração subjetiva se expressou no comportamento das pedagogas no decorrer e depois do Diálogos Pedagógicos durante o desenvolvimento do Plano de Ação em seus espaços de trabalho. Tal estado de reflexão e autorreflexão abriu possibilidades de que o grupo também pensasse a própria prática e preparação profissional. Nessa busca, muitas delas se depararam com inseguranças advindas de representações subjetivadas ao longo de suas experiências sobre o real e o potencial das suas habilidades e condições (recursos subjetivos e recursos operacionais) para atuarem dentro das competências esperadas.

Para poder ampliarmos essa discussão, usaremos, inclusive outras passagens do PPD da referida pedagoga como ilustrativo de como esse processo ressoou na subjetividade das pedagogas do grupo. Logo no início do DP, segundo a pedagoga 2:

[...] Nos primeiros encontros na EAPE<sup>59</sup>, apesar do ambiente ser organizado de forma convidativa ao diálogo, me senti insegura nos momentos de participação, pois observando a fala das colegas com tanta propriedade em teorias e termos pedagógicos, “ainda não acreditava ter vocabulário e organização do pensamento compatíveis com o grupo”, fato que me acompanhou muito tempo no decorrer desse processo. (Pedagoga 2, PPD, março de 2020, grifos nossos)

Frente a essa angústia, já nesse primeiro encontro, mesmo insegura consigo, ela se mobiliza a partir das provocações epistêmicas da discussão:

Nas primeiras provocações que nos foram feitas, uma frase mexeu muito comigo: “Eu sou responsável pelo meu desenvolvimento”. Sendo assim, comecei a me questionar: de que forma tenho visto essa responsabilidade? Como tenho contribuído para acrescentar conhecimentos que julgo necessários para minha atuação? Como tenho organizado meu tempo? Como vejo as relações nos espaços que convivo? Quais são as emoções que me envolvem nesse contexto e como lido com elas? (PPD, março de 2020, grifos da autora)

No decorrer dos encontros do Diálogos Pedagógicos a pedagoga teve condições de ampliar essa reflexão, principalmente diante das problematizações em termos do autoconhecimento em que foi proposto que o grupo (re)pensasse sobre “[...] nosso repertório para compor o Lattes [...]” (Pedagoga 3, PPD, janeiro de 2021) reverbera de modo efetivo na atuação profissional dentro da escola.

Essa trilha de problematização entre formação teórica e atuação prática, fica ilustrada na condução dos diálogos em um dos encontros coletivos após discussão sobre autonomia, produção autoral e atuação profissional na perspectiva desenvolvimental:

---

59 Os primeiros encontros, no presencial, foram realizados na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação- EAPE

*Trecho XXIV - Encontro coletivo - outubro de 2020.*

Pesquisadora: Muitas de vocês, nos formulários iniciais da inscrição e em nossos primeiros encontros individuais disseram que um dos objetivos da formação é fazer mestrado, doutorado... outras estão, além do DP, fazendo dois outros cursos de pós-graduação. O que eu gostaria de pensar com vocês, de modo muito aberto, é qual o objetivo desse desejo?

Pedagoga 5: Mais qualificação? Mais preparadas.

Pesquisadora: Entendo. Mas, quanto dessa formação que vocês buscam, e já conseguiram, vocês transformam em ação autoral dentro dos espaços de trabalho de vocês?

Pedagoga 5: Como assim, autoral...

Pesquisadora: Às vezes, a gente fala que o professor precisa ter “propriedade” teórica para poder ter uma prática segura, fundamentada e “saber o que está fazendo”

Pedagoga 9: Para não ser um copia e cola, ou ‘maria vai com as outras’

Pesquisadora: [...] Então, como [...] temos produzido conhecimento em nossa atuação que não seja pela mera reprodução de práticas ou teorias, informações, jargões, etc. [...]

O grupo começou a trazer para as discussões suas escolhas e seu próprio momento de formação no Diálogos Pedagógicos, o que em outra parte do registro da pedagoga 2 ela demonstra como isso lhe proporcionou tomada de decisões sobre seu próprio desenvolvimento e formação para atuar, buscando organizar as dúvidas que apresentou no relato anterior e:

[...] transformá-las em ações pontuais, como:

- Valorizar meus estudos e tantos outros cursos que já fiz;

- Listar o que de fato me deixava insegura no quesito pedagógico e procurar novas fontes de pesquisa;
- Organizar meu tempo de trabalho e estudo de forma sistematizada;
- Reconhecer minhas emoções diante das situações que me cercam;
- Entender o meu real papel na escola e não me afundar em tentativas de resolver todas as situações que apareciam...

Essas inquietações me fizeram pensar “que para exercer com sabedoria e efetivamente colaborar para o desenvolvimento de outra pessoa enquanto Serviço de Apoio, eu precisaria visualizar de que forma estou dando atenção e contribuindo para meu próprio desenvolvimento” e a partir daí repensar possibilidades de diálogos que favoreçam o exercício do pensar e agir em relação a todos os envolvidos comigo. (Pedagoga 2, PPD, outubro de 2020, grifos nossos)

Ao longo dos encontros do DP esse trabalho de reflexão deixou em suspenso as certezas e convicções pedagógicas, profissionais e pessoais das pedagogas o que permitiu que elas se abrissem ao diálogo e à busca imersiva durante a ação formativa pela autocompreensão às suas angústias de aprendizagem. Isso se revelou produtivo e importante porque ao longo dos encontros as profissionais puderam ampliar suas reflexões, principalmente nos encontros e atividades de estudo do texto *A preparação para o exercício da profissão docente: contribuições da teoria da subjetividade* de González de Rey & Mitjans Martínez (2019) e os encontros com convidados como a professora-autora Albertina Mitjans Martínez e a orientadora desta tese, professora Maristela Rossato, que colaboraram com a reflexão sobre a formação e atuação profissional como espaço de desenvolvimento subjetivo.

O diálogo tensionador desses encontros, conjugados ao processo mobilizador pelo qual as pedagogas vinham passando ao longo do DP, possibilitou que as profissionais

começassem a perceber suas possibilidades criativas de atuação a partir do conhecimento personalizado e da perspectiva de abertura à personalização de novos conhecimentos de modo que lhes favorecesse a produção autoral e autônoma subsidiadora e legitimadora da autenticidade de sua prática. Com isso, o grupo começou a perceber que a preparação contínua e atual para atuar, não implica na metrificação do conhecimento pelo acúmulo de certificados e títulos, mas da intrínseca retroalimentação entre teoria e prática. O que pode ser ilustrado pelo registro confessional da pedagoga 2 no seu PPD:

Nas questões relacionadas ao trabalho, as reflexões de autoconhecimento e a tecnologia tem me proporcionado oportunidades de protagonismo que por muito tempo não me considerava capaz de fazer, como: ser palestrante de coletivas em outras escolas, participar como especialista convidada na gravação de vídeos, colaborar com a formação dos profissionais de outras cidades, elaborar materiais para auxiliar as reflexões sobre Educação Infantil, partilhar saberes com as pedagogas do SEEA que atuam na mesma etapa, enfim, devido ao momento pandêmico posso dizer que essas ações foram efetivadas com êxito sim.

A consciência do meu papel enquanto formadora nesse espaço e a concepção sobre aprendizagem tão discutida em nossa formação [referindo-se ao DP] foram elementos primordiais que validaram minhas ações. (Pedagoga 2, PPD, janeiro de 2021)

E também nesses outros registros:

E nesse processo de descobertas, a rota precisou ser refeita. As reflexões trouxeram sapatos novos. Os antigos estavam pequenos e bastante surrados para a caminhada. Mas, os novos ainda incomodam em algumas partes específicas. Ainda não tenho certeza de nada. O processo de descoberta faz a gente ter medo de usar a



palavra CERTEZA e ao mesmo tempo passamos a flertar descaradamente com a palavra MUDANÇA. (Pedagoga 3, PPD, janeiro de 2021, grifos da autora)

[...] permito-me dizer que houve um despertar ao longo do curso, uma “desfragmentação” de conhecimentos adquiridos ao longo dos vinte anos de atuação docente e como recente Pedagoga da EEAA. (Pedagoga 7, PPD, janeiro de 2021)

O interessante desse processo foi perceber como muitas delas não se sentiam autorizadas a produzirem conhecimento e atuarem em seus espaços de trabalho de forma legítima, fundamentada e com o devido conhecimento técnico-operacional que construíram ao longo das suas trajetórias de formação e atuação profissional.

Esse movimento das pedagogas no decorrer do Diálogos Pedagógicos, nos possibilita reconhecer que o grupo passa a apresentar em sua configuração subjetiva da função de pedagoga escolar *o recurso subjetivo da autoconfiança em si mesmo, em suas expertises, em seu potencial de atuação e produção autoral dentro da EEAA ou da escola como pedagoga, quer seja escolar ou não.*

Sobre as mudanças na configuração subjetiva da função de pedagoga escolar do grupo, produzimos mais dois *indicadores*: (a) a produção de recursos subjetivos da autorreflexão e autoconhecimento como potencializador e atualizador da atuação e percepção de si como pedagoga; e (b) a produção do recurso subjetivo da autoconfiança em si mesmo, em suas expertises, em seu potencial de atuação e produção autoral dentro da EEAA ou da escola como pedagoga, quer seja escolar ou não.

Considerando tais indicadores, produzimos a *hipótese* de que a configuração subjetiva da função de pedagoga escolar se modifica *em função da produção subjetiva de autoconfiança em se autoconhecerem como pedagogas experientes, qualificadas e potencialmente habilitadas a produzirem conhecimento para norteamento e sustentação*

*teórico-prática de uma atuação criativa, autoral e autônoma que imprima, com isso, prestígio como pedagoga, quer seja escolar ou não, dentro da escola.*

Outro ponto de construção interpretativa em relação as dinâmicas de ações e relações do grupo dentro do DP se referiu as reconstruções conceituais sobre aprendizagem (sua e do outro) e da percepção do próprio processo de desenvolvimento profissional. Nesse ponto, uma questão que as atividades do DP tensionaram o grupo foi no sentido de perceber a relevância das produções subjetivas no processo de desenvolvimento pessoal e das relações humanas e, por isso, não poderiam ser desconsideradas ao pensar a atuação. Sobre essa questão, a pedagoga 6 relata como um fator de novidade à sua atuação e percepção da formação pessoal:

[...] constatar que nesses encontros com os professores durante a formação também estava produzindo sentidos subjetivos e me desenvolvendo o que foi algo que posso afirmar, muito surpreendente e impactante. (Pedagoga 6, PPD, outubro de 2020)

O grupo passou a considerar essa dimensão subjetiva do processo de aprendizagem/desenvolvimento ao tentar compreender tanto o seu próprio desenvolvimento como também o trabalho com as queixas de escolarização. Essa percepção pessoal das produções subjetivas participando do processo de desenvolvimento/mudança fica expresso também nesse relato de outra pedagoga:

Dessa forma, percebi que uma das questões que me angustiavam durante essa caminhada profissional ... é a dificuldade de compreensão do que o pedagogo faz na escola, pelos outros colegas, *era algo que dizia mais respeito ao meu medo de fracassar do que a própria identidade profissional. Portanto, ao invés de olhar para o que faltava no outro, antes eu precisava olhar para a minha própria trajetória, e quais recursos subjetivos eu estava mobilizando para provocar mudanças nas minhas*

ações e por consequência como isso estava refletindo no contexto em que me encontrava. (Pedagoga 14, PPD, fevereiro de 2021, grifos nossos)

A incursão em todo o processo de vivência do DP, mobilizou esse ‘olhar para si’ para poder perceber o outro e o espaço. Aqui a pedagoga faz uma percepção de uma produção subjetiva que vinha lhe impossibilitando atuar com mais segurança e autoconfiança dentro dos seus espaços de trabalho. A partir dessa percepção, foi possível redirecionar ações do seu plano de desenvolvimento de atuação durante e depois do Diálogos Pedagógicos.

A compreensão das ações a partir da dimensão subjetiva, em que as produções da subjetividade social dos espaços de atuação profissional e de vivência pessoal, bem como as representações pessoais como produto da nossa subjetividade individual e de como isso acaba direcionando e nutrindo nosso modo de ser e agir, quer seja como pessoa, como pedagoga e como pedagoga da EEAA, é algo que o grupo demonstrou compreender e adotar como eixo de norteamiento do seu trabalho durante o Diálogos Pedagógicos.

Assim, com base nessas informações, *reconhecemos uma nova produção subjetiva na apreensão da atuação no EEAA a partir da perspectiva da dimensão subjetiva do processo de ensino-aprendizagem*, passando, principalmente, a compreender melhor essa atuação com base nas produções subjetivas advindas do que foi subjetivado e ao que está sendo subjetivado no curso da ação, na experiência de vida pessoal e profissional.

Isso se desdobra em outro ponto de construção interpretativa sobre o lugar da emocionalidade nesse processo. As profissionais, com a experiência do Diálogos Pedagógicos, passaram a perceber que o desenvolvimento da pessoa implica uma dimensão subjetiva em que as emoções participam com força e importância gerativa em todo o processo. Emoções, essas, que não têm a ver, exclusivamente, com as reações advindas de

dinâmicas sistematizadas de sensibilização ou outras estratégias lúdicas, mas que se referem aos sentimentos produzidos e percebidos pelo indivíduo em qualquer experiência vivida.

Isso fica expresso no relato de uma das pedagogas, no encontro individual com a pesquisadora:

Para mim, o que me fez pensar também sobre minha prática, é o papel das emoções, da afetividade. Às vezes, a gente fala, acha importante, mas na hora de pensar estratégias dentro da escola junto com o professor ou com o aluno, a gente acaba mais pensando nas funções executivas e operacionais do processo do que no papel das emoções e como, inclusive, podemos reconduzir nossas ações para atender essa dimensão. (Pedagoga 15, EI, outubro de 2020)

Com base nessas informações, reconhecemos que a configuração subjetiva sobre a função de pedagoga escolar do grupo se amplia *ao perceberem o lugar pedagógico da emocionalidade no processo de compreensão e promoção dos aspectos favorecedores (ou não) ao processo de ensino-aprendizagem.*

Uma outra questão que muito ganhou força nas construções e interpretação das informações, foi o redimensionamento sobre o trabalho de articulação do pedagogo da EEAA dentro da escola e como isso reverberava para a qualidade dos processos efetivos de aprendizagem. Essa questão aparece nesse diálogo da pesquisadora com a pedagoga 8:

*Episódio IX – Trecho 1: Encontro individual – setembro de 2020.*

Pedagoga 8: Então, estava pensando em trabalhar com o grupo a partir de algumas questões que surgiram, mas primeiro pensei em ver alguns cursos que me subsidiassem sobre o tema, mas nas propostas dos cursos disponíveis, os autores não se alinham, tanto com a pedagogia histórico-crítica e com o que eu tenho como respaldo de trabalho.

Pesquisadora: Mas, esse curso seria para te trazer sugestões de trabalho?

Pedagoga 8: Não, mais informações, porque tenho medo de entrar em uma seara que não é a minha

Pesquisadora: Olha, na escola que você está atuando agora, você me disse, que tem muitos profissionais preparados, você já pensou em montar um grupo de trabalho coletivo para estudo e debate desses assuntos mais complexos que passam pela interdisciplinaridade, para buscarem juntos essas alternativas e, ao mesmo tempo, aprenderem no coletivo. De repente, vocês acabam montando até um colegiado para estudos e produções compartilhadas de questões inter e transdisciplinar.

Pedagoga 8: Hum, interessante, porque acho que, de certa forma, eu já venho fazendo algo nesse sentido com alguns professores que me pedem auxílio, acho que agora só preciso ampliar e articular essas forças de cooperação. [. . .].

Nesse trecho temos a ilustração de uma situação que foi muito comum no trabalho de mobilização do grupo de pedagogas pelo Diálogos Pedagógicos de levá-las a perceberem o trabalho de articulação do pedagogo escolar da EEAA dentro da escola. Esse trabalho implica em considerar cada ator e sua corresponsabilidade na engrenagem do cenário pedagógico.

Apesar de as pedagogas terem o trabalho colaborativo como uma proposição da sua atuação, principalmente porque a própria Orientação Pedagógica assim preconiza, ao longo do Diálogos Pedagógicos foram tensionadas a pensarem sobre como, na prática a qualidade dessas relações estavam sendo (e poderiam ser) otimizadas e orientadas à atuarem como favorecedoras (ou não) do trabalho efetivo em rede, de modo que isso ultrapassasse a mera compreensão de colaboração na dupla psicólogo-pedagogo ou dessa, ora com o professor, ora com o aluno.

Nesse caso, as estratégias de trabalho durante o Diálogos Pedagógicos as tensionaram a pensar sua atuação a partir da mobilização de ações que desencadeassem o

engajamento dos diferentes atores em favor de práticas efetivas dentro do espaço escolar. Assim, reconhecemos que no grupo *há a produção de novos recursos subjetivos em relação à relevância de se perceber como um articulador de ações e relações pedagógicas dentro trabalho do pedagogo escolar na EEAA.*

Assim, temos dois *indicadores* de que na configuração subjetiva da função de pedagoga escolar percebemos uma nova produção subjetiva: (a) na apreensão da atuação no EEAA a partir da perspectiva da dimensão subjetiva do processo de ensino-aprendizagem; (b) na percepção do lugar pedagógico da emocionalidade no processo de compreensão e promoção do processo de ensino-aprendizagem; e (c) na relevância de se perceber como um articulador de ações e relações pedagógicas dentro trabalho do pedagogo escolar na EEAA.

Podemos, a partir desses indicadores, produzir nossa segunda *hipótese* que se refere ao fato de que na configuração subjetiva da função de pedagoga escolar do grupo, percebemos a produção de novos recursos subjetivos relativos *à percepção da atuação da função de pedagogo escolar, dentro da EEAA, como um articulador de ações e relações pedagógicas que leva em consideração a dimensão subjetiva das situações de aprendizagem de modo a contribuir com práticas pesquisadoras de mudanças e/ou desenvolvimento subjetivo dentro da escola.*

O processo de reflexão que o DP desencadeou em relação à compreensão da dimensão subjetiva da atuação do pedagogo escolar na EEAA, colaborou para que o grupo trouxesse também à discussão a organização do seu trabalho dentro da escola. Nos encontros individuais com a pesquisadora, a partir da problemática que apresentaram em relação à atuação, as pedagogas foram tensionadas a pesarem como poderiam organizar sua prática de maneira a melhor encontrar caminhos produtivos de desenvolvimento do trabalho, o que pode ser ilustrado nesse trecho registro do PPD da pedagoga 7:

[...] Esse perfil de atuação como pedagoga da EEAA foi sendo delineado ao longo do curso Diálogos Pedagógicos, pois, a partir dos textos lidos e das discussões nos encontros, tenho percebido melhor quais são as “urgências” do contexto que estou inserida e buscando ficar mais atenta para agir de forma menos pragmática e com mais “paciência pedagógica” diante das solicitações de apoio e das queixas escolares encaminhadas. Cabe ressaltar que, a nomeação de “urgências” não indica uma perspectiva voltada para a fugacidade ou rapidez, mas sim condições de dificuldade, talvez pontos específicos de fragilidades que requerem uma atenção especial e sensível.

Entre as “urgências” percebidas ainda no ano letivo de 2019 e em 2020, considerando toda a conjuntura do ensino remoto na rede pública de ensino devido à pandemia da COVID19, destacaram-se as seguintes:

- ✚ A importância de distinguir a atuação da pedagoga da EEAA de funções de outros profissionais da escola como o coordenador pedagógico e, em muitos casos, da própria equipe gestora;
- ✚ A celeridade dos professores em encaminhar queixas escolares à EEAA sem antes buscar compreender a situação de dificuldade apresentada, bem como o próprio estudante, suas preferências, as aprendizagens já consolidadas, suas potencialidades entre outros elementos;
- ✚ A necessidade da pedagoga da EEAA em dar respostas assertivas e rápidas às solicitações de apoio dos professores sem ajudá-los na compreensão integral do estado inicial da queixa escolar e, muitas vezes realizando ações inerentes do fazer docente. (Pedagoga 7, PPD, janeiro de 2021, grifos da autora)

A pedagoga 7, a partir do mapeamento dessas necessidades, elegeu como tema organizador do seu trabalho a formação continuada dos professores em articulação com os coordenadores pedagógicos e gestão da escola, por meio de encontros e dinâmicas conversacionais, buscando coletivamente melhor compreensão dos seus papéis, funções e corresponsabilidades dentro do trabalho na escola.

Assim como ela, todas as demais pedagogas do grupo elegeram um foco de trabalho para organizar suas ações e questões de desenvolvimento pessoal/profissional. Entre esses focos, um, em destaque, foi a reorganização do grupo em relação à compreensão da atuação com a formação, pois passaram a entender que a ação formativa podia ser desenvolvida a partir da intencionalidade pedagógica (objetivos de aprendizagem/desenvolvimento), dos recursos disponíveis e da sequência e registro das ações, e não necessariamente por formatos organizacionais rígidos. Assim, muitas optaram por trabalhar esse conceito por meio da assessoria direta e compartilhada do trabalho do professor, da roda de escuta e conversa de motivação ao empoderamento de gênero e da diversidade, do compartilhamento de experiência, do estudo contínuo, de círculos colaborativos, etc. Dessa forma, elegem uma ação orientadora (formação, grupo de conversação, ludicidade, escuta, etc.) como eixo norteador, organizador e motivador da ação profissional como pedagogo escolar.

A busca pela melhor versão de si como profissional, desencadeada pela ação formativa, também promoveu no grupo o posicionamento pessoal/político em relação à defesa de direitos, à percepção de como se movimentam na difusão de suas ideias sobre pontos divergentes e convergentes na discussão coletiva sobre questões sociais, políticas, pedagógicas e éticas relacionadas a valores, moral e cidadania, como revelou a pedagoga 6 no diálogo abaixo, em que explica à pesquisadora algumas das suas angústias pós encontro coletivo:



*Episódio X - Trecho 1: Diálogo Via Chat do Meet, após encontro coletivo em abril de 2021.*

Pesquisadora: Me fale um pouco mais sobre esse "ainda estou impactada"...

Pedagoga 6: Mexida e me vejo falando coisas e mesmo pensando sobre algumas coisas que nunca pensei ou mesmo falava. Chego assusto com a minha firmeza e tranquilidade pra dizer sobre o que penso. Veja bem que não é só no profissional, como mais ainda no pessoal.

Pesquisadora: Entendo! ...

Pedagoga 6: Às vezes eu era muito assim. Ah deixa para lá, não vai entender mesmo ou nem me ouvir. Agora faço a minha voz ser ouvida sim! O outro que lide com isso [risos]

Pesquisadora: E em que isso implica em que para mudanças em seu modo de ser? Ou no modo como você agia? Em suma, para o seu desenvolvimento?

Pedagoga 6: Sentir-me sujeito de tudo que está a minha volta. Não sou mais uma composição de um todo, sou um todo dessa composição. [...]

Pesquisadora: sujeito em que sentido?

Pedagoga 6: Agora vc [*sic*] me pegou [risos]...

[pausa longa]

Pedagoga 6: Preciso refletir [risos] [...]

Suas reflexões também se expressaram no seu PPD:

[,,] A partir desse contínuo autoconhecimento, comecei a observar mais as minhas falas em outros contextos, minhas atitudes, meu posicionamento político, minhas crenças e valores. Compreendi que muitas vezes usei uma blindagem nos meus conhecimentos mais voltados para as questões que falavam sobre Educação, para quase que sair a *francesa* dessas discussões. Não que eu não gostasse, mas por

que na verdade eu não tinha posicionamento nenhum sobre os temas, que eram levantados no meu contexto familiar, entre amigos e inclusive dentro da escola, tinha algumas falas, mas sem muita profundidade. (Pedagoga 6, PPD, janeiro 2021)

Os relatos da pedagoga 6 são um ilustrativo dessa mobilização no grupo em se perceberem comprometidos à assunção de uma postura política pedagógica em coerência as suas bases de formação, o que nos possibilita reconhecer mais uma mudança percebida na configuração subjetiva da função de pedagoga escolar do grupo *a partir do recurso subjetivo de reconhecimento e assunção de uma prática pautada na dimensão subjetiva, pedagógica e política como pedagoga escolar dentro do EEAA.*

Essa compreensão, em seu desdobramento, fortaleceu o início de engajamento em ações de defesa à atuação escolar das pedagogas, inclusive os Planos de Ação de algumas delas tinham como vertente principal a autovalorização do(a) pedagogo(a) dentro do SEAA. A exemplo do Plano de Ação da pedagoga 4, que na Coordenação intermediária do SEAA da sua Regional de Ensino, durante o I semestre do ano de 2021, desenvolveu encontros de formação direcionados aos pedagogos desse serviço da sua regional de ensino, cujo foco foi refletirem juntos sobre as especificidades da atuação e o diálogo com as teorias que sustentam (ou deveriam sustentar) a profissão como pedagogas e como pedagogas do SEAA. Nas palavras da pedagoga 4:

Nestes encontros eu, como pedagoga, me reúno com as pedagogas e ela como psicóloga se reúne com seus pares. Interessante que eu antes pensava que essas questões que me inquietavam, eram apenas minhas! Hoje possibilitando esse espaço com as pedagogas da regional que atuo, percebo que são também de muitas outras pedagogas. Se faz necessário buscar conhecer melhor as bases da Pedagogia Crítico Social, da Orientação Pedagógica do SEAA, das crenças limitantes que até hoje influenciam o nosso fazer pedagógico.

Para além disto ainda tenho a convicção de que precisamos também nos inserir nas coordenações intermediárias e criar espaços de fala nos demais grupos. Nada de nós, sem nós! (Pedagoga 4, texto de reflexão final, abril de 2021)

Assim como ela, a pedagoga 2, que antes se intimidava devido insegurança com seu próprio potencial, com o trabalho ao longo do DP de autoconhecimento e autorreflexão, passou a adotar em sua prática a defesa da formação continuada e motivação à valorização e ao empoderamento dos profissionais da Educação Infantil, trabalhando com atividades de formação tanto em sua escola como e outras regionais de ensino. A pedagoga 3, que já se encontrava em processo de inquietação e incômodo com o próprio processo de mudança em relação a sua vida pessoal/profissional, também relata esse posicionamento:

Eu tomei algumas decisões importantes a partir das reflexões propostas no Grupo de Diálogos Pedagógicos. Me desfiz de alguns sapatos que não me serviam mais. Isso envolveu abandono de um segundo emprego e resgate de projetos pessoais antigos. Ganhei respiro novo para tentar construir a Educação que eu desejo. Fortaleci minhas convicções e raízes teóricas junto das demais integrantes do grupo. Ouvi. Fui ouvida. Dei nome para as angústias e inquietações. Tenho buscado as respostas dentro de mim. (Pedagoga 3. PPD, janeiro de 2021)

Essas informações colaboram com o reconhecimento de que nessa configuração passa a ter força *a consciência de categoria e posição reivindicatória de respeito e lugar de protagonismo à atuação profissional do pedagogo escolar* frente aos demais profissionais do SEAA, da escola e da SEDF.

A partir das construções até aqui, reunimos como indicadores da modificação na configuração subjetiva da função de pedagoga escolar: (a) a aceitação e assunção de uma prática pautada na dimensão subjetiva, pedagógica e política como pedagoga escolar dentro

do EEAA.; e (b) a consciência de categoria e posição reivindicatória de respeito e lugar de protagonismo à atuação profissional do pedagogo escolar.

Com base nesses indicadores podemos produzir a hipótese de que a configuração subjetiva da função de pedagoga escolar do grupo se modifica frente à *produção subjetiva de autovalorização profissional e consciência de categoria como pedagoga escolar na EEAA, cuja prática tem uma dimensão subjetiva e político-pedagógica da atuação.*

#### ***4.2.2 Sobre as Mudanças na Configuração Subjetiva da Formação Profissional Continuada***

Em interconexão com a discussão iniciada na subseção anterior, nessa subseção apresentamos o processo de construção interpretativa das informações produzidas no campo em relação ao que de novo, ou renovado, se expressou ao longo da experiência do Diálogos Pedagógicos sobre a configuração subjetiva da formação profissional continuada das pedagogas.

O caminho metodológico trilhado e o estreitamento das relações propiciado principalmente pelo espaço sociorrelacional constituído no grupo possibilitaram tensionamentos que conduziram as pedagogas, na inter-relação entre a construção coletiva e as construções individuais. A produção subjetiva dessa autopercepção, tendo por base suas construções pessoais subjetivadas ao longo de suas experiências formativas (como ‘formadoras’ e como ‘cursistas’), nos possibilitou reconhecer a formação profissional continuada como *lócus* de reflexão e autorreflexão sobre teoria <-> prática tendo por base, principalmente, a atualização do conhecimento personalizado na trajetória de vida profissional.

Os encontros coletivos e individuais com a pesquisadora foram guiados pela problematização, pautada por uma intencionalidade pedagógica, como estratégia

metodológica à mobilização do pensamento crítico, enquanto resultado da reflexão e autorreflexão. Esse caminho buscou colocar o ‘ser pensante’ em contato consigo mesmo, com suas potencialidades, fragilidades e necessidades reais, como disse a pedagoga 2 no trecho a seguir do encontro individual: fazendo a pessoa “[...] olhar pra dentro e se entender [...]” (Pedagoga 2, EI, novembro de 2020).

Desse modo, possibilitou às pedagogas se deslocarem de seu espaço de conforto e comodidade, em relação aos saberes sedimentados produzidos ao longo de sua experiência (pessoal e profissional), a um ‘espaço de desequilíbrio’. Desequilíbrio, desconforto em virtude das certezas e incertezas suscitadas a partir do embate epistemológico entre concepções de mundo/realidade e às que o objeto do conhecimento lhe apresenta ao ‘reequilíbrio’ pelo pensamento autônomo, por ser aberto, crítico, autoral, mobilizador de mudança subjetiva e comprometido com a transformação individual e coletiva (Morin, 2005, Libâneo, 2005; Sá, 2015).

Nesse processo, como ilustrado pela atuação da pesquisadora e pela devolutiva das pedagogas, a presença docente do mediador colabora significativamente com esse caminhar, ora provocando, ora acolhendo, ora observando o movimento do indivíduo enquanto se aproxima (ou não) do objetivo de aprendizagem, fazendo os ajustes pedagógicos (metodológicos, epistêmicos, axiológicos, ontológicos e outros) necessários ao apoio a esse processo. O trecho, a seguir, expressa um pouco dessa questão na fala da pedagoga 2 ao avaliar sua experiência nesse caminhar pelas vias da criticidade:

*Episódio XI - Trecho 1: Encontro individual – setembro de 2020.*

[...]

Pedagoga 2: Engraçado, a assistência direta que você me deu, afastou até o medo que eu tinha de me colocar junto às colegas, no encontro de segunda-feira...

Pesquisadora: Medo, como assim?! Por quê?!

Pedagoga 2: Eu acho as meninas [referindo-se as demais pedagogas do grupo] muito preparadas... e eu não me sinto à altura... mas, assim, isso foi mais no início, pois esses encontros aqui com você... ajudam a gente ficar mais à vontade, pois você nos escuta e trabalha com o que a gente precisa... parece até terapia...

[risos das duas]

Pedagoga 2: [...] é... porque... faz a gente olhar pra dentro e se entender, entender a nossa necessidade e potencial também. Isso é bom e ajuda muito a gente a descobrir o quanto somos capazes e, também, frágeis, sabe?!

Essas informações nos levam a uma segunda construção interpretativa, relativa à *presença da autoconfiança em relação à potencialidade de entenderem e usarem o 'pensamento crítico', enquanto um pensar com método*, podendo, a partir desse caminho, tomar decisões sobre sua trajetória e experiência de formação. E, ainda, que para a constituição desse caminho, essa mesma produção subjetiva também abre espaço *para a construção da reflexão e da autorreflexão como recurso ao pensamento crítico*.

Em diálogo com essas informações, outra construção se refere ao fato de que nesse caminho das pedagogas colocarem em perspectiva de reflexão seu modo de ser, agir e caminhar, se viram frente a necessidade de se autoconhecerem, de primeiro olhar para si para depois olhar para outro. Apesar de serem formadoras, em sua maioria com muita experiência, perceberam-se exigindo dos participantes de suas formações, habilidades e comportamentos frente ao conhecimento que elas mesmas, ali no Diálogos Pedagógicos, estavam tendo resistência ou dificuldade em se projetar e desenvolver.

Podemos analisar no episódio a seguir, que aconteceu após encerramento do Módulo Introdutório e Módulo 1 do curso, em que se discutiu sobre *'a dimensão subjetiva do processo da formação profissional'*, quando a pedagoga 6 pede auxílio à pesquisadora ao ter percebido que em sua escola, mesmo depois de cursos de formação sobre alfabetização

oferecido por ela e colegas, na prática, os professores apresentavam os mesmos equívocos e dúvidas trabalhados:

*Episódio XII - Trecho1: Transcrição do Áudio de WhatsApp da pedagoga 6 à pesquisadora*

[...] Como eu consigo fazer com que os professores consigam refletir, está sendo meu grande desafio! ... Eu faço formação todo ano sobre psicogênese, trabalho com textos, com tipologia de texto, ‘faço eles’ [professores] ‘refletirem’ sobre isso, mostro resultados, como isso funciona [...] esse ano eu fiz essa formação, mas cheguei a me questionar se eu tinha feito [...] E sabe, minha angústia, é assim: ‘hoje eu consigo entender que o espaço de formação não é de eu ali na frente ensinando’, como dando uma aula, né, eu acho que a gente ... na verdade, eu não acho, tenho clareza hoje, que o ‘espaço de reflexão’ é importante, é muito importante! Mas, como fazer com que esse professor reflita sobre as concepções dele? ‘Porque ali tem tudo a ver com a concepção, as concepções de ensino e aprendizagem, como eu vejo o meu ensinar e como eu vejo a aprendizagem’, mas por onde caminhar para que essas reflexões possam acontecer, está sendo o meu grande desafio! [...].

(Transcrição do áudio via *Whatsapp*, setembro de 2020, grifos nossos)

Nas partes em destaques é possível perceber que o maior incômodo se centra no ponto de problematização que se seguiu nos encontros de formação do Diálogos Pedagógicos que é a questão das ‘concepções, crenças limitantes e valores’ que sustentam a prática pedagógica docente, que tensionou o grupo de pedagogas sobre o assunto.

Nesse trecho anterior, a angústia da pedagoga é um resultado dessa mobilização reflexiva, e um indício do seu processo de buscar redimensionar sua concepção de formação e atuação como formadora. Em sua narrativa, a profissional consegue se deslocar para fora da situação e perceber que ‘algo já não ressoa bem’ da antiga prática às novas concepções e

provocações sobre formação e modo de conhecer que lhe foram apresentadas. Contudo, vale destacar que, apesar de categorizar a formação “como um espaço de reflexão” e objetivar fazer seus professores “refletirem”, percebemos que ainda havia uma distância entre a concepção de reflexão enquanto caminho à mobilização criativa, criadora e autoral, por ainda representar o resquício da prática reprodutivista que compreende o refletir como apenas pensar a partir do que é/está posto, externalizando e internalizando o objeto/situação em experiência, nesse caso, do professor reproduzir na sua prática o que foi instruído na formação.

Ao observamos o teor da continuidade desse pedido de auxílio da profissional, podemos trazer mais informações sobre essa percepção:

*Trecho 2: continuação do Episódio XII.*

[...] Se você conseguir me dar uma luz pra [sic] me ajudar, porque eu vejo que o movimento que eu tenho que fazer é a reflexão sobre essa prática, é a reflexão sobre essa concepção, e eu preciso fazer esse movimento, né?! [...]. Aí eu queria saber por onde trilhar, eu estou muito preocupada como eu posso fazer isso. ‘Qual é o caminho’ para eu fazer com que ele reflita? (Pedagoga, 6, transcrição do áudio de *WhatsApp*, setembro de 2020)

Percebemos que a proposição de desejar um passo a passo da pesquisadora do Diálogos Pedagógicos para resolver a questão, implica também em querer um ‘caminho’, um guia de instruções, o que demonstra como a pedagoga ainda se apegava a uma ideia de formação/orientação pedagógica como reprodutivista, paradoxalmente algo que ela se queixa na parte anterior da sua fala em relação aos seus professores.

Essa situação foi tomada como tema/conteúdo à problematização no encontro de orientação individual com pesquisadora, em que a pedagoga foi convidada a repensar bases de sustentação dessa ação recorrente dentro da escola, e que serviu como um plano de



trabalho para que ela pudesse pensar e buscar entender a partir da teoria e prática quais as produções subjetivas que podem sustentar uma ‘formação como contexto de desenvolvimento’ e não apenas de reprodução de modelos e receitas:

*Episódio XIII – Trecho 1: Encontro individual com a pedagoga 6 (setembro 2020)*

Pesquisadora: Então, você tem um diagnóstico crítico de uma realidade e você tem aqui toda uma contextualização de fatos, o que você acha que a gente pode fazer para buscar caminhos possíveis de reconfiguração da situação atual sobre processos de aquisição da leitura e escrita na sua escola?

Pedagoga 6: [...] assim, dentro de tudo que você está colocando, se eu não me conhecer eu não vou conseguir fazer com que os professores consigam, mobilizar a se perceberem... então, assim... eu acho que eu tenho que primeiro, até me perceber como profissional de formação, porque se eu não me enxergar... eu quero que o professor se enxergue, mas para que ele se enxergue, eu acho que eu tenho que me enxergar primeiro

Pesquisadora: Exatamente!

Pedagoga 6: Eu vou ter que me perceber, me reconhecer, perceber quais são as bases também, pedagógicas, psicológicas, minhas concepções do que está tudo em volta de mim, né?! Como se fosse uma lupa [...] me enxergar primeiro, todas as minhas questões, para depois eu conseguir mobilizar nos outros, né?! Aí eu posso desencadear alguma coisa [...].

Pesquisadora: Exatamente! [...] sei que você está angustiada para resolver, isso é bom, mas só boa intenção não basta [...] Não adianta você ir com tanta sede com tanta pressa para resolver logo e aí você vai ter a *reprise* dos mesmos resultados, porque esse ‘logo’ para você, pode não ser o ‘logo’ delas [professoras] [...] Uma

coisa para te tranquilizar é que você já tem aqui o que você pode fazer, eu só não posso te dizer como, se não, vai ser mais uma receita, está me entendendo?

Pedagoga 6: Sim, sim! [...]

No decurso do Diálogos Pedagógicos, a pedagoga começou a se questionar sobre sua concepção e compreensão de formação e sobre como percebia o outro com quem atuava dentro da escola, chegando em uma das suas reflexões perceber as contradições de suas ações ao defender uma proposta da pedagogia histórico-crítica, mas ao revistar suas práticas à luz da teoria, perceber-se atuando muito mais próxima de uma perspectiva tecnicista e tradicional. “Fiquei envergonhada com essa minha visão burguesa e discriminatória, que contrapõe o discurso que estou na escola pública com um trabalho social” (pedagoga 6, PPD, outubro de 2020) e ainda “[...] enquanto desejo que os professores reflitam dou algo pronto ‘receita de bolo’, ‘demonstro modelos’” (Idem, grifos da autora).

Assim, começou a perceber que precisava compreender também quais eram as bases de formação e produções subjetivas que o professor, com quem ela dialogava e buscava orientar, tinha para poder saber como estabelecer um diálogo colaborativo a partir do que ele de fato precisava, mas mobilizando conhecimentos que esse ator tinha e que, muitas vezes, não era considerado ou colocado em jogo no momento da orientação ou formação.

Esse processo de reflexão desencadeado desde o módulo introdutório do curso chegou a causar na pedagoga tão falante, nos últimos encontros de formação, algumas posturas de silêncio frente certas indagações e problematizações da pesquisadora nos encontros, silêncio esse que expressava o ‘barulho’ da sua inquietação, da ‘desconstrução’ de algo que lhe era cômodo por ter sido recorrentemente subjetivado dessa forma ao longo das suas experiências formativas e profissionais.

Frente ao tensionamento produzido ao longo da experiência via problematizações tanto advindas dos encontros pessoais com a pesquisadora, como com o grupo de colegas

do curso e com seus próprios recursos subjetivos (movimento entre subjetividade social do grupo e sua subjetividade individual), ela se percebia não mais querendo agir nos moldes de antes, porém ainda tentando compreender quais seriam os novos ajustes possíveis para coadunarem com as concepções que se descortinavam e passavam a ter significado sobre formação, protagonismo dos atores (formador, cursistas), aprendizagem e desenvolvimento.

No trecho abaixo do episódio do encontro coletivo – discussão sobre *A dimensão subjetiva do processo de formação profissional: Sobre a trajetória pessoal e profissional de formação* – objetivava-se refletir sobre as possíveis concepções que sustentam e gestam a constituição subjetiva da formação pessoal e profissional e como isso impacta em na atuação no âmbito escolar, a pedagoga 6, após socializar ao grupo a experiência mencionada anteriormente, dialoga com a pesquisadora sobre como vem se percebendo frente a esse processo de reflexão na perspectiva defendida aqui:

*Episódio XIV – Trecho 1: Encontro coletivo - outubro de 2020.*

Pedagoga 6: [...] me ajudou a entrar em um espaço de *total reflexão* sobre uma porção de coisas que eu tenho feito ... e quando você colocou a respeito da mudança, ... no sentido de ajudar o outro a pensar [...] É um movimento muito doído, que é de você se desconstruir, e aquilo que você acha que você tem conhecimento, você começa a pensar será que eu tenho conhecimento realmente disso?!

Pesquisadora: Sim. É difícil! É difícil você se desvestir da toga do saber! De que eu sei!

Pedagoga 6: Sim!

Pesquisadora: Vocês acham que está sendo fácil pra mim [...]. Porque sempre fui “uma formadora, uma mediadora de cursos onde detinha o saber! Eu determinava tudo, eu já me antecipava” e já chegava com cronograma, com textos... mas, dar o

lugar para que o outro também mostre o que sabe, fica parecendo que você vai perder o controle da coisa...

Pedagoga 6: Siiiiim [Demorando-se no alongamento fonético e reforçando positivamente com a cabeça]... se torna frágil. Você fica fragilizada, né?! No sentido de... que era você quem tem que estar ali [no lugar de controle do saber]... e não era eu! [Em referência ao caso que contou].

O trecho em destaque traz à nossa análise dois pontos importantes ao que estamos discutindo aqui desde o início dessa sessão: (a) primeiro, refere-se ao modo como a experiência particular da pesquisadora, com as mesmas questões de possíveis mudanças subjetivas em sua configuração subjetiva sobre atuação como formadora e sobre a concepção de formação gera, na pedagoga, a sensação de familiaridade e referência de confiabilidade no processo; e (b) segundo, a fala inicial da pedagoga, “total reflexão”, é outro ponto de redimensionamento da configuração subjetiva sobre a concepção da ação de refletir, muito usada por ela ao falar sobre a formação. Ela passou a perceber que a reflexão comprometida com a ação transformadora, está para além de apenas pensar sobre, mas implica em ‘ação-flexão-ação’, em suma agir, pensar sobre o agir e agir para mudar o que está estabelecido (Freire, 1996; Libâneo, 2001; Gadotti, 2010).

Como resultado desse processo, ao longo do restante do Diálogos Pedagógicos a pedagoga se manteve nesse propósito de buscar compreensão a essa questão. No último Módulo do curso, ela apresentou um plano pessoal de acompanhamento que foi trabalhado junto com os professores que precisam de algum tipo de auxílio com as queixas de escolarização em sua escola. Ao a observarmos em sua prática dentro da escola, percebemos que com esse plano ela procurou, a partir da escuta do professor, elaborar em parceria com o professor um plano de trabalho autoral e processual. Desse modo, ao invés de dizer ao docente o que e como ser trabalhado, encorajava-o a perceber a necessidade de

aprendizagem do seu aluno/turma a desenvolver um trabalho autoral, refletindo sobre os avanços, sobre as produções subjetivas do processo e sobre as lacunas a serem reajustadas pela metodologia de ensino.

Tal perspectiva de atuação a direcionou em seu processo reflexivo de modo a contribuir com possíveis mudanças dentro das práticas dos professores com os quais trabalha tendo como foco a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos desses docentes e acompanhados por ela na EEAA.

Trouxemos esse exemplo do movimento da pedagoga 6 devido ao flagrante de um processo recursivo, porém que também percebemos em outras nove pedagogas do Diálogos Pedagógicos, com especificidades de intensidade e nuances contextuais distintas. No trecho de diálogo entre elas no *chat* de um dos encontros coletivos da segunda-feira de dezembro de 2020, podemos perceber como dialogam sobre essas inquietações em seus processos.

No encontro foi discutido sobre *A dimensão subjetiva do processo de formação profissional: Sobre aprender como adulto e ser 'sujeito' do seu processo de aprendizagem*, o qual objetivou refletir sobre as possíveis concepções que sustentam e gestam a constituição subjetiva da formação pessoal e profissional, como isso impacta na atuação no âmbito escolar e, também, perceber e levantar possíveis caminhos à transformação do que se conclui que precisa ser mudado (superado, substituído ou criado/inovado):

*Episódio XV – Trecho 1: Chat do Encontro Coletivo - dezembro de 2020.*

Pedagoga 4: Essas discussões aqui, me fizeram refletir e replanejar todas as minhas aulas nas aulas que fiz para uma turma de Pedagogia... senti dificuldades, mas percebi que os alunos ao realizar trocas, criar estratégias e pesquisar suas hipóteses, trouxe mais autonomia, flexibilidade de pensamento... foi um "parto" sair do estilo: "receitas prontas". [grifos da autora]

Pedagoga 9: É muito mais gostoso assim... né [Pedagoga 4]?

Pedagoga 7: 🙏🙏🙏

Pedagoga 4: Com certeza.

Pedagoga 9: Não é fácil desconstruir... é doloroso... mas faz crescer...

Pedagoga 4: Me senti hipócrita, ao refletir na minha prática pedagógica.

Pedagoga 16: Lista de sugestões/ receita de bolo não os fazem pensar sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem

Pedagoga 9: Exato... quem não se sentiu assim aqui nos nossos diálogos? Porque depende muito da subjetividade social, não é [Pedagoga 16]? Precisamos mudar e refazer o nosso trabalho.

Pedagoga 4: Sempre gostei de pesquisar, mas sempre organizei minhas formações para ao final entregar algo "mastigado" aos professores. Desconsiderando o olhar do outro

Pedagoga 6: Todos nós fazemos assim [Pedagoga 4], hoje já estou pensando de forma diferente.

Pedagoga 9: É moroso... mas aos poucos a gente percebe a mudança.

Pedagoga 4: [Pedagoga 6], quando faço isso oferto receitas feitas por mim. O Exercício de buscar a criatividade, a investigação nos tira da zona de conforto, isso por vezes me angustia.

Pedagoga 6: Com certeza, exige muito de nós. E ainda [Pedagoga 4] quando fazemos assim passamos uma leitura que elas [professores/alunos] não sabem [...] Tenho me preocupado com isso, tenho tentado tensionar mais esses professores a partir do que eles trazem. Nunca tinha pensado assim [Pedagoga 4], pensava que estava ajudando esse professor e percebi que não.

Pedagoga 4: Eu também [Pedagoga 6] [...]

Assim como no conjunto das informações anteriores, nesse trecho, principalmente nas partes destacadas, percebemos que as profissionais se mobilizam à reflexão a partir de uma constante retroalimentação de informações, no ir e vir entre suas práticas na atuação do EEAA dentro da escola e à reflexão teórica nos encontros. Reflexão essa, que implica em estar em contato com outras perspectivas da base teórica e cultural que sustenta suas formações enquanto profissionais. Nesse movimento, a recursividade, enquanto um dos operadores do pensar complexo (Morin, 2005; 2001; 2012), permite essa circularidade e contínua alimentação entre o fazer/saber fazer (prática) e conhecer/saber conhecer (teoria) como recurso subjetivo à personalização do conhecimento (Martinez e González Rey, 2019) e constituição do ser/saber ser (Freire, 1996; Behrens, 2005; Libâneo, 2011, 2021; Galvani & Pineau, 2012; Morin, 2012; Sá, 2019).

Esse processo se estendeu durante todo o percurso do Diálogos Pedagógicos. Ao observar a trajetória das pedagogas nesse tempo, percebemos que um principal recurso subjetivo produzido foi a autocompreensão de si como agente e autora do conhecimento, sem ter que reproduzir modelos, teorias, projetos, etc., o que colabora com a produção de *que a autoconfiança na atuação como formadora enquanto criadora e autora do conhecimento constitui o redimensionamento da configuração subjetiva das pedagogas sobre a formação profissional* continuada. Essa construção coaduna também com *a perspectiva de formação como meio à ação transformadora e abertura ao desenvolvimento e iniciativa autoral*.

Ao reunirmos os *indicadores* produzidos até esse momento da construção interpretativa, entendemos que a configuração subjetiva sobre formação profissional continuada do grupo se redimensiona ao trazer como novas produções constitutivas: (a) a autoconfiança em relação à potencialidade de entenderem e usarem o ‘pensamento crítico’, enquanto um pensar com método; (b) a construção da reflexão e da autorreflexão como

recurso ao pensamento crítico; (c) a autoconfiança na atuação como formadora enquanto criadora e autora do conhecimento constitui o redimensionamento da configuração subjetiva das pedagogas sobre a formação profissional; e (d) a perspectiva de formação como meio à ação transformadora e abertura ao desenvolvimento e iniciativa autoral.

A inter-relação entre esses indicadores nos dá sustentação para a construção da *hipótese* que se refere ao redimensionamento na configuração subjetiva anterior do grupo sobre formação profissional continuada, *ao entenderem a reflexão e autorreflexão como recursos do pensar com método, buscando, por esse caminho, a criticidade e autopercepção de si como um ser com potencial para refletir a partir das suas expertises sobre a relação retroalimentada entre teoria <-> prática.*

Outro ponto de construção interpretativa a partir das informações apresentadas aqui e da observação da participação das pedagogas nas demais atividades do Diálogos Pedagógicos, tem a ver com a não dissociação entre a dimensão pessoal e profissional como constituidores da pessoa em seu processo de formação e atuação em uma profissão. Isso por entender o ser em sua integralidade, em que diferentes aspectos (valores, crenças, etc.), subjetivados ao longo do curso de vida, transitam e influenciam no/o modo de ser, agir e conviver da pessoa tanto no campo de trabalho, como na vida pessoal no presente. Essa interligação e imbricamento compõem o arcabouço de experiências pessoais que colaboraram com a personalização do conhecimento (Martinez e González Rey, 2019) o qual coordena e direciona a atuação profissional desse indivíduo.

Por isso, uma das atividades propostas foi a orientação à autorreflexão em relação a sua própria história pessoal. Como parte dos registros do PPD, como uma produção livre, cada pedagoga optou por uma forma de registro: umas optaram por fazer uma mapa conceitual (ou mental) da história de vida pessoal e profissional; outras optaram por ampliar a atividade da Carta ao Eu do futuro com reflexões sobre a trajetória pessoal e profissional;



outras fizeram um arquivo de áudio. Seja qual fosse o recurso de registro o objetivo era trazer à tona as principais percepções de valores e conceitos em relação a essas duas dimensões da vida.

Essa sistematização foi resultado das discussões ocorridas nos encontros individuais e coletivos visando a reflexão sobre as possíveis representações sociais e memórias que sustentam e permeiam o processo de formação, principalmente no que se refere à emocionalidade, e como estas se relacionam à atuação como pedagogas, especialmente tendo em vista o atual contexto histórico-social. A respeito dessa atividade, no encontro individual com a pesquisadora e no registro pessoal do seu PPD, a pedagoga 6 expressa suas percepções e inquietações:

Olha, o que mais chamou minha atenção, foi que depois que você tem me mobilizado a pensar, eu percebo que muito de como atuo como professora e formadora, ‘pode ter a ver de como ajo como mãe, aquela que cuida de tudo, de todos, que controla’... [...]. (Pedagoga 6, EI, outubro, grifo nosso)

Na mesma direção de reflexão as pedagogas 2, 7 e 5 se orientaram, ao fazerem esse exercício incursivo em relação à história de vida pessoal e profissional. Ao serem convidadas, após os encontros individuais, a revisitarem a *Carta para meu eu*, em que aparecem em suas narrativas conteúdos referentes às memórias da infância à idade adulta e ouvirem a gravação de um desses encontros com a pesquisadora em que falavam sobre suas escolhas, medos e potencialidades, são convidadas a pensarem sobre o que incomoda, o que acrescenta, o que mudou, o que falta e quais construções percebem em suas ações atuais como profissionais e pessoas em diferentes dimensões da vida.

A pedagoga 2, assim como a pedagoga 6, fez um mapa mental com suas percepções pessoais sobre ‘questões da vida pessoal’ e ‘questões da vida profissional’ e ao trazê-lo para

discussão com a pesquisadora em dos encontros individuais, ela foi tensionada a pensar nas interseções desses mapas e como percebia isso em sua atualidade:

*Episódio XVI – Trecho 1: Encontro Individual com a pesquisadora – setembro de 2020.*

Pedagoga 2: Vejo que muito em minha vida tem aquilo de influência da família, tanto do quanto minha família (mãe, tia...) são importantes e foram referência para eu buscar crescer; porque cuidam e cuidaram de mim, e eu quero passar isso adiante; como também, a minha família (filhos, marido). Apesar de não ter sido planejado, assim, que eu fosse mãe de cinco [risos] porque foi acontecendo, e eu tive que adaptar meus planos, minha vida [...] eu, não me vejo sem esse lado de mãe. Eu aprendi e aprendo muito com eles [fala com olhos marejados] [pausa longa] Talvez isso, explique meu amor pela educação infantil também.

[...]

Ah, outra coisa, que vi... como, às vezes, não confio muito em mim. Eu posso até saber, mas preciso assumir isso, mais sabe?!

[...] será que esse meu jeito inseguro em mostrar meu conhecimento (porque eu também estudo, pesquiso), será que isso não tem a ver também com alguma crença de que professor das séries iniciais e, principalmente da educação infantil, não precisa saber muito, e quando eu tenho que me ‘impor’ e mostrar o quanto sei como pesquisadora eu me fecho? Será que o preconceito não tá [sic] em mim?!

Pesquisadora: Hum... boa pergunta, anote-a em seu PPD e vamos pensar no decorrer do curso. Principalmente sobre: Como isso te mobiliza como profissional?...

Pedagoga 2: ... acho que como mãe também, como esposa...

[...]

A pedagoga 7, nesse exercício também, e após alguns encontros com a pesquisadora, pode fazer uma reflexão auto perceptiva sobre como seu perfeccionismo, que refletia negativamente em sua atuação como pedagoga do EEAA e lhe angustiava com autocobranças devido dificuldade em lidar com mudanças e flexibilizações, podia estar ligado ao nível de exigência paterna na infância.

A pedagoga 5, por sua vez, trabalhou a questão da sua autopercepção e autovalorização. Isso porque, em suas análises das informações de sua história pessoal, percebeu algumas questões que de um modo ou de outro ainda influenciavam o modo como ela tomava decisões em sua vida no presente. Ela percebeu que, de certa maneira a insegurança que sentia em relação a si mesma e à segurança sobre seu potencial de conhecimento profissional, podia ser resquício de crenças e construções que ela mesma fez dessas experiências e que essas produções subjetivas estavam, no momento, não só dando o tom da sua atuação dentro da escola, como também podiam estar ligadas ao seu adoecimento, pois ela estava fazendo terapia para controlar os sintomas críticos de ansiedade e depressão.

Essas são algumas das situações que podem ilustrar o movimento dessas profissionais em perceberem, pela reflexão, como essas duas dimensões se retroalimentam e como mobilizam decisões, omissões, iniciativas, silenciamentos, proatividades no momento atual de vida e, muitas vezes, passam despercebidas ou ignoradas, por serem dicotomizadas quando se pensa em desenvolvimento profissional.

Essas informações nos mostram como as pedagogas, ao serem tensionadas à reflexão sobre suas trajetórias de vida e formação, se movimentaram ao *entendimento da relação integradora entre as dimensões pessoal e profissional como fator indispensável às escolhas / manutenção da atuação e lógica de formação.*

Essa percepção sobre o processo formativo, a partir da perspectiva crítica e transformadora, demonstrou também outra questão apresentada nesse redimensionamento dessa configuração subjetiva do grupo, que tem a ver com a percepção de que ninguém pode ser responsável pelo processo formativo do outro. Os sentimentos que podem mobilizar uma pessoa a iniciar, persistir ou concluir com êxito uma formação (quer seja inicial ou continuada) são resultado de uma dinâmica de codependência entre fatores da subjetividade social e subjetividade individual. Porém, a gestão desse processo passa pelo próprio indivíduo enquanto seres autônomos. Essa autonomia aqui é compreendida como uma produção subjetiva resultante dos conhecimentos obtidos e atualizados a partir das experiências vividas no curso da vida.

A percepção de formação por esse ângulo é expressa na seguinte análise realizada pela pedagoga 13 em registro escrito no seu PPD após um encontro coletivo:

Ao discutir sobre essas questões, surgiram mais duas questões: *o que nós conhecemos? E o que fazemos com que aprendemos?* Essas duas perguntas provocaram em mim algumas inquietações, pois tocou justamente na angústia manifestada desde o primeiro encontro, o desejo por respostas. Entretanto, as formadoras deixaram claro que o curso não tinha esse objetivo, e esse foi uma das críticas feitas pela [pesquisadora] durante esse encontro, de que não podemos tirar do outro o direito de pensar em alternativas para resolver seus problemas, pois isso nos faz pressupor que o outro é incapaz. [...] Assim, terminei o encontro com uma “frustração positiva”, no sentido de que sabia que no curso não encontraria as respostas prontas que eu precisava, mas que naquele espaço eu poderia refletir sobre essas questões e construir minhas próprias hipóteses sobre aquelas incertezas. (Pedagoga 13, PPD, março de 2020, grifos da autora)

Essa ‘frustração positiva’ e a compreensão da formação como espaço de construção autoral, em que se pode (e deve) ‘refletir sobre essas questões e construir’ suas ‘próprias hipóteses sobre aquelas incertezas’ destacado pela pedagoga no relato acima, que coadunam com as informações construídas até esse ponto e demonstram o caminho que as profissionais foram construindo nesse processo de inquietação e de abertura à reanálise e (re)construção de suas compreensões sobre o que tinham configurado subjetivamente sobre formação.

Essa produção subjetiva de reflexão nos respalda a geração do indicador do *entendimento da relevância de se autorresponsabilizar pelo processo pessoal de formação e se entender como agente gestor e autor(a) da própria formação* que passou a (re)constituir a configuração subjetiva da formação profissional continuada do grupo.

A formação, assim entendida, é um processo elíptico (não verticalizado) construído a partir da interrelação entre o movimento dinâmico e o modo como a subjetividade individual conduz a pessoa na autogestão desse processo, o que bem caracteriza os motivos presentes na dimensão da autoformação e às influências da dimensão heteroformativa que são constituídas da subjetividade social (motivos, interesses, valores, cultura do outro, das instituições, etc.) em dinâmica intrinsecamente relacional com o espaço ecoformativo (meio físico, psicológico, epistêmico, histórico).

Essas informações colaboram com nossa compreensão sobre a produção subjetiva de uma visão recursiva e hologramática das pedagogas que pauta a construção de que, ao movimento de ampliação na configuração subjetiva da formação profissional continuada do grupo, a partir dessa produção subjetiva, agrega-se o entendimento da *relação dinâmica de codependência entre as dimensões auto, eco e heteroformativa como fatores relevantes ao processo não verticalizado de formação*.

Assim, reunimos aqui mais um grupo de indicadores produzidos sobre o possível redimensionamento da configuração subjetiva sobre formação profissional continuada do

grupo. Desse modo, esse redimensionamento se pauta nas novas produções constitutivas que se referem: (a) ao entendimento da relação integradora entre as dimensões pessoal e profissional como fator indispensável às escolhas / manutenção da atuação e lógica de formação; (b) à compreensão da importância de se autorresponsabilizar pelo processo pessoal formativo, ao se entender como agente e autor da própria formação; e (c) à percepção da relação dinâmica de codependência entre as dimensões auto, eco e heteroformativa como relevantes ao processo não verticalizado de formação.

Com base nesses indicadores, geramos a *hipótese* de que, em relação à configuração subjetiva do grupo sobre formação profissional continuada, percebemos uma reorganização conceitual em relação *à compreensão de que o processo pessoal de formação implica em uma relação tripolar da pessoa consigo mesmo (autoformação), com o outro (heteroformação) e com o meio (ecoformação), constituído a partir das produções subjetivas advindas da relação intrínseca entre a vida pessoal e profissional que mantêm a lógica de formação/atuação e de responsabilidade pessoal.*

Outro ponto que o DP trouxe à problematização foi o modelo de formação que muitas vezes faz parte da subjetividade dos profissionais em relação às diferentes experiências e vivências formativas obtidas ao longo da vida. Aproveitando o ensejo dos trechos dos episódios das diferentes atividades do DP já apresentados anteriormente, percebemos que as pedagogas, apesar de serem experientes e competentes formadoras, como constata a pedagoga 9 em uma fala anterior: “[...] o que me assusta é perceber que não é nada diferente do que eu já tenha visto, em relação a conteúdos, algumas metodologias [...]”, pareceram surpresas em como as atividades as colocava em situação de desequilíbrio epistêmico em relação às suas percepções e conhecimentos personalizados.

Essa inquietação muito tem a ver com um processo aberto em que as coloca em protagonismo de ação, em situação de corresponsabilidade e gestão do processo, no sentido

de se mobilizarem com uma ‘presença docente’, ao também, ter voz de decisão na produção de conhecimento. Essa situação causa desequilíbrio às profissionais, principalmente por elas se flagrarem em contradição entre o que acreditam e ensinam com o que praticam. Conforme revelou a pedagoga 7 em uma discussão de grupo no encontro coletivo sobre *A dimensão subjetiva do processo de formação profissional: Sobre a trajetória pessoal e profissional de formação*: “[...] Eu sou aquela estruturalista cartesiana [...]” (Pedagoga 7, novembro, 2020), apesar de acreditar e defender uma perspectiva progressista e culturalista de atuação/vida.

Essas informações, entre outras, nos levam à construção de que *a percepção da formação como um processo aberto ao diálogo e à mobilização do outro e de si para além da zona de conforto* pode ser entendido como redimensionamento na configuração subjetiva sobre formação profissional continuada dessas pedagogas.

Uma estratégia que causou estranhamento e certa resistência das pedagogas se referiu ao trabalho com a mediação estética (dinâmicas de sensibilização, apreciação de diferentes artes – músicas; *shorts* vídeos; pinturas, etc.; mobilização a diferentes expressões: ouvir, cantar, desenhar, rememorar, etc.). Sobre essa resistência, nas palavras de uma delas:

Nos primeiros e únicos encontros presenciais fiquei intrigada com o momento de incursão/ meditação que era proposto em todo início dos trabalhos. *Não estava acostumada a olhar para dentro*. Era inusitado para mim. Mal sabia eu que tantas outras coisas estariam por vir. (Pedagoga 3, PPD, janeiro de 2021, grifo nosso)

Esse sentimento de resistência era comum às demais pedagogas e persistiu durante toda formação. No início, porque compreendiam que podiam “[...] aproveitar melhor o tempo, e ir direto ao conteúdo” (Pedagoga 11, agosto, 2020), no sentido de que essa estratégia poderia significar distração ou não estar relacionada à reflexividade. Isso se deve, muitas vezes, ao tipo de subjetivação que reconhece a ‘ludicidade’ e ‘afetividade’ como atos

de brincar, passar o tempo e/ou fazer uma pausa de descanso a uma ação raciocinada. Com o transcorrer da formação, as resistências foram sendo amenizadas e as dinâmicas que as deslocavam de suas zonas de autodefesa foram sendo amenizadas, possibilitando que ficassem mais suscetíveis à sensibilidade e a se mostrarem na intimidade de suas emoções.

Usar os meus sentidos tem sido muito importante e significativo, onde tenho prestado mais atenção em mim, me ouvir a partir do que eu falo, enxergar o que escrevo, e as minhas tomadas de decisões. Compreendo que todas essas expressões revelam muito de mim, da CONSCIÊNCIA de quem realmente eu sou. Uma pessoa em construção e em desenvolvimento que ainda está se conhecendo. (Pedagoga 6, PPD, janeiro 2021, grifo da autora)

Uma situação ilustrativa do uso dessa estratégia refere-se à sequência didática de um dos encontros coletivos de novembro de 2020 em que se trabalhou o tema *A dimensão subjetiva do processo de formação profissional - Sobre aprender como adulto: sobre ser 'sujeito' do seu processo de aprendizagem. Formação como processo de desenvolvimento*. A atividade teve por objetivo refletir sobre as possíveis concepções que sustentam e gestam a constituição subjetiva da formação pessoal e profissional e como isso impacta na atuação no âmbito escolar, possibilitando perceber e levantar possíveis caminhos à transformação do que se conclui que precisa ser mudado (superado, substituído ou criado/inovado).

A pesquisadora iniciou o encontro com uma meditação guiada de relaxamento pela respiração e conexão com as emoções, no intuito de trazê-las ao momento presente e à conectividade com o que estava sendo proposto ali. Na sequência foi apresentado um *slide* de trabalho contendo a gravura *Criança geopolítica observando o nascimento do novo homem (1943)* de Salvador Dali (Figura 12) para que analisassem e pensassem a partir das questões que apresentavam:



**Figura 12**

Slide do Encontro Coletivo - Criança geopolítica – Salvador Dali



Criança geopolítica observando o nascimento do novo homem (1943) – Salvador Dali

- O que a imagem te diz?
- Você pode se perceber através dela? Se sim, como? Se não, por quê?
- O que ela não diz?

Fonte: 3 - Arquivo do Diálogos Pedagógicos

A pesquisadora deixou que o grupo falasse livremente o que vinha à mente sobre as percepções frente a gravura, sem, contudo, fazer problematizações epistêmicas ao que era apresentado, deixando intencionalmente as ideias em suspenso, mesmo frente à ansiedade do grupo em querer entender mais sobre a gravura.

Na sequência, apresentou ao grupo a letra da música *Me curar de mim*<sup>60</sup> de Flaira Ferro (Apêndice J), e, mantendo ligação entre os recursos estéticos, orientou o grupo que, assim como fizeram com a imagem de Dalí, analisassem a música, enquanto texto, buscando, primeiramente, perceber como a composição dialogava “[...] com o ‘momento de vida e trajetória pessoal’ de cada uma [...]” (Pesquisadora 2, grifo nosso).

Após tempo vencido, para continuação da mobilização reflexiva, porém dentro de uma construção e compartilhamento coletivo, em dupla/trio, foram conduzidas a um *link*

<sup>60</sup> Ferro, Flaira. (2015). Me curar de mim. Composição: Ferro, F. *Álbum: Cordões umbilicais*. [Digital]. MPB/Pop. Gravadora: Tratore. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=OCdh6BYIPUk>. Acesso: 07/02/23.

online até a palestra, *Por trás do Aplauso*<sup>61</sup>, em que a cantora-compositora da música dialoga e explica a trajetória pessoal de autodescoberta enquanto pessoa/mulher/filha/artista que sustentou e inspirou a composição da música. Com base nessas informações foram orientadas nesse primeiro momento a discutirem a apreciação da música e da palestra e que apresentassem como consenso do seu grupo partes da obra que ressoava com seus momentos de vida. Na socialização dessas percepções, entre as partes consensuais apresentadas, destacamos:

- ✓ Conexão com as próprias verdades.
- ✓ Ter consciência das minhas sombras.
- ✓ Um olhar a partir da autoperspectiva.
- ✓ Medo do novo.
- ✓ Eu sou a minha própria cura. Colocar-se fetal
- ✓ ‘Me reconhecer hipócrita’.
- ✓ ‘Estou aqui pelos aplausos’ (EC, novembro de 2020).

A pesquisadora, durante a apresentação das ideias, não fez intervenções propositadamente, apenas ouviu e registrou o que estavam trazendo de consenso das percepções e análise. Ainda, como forma de continuar o processo de problematização e de trazer elementos de interconexão entre as mídias apresentadas e entre as ideias e informações produzidas naquele diálogo entre as artes, as pedagogas, em seus grupos, retomaram suas produções sobre a música, a palestra e a gravura para que ampliassem o diálogo reflexivo a partir das proposições:

- ✓ É possível relacionar o texto ao simbolismo da imagem analisada?

Como?

---

61 Ferro, Flaira. (2016). Por trás do aplauso. *TEDxUFPE* Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=fGx9MW52lbE>. Acesso: 08/05/23.

- ✓ Em que sentido o texto conversar com você através do que vocês trouxeram na leitura da gravura? (Atividade em grupo, novembro de 2020).

Na socialização as pedagogas apresentaram como os recursos e a estratégia de mediação estética as conduziram por caminho emocional que as levaram ao desconforto de identificação com seus próprios medos e desafios pessoais e profissionais ao conforto de perceberem que não estavam sozinhas nesse sentimento.

Em um trecho desse encontro, a pedagoga 15 traz à tona essa angústia para a pesquisadora que a estava acompanhando desde os primeiros encontros:

*Episódio XVII – Trecho 1: Discussão coletiva do EC – novembro de 2020*

[...]

Pedagoga 15: [...] Renascimento, parto; são extremamente dolorosos. O adulto se encontrar e perceber quem é... é muito doido [...]

Pesquisadora: Por quê?

Pedagoga 15: Porque implica em tomar decisões sobre o nosso desenvolvimento que vai gerar mudanças...

Pesquisadora: [...] Revelando uma face que você não quer ver?

Pedagoga 15: É! [...] isso de você reconhecer em você uma situação que você não reconhece, que você não quer ver, que você se vê numa situação que você é obrigado a mudar. [...] Eu lembro muito, de uma fala da minha psicóloga, que ela disse que meu corpo inteiro estava sofrendo, que todas as dores que eu sinto é meu corpo reagindo aquilo que emocionalmente eu estou batendo de frente e que eu precisava tomar uma decisão antes que eu desenvolvesse uma doença mais séria. [...]

Pesquisadora: E qual a relação com a mensagem da música e da gravura?

Pedagoga 15: [...] Dor! Desenvolver dói... Por isso, eu chorei assistindo e ouvindo a Flaira [em referência à autora da música] por ser muito impactante, pois não é fácil.

Nesse trecho a pedagoga traz uma carga emocional fruto de seu processo reflexivo que vem construindo nos encontros individuais e coletivos, em seus registros do PPD sobre as questões/desafios da atuação, etc. Esse ‘caminho socrático’, também foi trilhado por outras pedagogas do grupo, trazendo elementos elucidativos e dando indícios sobre o processo desafiador do desenvolvimento pessoal.

Na tessitura dessa conversa dialógica, a pesquisadora tensionou o grupo nesse caminho de suas percepções sobre como os recursos estéticos dialogaram com a história de vida de cada pedagoga e do grupo, destacando elementos subjetivados que apareciam na conversa e expressões das pedagogas sobre suas percepções como pessoa, como mulher, como investimento pessoal, persistências, perspectivas, realizações e como essas representações ressoavam em seu modo de ser/estar pedagogas.

Buscando abrir caminho de condução dessa conversa dialógica à questão do ‘pensar a dimensão subjetiva da nossa trajetória de formação profissional’ a pesquisadora lançou ao grupo uma outra questão: ‘Quais relações podemos estabelecer com a ideia de formação profissional continuada que estamos discutindo aqui no DP?’.

Essa mediação estética apresentou considerável reflexividade ao conseguir fazer com que as profissionais se conectassem consigo mesmas e com o conhecimento discutido tanto naquele encontro como durante o percurso no Diálogos Pedagógicos até ali, pois o caminho de reflexão, visando a circularidade entre a recursividade das ideias e sua relação com a ecologia da ação, produziram tensionamentos que geraram uma angústia à pesquisadora da produção subjetiva de engajamento no processo de envolvimento das pedagogas na formação.

Na sequência do diálogo do episódio anterior, outra pedagoga também manifesta sua angústia:

[...]

Correndo o risco de me tornar repetitiva eu acho emocionalmente desgastante esse curso! [Risos]... Você parece que fez de propósito, traz isso logo depois do nosso encontro individual... [referindo-se ao fato de ter se sentido muito mobilizada emocional e reflexivamente no último encontro com a Pesquisadora] (Pedagoga 4, novembro de 2020)

[Risos coletivo]

Vale aqui, analisarmos alguns pontos dessa fala da pedagoga, primeiramente ao iniciar com um motivo depara se justificar: ‘Correndo o risco de me tornar repetitiva eu acho emocionalmente desgastante esse curso!’. Isso se deve ao fato de que ela, ao longo de todo curso, foi a que mais se inquietou e resistiu ao processo e ‘modelo’ de formação. Contudo, aqui, nesse momento, já no adiantado do Diálogos Pedagógicos, ela começa a se colocar em possibilidade de repensar e redimensionar suas produções subjetivas sobre a concepção de formação e atuação como formadora. Processo esse, que nos deteremos mais adiante, na próxima subseção. Na continuidade desse trecho da discussão, contudo, ela traz mais informações importantes sobre seu processo de reelaboração de suas concepções:

*Episódio XVIII – Trecho 1: Encontro Coletivo de novembro de 2020*

Pedagoga 4: Sair do útero, um lugar quente, seguro, estável... é preciso rasgar-me. É dolorido mudar. Processo lento. Ruminar... em síntese, uma palavra que uso muito ‘ruminar’, pois mudança passa primeiro pela percepção pessoal de que você quer mudar [...] Quando eu percebo algo que eu preciso mudar, eu não consigo mudar imediatamente, eu primeiro fico ruminando aquilo, ruminando, ruminando... aí num

belo dia eu falo: “A partir de hoje eu vou fazer isso!”, aí eu faço! Eu preciso desse tempo para saber se é isso que eu quero mesmo.

Pesquisadora: Um tempo para um auto diálogo.

Pedagoga 4: Isso!!! Aí, fico observando e me monitorando. E essa imagem [Figura 12] me remete muito a isso. Em nosso processo de desenvolvimento quando a gente consolida uma aprendizagem, Piaget fala que a gente entra em desequilíbrio e acomoda, então, é muito confortável esse lugar de acomodação. [...] Não me cabe mais! [...]

Podemos perceber como a pedagoga, durante a própria elaboração e narrativa de seus pensamentos e ideias, vai tomando ciência de suas produções subjetivas e como as mesmas a tensionam a mudar. Frente à essas construções e interpretações podemos elaborar que a configuração subjetiva sobre a formação profissional continuada passa a ser constituída pela *compreensão do lugar da emocionalidade na experiência da formação com vias à transformação*.

Até aqui, então, produzimos dois *indicadores* a configuração subjetiva sobre a formação profissional continuada passa a ser constituída: (a) pela percepção da formação como um processo aberto ao diálogo e à mobilização do outro e de si para além da zona de conforto; e (b) pela compreensão do lugar da emocionalidade na experiência da formação com vias à transformação. A relação entre esses indicadores nos leva à produção da *hipótese* de que o redimensionamento da configuração subjetiva sobre a formação profissional continuada *é mobilizado pela compreensão da formação como espaço dialógico, em que a emocionalidade e a reflexão têm importância como recursos mobilizadores de transformação pessoal/social*.

Com o eixo, apresentado a seguir, fechamos esse capítulo com consolidação do modelo teórico da tese, fundamento nas construções sobre as produções reconhecidas nas hipóteses em relação ao objetivo principal.

### **4.3 Eixo III – Consolidação do Modelo Teórico da Tese**

Nessa seção, em consonância com os pressupostos epistemológicos e metodológicos da pesquisa construtivo-interpretativa para o estudo da subjetividade, apresentamos a consolidação do modelo teórico que dá base e fundamento à tese.

Conforme defendido pela Epistemologia Qualitativa a pesquisa é um processo de produção construtivo-interpretativa do conhecimento que se propõe contribuir para além da visão instrumentalista de proposições pautadas na busca por repostas generalizáveis. Por essa lógica, faz-se necessário enfatizar que “o caráter construtivo-interpretativo da pesquisa significa que um atributo essencial dessa proposta de metodologia qualitativa é seu caráter teórico” (González Rey, 2017a, p. 8).

Desse modo, a produção do conhecimento implica na busca pela construção de inteligibilidade do que se pretende entender e contribuir acadêmica e cientificamente em relação à realidade em investigação. Por isso, tal proposta metodológica “é orientada a construção de modelos compreensivos sobre o que se estuda” (Idem) e, nesse caso, o modelo teórico é entendido como uma “construção teórica que norteia uma pesquisa e que, através das hipóteses complementares que vão ganhando forma em seu percurso, termina sendo o resultado principal da pesquisa (...)” (González Rey, 2014, p. 17).

Com esse intento, para a compreensão da produção do modelo teórico que dá sustentação à construção da tese, organizamos esse terceiro eixo a partir de três itens: (I) construção reflexiva sobre as mudanças nas produções subjetivas reconhecidas no processo;

(II) construção reflexiva sobre dimensões da ação formativa mobilizadoras das mudanças nas produções subjetivas; e (III) a tese e sua contribuição ao tema da formação profissional continuada.

#### ***4.3.1 As Mudanças nas Produções Subjetivas Reconhecidas no Diálogos Pedagógicos***

Retomando as hipóteses que foram geradas no momento inicial do curso e as hipóteses que foram geradas no decorrer da ação formativa, vamos apresentar uma construção reflexiva sobre as mudanças que reconhecemos nesse processo.

**4.3.1.1 A Função de Pedagoga Escolar.** Seguindo a análise, em relação à função de pedagoga escolar, vejamos o quadro a seguir:

**Tabela 14.**

*Hipóteses Iniciais e de Mudanças Produzidas Sobre a Configuração Subjetiva da Função de Pedagoga Escolar*

Hipóteses	
Iniciais	das Mudanças Produzidas
I. na história de vida, a subjetividade social dos contextos de vivência familiar e escolar participaram da constituição da subjetividade individual de cada pedagoga em relação à profissão de docente, sendo marcada pelas produções subjetivas das experiências sociorrelacionais no contexto familiar e no Magistério.	I. se modifica em função da produção do recurso subjetivo de autoconfiança em se autoconhecerem e autorreconhecerem como pedagogas experientes, qualificadas e potencialmente habilitadas a produzirem conhecimento para norteamento e sustentação teórico-prática de uma atuação criativa, autoral e



- 
- II. experiência como normalistas, na docência e como estudantes de Pedagogia; somado ao desejo de atenção à aspiração familiar/pessoal de ascensão à condição socioeconômica funcionam como produção subjetiva motivadora da escolha do curso superior de Pedagogia e da profissão de pedagogas.
- III. está constituída por um paradoxo na compreensão do valor acadêmico, social e pessoal do curso de Pedagogia, tensionada tanto pela produção subjetiva de satisfação com o curso e prazer em atuar profissionalmente como pedagoga; como pela autopercepção depreciativa devido às construções culturais da subjetividade social em relação a menos valia do curso e da profissão.
- IV. se constitui pela subjetividade social da escola sobre a compreensão da função do pedagogo do SEAA, gerando nas profissionais a necessidade de validação e reconhecimento das suas atuações, em decorrência dos recursos subjetivos de baixa autoconfiança e insegurança em
- autônoma que imprima, com isso, prestígio como pedagoga, quer seja escolar ou não, dentro da escola
- II. produção de novos recursos subjetivos relativos à percepção da atuação da função de pedagogo escolar, dentro da EEAA, como um articulador de ações e relações pedagógicas que leva em consideração a dimensão subjetiva das situações de aprendizagem de
-

- suas proficiências na atuação dentro de uma perspectiva de atuação institucional na área da Pedagogia.
- V. o ingresso e a permanência no SEAA/EEAA foram motivados pelos recursos subjetivos de superação de dificuldades no processo de aprendizagem/escolarização; do gosto pelo estudo; e da experiência como docente de estudantes com dificuldades.
- III. de autovalorização profissional e consciência de categoria como pedagoga escolar na EEAA, cuja prática é pautada por uma dimensão subjetiva e político-pedagógica da atuação.

Fonte: 3- Elaboração da Pesquisadora

Ao observarmos as hipóteses iniciais percebemos dois aspectos importantes que organizam essa configuração da função de pedagoga escolar: (a) a escolha do curso (Pedagogia) e definição da profissão (pedagoga-professora); e (b) a atuação atual como pedagoga escolar do SEAA/EEAA.

No primeiro aspecto organizador percebemos o peso da *subjetividade social dos contextos de vivência familiar e da experiência como normalistas*, bem como a *experiência da docência* como principais influenciadores da escolha do curso e definidores da profissão. Um perfil importante do grupo de pedagogas é o apreço pela família, pois percebemos que são voltadas à dedicação e atenção as expectativas familiares, o que nas produções subjetivas referentes às experiências do passado tem muito a ver com o que compartilhavam culturalmente desde crianças com a família sobre o valor da educação escolar, do aprender, do ser professora, da educação da menina/mulher e, ainda, da importância de colaborar financeiramente com a família.

Por esse contexto, como vimos nas informações do Eixo I, a escolha do curso de Pedagogia nas produções subjetivas de algumas delas foi guiada pelo valor afetivo e pelo fator socioeconômico. Em relação ao primeiro, ter convivido com professores dentro do seu círculo afetivo familiar e social na infância (uma professora querida, um professor na família, etc.) e sendo essas pessoas figuras de importância afetiva, produzem sentidos subjetivos relevantes que às vinculam à profissão docente como lugar de afeto, proteção e acolhimento, o que foi ganhando forças com outras produções subjetivas a partir da experiência do antigo Magistério e depois no exercício da docência. Em relação ao fator socioeconômico, a escolha do curso se pautou tanto por ser o de melhor acessibilidade tendo em conta às condições econômicas da família; como também, por possibilitar acesso ao ensino superior como ascensão do *status quo* e condição econômica que pudesse ajudar a família.

Em relação ao segundo aspecto, *a atuação atual como pedagoga escolar do SEAA/EEAA*, percebemos que em relação à atuação como pedagoga escolar da EEAA, existe o peso da influência da subjetividade social da escola sobre como se compreendem nessa função, o que acaba gerando uma baixa autoconfiança e insegurança em suas proficiências na atuação.

Nesse ponto, a necessidade de validação e reconhecimento das suas atuações, pode estar também relacionada ao paradoxo de estarem satisfeitas com o curso e terem prazer em atuar como pedagogas, ao mesmo tempo em que tenham uma autopercepção depreciativa sobre o valor social, político e econômico do curso de Pedagogia e também do baixo prestígio da profissão frente a outras, principalmente, quando dividem o mesmo espaço de atuação, a exemplo do psicólogo escolar.

Na mesma vertente, essas produções subjetivas foram pauta de trabalho com as profissionais, focando nos valores, crenças e concepções que apareceram em suas

percepções sobre a profissão. Nesse caso, trazer à tona o desconforto que o sentimento de menos valia e baixa autoconfiança em sua proficiência para atuar representava em termos de distanciamento e proximidade à atuação profissional dentro da qualidade autoral e efetiva que desejavam e defendiam, foi a força motriz para que o trabalho pedagógico do Diálogos Pedagógicos às fizessem buscar se encontrar frente a esses sentimentos. Isso implicou em colocá-las diante de sentimentos e emoções sobre o que compreendiam e acreditavam ser e mobilizá-las sobre o que pretendiam fazer a partir desse conhecimento de si.

As estratégias pedagógicas de mobilização à reflexão, por essa via, como já discutido, podem levar o indivíduo ao estado de pensar e ter consciência de situações, emoções e fatos sobre sua condição de ser, existir e agir, e podem levá-lo mais adiante, porém dependerá das motivações pessoais e recursos subjetivos disponíveis para produzir outras subjetivações com o novo conhecimento de si que está sendo construído. Como bem salienta Freire (1997) Ninguém educa ninguém, os homens se educam em comunhão, em comum(união) com os outros (heteroformação), consigo mesmo(ecoformação) e com o seu contexto (ecoformação) (Galvani, 2002; Galvani & Pineau, 2012). Nesse sentido, a formação, como a defendemos, não provém de resultados direto e imediato, por ser singular e corresponder a dinâmica da constituição subjetiva de cada pessoa, os produtos de uma experiência de formação, por mais que se inscreva inovadora, dependerão em muito de como isso dialoga com as particularidades da subjetividade de cada participante e também da própria ecologia em que os processos se dão (Pineau & Galvani, 2012; Galvani & Pineau, 2012).

No grupo de pedagogas foi perceptível que algumas delas não se lançaram por completo no processo de formação e reflexão, se esquivando das reflexões, demorando no cumprimento das atividades, faltando à continuidade dos encontros principalmente quando individuais, trazendo elementos de enfrentamento, resistência e mesmo de não-validação da

mediação da pesquisadora. Nesse quesito, percebeu-se que muito dessa resistência podia estar relacionada ao fato de compreenderem a pesquisadora como uma ‘igual’, por ter formação, função e, conseqüentemente, ‘saber’ similar aos delas. Esperavam que o processo fosse mediado pela orientadora da pesquisadora, por considerarem o prestígio acadêmico da mesma. Com esse comportamento, elas acabam reproduzindo o mesmo prejulgamento que sofrem dentro da escola pelos colegas pedagogos que esperam delas um ‘saber diferenciado’ para atuarem. Isso implicou no processo de ajustes de ações mediadoras por parte da pesquisadora em conquistar o prestígio do grupo pela (a) habilidade técnico-teórica para atuar (por isso, buscou fundamentar-se frente ao que era conteúdo), (b) habilidade emocional de empatia, alteridade e sensatez; e (c) da experiência da prática e trajetória na educação como pedagoga e como pedagogo(a) escolar da EEAA.

Mitjás Martínez (2020) colabora na reflexão sobre essa questão ao alertar que o formador frente à tarefa de atuar na formação de profissionais experientes, quer seja professor, pedagogo(a) ou outros, deve se autoinquirir:

[...] perante ele [profissional-aprendiz], nós temos prestígios? Perante ele nós temos saberes? Perante ele nós temos capacidade? Nós temos boas relações? Como ele nos percebe? .... Esse vai ser um elemento também fundamental para nossa ação pedagógica com ele [...] Se não temos prestígio, se nós não temos boas relações, no melhor sentido, não de ser bonzinho, de darmos um abraço, etc.; mas, de respeito, de diálogo, etc.; se nós não temos prestígio profissional, etc. é difícil influir no outros. (Mitjás Martínez, 2020, Comunicação Oral)

Mesmo respeitando os processos individuais das pedagogas, apesar da resistência, a pesquisadora insistia nos tensionamentos em todos os momentos da ação formativa. Isso porque, compreender ‘as resistências’ como um modo de funcionamento subjetivamente configurado, sem personalizá-las, possibilitou seguir alinhado ao propósito da ação

formativa, mesmo diante das resistências e críticas que existiram no processo (Rossato, 2020a; 2020b).

Porém, as pedagogas que se lançaram e aceitaram trilhar o caminho do desconforto pela angústia, inquietação, confusão, negação, irritação, raiva e todos os sentimentos possíveis que demonstraram, direcionados inclusive à figura da pesquisadora, conseguiram mobilizar importantes produções subjetivas que lhes permitiram expressar uma autoconfiança em se autoconhecerem e autorreconhecerem como pedagogas experientes, qualificadas e potencialmente habilitadas.

Produção essa que deu sustentação também a olharem para como atuavam e se percebiam dentro do SEAA/EEAA em termos de se autovalorizar profissionalmente pautando sua atuação por uma dimensão subjetiva e político-pedagógica. O que as colocou dentro da EEAA, como articuladoras de ações e relações pedagógicas que consideram a dimensão subjetiva das situações de aprendizagem de modo a contribuir com práticas mobilizadoras de mudanças e/ou desenvolvimento subjetivo dentro da escola.

A profissão de pedagoga e o curso de Pedagogia, como já discutimos, até os tempos atuais, têm buscado espaço de valorização e melhor definição de suas especificidade e campo de conhecimento acadêmico-científico em relação as demais disciplinas/áreas profissionais que também têm a Educação (principalmente ao que se refere à aprendizagem e ao desenvolvimento escolar) como campo de interesse a atuação (Libâneo 2011a, 2017; Pimenta 2011; Sá 2008, 201, 2019; Sá & Behrens, 2015). Essa situação muito contribuiu com a insegurança e confusão percebidas nas configurações subjetivas iniciais das pedagogas.

Por isso, esse redimensionamento nas configurações subjetivas das profissionais de autorreconhecimento e autoempoderamento sobre suas possibilidades de atuação e de produção acadêmico-científico dentro das escolas é uma contribuição importante nessa

busca por identidade e valorização da profissão e do curso. Vale aqui o destaque para a assunção por elas de compromisso político-institucional em retomar estudos sobre as bases teóricas que constituem e fundamentam a área, que abandonaram (ou não se atentaram a importância delas) em função de teorias substitutas de ordem inclusive de natureza clínica (neuropedagogia, fonoaudiologia, psicologia, etc.), como também, assumiram processos de formação e de empoderamento de outras(os) colegas pedagogas(os) do SEAA das suas regionais de ensino. Esse movimento de retomada de bases teóricas que constituem e fundamentam a Pedagogia passa pela ontologia do ser e existir como pedagogas e pedagogas escolares, em um processo de “se pôr a ser”, como defendido por Guattari (2012, p.28).

Por sua vez, a função de pedagoga escolar, como vimos em momentos anteriores da tese, não se apresenta com muita clareza, entre o(a)s profissionais do SEAA/EEAA. De um modo geral, os(as) pedagogo(a)s desse serviço entendem que sua função deve ser distinta da docência e das demais funções do(a)s seus/suas colegas pedagogo(a)s dentro da escola e no âmbito definido como ‘institucional’ pela OP (Brasil, 2010). O(a)s pedagogo(a)s (e outros profissionais, como os psicólogos escolares) ainda não demonstram compreender com clareza o que isso significa na prática, muitas vezes, se pautando em uma prática próximo ao que desempenhavam anteriormente em outras funções da profissão, ora ‘atendendo’ os alunos como apoio pedagógico ao ensino, como docentes, ora dando suporte pedagógico como coordenadores ou supervisores.

Visando demarcar a qualidade de ‘escolar’ a partir das percepções das pedagogas que participaram dessa pesquisa, acreditamos que a compreensão como ‘pedagogo(a) escolar’ abre possibilidades qualificadas de discussão sobre a atuação desse profissional como um especialista, integrado aos demais profissionais das equipes especializadas, tensionando representações e crenças que ainda carregam marcas de representações

históricas do lugar afetivo, maternal e missionário do profissional que atua nos anos iniciais do ensino fundamental.

**4.3.1.2 Formação Profissional Continuada.** Em relação à formação profissional continuada foram produzidas as seguintes hipóteses:

**Tabela 15.**

*Hipóteses Iniciais e de Mudanças Produzidas na Configuração Subjetiva da Formação Profissional Continuada*

Hipóteses	
Iniciais	de Mudanças Produzidas
<p>I. a formação ocupa um lugar importante no sistema subjetivo das pedagogas no grupo por representar um meio de atualização, um qualificador da atuação e um colaborador com o desenvolvimento pessoal/social e da trajetória profissional.</p> <p>II. está constituída pelo recurso subjetivo de contradição entre a compreensão da formação profissional continuada como um espaço aberto de diálogo, de aprendizagem crítica e libertadora como, também, mesclado à de ideias de teor cumulativo e conteudista, cujo principal objetivo é oferecer respostas como modelo à prática</p>	<p>I. a compreensão de que o processo pessoal de formação implica em uma relação tripolar da pessoa consigo mesmo (autoformação), com o outro (heteroformação) e com o meio (ecoformação); constituído a partir das produções subjetivas advindas da relação intrínseca entre a vida pessoal e profissional que mantém a lógica de formação/atuação; e de responsabilidade pessoal.</p> <p>II. Compreensão desenvolvimental da formação como espaço dialógico, em que a emocionalidade e a reflexão têm importância como recursos</p>



---

<p>e validação da competência profissional.</p>	<p>mobilizadores de transformação pessoal/social.</p>
<p>III. no que se refere à relação teoria-prática, apresenta uma tônica utilitarista, percebe-se o recurso subjetivo de reconhecimento da importância que a teoria ocupa no processo de formação, mas a prática de trabalho é a principal tensionadora e gestora desse processo.</p>	<p>III. ao entenderem a reflexão e autorreflexão como recursos do pensar com método, buscando, por esse caminho, a criticidade e auto percepção de si como um ser com potencial para refletir a partir das suas expertises sobre a relação retroalimentada entre teoria &lt;-&gt; prática.</p>
<p>IV. apesar do reconhecimento da intrínseca relação entre teoria e prática, na concepção prática da função da formação, há a predominância do recurso subjetivo do pragmatismo, trazendo à tona um teor tecnicista e operacional em relação à produção do conhecimento.</p>	

---

Fonte: Elaboração da Pesquisadora.

Nas hipóteses iniciais podemos perceber contradições permeando a definição desses dois aspectos constituidores da configuração subjetiva inicial sobre formação profissional continuada das pedagogas: (a) a concepção de formação e (b) a compreensão da produção do conhecimento em relação à teoria e à prática. Observamos que a formação tanto é entendida como espaço aberto ao diálogo, de aprendizagem crítica/libertadora, um meio qualificador e colaborador com o desenvolvimento pessoal/social e profissional, como

também por um teor cumulativo e conteudista. No que se refere à relação teoria-prática, há uma predominância valorativa inicial da prática em relação à teoria, o que leva à compreensão da produção do conhecimento por uma via tecnicista e operacional.

Ao compararmos esse conteúdo com as hipóteses sobre as mudanças produzidas durante o processo da ação formativa pelas pedagogas, podemos perceber algumas mudanças importantes em relação aos mesmos dois aspectos da configuração subjetiva. No que se refere à concepção de formação, uma redefinição relevante foi a compreensão da dimensão processual e desenvolvimental dessa experiência, principalmente por perceberem que, por essa perspectiva, a formação implica em mobilizar desenvolvimento, cuja dimensão subjetiva tem a ver em possibilitar situações de aprendizagens que considerem as produções advindas da intrínseca, singular e dinâmica relação entre a subjetividade social (escola, família, etc.) e subjetividade individual (atores do processo) (Mitjans Martínez & González Rey, 2017, 2019; Oliveira, 2018; Rossato & Peres, 2019). Com essa construção, consolidamos a compreensão da formação como um processo que envolve o imbricamento do eu, do outro e do meio em uma trama relacional dinâmica e complexa retroalimentada pelas produções subjetivas umas das outras, de modo recursivo e singular (Behrens & Sá 2015; Galvani, 2002; Galvani & Pineau, 2012; Rossato, 2020a, 2020b).

As novas produções subjetivas das pedagogas também tensionaram a configuração subjetiva sobre formação profissional continuada no que se refere à compreensão da relação teoria e prática na/para a produção do conhecimento. Como vimos anteriormente, o trabalho pedagógico da ação formativa tomou como pauta as contradições conceituais apresentadas nas subjetivações iniciais das profissionais sobre esse conteúdo. A experiência possibilitou que as pedagogas percebessem a importância do ‘pensar’ como uma ação que está para além da operacionalização e a racionalização, o que, para Morin (1996), é compreendido como ‘pensar bem’ por tomar a realidade para além da mera redução, acumulação e simplificação

do conhecimento. Nesse sentido, refere-se também na autoimplicação do indivíduo na corresponsabilidade com as possíveis transformações que possa se resultar do pensamento por essa perspectiva, dialogando também com Paulo Freire (1996), ao defender o ‘pensar certo’ como um pensar epistêmico comprometido com a práxis da transformação pessoal-social na íntima relação de circularidade entre saber<->conhecer<->fazer (Demo 2005).

Uma terceira mudança na configuração subjetiva da formação profissional continuada refere-se à relação retroalimentada entre teoria <-> prática, que foi se reorganizando ao poderem vivenciar como essa relação estava subsidiando o modo delas serem e atuarem como profissionais. A experiência formativa do Diálogos Pedagógicos as fez ter outra compreensão também em relação a busca por realização de cursos, sem que estes lhes mobilizassem à produção autoral de conhecimento que potencializasse suas práticas de modo igualmente autoral (Mitjans Martínez & González Rey, 2019; Rossato & Assunção, 2019), principalmente visando articular dentro da escola situações mobilizadoras de “aprendizagens que gerem desenvolvimento” (Tacca, 2015<sup>62</sup>). Essa tônica inclusive, as fizeram olhar para o fato de não perceberem aspectos da teoria do que já foi cursado por elas em suas trajetórias de formação se materializar em suas práticas, ou não conseguirem justificá-las pelas teorias que buscaram em suas trajetórias, tanto no curso de Pedagogia, como nos cursos continuados, ou ainda, nas teorias subsidiadoras dos documentos pedagógicos da Secretaria de Educação e do SEAA.

A ação de reflexão e autorreflexão foi relevante no sentido de fazê-las restabelecer diálogos com os conteúdos acumulados em suas trajetórias de formações para a profissão, pensando como os cursos obtidos e os que estavam realizando (muitas, estavam participando de outras formações paralelas ao DP) subsidiavam suas atuações e o que esse subsídio lhes

---

<sup>62</sup> Comunicação Oral em *Seminário aos profissionais do SEAA em 2015* promovido pelo Núcleo das Equipes Especializadas de Apoio à aprendizagem atual Gerência do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem da SEDF.

ofereciam de efetivo para apresentar soluções, inovações ou trazer aberturas a outras possibilidades ao que estavam tentando realizar dentro do trabalho de pedagogas do SEAA/EEAA.

Essa situação ontológica e epistêmica da produção do conhecimento (Morin, 2000) nas/pelas experiências de formação profissional, foi levantada pela orientadora em um dos encontros do Diálogos Pedagógicos, passando a orientá-las em suas decisões sobre o que as mobilizavam a escolher e fazer uma formação. Na ocasião ela alertava para o fato de que quando os processos de formação não provocam tais mobilizações, colocando em reflexão sistemas de crenças, valores e representações culturais sobre o saber/conhecimento e a construção histórica das emoções, corre-se o risco de incorrer em repetições do aprendido(transmitido).

**4.3.1.3 A Produção de Recursos Subjetivos.** Antes de abordamos o próximo tópico sobre ‘as *dimensões da ação formativa mobilizadoras das mudanças nas produções subjetivas*’, trazemos uma breve reflexão sobre a produção de recursos subjetivo devido sua importância nesse processo. Vale ressaltar que o tema vem sendo foco de atenção e pesquisa aos estudos atuais da Teoria da Subjetividade visando melhores esclarecimentos e definições, por isso, aqui apenas levantamos algumas percepções teóricas a partir do que reconhecemos como relevância dessa categoria para nossa compreensão sobre as possíveis mudanças nas configurações subjetivas das pedagogas ao longo da construção da informação.

Como discutimos no decorrer desse trabalho, os recursos subjetivos compreendem a “dimensão funcional de uma configuração subjetiva, expressa na ampliação das possibilidades de ação, reflexão e posicionamento em diferentes áreas da vida” (Goulart & Mitjans Martinez, 2023, p. 46), referem-se, assim, às produções subjetivas (e.g. reflexão, autoconfiança, proatividade, ente outros) que fazem parte da subjetividade do indivíduo lhe

permitindo e dando condições de agir em diferentes situações de seu contexto (Muniz e Mitjans Martinez, 2019). De natureza simbólico-emocionais, os recursos subjetivos “são mobilizados na vivência das experiências ou mesmo produzidos como uma nova qualidade” (Rossato, 2020b, p. 124) constituidora da configuração subjetiva de desenvolvimento.

Na vivência da relação dialógica no decorrer da ação formativa, as pedagogas produziram importantes recursos subjetivos que modificaram as configurações subjetivas pesquisadas. Os novos recursos passaram a constituir esse sistema configuracional dessas profissionais em conjunto aos recursos inicialmente reconhecidos e que permaneceram (talvez com outra qualidade) ao serem validados, provavelmente, por serem ainda pertinentes, necessários ou fundantes a esse sistema subjetivo. Afinal, como bem alerta e explica Rossato (2022b)<sup>63</sup>, não há produções subjetivas no vácuo, toda produção subjetiva ocorre com base em produções subjetivas existentes.

Com as condições formais de pesquisa disponíveis (tempo, informações, dinâmica do campo), a partir da processualidade da imersão experiencial da pesquisadora na ação formativa em interação com as pedagogas, foi possível reconhecer as mudanças nas produções subjetivas das pedagogas em relação aos temas que serviram de referência a esse estudo. Tais mudanças podem ter contribuído com um possível povir do desenvolvimento subjetivo das pedagogas, porém, como já justificado, não nos atemos à investigação desse processo devido à complexidade que o tema abarca e à extensão de informações a serem analisadas em relação ao tempo acadêmico disponível para isso.

De antemão, registramos que muitos outros processos subjetivos foram mobilizados – possivelmente de desenvolvimento subjetivo, emergência do agente, emergência do sujeito – mas que pela complexidade e extensão da construção interpretativa nos detivemos

---

<sup>63</sup> Comunicação oral. *Disciplina Estudos e Pesquisa em Psicologia*, 2022 a Teoria da Subjetividade.

em manter o foco nas mudanças na configuração subjetiva da formação profissional continuada e na configuração subjetiva da função de pedagoga escolar.

#### ***4.3.2 – As dimensões da Ação Formativa Mobilizadoras das Mudanças nas Produções Subjetivas***

Nas construções interpretativas apresentadas nas seções e eixos anteriores, foi possível evidenciar como a ação formativa promovida pelo Diálogos Pedagógicos foi tensionadora das pedagogas, fazendo emergir processos de alta qualidade reflexiva sendo muitas de natureza inéditos, entrando em contato com a emocionalidade presente nas ações e relações pedagógicas e produção de novos recursos subjetivos.

Reconhecemos, assim, nesse processo três dimensões da experiência promovida pela ação formativa que merecem destaque e que podem colaborar significativamente à produção do modelo teórico aqui pretendido: (a) a emocionalidade, (b) a dialogicidade e (c) a reflexividade.

A seguir, apresentamos algumas considerações sobre cada uma tendo em vista o que foi apresentado nos eixos anteriores e o objetivo principal de nossa investigação em sustentação à construção da tese.

**4.3.2.1 - A Emocionalidade.** A emoção é um constituinte da subjetividade humana de grande importância no estudo e compreensão dessa última a partir de como a Teoria da Subjetividade a define. Como importante aos processos humanos, as emoções “são verdadeiras unidades que mostram a ecologia complexa em que se desenvolve” (González Rey, 2003, p. 242) o indivíduo. ‘Ecologia complexa’ em decorrência das dinâmicas envolvidas no processo de produção subjetiva em que, em situação de vivência de uma experiência, as emoções em articulação com o simbólico do sistema subjetivo da pessoa, formam uma unidade constituidoras de sentidos subjetivos que, a depender da importância

dos mesmos, podem gerar novas produções configuracionais na subjetividade com possibilidades de desenvolvimento subjetivo. Assim, considerando a condição cultural das produções humanas, as emoções enquanto registros complexos se inscrevem como “uma forma de expressão humana ante situações de natureza cultural que emergem em sistemas de relações e práticas sociais” (González Rey, 2003, p. 243).

Nesse ponto, destaque-se o ‘o lugar da emoção’ como recurso pedagógico do processo de formação como uma contribuição indiscutível que o Diálogos Pedagógicos, com base na Teoria da Subjetividade, agregou à percepção reflexiva das profissionais. Em especial, ao que se refere à importância que a emocionalidade tem nas ações e relações pedagógicas dentro da educação escolar, por compreender o processo de aprendizagem, quer seja nas ações formativas profissionais (iniciais ou continuadas) com adultos ou nas ações dentro da educação básica, como uma ação que envolve tanto a mobilização dos aspectos operacionais da cognição como também todo o fluxo de emoções presente nas produções subjetivas dos envolvidos.

Vale ressaltar que, ao se falar em trabalhar a dimensão emocional do processo pedagógico, vai muito além de provocar sentimentos por dinâmicas e/ou técnicas de sensibilização como recurso à atividade didática, mas de considerar: (a) que a situação de aprendizagem tem implicação emocional, e a emoção tem papel fundamental e indissociável no processamento das demais operações do desenvolvimento humano (psíquicas, mentais, biológicas); (b) que o trabalho de ensinar e aprender é uma atividade do humano com o humano, implicando considerar aspectos humanos de modo integral sem dicotomizar o processo em emoção-razão; e (c) como as produções subjetivas produzidas em nossa experiência de vida (memórias, emoções, valores, crenças, concepções, etc.) podem ser pedagogicamente utilizadas como conteúdo aos objetivos de aprendizagem.

Nesse sentido, todo o processo da experiência humana é irrigado por emoções e, por isso, permeados por sentidos subjetivos gerados em outras experiências que podem ser atualizados ou renovados e passarem a compor o sistema configuracional da subjetividade do indivíduo sobre o que está sendo vivido no agora.

Por essa lógica, as profissionais puderam, a partir das experiências coletivas e individuais no Diálogos Pedagógicos, pensar o processo formativo para além dos modelos de cursos técnico-instrumentalistas com foco na aquisição intelectual asséptica aos sentimentos com vias à reprodução e generalização fiel do conhecimento. Assim, vivenciaram situações que as mobilizaram a dialogarem com suas próprias produções subjetivas em relação à autopercepção em termos de suas habilidades, conhecimentos técnicos e experiências subjetivadas ao longo do tempo e condições de suas histórias de vidas pessoal e profissional.

O valor pedagógico das emoções pode ser evidenciado no tópico a seguir por entrarmos na dimensão que o diálogo ocupou para esse processo e como potencial mobilizador de produções subjetivas das profissionais da ação formativa, uma vez que a “comunicação dialógica [...] é condição para a emergência de processos afetivos” (González Rey, Mitjáns Martínez, Rossato & Goulart, 2017).

**4.3.2.2 – A Dialogicidade.** A dimensão dialógica pretendida com a ação formativa se inscreveu em uma perspectiva profundamente tensionadora do outro. Em relação a essa dimensão, como defendido no início desse trabalho, para a Epistemologia Qualitativa o ‘diálogo’ assume uma compreensão para além da mera conversação (discurso, trocas de informações) entre emissor-receptor. Por isso, como bem define González Rey (2019): “o diálogo não é um processo ‘regular’ ‘organizado’ por atos de fala que se correspondem e levam a novos momentos nesse processo” (p.30), mas “um espaço configurado subjetivamente inseparável de como os indivíduos implicados nele o constituem e se



constituem em suas produções subjetivas diferenciadas nesse processo” (González Rey (2019, p.31).

Por essa lógica, a dimensão dialógica, como entendida aqui, é constituída na dinâmica das relações e do processo de construção e interpretação do que se pretende compreender e produzir a partir do vivido de modo a considerar a singularidade de todo o processo. E, nesse sentido, enquanto processual, dinâmico e humanamente produzido, implica em contradições, conflito e desequilíbrios (desordens) do que é estabelecido/produzido na relação entre os indivíduos e ao que se pretende comunicar. Pode-se, inclusive, considerar que a contradição (desordem) tem lugar cativo nas situações dialógicas em que se pretende promover mudanças, principalmente, em sua dimensão subjetiva. Nos trabalhos de gênese da Teoria da Subjetividade, González Rey (1995) traz o diálogo como uma função direta da comunicação, a qual, por sua vez, é entendida como uma força motriz de desenvolvimento.

As experiências de conversações dialógicas experienciadas pelas pedagogas, e também pela pesquisadora, no transcorrer da ação formativa as fizeram se perceberem como protagonista da ação formativa, cujo ‘conteúdo’ de aprendizagem e reflexão foram a própria experiência e a ação profissional. Desse modo, se viram diante de si mesmas e das próprias potencialidades e fragilidades “[...] de modo quase que terapêutico” (Pedagoga 15, EI, setembro, 2020).

Essa singularidade da experiência formativa esteve pautada pela comunicação dialógica, como especificado anteriormente, em que a fala (narrativa recursiva) consigo e com o outro (pesquisadora e o grupo), articulada com outras estratégias de reflexão (escrita criativa, vivência de situações conflitantes e mobilizadoras de emoções, etc.) puseram em cena emoções e imaginação levando-as a se voltarem para as próprias subjetivações como

foco de atualização com o tempo presente em relação ao modo de ser e atuar profissionalmente (Mitjás Martínez & Gonzalez Rey, 2017; Mitjás Martínez, 2020).

As profissionais, nesse processo, puderam colocar em pauta as contradições constituídas inicialmente em suas configurações subjetivas sobre formação continuada, principalmente sobre o que estavam compreendendo a respeito dos conceitos de desenvolvimento, diálogo, interação, o outro do processo, aprendizagem crítica e outras. O lugar de ‘aprendizes’ que assumiram no Diálogos Pedagógicos foi mobilizador de redimensionamentos sobre a prática profissional de atuação como pedagoga.

As ‘contradições’ são elementos geradoras de conflito e, por isso, podem ser desencadeadores de flexibilidade (González Rey 2003) no sentido de pensar consigo mesmo, com o outro e sobre o que se considera a ser superado, modificado ou trasposto em um novo ou inédito conhecimento. São, assim,

situações sociais qualitativamente diferentes que colocam a pessoa frente à necessidade de uma resposta, em que se organizam novos recursos subjetivos que são fontes para mudanças mais estáveis na configuração subjetiva. (Muniz & Mitjás Martínez, 2019, p. 42)

Porém, a título de esclarecimento, é importante demarcar que nem todo conflito, crise e/ou contradições podem mobilizar o indivíduo em direção a mudanças subjetivas. Segundo Rossato (2020b) a qualidade motriz dessas ações/situações como tensionadoras, para que promovam mudanças e desenvolvimento subjetivo, precisam mobilizar produções de novos recursos subjetivos. Ou seja, é muito mais, do que apenas tensionar ou da provocação em si mesmos, uma vez que o processo precisa ter a implicação motivacional, histórica e de ação do indivíduo em relação ao social e desse em relação àquele. Assim, as contradições e conflitos podem até levar os participantes a uma situação de crise em seu sistema subjetivo e a possíveis mudanças, mas devido a própria especificidade e

singularidade do processo, as experiências nem sempre são subjetivadas de forma que promovam mudanças subjetivas.

No caso das experiências do Diálogos Pedagógicos, as contradições e conflitos estiveram inscritos no que dessoava e o que ressoava às produções de sentidos subjetivos na relação dialógica da comunicação estabelecida para/pela reflexão. Esse é um processo como produção argumentativa sem a prevalência de condescendências à proposição de quem está mediando ou do próprio saber que se propõe ser entendido. Trata-se da “argumentação bem feita” entendida por Demo (2005) como “aquela que se abre à contra-argumentação, não que a evita. [Pois] O olhar honesto não ofusca outros olhares, mas os conclama, para juntos, poderem ver um pouco melhor” (p. 107).

Nesse sentido, o conflito é um mobilizador importante do diálogo que não se inscreve ingênuo e romântico (Freire, 1996). Como acentua Torres (2022), o conflito somado à tensão, “podem ser grandes promotores da produção subjetiva, no nível individual e social” (p.180), abrindo vias à promoção da alteridade no processo de negociação de significados, de ideias, de opiniões, de rupturas, de diversidade, da diferença em favor da produção singular. Implica, então, em produzir conhecimento pelo questionamento inquietante e emancipador. Em que busca a subversão ao lugar da vassalagem ao saber paradigmático (Demo, 2005) via respeito, empatia e abertura ao outro em sua ecologia. Em síntese, um processo dialógico com a qualidade defendida aqui, “implica a emergência dos participantes como agentes ou sujeitos” de seus processos (González Rey, 2017a, p. 39) de desenvolvimento ou mudança subjetivos.

Assim, viver essa experiência formativa, tanto para a pesquisadora como para as pedagogas (também formadoras de professores), sem ter que se apoiar na metodologia da resposta preconcebida (González Rey, 2014), mas pela pauta da pergunta epistêmica (Freire 1996) e do pensamento complexo (Morin, 2003), da autogestão e autorresponsabilização

pelo processo, as mobilizaram a redimensionarem suas percepções e compreensões das suas certezas sedimentadas pela história de suas vivências sobre formação, aprendizagem, educação, autoria, inovação, questionando-se continuamente a respeito de como isso ressoava efetivamente na qualidade de suas atuações profissionais.

Essa inquietação e incômodo as tiraram da zona de conforto, não se limitando as inquietações como coparticipes da formação, mas especialmente na atuação dentro da escola no SEAA/EEAA. Isso ficou expresso: (a) nas situações práticas que traziam para analisarem junto com o grupo ou com a pesquisadora; (b) na forma como se posicionavam dentro da escola – a exemplo de como observamos a reorganização da forma de atuar das pedagogas 6, 2, 3 e 4 dentro do EEAA; e (c) como o grupo passou a lidar com a produção do conhecimento.

Para essa dinâmica da comunicação dialógica a reflexão é um desdobramento importante como apresentamos no próximo tópico.

**4.3.2.3 A Reflexividade.** A reflexão aqui é compreendida para além do mero ato de pensar, via operações cognitivas, na perspectiva do racionalismo. Tem a ver com mobilizar recursos subjetivos e intelectivos implicados pela emoção, situados e mobilizados pelas ações e relações socioculturais. Isso porque se dá no processo de comunicação conforme conceito de diálogo aqui proposto, “[...] provoca o indivíduo a refletir e a se posicionar de forma diferente o que está configurado subjetivamente” (González Rey, 2019, p. 36).

A reflexão implica em reflexividade que, de acordo com González Rey (2003), tem a ver em “produzir desenhos mentais por meio dos pensamentos que o levem a reassumir posições e a definir constantemente novas posições dentro dos contextos sociais em que se desenvolve” (González Rey, 2003, p. 240). Nesse sentido, é mais do que o mero ‘processamento’ de informações, implicando um movimento dialético - devido a consciência da contradição -, o uso da análise, da síntese e antítese em busca de soluções ou

compreensões da realidade vivia, gerando produções subjetivas que redimensionam ou produzem novas configurações que orientam o indivíduo à mudança. Desse modo, a reflexividade pode mobilizar mudanças e, dentro dos pressupostos aqui defendido, mudanças subjetivas.

Essa dinâmica relaciona-se com a produção crítica do conhecimento, com a tomada de consciência, que é entendida aqui como uma organização processual na qual o indivíduo “participa intencionalmente nos processos de sua vida, o que implica a organização de sua própria linguagem, na reflexão, na elaboração de projetos e no momento construtivo de suas filosofias de vida, de suas crenças e suas representações” (González Rey 2003, p. 226).

A problematização e o questionamento, no Diálogos Pedagógicos, foram estratégias tensionadoras da reflexão. Para isso, as bases teóricas – teoria da subjetividade e epistemologia qualitativa e epistemologia da complexidade – foram balizadoras tanto para preparação e fundamentação da pesquisadora, como para subsidiar as reflexões para/com/pelas pedagogas, buscando levá-las a refletir sobre suas ações e relações no cotidiano da escola por meio de modelos teóricos, num esforço de promover processos de personalização do conhecimento teórico.

Colocamos especial destaque aos modelos teóricos/epistemológicos como subsidiadores da reflexão, de modo imbricado, colaborando com a produção de inteligibilidade sobre o que se pretende conhecer, de modo autoral, autônomo e criativo. Como um processo orientado teoricamente, a problematização e o questionamento não se resumiram à crítica pela crítica, pois essa, muitas vezes, pode ser inimiga da reflexão, quando não visa nos deslocar do nosso lugar de senso comum ao saber científico e mobilizador de mudanças (Rossato, 2020b). Como alertado por Zeichner (2008), ao tecer uma crítica do uso indiscriminado do termo reflexão/reflexivo, evita-se, com o que defendemos, que o termo seja usado mais como um *slogan* para justificar o que se faz em

programas de ensino/formação, do que como propósito e compromisso à ação efetiva a ser alcançada.

Ao longo do Diálogos Pedagógicos a pesquisadora usava uma lógica socrática da maiêutica para guiar suas ações pedagógicas junto às pedagogas. Tentava, pela pergunta, mobilizá-las também ao protagonismo de se colocarem em processo e participarem como coparticipes, inclusive, se autorizando ao ‘não-saber’. Essa estratégia possibilitou a superação de uma divisão velada que existia no grupo no início da formação em três subgrupos: (a) de um lado, mesmo que não declaradas, estavam as que expressavam um comportamento de poder ‘pelo saber técnico da experiência’; (b) de outro lado, as que expressam poder ‘pelo saber do conhecimento teórico’; e (c) por um terceiro lado, as que se compreendiam destituída de conhecimento e saber à altura do que consideravam ‘especializadas e detentoras de saber/conhecimento’ e, por isso sentiam-se inibidas frente a esse ‘poder’ das colegas dos dois outros grupos.

Para tanto, sem deixar de entender e concordar sobre a importância da preparação teórica e prática de quem se propõe mediar uma discussão reflexiva como meio à aprendizagem, existia por parte da pesquisadora também a ‘coragem’ e humildade em assumir o ‘não-saber’ frente a algo que se mostrava desconhecido para ela e para o grupo. Contudo, esse não-saber, quando importante para o que se objetivava na produção do conhecimento, era tomado como pedagógico e como conteúdo de aprendizagem e curiosidade de investigação coletiva mobilizado pela produção colaborativa.

O uso de situações problematizadoras ou o estudo de situações conflituosas serviram para deslocá-las de suas zonas de conforto pelo pensar, enquanto pensar complexo, buscando articular os princípios da dialogicidade, da recursividade, e hologramático. Para Morin (2000) esses princípios, ao orientarem o processo de pensamento, colabora com a não-linearidade ou redução desse processo ao pensamento simples, privilegiando aspectos

da razão em detrimentos às demais dimensões integradoras do humano (emoção, social, histórico, ecológico, etc.). O pensamento por essa lógica é complexo por não estar pronto, acabado e construído de forma regular e padronizado, ele considera o todo, as dinâmicas dos contextos e das relações e da imprevisibilidade, das contradições e os paradoxos.

Esse processo, foi importante para as pedagogas pois, pela vivência da reflexividade contínua, puderam perceber a importância desse tipo de reflexão, que caracteriza o ‘pensar com método’ (Morin, 2005).

Para dialogarmos sobre o desdobramento desse processo na subseção abaixo apresentamos e discutimos a tese produzida.

#### **4.3.3 – A Tese e Sua Contribuição ao Tema da Formação Profissional Continuada**

Com base no que produzimos até aqui no modelo teórico podemos defender a *tese de que a experiência de formação profissional continuada, pautada numa perspectiva dialógica, com implicação emocional e reflexão orientada teoricamente, é mobilizadora de mudanças nas produções subjetivas que abrem vias de conhecimento de si, do outro e do meio, sustentando redimensionamentos no sistema subjetivo com implicâncias à vida pessoal e profissional do indivíduo.*

A tese e o modelo teórico aqui construídos nos possibilitam complementar o diálogo iniciado nos capítulos 1 e 2 (de *Contextualização* e *Base teórica*) sobre o tema de formação profissional continuada do pedagogo escolar e formação profissional continuada como mobilizadora de mudanças subjetivas.

Como intentamos mostrar na pavimentação do modelo teórico à tese, um primeiro ponto relevante para esse diálogo é que, pelos pressupostos da Teoria da Subjetividade de González Rey (1997; 2014; 2017a) ontológica e epistemologicamente, os processos

formativos serão entendidos dentro de uma dimensão da subjetividade como um complexo processo psicológico humano.

Partindo desse pressuposto, ao analisarmos concepções de formação profissional continuada que mais se aproximam do que intentamos defender aqui a partir de produções teóricas sobre formação (inicial e continuada) (e. g. Nóvoa, 2020; Pimenta, 1998, 2005; Libâneo, 2018, 2005, 2011a; Demo, 2005; Baptista & Lima, 2019; Alves, 2011; Imbermón, 2009, 2011; Huberman, 2013; Formosinho, 2009 e outros), ideias que comumente encontramos (e usamos), têm como foco temáticas como: ‘reflexão’, ‘criação’, ‘transformação’, ‘desenvolvimento profissional’, ‘saberes (em produção e constituídos)’, e ‘subjetividade’.

Em especificidades sobre essas temáticas, autores como Pimenta (1998, 2005), Schön (1998, 2000), Demo (2005), Libâneo (2011b, 2018), Fávero, Tonieto e Roman (2013), Nóvoa (2020), e outros, se aproximam do que aqui abordamos, por também defenderem a ‘reflexão’ como ação mobilizada e mobilizadora de mudanças importantes do indivíduo em contextos de relações sociais. Porém, como defendemos anteriormente, a reflexão além de ter uma função para além do mero pensamento simples, como também defendido pelos autores, implica, principalmente, em movimentar-se para a produção de mudanças subjetivas que orientam o indivíduo ao desenvolvimento subjetivo, por ser integral (então envolve diferentes dimensões de sua vida e constituições subjetivas) e situado culturalmente nas interações sociais.

No que se refere à ‘criação’, a compreensão de criar e inovar está implicada no conceito de criatividade como “potencial que todas as pessoas apresentam, mas que necessita de condições de ambiente para demonstrá-la, assim como de motivação, incentivo e estímulo para desenvolvê-la” (Baptista & Lima, 2019, p. 84). Contudo, como bem discutido por Oliveira (1997, 2016) os processos que constituem o criar, o ser criativo e



inovador em relação à prática da formação, precisam ficar mais claro. Muitos autores, apesar da defesa da ‘situação social’ e dos aspectos culturais, assim como, da contrapartida dos fatores individuais no processo, ainda incorrem em deixar a ideia de ‘processos internalizados’ e influenciadores da criação. Ao que a abordagem defendida pela Mitjans Martinez (2006) a entende dentro dos pressupostos da constituição subjetiva do indivíduo como defendido pela Teoria da Subjetividade, assim criatividade é compreendida como o “processo de produção de ‘algo’ novo (ao menos para quem o produz) que satisfaz as exigências de uma determinada situação social” (Mitjans Martinez, 1997, p. 53-54, grifo da autora), sendo uma produção subjetiva a partir das experiências vividas e implica da autoria, inovação e expressar-se de modo ativo, alternativo e transformador do instituído.

Em relação às perspectivas que abordam a formação a partir do ‘desenvolvimento profissional’ (Imbermón 2009, 2011; Huberman, 2013; Formosinho, 2009 e outros) e da valorização dos saberes docentes (Pimenta, 1998, 2005 e outros) focam na importância de as propostas de formação subsidiarem para o exercício profissional, tendo especificamente os saberes (conceituais e da experiência) como meio de trabalho e conhecimento desses professores. Nesse aspecto, também compreendermos as ações formativas como subsidiadoras à atuação profissional, contudo, a dimensão subjetiva desse processo precisa considerar a constituição subjetivas desse profissional e também se constitui como mobilizador de mudanças subjetivas, caso contrário, se prevalecerá a dicotomia entre teoria e prática predominando a ideia de ‘prepara-se’ primeiro, atua-se depois, por mais que não se deseje ou se intencione e de utilitarismo do conhecimento em relação à prática. Questões que são muito bem defendidas por autores dentro da Teoria da Subjetividade como Madeira Coelho, Tacca, Oliveira e Pinto (2017), Mitjans Martines & González Rey (2019), Rossato & Assunção (2019), Silva et. al. (2022) e outros.

A ideia de desenvolvimento também, dentro da abordagem que defendemos, abarca processos e não apenas a ideia de evolução, estágios e níveis. O que nos leva às proposições da Complexidade que defendem a integração e religação entre os saberes, a transdisciplinaridade (para além da [inter]disciplina, e da fragmentação) a ecologia (a relação indissociável e singular com o meio, o coletivo, com a historicidade, com a cultura), a antropologia (o conhecimento do homem em sua integralidade pessoal, emocional, cultural, vivencial, relacional) e a não-linearidade do processo formativo e educativo. Pressupostos que coadunam com o que defendemos sobre educação escolar, e em especial sobre a formação profissional continuada (Rossato & Assunção, 2019; Rossato, 2022b; Silva et. al., 2022).

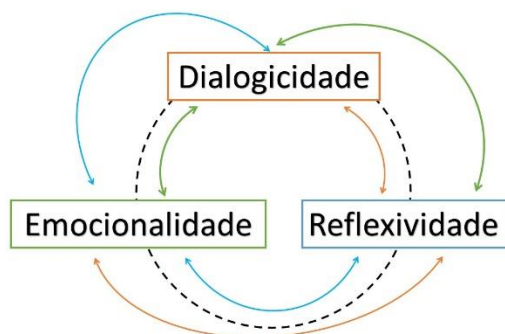
Em síntese, dentro da perspectiva que estamos nos pautando, tais terminologias também fazem parte do nosso repertório teórico sobre a compreensão da formação profissional continuada, contudo, são compreendidos em suas complexidades e dinâmicas dos indivíduos em processos relacionais e condição da cultura, como autores criadores e também criados pela intrínseca relação entre subjetividade individual e subjetividade social. Por isso, a subjetividade humana é produtora de realidade da qual o indivíduo é parte e não apenas receptora e reprodutora.

Por essa compreensão, a proposta do Diálogos Pedagógicos, oportunizou aos participantes a garantia de um espaço e situações em que lhes fossem possível: (a) a vivência sociorrelacional como favorecedora da emergência de sentidos subjetivos; (b) o estímulo à gerarem projetos próprios em que pudessem se engajar de forma autêntica e autoral (PPD e Plano de Ação); e (d) contribuir para que assumissem um lugar próprio nos espaços nos quais sua ação acontecia (escola e outros espaços sociais), sendo capaz de fundamentar e defender com autoria e propriedade seu ponto de vista (decisões e posicionamentos) (Mitjans Martinez & González, 2019).

Vale acrescentar outros dois pontos relevante a essa reflexão. Primeiro, é o fato de que pudemos perceber com a produção dessa tese a contribuição dos princípios da Epistemologia Qualitativa (González Rey, 1996; González Rey & Mitjans Martinez, 2017), a singularidade, a dialogicidade e a construção interpretativa, como estratégias à ação profissional, principalmente dentro dos processos de escolarização e educacionais. No Diálogos Pedagógicos, até ao transitar pelas dimensões da Pedagogia Complexa de Sá (2015, 2019), percebeu-se a presença desses três princípios ao valorizar: (a) as especificidades e necessidades únicas de desenvolvimento de cada participante do grupo e também do próprio grupo e a partir disso, buscando desenvolver ações pedagógicas que atendessem a essas singularidades, o que foge à ideia de homogeneização das ‘turmas’ e dos ‘estudantes’ a partir de um padrão ideal predeterminado de estudante e de objetivo/conteúdo de aprendizagem; (b) o lugar da dialogicidade, cuja relevância já discutida na subseção anterior, foi a norteadora de toda estratégia da ação pedagógica; e (c) a construção interpretativa das produções, ao usar das ‘pistas’ deixadas ao longo do processo pelos participantes e pelo coletivo para entender o ‘ritmo’ e ‘andamento’ do processo e, com isso, (re)ajustar atividades, mediações, dinâmicas, etc. em favor das necessidades de aprendizagem e do desenvolvimento dos envolvidos.

O segundo ponto, tem a ver com a importância e valorização da visão sistêmica (no sentido de recursividade entre todo <->parte) de todo o processo. Por isso, a preocupação em não dicotomizar teoria-prática, pessoal-profissional e individual-social ao planejar e desenvolver a proposta de formação. E, por fim, acreditamos que todas essas ações podem ser representadas pelas articulações entre as dimensões da ação formativa mobilizadoras das mudanças reconhecidas nas produções subjetivas:

**Figura 13**



*Fonte: Elaborado pela Pesquisadora 2023*

A dialogicidade, como aqui defendida, pode ser canal à reflexividade, que por sua vez, imbrica-se complexamente com a emocionalidade nas produções subjetivas, passando a constituir a subjetividade da pessoa, implicando no modo de se colocar frente à vida e extrapolando a ideia de uma ‘estratégia’ de como pensar, fazer, agir e ser. Por isso, para que se tenha uma qualidade de produção subjetiva que leve a mudanças importantes no sistema subjetivo da pessoa/grupo, e quiçá ao desenvolvimento subjetivo, esse processo não é unilateral, mas dinâmico, interconectado, recursivo e hologramático entre as três dimensões.

Em suma, o que a nossa proposta traz é o valor heurístico da condição de geradora (de realidades humanas) dos sentidos subjetivos, o que ajuda a não se correr o risco de compreender os processos de aprendizagem e educação como ‘processos externos que se tornam internos ou vice-versa’ e da passividade do indivíduo e do meio em relação à produção e participação na construção da realidade.

Por compreender a educação como “um sistema de ações voltadas para o desenvolvimento das pessoas e dos grupos sociais (González Rey, Mitjans Martinez, Rossato & Goulart, 2017),” o terreno em que os processos de formação acontecem precisa considerar os recursos que os indivíduos (professor, estudantes) desenvolvem ao longo da vida para atuarem e serem o quem são; e como essas representações podem ser

reorganizadas e/ou mudadas, se necessário (Rossato, 2020a, 2020b) durante a vivência das ações formativas, tanto para preparar para a profissão, como para atualizar práticas profissionais consolidadas em serviço.

O valor heurístico, assim, dessa tese e do modelo teórico desenvolvido, em relação aos temas da formação profissional continuada do pedagogo escolar e da formação profissional continuada como mobilizadora de mudanças subjetivas, refere-se ao entendimento de como práticas formativas, planejadas e desenvolvidas valorizando o lugar do diálogo enquanto mobilizador de reflexões sobre construções simbólico-emocionais de conceitos subjetivados ao longo da vida pessoal e profissional, levam a produções de novos recursos subjetivos que possibilitem aos atores da formação importantes mudanças subjetivas que contribuam com o desenvolvimento profissional.

## Considerações Finais

Em seu campo de atuação o(a) pedagogo(a) é um(a) profissional no cenário da educação cuja formação o(a) possibilita atuar em diferentes funções dentro do trabalho de ensino-aprendizagem: gestão, orientação educacional, supervisão e/ou coordenação pedagógica, exercício da docência em sala de aula, formação de professor, entre outros. Por isso, pede uma prática em diálogo contínuo, propositivo e reflexivo (com vistas à mudança) em relação às demandas dentro do seu trabalho escolar

Considerando essa problemática, o caminho de produção teórica que consolidou a tese especificada no capítulo anterior nos levou a tecer compreensões sobre como contextos de formação profissional continuada podem ser mobilizadores de mudanças nas produções subjetivas, quiçá de desenvolvimento subjetivo. Para que possamos retomar pontos relevantes a esse entendimento, teceremos algumas considerações sobre ideias, percepções, desafios, contribuições e possibilidades de ampliação para produções futuras sobre o tema.

Desse modo, em relação ao processo de mudanças percebidos nas configurações subjetivas das pedagogas durante a experiência da formação Diálogos Pedagógicos, podemos afirmar que a organização do espaço em interações dialógicas orientadas teoricamente à reflexividade e irrigados pela dimensão afetiva possibilitou a produção de novos recursos subjetivos levando a mudanças nas produções subjetivas em relação à formação profissional continuada e à função de pedagoga escolar da EEAA.

Essas novas produções subjetivas e qualidade das mudanças possibilitadas, passaram a orientar a ação profissional das profissionais em seus espaços de atuação principalmente no resgate e encontro com a identidade profissional como pedagoga, principalmente na instância escolar da educação. Assim como também, na compreensão da

formação para além do processo cumulativo do saber, mas de mobilizador à ação autoral, criativa e autônoma do profissional.

As construções de informação também nos permitem destacar que nesse processo a promoção de vivências em contextos formativos para que tenham essa qualidade de mobilização à produção subjetiva, devem primar pela garantia de: (a) ações de trabalho conjunto e de mobilização de sentimento de pertencimento de grupo, reelaboradas e reajustadas no curso da ação; (b) tensionamentos pela dialogicidade à reflexão e mobilização da emocionalidade; (c) a relação integradora entre a dimensão pessoal e profissional; (d) a importância da compreensão das representações socioculturais permeando e orientando o processo individual e social; (e) a não neutralidade do sistema integrador das dimensões eco (meio, espaço), hetero (os outros) e auto(eu) na formação; (f) a não dissociação teoria e prática; (g) a não soberania dos saberes sobre outros saberes, mas da produção subjetiva com vias à personalização do conhecimento considerando a importância dos diferentes saberes; e (h) a formação como vivência sociorrelacional, irrigada emocionalmente, orientada teoricamente possibilitadora de mudanças subjetivas.

Nesse nicho de (re)descobertas e (re)encontros, a Teoria da Subjetividade como inspiração à atuação e à sustentação epistêmica da formação, foi um encontro de possibilidades e de desafios. Isso porque, como ilustrado por Freire (1994) foi um processo pascoal, uma vez que, tivemos que fazer ‘morrer’ velhos princípios e representações amalgamados em nosso sistema subjetivo sobre formação, educação, aprendizagem (em especial aprendizagem do adulto professor) e produção do conhecimento para, na mobilização processual, ‘ressuscitar’ em novas construções ou reconstruções pessoais em/no processo consciente do ‘se pôr a ser’ (Guattari 2012). Processo esse que não é, nem foi tranquilo, mas dolorido, desconfortável, indesejável e, às vezes, negado, resistido e, por isso, adiado. Essa dimensão da processualidade de tal experiência, nos possibilitou, pela

vivência, compreender-nos dentro de um contexto dinâmico, constituído e constituinte de nós mesmas como profissionais.

O *desafio* dessa tese, assim, se percebeu em diferentes aspectos. Nesse processo de descoberta, tanto da pesquisadora como das pedagogas, o primeiro obstáculo foi romper com as dicotomias e representações de toda uma história de formação escolar (da infância ao momento atual) perpassada por matizes de concepções, com maior predominância das tendências racionalistas, tecnicistas e operacionais). Difícil, porque implicava em reconhecer-se na discrepância entre o que defendíamos e, acreditávamos fazer, e o que de fato ‘era’ a realidade; segundo, por parte principalmente da pesquisadora, saber quais eram os limites da pesquisadora e da aprendiz, o que, só no processo, se percebeu que são uma só pessoa no ‘em sendo’ da inteireza de ser e viver; e terceiro, o sentimento de falta de chão e orfandade, isso porque, depois que se percebe e se aceita em contradição, o que pôr no lugar, como conquistar novamente a autoconfiança, e evitar novos equívocos?

Essas questões percorreram a todas nós quando nos percebemos em contradição, porque mesmo reconhecendo ‘beleza’ e sentido no que a Teoria da Subjetividade nos apresentava e nos provocava, angustiava-nos a dúvida sobre como aqueles conhecimentos poderiam se constituir parte dos nossos recursos subjetivos de modo que, uma vez fazendo personalizado como parte do nosso sistema subjetivo sobre o conhecimento profissional, muito naturalmente subsidiasse a prática.

Com a experiência dialógica da proposta também aprendemos que importantes mudanças não são imediatas, precisam de historicidade e tempo. Historicidade porque não acontecem no vácuo, mas a partir do vivido, e tempo porque processos humanos, para se constituírem, requerem tempo do coletivo e das pessoas que, por isso, ao entendê-lo para além da caracterização cronológicas, o entende como singular e diferenciado em cada processo e para cada pessoa desse processo. Por essa razão, que dentro do Diálogos



Pedagógicos, as mudanças provavelmente exigiram tempos diferenciados para se expressarem nas ações, posicionamento e relações do grupo, das pedagogas e da pesquisadora.

Assim, após praticamente o primeiro módulo de trabalho, enquanto, já haviam pedagogas dando pistas de seu desconforto e direcionamento à possibilidade de se aprofundar no processo de mobilização a mudanças, outras apresentaram esse mesmo movimento apenas ao final do último módulo; outras só no semestre seguinte à conclusão da formação, durante a fase de observação de sua atuação na escola; e outras duas pareceram não se mobilizar nesses espaços de tempo. A pesquisadora, por sua vez, apesar das mudanças reconhecidas na construção dessa tese, no transcurso da reelaboração e rememoração de eventos, se encontrou em mobilização de outras produções subjetivas em processo.

O trabalho aqui desenvolvido nos possibilitou *tecer algumas contribuições importantes*, a saber:

- compreensão da formação para o exercício da profissão, como um espaço que deve ser voltado ao desenvolvimento de recursos subjetivos que mobilizem importantes processos subjetivos possibilitadores de mudanças e desenvolvimento subjetivo;
- a percepção da relevância de desenvolvimento de programas diferenciados de formação profissional continuada tanto para a(o)s profissionais pedagoga(o)s que compõem a EEAA do DF como de outros espaços de formação profissional continuada;
- a defesa de que na SEDF o(a) pedagogo(a) da EEAA seja compreendido(a) como *pedagogo(a) escolar*, sendo inclusive legitimado em seus documentos orientadores desse serviço no DF;

- a compreensão e ilustração do trabalho do pesquisador e da pesquisa como um ‘projeto ação’, uma ação voltada à produção e contribuição com a área de atuação e vivência tanto de quem realiza a pesquisa, como principalmente, dos participantes. Esse tipo de compreensão, faz do momento da pesquisa uma ação político-pedagógica, cujos resultados consistem no processo em si e na participação em favor de melhorias e desenvolvimento de alternativas aos problemas percebidos. Colabora, por essa via, com a superação da ideia de se fazer pesquisa para saber o que há de problemas/desafios, ou seja, ressaltar ‘a falta’; e dá força à compreensão da pesquisa, a partir da construção de alternativas à problemática investigada;
- uma ilustração metodológica dos princípios da Pedagogia Complexa (Sá 2008; 2019) como estruturantes da organização pedagógico-didática de uma ação formativa e da Teoria da Subjetividade como eixo epistêmico e norteador das ações e intencionalidades.

A produção da tese também nos leva à percepção de algumas *reticências que pedem um aprofundamento no campo como sugestões a estudos futuros* que deem mais fundamento e inteligibilidade à melhor compreensão ao tema, tais como: (a) o contexto de formação profissional continuado para o efetivo desenvolvimento subjetivo; (b) as produções subjetivas do pesquisador ao se constituir, pela pesquisa, pesquisador na perspectiva da Teoria da subjetividade; e, no mesmo enfoque, (c) as relações entre subjetividade social e subjetividade individual em processos de formação baseados em perspectivas da dimensão subjetiva do desenvolvimento humano.

Por fim, a presente tese tem ciência que o tema *processos formativos como mobilizador de mudanças subjetivas*, por sua complexidade constitutiva, não se esgota aqui. Contudo, acreditamos que, de algum modo, abrimos possibilidades de perceber que a

experiência do estudo e aprendizagem do profissional da educação escolar, aqui destacamos o(a) *pedagogo(a) escolar*, merece atenção essencialmente ao considerá-lo em sua integralidade como um ser histórico, ativo e capaz de produzir conhecimento autoral e de atuar sem a chancela de saberes alheios à realidade e necessidades do seu campo de atuação.

## Referências

- Aguiar, M. A. S., Brzezinski, I., Freitas, H. C. L., Silva, M. S. P. & Pino, I. R. (2006). Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. *Educação & Sociedade*, 27(96), 819–842. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300010>. Acesso março de 2019;
- Albano, E. (1992). *Pedagogia, ciência da educação?* Portugal: Porto Editora.
- Albuquerque, H. M. P., Haas, C. M., Araújo, R. M. B. (2013). Formação de professores da educação básica no Brasil - Curso de Pedagogia – Licenciatura, em instituições da Região Sudeste. *Acta Scientiarum Education*, Maringá, v. 35, n. 1, p. 105-115, jan./jun. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/16504>. Acesso setembro de 2019.
- Almeida, D. S. S. (2016). *Geometria fractal: uma proposta para sala de aula*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista. Guaratinguetá.
- Alves, J. M., Parente, A. G. L., Bezerra, H. P. S. & Bezerra, S. H. O. (2022). O subjetivo e o operacional na superação das dificuldades de aprendizagem em ciências. *Ensaio Pesquisa em Educação e Ciências*. Belo Horizonte. V. 24. Disponível em <https://doi.org/10.1590/1983-21172022240101>. Acesso agosto de 2023.
- Alves, J. M., Parente, A. G. L., Rossato, M., Bezerra, H. P. S. & Bezerra, S. H. de O. (2023). O subjetivo e o operacional na superação das dificuldades de aprendizagem em Química. In L. O. Campolina & G. C. S. Santos (Org.). *Desenvolvimento e aprendizagem – contribuições atuais da teoria histórico-cultural da subjetividade*. Curitiba: CRV, p. 191-212.
- Amatuzzi, M. (2007). Experiência: um termo chave para a Psicologia. *Memorandum*, 13, 0815. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a13/amatuzzi05.pdf>. Acesso: novembro de 2020.
- Araújo, C. M. M. (2003). *Psicologia Escolar e o Desenvolvimento de Competências: Uma Opção para a Capacitação Continuada*. (Tese de doutorado em Psicologia) Universidade de Brasília, Brasília.

- Araújo, G. M. G. (2006). *Implicações do perfil e das concepções dos Pedagogos, que atuam em equipes multidisciplinares da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, no atendimento às queixas escolares*. (Dissertação de Mestrado em Psicologia) Universidade de Brasília, Brasília.
- Arruda, T. S. (2014). *A criatividade no trabalho pedagógico do professor e o movimento da sua subjetividade*. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília.
- Aspesi, C. C., Dessen, M. A. & Chagas, J. F. (2005). A ciência do desenvolvimento humano: uma perspectiva interdisciplinar. In M. A. Dessen & A. L. Costa Júnior (Org.). *A ciência do desenvolvimento humano – tendências atuais e perspectivas futuras*. Porto Alegre, RS: Artmed. p. 19-36
- Assunção, R. (2018). *Desenvolvimento humano como processo de (re)construção do sujeito no contexto de um curso de formação de professores*. (Dissertação de Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Universidade de Brasília, Brasília.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. SP: Edições 70.
- Bakhtin, M. M. (2010). Para uma filosofia do ato responsável. In M.M. Bakhtin. *Para uma filosofia do ato responsável*. SP: Pedro & João Editores. p.41-145.
- Baptista, E.M.C. & Lima, I.M.M.F. (2019). Criatividade e Formação de Professores Estratégias. In S. A. S. Monteiro (Org.) *Inquietações e proposituras na formação docente*. PR: Atena Editora. p. (82-95).
- Barbosa, R. (2008). *Psicologia escolar nas Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem de Samambaia/DF: atuação institucional a partir da abordagem por competências*. (Dissertação de Mestrado em Psicologia). Universidade de Brasília, Brasília.
- Behrens, M. A. (1998). A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: Masetto, M. (Org.). *Docência na universidade*. Campinas: Papyrus. Cap. 4, p.57-68
- Behrens, M. A. (2005) *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. Petrópolis: Vozes.
- Behrens, M. A. & Ens, R. T. (2015) (org.). *Complexidade e Transdisciplinaridade: Novas perspectivas teóricas e práticas para a formação de professores*. Curitiba: Apris.
- Bernardes, V. L. (2016). *Corpo Sentido: Corporeidade e a Emergência de Recursos Subjetivos Associados à Criatividade*. 147 F. Dissertação [Mestrado Em Educação]. Universidade De Brasília, Brasília.

- Bernardes, V. L. (2023). *Corpo, Educação e Subjetividade: Processos de Subjetivação De Um Corpo Simbólico*. Tese de Doutorado em Educação). Universidade De Brasília, Brasília.
- Bernardes, V. L & Mitjás Martínez, A. (2019). As Experiências Corporais, Educação e Desenvolvimento Subjetivo. In M.C.V.R. Tacca; A. Mitjás Martínez; F. L. González Rey & C.M.M Coelho. (Org.) *Subjetividade, aprendizagem e desenvolvimento: estudos de caso em foco*. Campinas, SP: Editora Alínea, p. 59-82
- Bertalanffy, L. V (2010). *Teoria Geral dos Sistemas – fundamentos, desenvolvimentos e aplicações*. 5 rd. RJ: Vozes.
- Bezerra, M. S. (2014). *Dificuldade de aprendizagem e subjetividade: para além das representações hegemônicas do aprender*. (Dissertação Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília.
- Bezerra, M. S. (2019). *Educação, Subjetividade e Desenvolvimento Humano: Construindo Alternativas para a Avaliação Psicológica das Dificuldades de Aprendizagem, em uma Perspectiva Investigativa*. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade De Brasília, Brasília.
- Bocchese, J. da C. (2002) O professor e a construção de competências. In D. Enricone (Org.) *Ser professor*. 2ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 25 -40.
- Bohm, D. (2007). *O pensamento como um sistema*. SP: Madras.
- Brasil, (1971) Lei de diretrizes e bases da educação nacional –LDBEN. LEI Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>. Acesso agosto de 2019.
- Brasil, (1996). Lei de diretrizes e bases da educação nacional – LDBEN. LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso agosto de 2019.
- Brasil (2006). *Decreto Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso setembro de 2023.
- Brasil (2008a). *Decreto Legislativo Nº 186, de 09 De Julho De 2008*. DOU 10.07.2008 Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em: [http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/pessoa-deficiencia/Decreto\\_legislativo\\_186\\_2008](http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/pessoa-deficiencia/Decreto_legislativo_186_2008) Acesso julho de 2023.

- Brasil (2008b). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Janeiro. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> Acesso setembro de 2023.
- Brasil (2008c). *Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica*, regulamentado pelo do Decreto nº 6.571, de 18 de setembro.
- Brasil (2009). *Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica*. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf) Acesso setembro de 2023.
- Brasil (2010). *Orientação Pedagógica do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem*. Brasília: GDF.
- Brasil (2013). *Lei Nº 5.105, de 03 de maio de 2013*. Reestrutura a carreira Magistério Público do Distrito Federal e dá outras providências. D.O. 06 de maio, Distrito Federal.
- Brasil (2021). *Estratégia de Matrícula da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal*. Portaria nº de 27 de dezembro 2021. SUPLAV, Brasília, DF: SEDF.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of Human Development. In *International Encyclopedia of Education* 3(2), 1643-1647. England: Elsevier Sciences Oxford.
- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental Ecology through space and time: a future perspective. In Moen, P. Elder, G. H. & Luscher, K. (Eds), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development*, p. 619 -647. American Psychological Association Press.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: theoretical and operational models. In Friedman, S.L. & Wachs, T.D. (eds), *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts*, p. 3-28. Washington, DC: American Psychological Association Press.
- Bruner, J. (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Brzezinski, I. (2011). Pedagogo: delineando identidade(s). In: *Revista UFG* / julho 2011 / Ano XIII nº 10. P. 120-132. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/48363/23701>. Acesso agosto de 2019.
- Cambi, F. (1999). *História da Pedagogia*. SP: UNESP.

- Campolina, L. O. (2019). A complexidade das mudanças em educação: reflexões sob a perspectiva cultural-histórica da subjetividade. In A. Mitjás Martínez, L. F. González Rey, & R. V. Puentes. *Epistemologia Qualitativa e Teoria da subjetividade – discussões sobre educação e saúde*. Uberlândia: EDUFU. p. 113-134.
- Campolina, L. O. & Santos, G. C. S. (Org.) (2023). *Desenvolvimento e aprendizagem – contribuições atuais da teoria histórico-cultural da subjetividade*. Curitiba: CRV
- Canário, R (2013). Novos (des)caminhos da Educação de Adultos? *Perspectiva*, Florianópolis, v. 31, n. 2, 555-570 maio/ago.3 <http://www.perspectiva.ufsc.br> Acesso setembro de 2019.
- Canário, R. (1998). Escola: o lugar onde os professores aprendem. *Revista Psicologia da educação*. SP: n. 6, p. 9-27.
- Chaves, Marlene P. (2019). *Desenvolvimento subjetivo de estudantes com deficiência intelectual como processo mobilizador da aprendizagem escolar*. (Dissertação de Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Universidade de Brasília, Brasília.
- Cole, M. & Cole, S. R. (2004). Estudo do desenvolvimento humano. In M. Cole & S. R. Cole. *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. 4ª ed. Porto Alegre, RS: Artemed. p. 23-94.
- Comenius, (1649). *Didática Magna*. Disponível: [https://www2.unifap.br/edfísica/files/2014/12/A\\_didactica\\_magna\\_COMENIUS.pdf](https://www2.unifap.br/edfísica/files/2014/12/A_didactica_magna_COMENIUS.pdf). Acesso setembro 2019.
- Cruz, G. B. da (2012). Curso de Pedagogia no Brasil: História e Formação com Pedagogos Primordiais. *Cadernos De Pesquisa* v.42 n.145 p.298-329 jan./abr. RJ: WAK EDITORA, p. 311-316
- Dantas, O. M. A. N. A. (2007). *As relações entre os saberes pedagógicos do formador na formação docente*. (Tese de Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1995). Introdução: Rizoma. In G. Deleuze & F. Guattari. *Mil Platôs (Capitalismo e Esquizofrenia)*. V. 1 Editora 34.
- Dessen, M. A. (2005). Construindo uma ciência do desenvolvimento humano: presente, passado e futuro. In M. A Dessen & A. L Costa Júnior. (Org.). *A ciência do*



- desenvolvimento humano – tendências atuais e perspectivas futuras*. Porto Alegre, RS: Artmed. p. 264-278.
- Dessen, M. A. & Costa Júnior A. L. (Org.) (2005). *A ciência do desenvolvimento humano – tendências atuais e perspectivas futuras*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Dessen, M. A. & Bisinoto, C. (2014). Avanços conceituais e teóricos em desenvolvimento humano: as bases para o diálogo multidisciplinar. In: M. A. Dessen & D. A. Maciel (Orgs.). *A ciência do desenvolvimento humano. Desafios para a psicologia e a educação*. Curitiba: Juruá, p. 27-69.
- Egler, V. L. P. (2022). *Aprendizagens de Professoras na Ação Pedagógica: Compreensões a partir da Teoria da Subjetividade*. (Tese de Doutorado - Doutorado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília.
- Espanha-Salamanca (1994). *Declaração de Salamanca - Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*, Salamanca-Espanha. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso agosto de 2019.
- Fávero, A. A., Tonieto, C., & Roman, M.F. (2020). A formação de professores reflexivos: a docência como objeto de investigação. *Educação | Santa Maria | v. 38 | n. 2 | p. 277-288 | maio/ago*. <http://dx.doi.org/10.5902/198464445483>.
- Ferreira, L. S. (2010). Pedagogia como ciência da educação: retomando uma discussão necessária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 227, p. 233-251, jan./abr. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/rbep/article/viewFile/610/591> acesso setembro de 2019.
- Formosinho, J. (2009). Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In Formosinho, J (org.) *Formação de professores – Aprendizagem profissional e ação docente*. Portugal: Porto Editora. p.119-140.
- Franco, M. A. S. A (2003). Pedagogia para além dos confrontos. In: *Fórum de Educação: Pedagogo, que profissional é esse?* Belo Horizonte. Anais do Fórum de Educação: Pedagogo, que profissional é esse. Belo Horizonte: FAE/CBH/UEMG. v. 1. p. 39-68.
- Franco, M. A. S. A, Pimenta, S.G. & Libâneo, J. C. (2011). As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento. Conferência de Abertura do IV Fórum Nacional de Pedagogia (FONAPE). *Revista Educação em Foco UEMG*. Ano 14 - n.

- 17 - julho - p. 55-78. Disponível em: <http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/103>. Acesso Setembro de 2019.
- Franco, M. A. S., Libâneo, J. C., & Pimenta, S. G. (2011). As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento. *Educação Em Foco*, 14(17), 55–78. <https://doi.org/10.24934/eef.v14i17.103>
- Freire, P. (1994). *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed., 23ª Reimp. RJ: Paz e terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 23ª ed. SP: Paz e Terra.
- Freire, P. (1999). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 6ª ed. RJ: Paz e terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. SP: UNESP.
- Freire, P. (2007). *Educação e mudança*. 30ª ed. RJ: Paz e terra.
- Gadotti, M. (2010). *Pedagogia da Práxis*. 5ª ed. SP: Cortez/ Instituto Paulo Freire.
- Gadotti, M. (1980). *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. SP.
- Guattari, Félix. (2012). *As três ecologias*. 21 ed. Campinas, SP: Papirus.
- Ghanem, E. (2008). Formação formal e não formal: do sistema escolar ao sistema educacional. In V.A. Arantes, E. Ghanem, & J. Trilla (Org.) *Educação formal e não formal*. São Paulo: Summus.
- Gohn, M. da G. (2006). Educação não-formal na pedagogia social. In I Congresso Internacional De Pedagogia Social, *Proceedings online...* Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Disponível: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC000000092006000100034&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092006000100034&lng=en&nrm=abn)>. Acesso: novembro de 2019.
- Galvani, P. A (2002). Autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In A. Sommerman, M. F. de Mello e V. M. de Barros (Org.) *Educação e transdisciplinaridade II*. São Paulo: CETRANS/TRIOM. p. 93-122.
- Galvani, P. & Pineau, G. (2012). Experiências de vida e formação docente: religando os saberes – um método reflexivo e dialógico. In M. C. Moraes & M. C. Almeida (Org.) *Os setes saberes necessários à Educação do presente – por uma educação transformadora*. RJ: Wark Editora. p. 205-226.

- Gatti, B. (2013-2014). A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *Revista USP.*, n. 100, p. 33-46 - dez/jan/fev. São Paulo.
- Gatti, B. (2014). A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *Revista USP*, (100), 33-46. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46>
- Gatti, B. (2017a). Formação de professores, complexidade e trabalho docente. *Revista Diálogo Educação*, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737.
- Gatti, B. (2017b). Didática e formação de professores: provocações. *Cadernos de Pesquisa* v.47 n.166 p.1150-1164 out./dez.
- Geert, P. L.C. Van (2019). *Dynamic Systems, Process and Development. Human Development.* S. Karger AG, Basel. November 27. Disponível em: <https://www.karger.com/Article/Pdf/503825>. Acesso agosto de 2020.
- Geert, P. L.C. Van. (2003). Dynamic systems approaches and modeling of developmental processes. In Valsiner, J; Connolly, K. (orgs) *Handbook of development psychology*. London: Sage Publications, p. 640-672.
- Gomes, F. O. C. (2014). *As dificuldades da profissão docente no início da carreira: entre desconhecimentos, idealizações, frustrações e realizações*. [Dissertação de Mestrado em Educação] Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10437>. Acesso agosto de 2020.
- Gomes, E. R., Iglesias, A., & Constantinidis, T. C. (2019). Revisão integrativa de produções científicas da psicologia sobre comportamento suicida. *Revista Psicologia e Saúde*, 11(2), 35-53. <https://dx.doi.org/10.20435/pssa.v11i2.616>
- Gontijo, R. F. (2013). *A avaliação no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem: repercussões no desempenho escolar*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília.
- González Rey, F.L. (1995). *Comunicación, Personalidad y Desarrollo*. Habana: Pueblo y Educación.
- González Rey, F. L. (1997). *Epistemología Cualitativa y Subjetividad*. SP: EDUC.
- González Rey, F. L. (1999). La afectividad desde una perspectiva de la subjetividad. *Psicología: Teoria E Pesquisa*, 15(2), 127–134. <https://doi.org/10.1590/S0102-37721999000200005>
- González Rey (2004). O sujeito, a subjetividade e o Outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. In L.M. Simão & A. M. Martínez (Org.). *O Outro no*

*Desenvolvimento Humano* – diálogos para pesquisa e a prática profissional em psicologia. SP: Thompson. p. 1 – 27.

González Rey, F. L. (2005). *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. SP: Pioneira Thomson.

González Rey, F.L. (2011). *Subjetividade e saúde* – superando a clínica da patologia. SP: Cortez.

González Rey, F. L. (2012a). A Configuração Subjetiva dos Processos Psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. In: Mitjás Martínez, A.; Scoz, B. J. L.; Castanho, M. I. S. (org.). *Ensino e Aprendizagem: a subjetividade em foco*. Brasília: Liber livro, p. 21-41.

González Rey, F. L. (2012b). *O social na psicologia e a psicologia no social* - a emergência do sujeito. 3 ed. RJ: Vozes.

González Rey, F. L. (2013) O que oculta o silêncio epistemológico da Psicologia? *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 8(1), São João del-Rei, janeiro/junho

González Rey, F.L. (2014). Ideias e Modelos Teóricos na Pesquisa Construtivo-interpretativa. In: Mitjás Martínez, A., Neubers, M. & Mori, V. D. *Subjetividade Contemporânea – discussões epistemológicas e metodológicas*. SP: Alínea, p. 13 – 34.

González Rey, F. L. (2017a). *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade - os processos de construção da informação*. SP: CENGAGE.

González Rey, F. L. (2017b). Os processos de Construção da Informação na pesquisa qualitativa orientado pela Epistemologia Qualitativa. In González Rey, F. *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade - os processos de construção da informação*. SP: CENGAGE. p. 115-200. p. 139-176.

González Rey, F. L. (2019). A Epistemologia Qualitativa vinte anos depois. In F. González Rey, A. Mitjás Martínez & R.V Puentes. (Orgs.). *Epistemologia Qualitativa e teoria da Subjetividade* – discussões sobre educação e saúde. Uberlândia: EDUFU. p.47 – 70.

González Rey, F. L. & Quevedo, J. E. M. (2017). La personalidad y el método clínico: hacia una aproximación inicial a los antecedentes de la subjetividad y su epistemología en la obra de González Rey (1989 -1995) In F. González Rey. y J. E. M. Quevedo. *Subjetividad, cultura e investigación cualitativa – los antecedentes desde la personalidad y el método clínico*. Bogotá: Aulas de Humanidades, p. 19-44.

- González Rey, F. L., & Mitjans Martínez, A. (2016). Una epistemología para el estudio de la subjetividad: Sus implicaciones metodológicas. *Psicoperspectivas - individuo y sociedade*. VOL. 15, N° 1. p. 5 - 16. Disponível em: <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/667>. Acesso setembro de 2021.
- González Rey, F. & Mitjans Martínez, A. (2017a). El desarrollo de la subjetividad: una alternativa frente a las teorías del desarrollo psíquico. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 13(2), 3-20. [http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu\\_articulos.asp](http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp). Acesso dezembro de 2020.
- González Rey, F., & Mitjans Martínez, A. (2017b). Epistemological and methodological issues related to the new challenges of a cultural-historical based psychology. In M. Fler, F. González Rey & N. Veresov. *Perezhivanie, emotions and subjectivity: advancing Vygotsky's legacy*. Estados Unidos: Springer. p. 195-216.
- González Rey, F. L. & Mitjans Martínez, A. (2017c). *Subjetividade – teoria, epistemologia e método*. SP: Alínea
- González Rey, F. L., Mitjans Martínez, A.; Rossato, M. & Goulart, D. (2017). The relevance of the concept of subjective configuration in discussing human development. In M. Fler, F. González Rey & N. Verosov (ed.) *Perezhivanie, emotions, and subjectivity: advancing the Vygotsky's legacy*. Singapore: Springer, p. 217-243.
- González Rey, F. L., Goulart, D. M. & Bezerra, M. S. (2016). Ação profissional e subjetividade: para além do conceito de intervenção profissional na psicologia. *Educação*, 39(4), s54-s65. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.s.24379> Acesso setembro de 2022.
- González Rey, F. L.; Mitjans Martínez, A. & Puentes, R.V (Orgs.) (2019). *Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade – discussões sobre educação e saúde*. Uberlândia: EDUFU. p. 21-46.
- Goulart, D. M. (2013). *Institucionalização, Subjetividade e Desenvolvimento Humano: Abrindo caminhos entre educação e saúde mental*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília.
- Goulart, D. M. (2017). *Educação, saúde mental e desenvolvimento subjetivo: da patologização da vida à ética do sujeito*. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília.

- Goulart, D M. & Mitjás Martínez, A. (2023). Do desenvolvimento da personalidade ao desenvolvimento subjetivo: histórico, momento atual e desafios. In Campolina, L de O.; Santos, G. C. S. (Org.). *Desenvolvimento e aprendizagem – contribuições atuais da teoria histórico-cultural da subjetividade*. Curitiba: CRV, 2023. p.35-58.
- Gressler, M. D. (2008). *Construindo uma percepção complexa da realidade a partir do estudo dos fractais*. (Dissertação Mestrado em Ciências e Matemática) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Gurgel, C. P. (2005). O relatório psicopedagógico e sua importância para o trabalho do professor. *Revista Psicopedagógica*. Volume 22 - Edição 67. Disponível em: <http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/433/o-relatorio-psicopedagogico-e-sua-importancia-para-o-trabalho-do-professor>. Acesso agosto de 2019.
- Gurgel, C. P. (2010). *A avaliação psicopedagógica numa abordagem institucional – procedimentos, instrumentos e elaboração de relatórios*. Brasília: Ed. do Autor.
- Houssaye, J., Soetard, Hameline & Fabre. (2004) *Manifesto a favor dos pedagogos*. Porto Alegre: Artmed.
- Huberman, M. (2013). O ciclo de vida profissional dos professores. In Nóvoa, A. (org.) *Vida de professores*. Portugal: Porto. p. 31-62.
- Imbermón, F. (2009). *Formação permanente do professorado, novas tendências*. SP: Cortez.
- Imbermón, F. (2011). *Formação docente e profissional – formar-se para a mudança e a incerteza*. 9 ed. SP: Cortez.
- Kojima, H. (2003). Historical Contexts for development. In J. Valsiner & K. Connolly. (Orgs) *Handbook of development psychology*. London: Sage Publications, p. 72-88.
- Landim, T. A. B. P. (2016). *O Pedagogo formado na UnB e a sua atuação na Educação Inclusiva*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília.
- Leite, Y. U. F.& LIMA, V. M. M. (2010). Cursos de Pedagogia no Brasil: o que dizem os dados do INEP/MEC? Ensino Em-Revista, Uberlândia, v.17, n.1, p. 69-93, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/8185/5197>>. Acesso em: agosto 2019.

- Leite, Y. U. F. & LIMA, V. M. M. (2012). Teoria e prática no curso de pedagogia. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p.149-164. Disponível em: <[http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/ao\\_p230.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/ao_p230.pdf)>. Acesso em agosto 2019.
- Lerner, R. M., Hershberg, R. M, Hilliard, L. J. & Johnson, S. K. (2014). Concepts and Theories in Human Development. In M. H. Bornstein & M. E. Lamb. *Developmental science: An advanced textbook*. Ed. 7<sup>th</sup>. NY: Psychology Press.
- Lerner, R.M., Lewin-Bizan, S. & Warren, A.E.A. (2011). Concepts and theories of human development. In M.H. Bornstein & M.E. Lamb (Eds.). *Developmental science: An advanced textbook*. Ed. 7<sup>th</sup>. NY: Psychology Press, p 3-49.
- Libâneo, J. C. (2001). Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. *Educar, Curitiba*, n. 17, p. 153-176. Editora da UFPR. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a12.pdf> Acesso em setembro 2019.
- Libâneo, J. C. (2005). *Pedagogia e pedagogos para quê?* 8<sup>a</sup> edição. São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J. C. (2007). Pedagogia Em Questão: Entrevista Com José Carlos Libâneo. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, 10(1): 11-33. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1473> acesso agosto de 2019.
- Libâneo, J. C. (2011a). Que destino os educadores darão à Pedagogia? In S. G. Pimenta (Org.). *Pedagogia, ciência da educação?* 6. ed. São Paulo: Cortez. p. 127-158.
- Libâneo, J. C. (2011b). Sobre qualidade de ensino e sistema de formação inicial e continuada de professores. In J. C. Libâneo. *Adeus professor, deus professora?* Novas exigências educacionais e profissão docente. SP: Cortez. p 76-89.
- Libâneo, J. C. (2012). Identidade da Pedagogia e Identidade do Pedagogo. In: T. S. A. M. Brabo, A. P. Cordeiro & S. G. C. Milanez (Org.). *Formação da pedagoga e do pedagogo: pressupostos e perspectivas*. Marília: Oficina Universitária; S. P.: Cultura Acadêmica. p. 11-34.
- Libâneo, J. C. (2018). *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6. ed. SP: Heccus.
- Libâneo, J. C. (2021). Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*. Revista do Programa de Educação - Universidade Católica de Santos. V.13, N. 31, Especial, p.743-774, novembro.

- Longarezi, A. M. & Puentes, R. V. (Org.) (2017). *Ensino desenvolvimental – vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Livro I. 3ªed. Uberlândia: EDUFU.
- Madeira Coelho, C., Tacca, M. C. V. R., Oliveira, L. S. & Pinto, K. (2017). A constituição subjetiva da profissionalidade docente: vivências investigativas e formação. In M. C. Tacca & Vilela Rosa. (Org.). *A pesquisa como suporte da formação e ação docente*. Campinas, SP: Alínea. p. 61-86
- Madureira, A. F. A. & Branco, A. U. (2005). Construindo com o outro: uma perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano. In M. A. Dessen, & A. L. Costa Júnior (Eds.). *A ciência do desenvolvimento humano – tendências atuais e perspectivas futuras*. Porto Alegre, RS: Artmed, p. 91-108.
- Marin, A. J. (1995). Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. *Cadernos CEDES*. Campinas - SP, v. 36, p. 13-20, 1995.
- Marinho-Araújo, C. (2014). Intervenção Institucional – possibilidades de prevenção em Psicologia Escolar Psicologia. In C. M. Marinho-Araújo, & S.F. C. Almeida *Psicologia Escolar: Construção E Consolidação Da Identidade Profissional*. 4 ed. Campinas: Alínea.
- Marinho-Araújo, C. M. (2016). Perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano: fundamentos para atuação em Psicologia Escolar. In M. V. M. Dazzani & V. T. Souza (Eds.). *Psicologia Escolar Crítica: Teoria E Prática Nos Contextos Educacionais*. Campinas: Alínea.
- Marinho-Araújo, C. M. & Almeida, L. S. (2017). Abordagem de competências, desenvolvimento humano e educação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, volume especial*.
- Matos, C. A. (2019). *O desenvolvimento subjetivo do psicólogo escolar: reflexões sobre os processos de atuação e formação profissional*. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Universidade de Brasília, Brasília.
- Matos, C. A. & Rossato, M. M. (2020). A dimensão subjetiva da profissão de psicólogo escolar: desafios aos processos formativos. *Psicologia Escolar E Educacional*, 24, e220140. <https://doi.org/10.1590/2175-35392020220140> Acesso novembro de 2021.
- Maturana, H. R. (1985). *Biología del fenómeno social*. Santiago: Los Talleres de Investigación en Desarrollo Humano (TIDEH).



- Maturana, H. R. (1992) *El sentido del humano*. 4 ed. Ediciones Pedagógicas Chilenas, S.A. Santiago: Los Talleres Gráficos de Editorial Universitaria.
- Mazzotti, T. B. (2011). Estatuto de cientificidade da Pedagogia. In S. G. Pimenta, (Org.) *Pedagogia, ciência da educação?* 6. ed. São Paulo: Cortez. p. 19-45.
- Mitjás Martínez, A. (1997). Criatividade, personalidade e educação. SP: Papirus.
- Mitjás Martínez, A. (2005). A teoria da subjetividade de González Rey: Uma expressão do paradigma da complexidade. In: F. González Rey (org.) *Subjetividade, Complexidade e pesquisa em psicologia*. SP: Pioneira Thomson Learning.
- Mitjás Martínez, A. (2006). Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária? In M. C. V.R. Tacca. (Org.). *Aprendizagem e Trabalho Pedagógico*. 1ed.Campinas: Alínea, v. 1, p. 69-94.
- Mitjás Martínez, A. M. (2009). Psicologia Escolar e Educacional: Compromissos com a educação brasileira. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 169-177. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572009000100020> Acesso setembro de 2021.
- Mitjás Martínez, A. M. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em aberto*, 23(83), 39-56. <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.23i83.%25p> Acesso dezembro de 2020.
- Mitjás Martínez, A. (2019). Epistemologia Qualitativa: Dificuldades, equívocos e contribuições para outras formas de pesquisa qualitativa. In F. González Rey, A. Mitjás Martínez & R.V Puentes. (Org.) (2019). *Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade* – discussões sobre educação e saúde. Uberlândia: EDUFU. p. 21-46
- Mitjás Martínez, A. (2020). A Dimensão Subjetiva da Aprendizagem – Diálogo entre a professora Albertina e pedagogas do SEAA/DF [Não listado]. *Diálogos Pedagógicos* [produtor]. 16 de nov. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eBJ5DfN7wiE&feature=youtu.be>. Acesso: novembro de 2020.
- Mitjás Martínez, A. & Tacca, M. C. V. R. (2009) (Org.) *A complexidade da aprendizagem- destaque ao ensino superior*. SP: Alínea.
- Mitjás Martínez, A. & Tacca, M.C.V.R. (Orgs.) (2011). *Possibilidades de aprendizagem – ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência*. SP: Alínea
- Mitjás Martínez, A., Scoz, B. J. L. & Castanho, M. I. S. (Org.) (2012). *Ensino e aprendizagem: A subjetividade em foco*. Brasília: Liber Livro.

- Mitjás Martínez, A. & Álvarez, P. (Org.) (2014). *O sujeito que aprende – diálogos entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural*. Brasília: Liber Livro.
- Mitjás Martínez, A. & González Rey, F. (2017). *Psicologia, educação e aprendizagem escolar – avançando na contribuição da leitura cultural-histórica*. SP: Cortez.
- Mitjás Martínez, A.; González Rey, F. (2019). A preparação para o exercício da profissão docente: contribuições da teoria da subjetividade. In M. M. Rossato & V. L. A. Peres (Eds.). *Formação de educadores e psicólogos: contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica*. Curitiba: Appris, p. 13-46
- Molina, R.A. e Gurgel, C. P. (2013). *Dificuldades de Escolarização – novo enfoque de atuação profissional*. Brasília: Ed. Do autor. Monteiro, S. B. & Olini, P. (org.) (2019). *Coleção Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Formação continuada e desenvolvimento profissional docente*, v.4. Cuiabá-MT: EdUFMT/Editora Sustentável
- Molina, G. R.A.M. (2022). *Psicologia Escolar e Subjetividade: Articulando Abordagem Teórica e Prática Profissional*. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília.
- Moreira, J. S. (2021). Carta de apresentação da Rede Nacional de Pesquisadores em Pedagogia (RePPed). *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, 13(31). Disponível em <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1215> Acesso setembro de 2023.
- Morin, E. (1977). *O método I. Natureza da natureza*. 2ª. Ed. Portugal: Europam. Disponível em: [https://monoskop.org/images/b/b3/Morin\\_Edgar\\_O\\_metodo\\_1\\_A\\_natureza\\_da\\_natureza.pdf](https://monoskop.org/images/b/b3/Morin_Edgar_O_metodo_1_A_natureza_da_natureza.pdf) . Acesso agosto de 2019.
- Morin, E. (1996). Epistemologia da complexidade. In: D. F. Schinitman. *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade*. Porto Alegre, Arte Médicas. p. 274-287
- Morin, E.(2000b). Ciência e consciência da complexidade. In Morin, E. e Le Moigne, J. A *inteligência da complexidade*. SP: Petrópolis. p. 25-41.
- Morin, E.(2000c). A epistemologia da complexidade. In Morin, E. e Le Moigne, J. A *inteligência da complexidade*. SP: Petrópolis. p. 43 -137.
- Morin, E.(2000d). O pensamento Complexo, um pensamento que pensa. In Morin, E. e Le Moigne, J. A *inteligência da complexidade*. SP: Petrópolis. p. 197-213.

- Morin, E. (2003). Da necessidade de um pensamento complexo. In: F. M. Martins & J. M. da Silva. *Para navegar no século XXI. 3ª – tecnologias do imaginário e cibercultura*. Ed. Porto Alegre: Sulinas/Edipucrs. p. 13-36.
- Morin, E. (2005). *Introdução ao pensamento complexo*. Editora Sulina.
- Morin, E. (2010). *Ciência com Consciência*. 14. ed. RJ: Bertrand Brasil.
- Morin, E. (2013). *Os sete saberes necessários à educação do Futuro*. SP: Cortez.
- Morin, E. (2015). *O método 3. Conhecimento do conhecimento*. 5ª ed. Porto Alegre: Sulina.
- Morin, E. (n.d.). La humanidad de la humanidad. *El método V*. Disponível em: <http://files.doctorado-en-educacion-2-cohorte.webnode.es/200000084-f2d90f3d66/El-Metodo-V.pdf>\_Acesso 20 de março de 2020.
- Morin, E. & Le Moigne, J. (2000a). *A inteligência da complexidade*. SP: Petrópolis.
- Moura, E de. (2011). *O Conceito Fractal E Sua Presença Pedagógica Na Educação Básica*. (Dissertação de Mestrado em Exatas). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
- Muniz, L. (2015). *Aprendizagem criativa da leitura e da escrita e suas inter-relações com o desenvolvimento da subjetividade da criança*. (Tese de Doutorado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília.
- Muniz, L. S. e Mitjás Martínez, A. (2019). *Aprendizagem criativa da leitura e da escrita e desenvolvimento – princípios e estratégias do trabalho pedagógico*. Curitiba: Appris.
- Muniz, L. & Mitjás Martínez, A. (2020). Constituição e desenvolvimento da subjetividade nos primeiros meses de vida e na aprendizagem criativa da leitura e da escrita. In: A. Mitjás Martínez, M.C. Tacca & R. V. Puentes. *Teoria da subjetividade – discussões teóricas, metodológicas e implicações na prática profissional*. Campinas: Alínea, p. 137-156.
- Newman, B. M. & Newman, P. R. (2016). *Theories of Human Development*. 2nd Edition. Psychology Press.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218. Disponível em: [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf) acesso em março de 2020.
- Nóvoa, A. (2018a). *Aula Magna UFSC - António Nóvoa - "O professor e os desafios da docência na atualidade"*. TV UFSC [produtor]. 6 de nov. Disponível em:

- <https://www.youtube.com/watch?v=3FijYmDV-ng>. Acesso: fevereiro de 2020.
- Nóvoa, A. (2018a). Aula Magna UFSC –
- Nóvoa, A. (2018b). *Diálogos com António Nóvoa*. TV UFSC [produtor]. 6 de nov. <https://www.youtube.com/watch?v=IW2fqBCqL7I>. Acesso: fevereiro de 2020.
- Nóvoa, A. (2018c). *Palestra "Por uma formação de professores construída dentro da profissão"*. [vídeo]. MultiRio (produtor), gravado em 29 de agosto. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OY3EXGC8q3k>. acesso em março de 2020.
- Nunes, L. V. (2016). *Indicadores do perfil profissional do psicólogo escolar das equipes especializadas de apoio à aprendizagem da secretaria de educação do DF*. (Dissertação de Mestrado em Psicologia Escolar) Universidade de Brasília, Brasília.
- Oliveira, A. M.C. (2017). *Desenvolvimento subjetivo e educação: avançando na compreensão da criança que se desenvolve em sala de aula*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília.
- Oliveira, C. T. (2010). *Estratégias de aprendizagens e subjetividade em estudantes criativos do ensino superior*. (Dissertação de Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília.
- Oliveira, C. T. (2018). *Subjetividade social da sala de aula e criatividade na aprendizagem*. (Tese de Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- Oliveira, L. S. (2016). *Constituição subjetiva de professores: caminhos alternativos para a formação continuada*. Curitiba, CRV.
- Oliveira, A. M. do C.de- & Madeira-Coelho, C.M.. (2020) Subjective development process as a path to school learning: the classroom as a dialogic relational context (El proceso de desarrollo subjetivo como un camino para el aprendizaje escolar: el aula como un contexto relacional-dialógico), *Studies in Psychology*, 41:1, 115-137.
- Patto, M. H.S. (1997). *Para uma crítica da razão psicométrica*. Psicologia USP.
- Patto, M. H.S. (1993). *Introdução à Psicologia Escolar*. SP: Queroz.
- Miranda, P.R.M. (2022). Sentidos Subjetivos Sobre Sexualidade Mobilizados e Construídos por Estudantes do Ensino Médio em Sala de Aula. *Revista Interdisciplinar em Ensino de Ciências e Matemática*, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 308–320, 2022. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/RIEcim/article/view/14815>. Acesso em outubro de 2023.

- Pellanda, N. M. C. (2009). Os desdobramentos epistêmicos, ontológicos e didáticos da teoria da Biologia da cognição. In N. M. C. Pellanda. *Maturana & a educação*. SP: Autêntica.
- Pimenta, S.G. (1988). *O pedagogo na escola pública: uma proposta de atuação a partir da análise crítica da orientação educacional*. SP: Loyola.
- Pimenta, S. G. (Org.) (2011a). *Pedagogia, ciência da educação?* 6. ed. S.P: Cortez.
- Pimenta, S. G. (Org.) (2011b). *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*. 3. ed. SP: Cortez.
- Pimenta, S. G., Fusari, J. C.I; Pedroso I, C.C.A. & Pinto I, U. de A. (2017). Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. *Revista Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 43, n. 1, p.15-30, jan./mar. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201701152815>. Acesso agosto de 2019.
- Pimenta, S.G., Pinto, U.A. & Severo, J.R.L.L. (2020). A Pedagogia como lócus de formação profissional de educadores(as): desafios epistemológicos e curriculares. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2015528, p. 1-20. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em março de 2023.
- Pineau, G. & Galvani, P. (2012). Experiências de vida e formação docente: religando os saberes – Um problema paradigmático mais que programático. In M. C. Moraes & M. C. Almeida (Org.) *Os setes saberes necessários à Educação do presente – por uma educação transformadora*. RJ: Wark Editora. p. 185-204.
- Pinto, U.A. (2006). *Pedagogia e Pedagogos escolares*. (Tese de Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, SP.
- Pinto, U.A (2011). *Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional*. São Paulo: Cortez Editora.
- Pinto, U. A. (2018). Graduação em Pedagogia: apontamentos para um curso de bacharelado in M. A. Silvestre & U. A. Pinto (Org.). *Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais*. São Paulo: Cortez. p. 163-184.
- Prigogine, I. (1996). O fim da ciência? In D. F. Schinitman. *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade*. Porto Alegre, Arte Médicas, p.25-43.
- Quevedo, J.E.M. (2017). *Educação, diversidade sexual e subjetividade: Uma aproximação cultural-histórica na educação sexual escolar em Cali-Colômbia*. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília.

- Rodrigues, S. C. (2019). *O desenvolvimento subjetivo do estudante indisciplinado: ampliando olhares sobre a emergência do sujeito*. (Dissertação de Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Universidade de Brasília, Brasília.
- Rossato, M. (2009). *O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem* (Tese de Doutorado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília.
- Rossato, M. (2014). A aprendizagem dos nativos digitais. In A. Mitjás Martínez & P. Alvarez. *O sujeito que aprende: diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural*. Brasília: Liber Livro. p. 151-178
- Rossato, M. (2019). Contribuições da Epistemologia Qualitativa na mobilização de processos de desenvolvimento humano. In F. González Rey, A. M. Martínez & R.V Puentes. (Org.). *Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade – discussões sobre educação e saúde*. Uberlândia: EDUFU. p. 71-92.
- Rossato, M. (2020a). Comunicação oral na *Disciplina Estudos e Pesquisa em Psicologia*, sobre Desenvolvimento Humano e Desenvolvimento Subjetivo a partir da Teoria da Subjetividade. Aula do dia 14/10/20. Brasília: UnB.
- Rossato, M. (2020b). A complexidade da subjetividade como um sistema configuracional em movimento. In Mitjás Martínez, M. C. Tacca & R. V. Puentes. *Teoria da subjetividade – discussões teóricas, metodológicas e implicações na prática profissional*. Campinas: Alínea, p. 119-137.
- Rossato, M. (2022a). A emergência do sujeito em diferentes contextos de pesquisa e práticas sociais. In Mitjás Martínez, M. C. Tacca & R. V. Puentes. *Teoria da Subjetividade como perspectiva crítica desenvolvimento, implicações e desafios atuais*. SP: Alínea. P. 119-138.
- Rossato, M. (2022b). Comunicação oral na *Disciplina Estudos e Pesquisa em Psicologia*. Teoria da Subjetividade. Brasília: UnB.
- Rossato, M. & Mitjás Martínez, A. (2013). Desenvolvimento da subjetividade: análise de histórias de superação das dificuldades de aprendizagem. *Psicologia Escolar E Educacional*, 17(2), 289–298. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000200011>  
Acesso janeiro de 2019.
- Rossato, M. & Mitjás Martínez, A. (2018). Contribuições da Metodologia Construtivo-Interpretativa na pesquisa sobre desenvolvimento da subjetividade. In *Revista*

*Lusófona de Educação*, [S.l.], v. 40, n. 40, aug. p 185-198. Disponível em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/reducacao/article/view/6442>. Acesso em: 27 junho 2019.

- Rossato, M & Assunção, R. (2019). O desenvolvimento subjetivo no processo da formação docente. In M. Rossato & V.L.A Peres. (Org.). *Formação de Educadores e Psicólogos – contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica*. Curitiba: Apris, p.47-68.
- Rossato, M. & Peres, V.L.A. (Org.) (2019). *Formação de Educadores e Psicólogos – contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica*. Curitiba: Apris.
- Rossato, M. & Ramos, W.M. (2020). Subjectivity in the development processes of the person: complexities and challenges in the work of Fernando González Rey (*La subjetividad en los procesos de desarrollo de la persona: complejidades y desafíos en la obra de Fernando González Rey*), *Studies in Psychology*.
- Rossato, M., Lemes, L.S.O., Silva, F. B.M.R, Silva, G.J., Lopes, T. S.S., & Teles, S.M. (2023). A expressão dos Princípios da Epistemologia Qualitativa e pesquisas sobre desenvolvimento subjetivo. In Campolina, L. O. & Santos, G. C. S. (Org.) *Desenvolvimento e Aprendizagem – Contribuições atuais da teoria cultural-histórica da Subjetividade*. Curitiba: CRV, p. 59-82.
- Sá, A. L. de F. (2014). "*Tenho um aluno com transtorno de aprendizagem*": a subjetividade social de professoras em uma escola do Distrito Federal. 2014. xi, 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília.
- Sá, R. A. & Behrens, M. A. (2019). *Teoria da complexidade – contribuições epistemológicas e metodológicas para uma pedagogia complexa*. Curitiba, Apris
- Sá, R. (2008). Pedagogia e complexidade: diálogos preliminares. *Educar*, Curitiba, n. 32, Editora UFPR. p. 57-73. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440602008000200006&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440602008000200006&script=sci_abstract&tlng=pt) Acesso em agosto de 2019.
- Sá, R. A. (2015). Em busca de uma Pedagogia Complexa. In M.A. Behrens. & R. T. Ens. (2015) (ors). *Complexidade e Transdisciplinaridade : Novas perspectivas teóricas e práticas para a formação de professores*. Curitiba: Apris. p. 61-74
- Sá, R. A. (2019). Contribuições teórico-metodológicas do Pensamento Complexo para a construção de uma Pedagogia Complexa. In Antunes de Sá, R. & Behrens, M. A. *Teoria*

- da complexidade – contribuições epistemológicas e metodológicas para uma pedagogia complexa*. Curitiba, Apris, p. 17-64
- Sá, R. A. (2012). A cientificidade da pedagogia e os pressupostos do pensamento complexo - *Revista Educativa-Revista de Educação*.  
file:///C:/Users/enaeg/Documents/seer,+2444-7314-1-CE.pdf
- Salomão, B. R. L. (2013). *O atendimento educacional especializado em uma sala de recursos de Brasília: a sistematização do atendimento e o uso do computador como apoio pedagógico: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília
- Santos, G. C. S. (2010). *O impacto dos alunos com desenvolvimento atípico na subjetividade do professor e a configuração do trabalho pedagógico*. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, Brasília.
- Santos, G.C. S.; Mitjáns Martínez, A. & Anache, A. A (2021). A configuração subjetiva da docência de uma professora da educação especial e suas implicações na prática pedagógica. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 16, n. esp.3, p. 1473–1492. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericanaarticle/view/15293>. Acesso em: 27 ago. 2023.
- Saviani, D. (2005) *A pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações*. 9. ed. Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (2007a.) *A História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados,
- Saviani, D. (2007b). *Pedagogia: o espaço da educação na universidade*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000100006>
- Saviani, D. (2008). *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados.
- Shön, D. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed
- Scheibe, L. (2007). Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. *Cadernos De Pesquisa*, 37(130), 43–62. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000100004> Acesso fevereiro de 2021.



- Schinitman, D. F. (1996). Introdução: ciência, cultura e subjetividade. In D. F. Schinitman. *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade*. Porto Alegre, Arte Médicas. p. 9-24.
- Severo, J. L. R. L. & Pimenta., S. G. (2015). A Pedagogia entre o Passado e a Contemporaneidade: Apontamentos para uma Ressignificação Epistemológica. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 40, n. 3, p. 477-492, set./dez. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v40i3.35869>
- Shanahan, M. J., Valsiner, J. & Gottfried, G. (1997). Development concept across disciplines. In J. Tudge, M. J. Shanahan & J. Valsiner (Eds.). *Comparisons in human development: Understanding time and context*. New York: Cambridge University Press. p. 34-71.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo cómo piensan los profesionales cuando actúan* - Temas de educación. Paidós.
- Schön, D. (2000). Educando o profissional reflexivo – um novo designer para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artemed.
- Silva, F.B. M. R. (2013). *A Criatividade Do Pedagogo Diante Das Queixas Escolares*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília. Brasília. <http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/13504>
- Silva, F. B.M. R. (2022). *A configuração subjetiva da relação profissional dos integrantes da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem-EEAA* (Tese de Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Universidade de Brasília, Brasília.
- Silva, G. J. (2014). *Psicologia cultural e presença docente: relações de coconstrução à autonomia do estudante online*. (Dissertação de Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Universidade de Brasília, Brasília.
- Silva, G. J. (2018). Desenvolvimento humano e abordagem por competências: Contribuições da Psicologia Escolar à atuação do pedagogo do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem - SEAA. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, [S.l.], v. 5, n. 1, p. 230-236, mar. Disponível em: <<http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/330>>. Acesso em outubro de 2019.
- Silva, K. A. C. P. C. (2018). Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. *Perspectiva* – Revista do Centro de Ciências da Educação. V. 36, n.1 p. 330-350, jan/mar. Florianópolis.

- Silva, G. J., Rossato, M., Teles, S. M. & Calaça, A. R. P. (2022). O processo de desenvolvimento na formação profissional docente. *Educação Unisinos*. Disponível em <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/23451>. Acesso em agosto de 2023.
- Silva, K. A. C. P. C. (2019). A formação contínua docente como questão epistemológica. In S. B. e Olini, P. (org.) *Coleção Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Formação continuada e desenvolvimento profissional docente*, v.4. Cuiabá-MT: EdUFMT/Editora Sustentável. p. 29-46.
- Souza, M. A. S. (2018). *Formação do/a pedagogo/a no Distrito Federal: o lugar da educação não escolar nos currículos de pedagogia*. (Dissertação de Mestrado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília.
- Tacca, M.C., Martinez, A. M., González Rey, F. & Coelho, C. M. (Org.) (2019). *Subjetividade, aprendizagem e desenvolvimento – estudos de caso em foco*. SP: Átomos.
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários—Elementos... *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr . N. 13.
- Tardif, M. (2010). *Saberes docentes e formação de professores*. 11 ed. RJ: Vozes
- Torres, J. F. (2016). A formação investigativa de doutorandos em educação e psicologia: um estudo da relação orientador-orientando a partir da Teoria da Subjetividade. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília
- Torres, J. F. P. (2022). O diálogo a três vozes na obra de González Rey: ontologias, epistemologia e método. In A. Martines Mitjans, M. C. Tacca & R. V. Puentes. *Teoria da Subjetividade como perspectiva critica desenvolvimento, implicações e desafios atuais*. SP: Alínea p. 173-94.
- Túlio, J. M. C. F. (2017). *A identidade do pedagogo escolar e as dimensões estruturantes da sua prática pedagógica*. Curitiba: Appris.
- UNESCO (1968). *A educação Especial: Relatório sobre a situação atual e tendências de investigação da Europa*.
- Veiga, I.P.A., Souza, J.V. , Resende, L.M. G. & Damis, O. T. (1997). *Licenciatura em Pedagogia – realidades, incertezas e utopias*. SP: Papyrus.
- Valdés, A., Coll, C. & Falsafi, L. (2016) . Experiencias transformadoras que nos confieren identidad como aprendices: las experiencias clave de aprendizaje. *Perfiles Educativos* | vol. 168 XXXVIII, núm. 153. | IISUE-UNAM.

- Vasconcellos, M. J. E. (2013). *Pensamento Sistêmico - o novo paradigma da ciência*. SP: Papirus.
- Viesenteiner, J. L. (2013). O Conceito De Vivência (Erlebnis) em Nietzsche: Gênese, Significado e Recepção. *kriterion*, Belo Horizonte, nº 127, Jun., p. 141-155. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-512X2013000100008&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-512X2013000100008&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em novembro 2020.
- Vigotski, L. (2010). *A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4º tiragem, 7ª ed. SP: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (1991). Aprendizagem e desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In L. S. Vigotski, A. R. Luria, & A. N. Leont'ev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, 11ª ed. SP: Ícone.
- Vigotski., L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. SP: Martins Fontes.
- Waddington, C. H. (1956). *Principles of embryology*. NY: Macmillan.
- Zeichner, K. (2008). Uma Análise Crítica Sobre A “Reflexão” Como Conceito Estruturante Na Formação Docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em outubro de 2023.

## **Anexos**

## Anexo A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “*Desenvolvimento subjetivo em contextos de formação continuada: desafios e complexidades da formação do pedagogo da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem*” de responsabilidade de Geane de Jesus Silva, aluna de doutorado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é buscar compreensão sobre como um curso de formação contínua pode mobilizar recursos simbólico-emocionais que favoreçam o desenvolvimento subjetivo do pedagogo da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem – EEAA, a qual ocorrerá dentro do contexto do curso de extensão: “*Diálogos Pedagógicos – Processo de Formação Reflexiva*” em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar da Universidade de Brasília. Assim, gostaríamos de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, conversas em aplicativos interativos (exemplo *Whatsapp*), gravação ou filmagem, ou qualquer material da base de dados do curso, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A produção de informações em campo será realizada principalmente por meio de entrevistas abertas, atividades coletivas e individual, análise das produções pessoais e coletivas realizadas durante o curso; se necessário, observações em seu ambiente de atuação profissional (escola), e outros instrumentos/estratégias consensuais que se fizerem necessários para melhor compreensão do que se for apresentando ao longo da trajetória da investigação. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa *compreender como contextos de formação continuada podem se constituir como mobilizadores do desenvolvimento subjetivo do(a) pedagogo(a) da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem.*

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61)993269535 ou pelo e-mail [geanepeace@gmail.com](mailto:geanepeace@gmail.com).

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de *produções e publicações, curso e estratégias de formação*, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: [cep\\_chs@unb.br](mailto:cep_chs@unb.br) ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Brasília, 29 de outubro de 2020.

---

Assinatura do (a) participante

---

Assinatura do (a) pesquisador (a)

**Anexo B - Termo de Autorização para Utilização De Imagem e Som De Voz para fins de Pesquisa**

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado(a) da pesquisa *Desenvolvimento subjetivo em contextos de formação continuada: desafios e complexidades da formação do pedagogo da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem*, de responsabilidade de *Geane de Jesus Silva*, aluno(a) de *doutorado* da *Universidade de Brasília*, a qual ocorrerá dentro do contexto do curso de extensão “*Diálogos Pedagógicos – Processo de Formação Reflexiva*”. Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para *análise por parte da equipe de pesquisa, apresentações em conferências profissionais e/ou acadêmicas, atividades educacionais, entre outros que se fizerem necessários para ilustração e produção acadêmico-científico ligada à referida pesquisa*.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade do(a) pesquisador(a) responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a)s pesquisador(a)s responsável(is) pela pesquisa e a outra com o(a) participante.

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) pesquisador (a)

## Apêndices

## Apêndice A – Projeto de Formação [...] Diálogos Pedagógicos



Universidade de Brasília  
Instituto de Psicologia  
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento  
Programa de Pós-Graduação em Processo de Desenvolvimento Humano e Escolar

### **DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS - PROJETO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA**

Projeto de curso de extensão elaborado por Geane de Jesus Silva sob a orientação da professora Dra. Maristela Rossato, para submissão ao Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento e Programa de Pós-Graduação em Processo de Desenvolvimento Humano e Saúde.

BRASÍLIA-DF



*“Caminante no hay camino, se hace camino al andar.”*  
(Assis apud Morin 1977)

## 1. DADOS INSTITUCIONAIS DA PROPOSTA

- **Curso de extensão:** diálogos pedagógicos
- **Público alvo:** pedagogos e pedagogas com experiência de atuação na Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem - EEAA do Serviço Especializado de Apoio à aprendizagem – SEAA do Distrito Federal.
- **Carga horária prevista:** 180 horas
- **Período:** março; agosto de 2020 a janeiro de 2021<sup>64</sup>
- **Número de participantes:** 20 (vinte)

## 2. JUSTIFICATIVA

Buscar por atualizações e diálogos com os conhecimentos adquiridos ao longo da trajetória de formação pessoal, quer seja inicial ou contínua, constitui-se uma estratégia importante para que o indivíduo se coloque em movimento com o tempo e suas mudanças e demandas. Em se tratando do âmbito profissional, esse processo torna-se tão relevante quanto, por se referir a um momento ímpar para atualizar conhecimentos e refinar diálogos com diferentes informações que podem, a depender do uso que se faça, servir de base e fundamento a novos ou renovados conhecimentos.

Dentro de um pensamento reflexivo e crítico, esse é, ou deveria ser, o objetivo principal dos cursos de formação contínua, oferecer aos indivíduos condições que os permitam por em jogo recursos reflexivos em relação à trajetória de construções teórico-conceituais de sua formação, possibilitando-lhes a produção de sentidos que lhes levem a sustentar e dar significado a sua prática pelas percepções e apropriações teóricas, bem como, refinar e atualizar a teoria por meio das elucidações produzidas em âmbito de atuação. Como bem preconiza Freire (1994, p.70) “todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação. Não pode reduzir-se [...] ao tratarmos a palavra, nem ao verbalismo, nem ao ativismo”.

Por essa percepção, enquanto profissional da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem – EEAA, em meus cinco anos atuando como pedagoga de tal serviço, tenho visto a necessidade de ter contato com esse tipo de provocação metodológica que possam me levar a essa condição de atuação autônoma no sentido reflexivo, autoral e proativo em meu campo de trabalho.

Essa angústia se deve porque tenho percebido, enquanto profissional que, segundo o documento norteador das EEAA do DF, deve buscar atuar na perspectiva da pedagogia Histórico-crítica e da abordagem Histórico-cultural na área da psicologia numa linha de trabalho institucional (Brasil, 2010), que muitos profissionais necessitam buscar aperfeiçoamento de base que lhes possibilite um diálogo produtivo com as demandas do espaço escolar no intuito de oferecerem suporte qualificado à promoção da aprendizagem

---

<sup>64</sup> Período de datas reajustado para atender a mudança de modalidade (do presencial para o *online*) de oferta por causa da paralisação devido à reclusão em virtude da pandemia (COVID-19).

escolar para além da mera reprodução, acumulação de informações obtidos de modelos prescritivos de aprendizagem.

Assim, buscando contribuir com a oferta de proposta de formação aos pedagogos e pedagogas da EEAA, que os levem a possíveis caminhos de atuação reflexiva e efetiva às demandas de seu campo de trabalho, esse projeto, como parte da minha pesquisa de doutora, busca responder à questão sobre **como um curso de formação contínua pode mobilizar recursos simbólico-emocionais que favoreçam o desenvolvimento subjetivo do(a) pedagogo(a) da EEAA a contribuir de modo significativo com sua atuação.**

Para isso, visa-se elaborar e ofertar em nível de curso de extensão, um projeto de encontros para a reflexão sobre o processo de formação profissional dos pedagogos e pedagogas da EEAA, de modo a pensar juntos com alguns desses profissionais sobre as possibilidades e meios de produção de recursos subjetivos que tanto atuem e gerenciam seus modos de ação, como quais caminhos reflexivos sejam viáveis à produção de novos sentidos necessários às atualizações de sua prática de modo a melhor dialogar com as demandas de seu campo de trabalho.

### 3. OBJETIVOS

Por se tratar de um programa de estudo e formação, mas também de um projeto de pesquisa de campo, esse plano de trabalho tem duas grandes metas desdobradas em objetivos mais específicos, conforme especificado no quadro a seguir:

Meta Geral	Metas Específicas
<p>Enquanto programa de formação contínua, pretende-se:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver um processo reflexivo sobre a trajetória pessoal e profissional de formação e das ações e relações pedagógicas atuais dos pedagogos das equipes do SEAA;</li> <li>• Desenvolver recursos (instrumentais e subjetivos) que possam se constituir como mobilizadores de ações e relações pedagógicas na atuação profissional do pedagogo das equipes da SEAA.</li> </ul>	<p>Para tanto, pretende-se que ao longo dos encontros os participantes possam:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Coparticipem das atividades de planejamento e desenvolvimento do projeto, entendendo-se com partícipe e não apenas coadjuvante de todo o processo;</li> <li>• Assumam uma postura de corresponsabilidade e comprometimento com o planejamento elaborado e com as atividades a serem desenvolvidas;</li> <li>• Reflitam sobre as construções pessoais sobre ideologias e concepções relativas ao seu processo pessoal de formação contínua;</li> <li>• Percebam possíveis obstáculos (contradições teóricas, fragilidades práticas, concepções-guias, entre outras) que sustentam suas práticas e trajetória de formação e atuação;</li> <li>• Estabeleçam relação entre teoria e prática de modo reflexivo e se</li> </ul>

	percebam autor(a) de sua prática teorizada ou da teoria praticada.
<p>Como parte da proposta de campo de pesquisa do Doutorado:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Produzir conhecimento necessário para a tessitura de um modelo teórico que dê subsídios à compreensão das bases epistêmicas, ontológicas, axiológicas e metodológicas necessárias à organização e oferta de projetos/programa de formação contínua profissional aos pedagogos que atuem no SEAA para além dos moldes de acumulação e/ou reprodução de conteúdo.</li> <li>• Compreender processos de mudanças subjetivas em relação à subjetividade do(a)s pedagogo(a)s participantes.</li> </ul>	<p>Dos participantes, de livre vontade declarada, espera-se:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participar das atividades específicas relativas à produção de informação à pesquisa;</li> <li>• Caso façam parte do grupo menor de investigação posterior, participar das reflexões e situações de campo em interação com a pesquisadora.</li> </ul>

#### 4 - DIÁLOGO TEÓRICO

A Teoria da Subjetividade de González Rey (1995-2019) tem se constituído num referencial teórico diferenciado na Psicologia no processo de fundamentação, investigação e construção interpretativa sobre a subjetividade, por concebê-la como uma produção humana no tensionamento entre a subjetividade individual e a subjetividade social. A subjetividade individual se organiza na interação entre sujeito e seus recursos personológicos, numa relação em que um é momento constituinte do outro, sem que seja diluído por ele. Nessa abordagem teórica, a personalidade é considerada um sistema auto-organizador de configurações subjetivas que, sendo um sistema autônomo, passa por mudanças contínuas por meio da articulação entre o histórico e o atual, além de ser geradora de sentidos subjetivos.

Nessa dinâmica, a subjetividade social possibilita a compreensão da dimensão subjetiva produzida e organizada em diferentes contextos e momentos históricos das instituições (escola, família, igrejas, sociedade), assim como os processos geradores das configurações subjetivas dos grupos sociais (González Rey, 2003, 2007).

Toda subjetividade social possui princípios e normas que limitam a expressão das pessoas – muitas, quase sempre uma maioria, se subordina a elas; outras, as que se tornam sujeitos de sua atividade, são capazes de produções alternativas que definem uma tensão permanente entre sua produção e o socialmente reconhecido, tensão que acontece em uma área concreta da vida humana (González Rey, 2007, p. 144).

Os processos e produções subjetivos são orientados pelo sistema de configurações subjetivas, que, em tensionamento com o social, mobilizam novos sentidos subjetivos que passam a constituir o sistema configuracional. Os sentidos subjetivos são unidades simbólico-emocionais sempre inéditas que, ao mesmo tempo em que são tonalizados pelo

modo como a subjetividade encontra-se constituída no momento, podem ser fonte de reconfigurações subjetivas.

As configurações subjetivas são sistemas de organização dos sentidos subjetivos produzidos na dinâmica da subjetividade individual e social, porém, além de possuírem o caráter organizador, possuem caráter gerador, por sua possibilidade de mobilização de novos sentidos subjetivos. "Uma configuração subjetiva nunca é restrita às experiências atuais dos indivíduos e grupos em uma área específica" (González Rey & Mitjans Martínez, 2017, p. 83). Devido aos diversos posicionamentos que a pessoa toma em diferentes momentos de sua vida, uma configuração subjetiva é entretecida à outra e ambas se modificam diante das produções emocionais geradas nas diferentes experiências vividas pela pessoa.

A categoria 'sujeito' evidencia um caráter revolucionário e, por vezes, contraditório do humano. Pode-se afirmar que "o sujeito representa aquele que abre uma via própria de subjetivação, que transcende o espaço social normativo dentro do qual suas experiências acontecem, exercendo opções criativas no decorrer delas, que podem ou não se expressar na ação (González Rey & Mitjans Martínez, 2017, p. 73). A legitimação da condição de sujeito como ser complexo e histórico, inserido na cultura e constituído na tensão do confronto entre a subjetividade individual e a subjetividade social, constituem uma marca da teoria.

Toma importância nessa discussão o olhar atento e mais detido para as ações e relações pedagógicas como legitimadoras das expressões singulares dos estudantes como sujeitos no processo de aprendizagem. Dentro do âmbito escolar, todos os seus atores estão implicados em uma rede de relações, como um espaço sociorrelacional, em que o nível e a qualidade dessas relações entre pares implicam direta ou indiretamente a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Por isso, como bem destaca Mitjans Martínez & González Rey (2017) sendo a escola um dos espaços sociorrelacionais em que estudantes de diferentes faixas etárias participam sistematicamente, não há como deixar de se considerar a relevância das ações e relações pedagógicas que são estabelecidas, especialmente entre professores-estudantes, para a promoção da expressão do protagonismo desses estudantes em sua trajetória na aprendizagem escolar. Caberia, então, aos profissionais, principalmente aos professores, criar espaços de "atividades-comunicação que potencialmente possam contribuir para a geração de sentidos subjetivos, que na sua configuração com outros sentidos gerados em espaços diferentes da vida do aprendiz possam viabilizar aprendizagens efetivas" (Mitjans Martínez & González Rey, 2017, p. 142. Grifo nosso).

Nesse entrelaçar de ideias, a formação contínua dos profissionais que atuam nesse contexto com vistas a garantir a aprendizagem desses estudantes, a partir dos pressupostos defendidos até aqui, torna-se ímpar frente o contexto de ações efetivas em favor da qualidade desse processo. E aqui focaliza-se na formação contínua do pedagogo do Serviço especializado de apoio à Aprendizagem -SEAA, que precisam atuar com estratégias de intervenções e precauções às queixas de escolarização. Por isso, o processo de formação em serviço precisa possibilitar-lhe a organização de um espaço de reflexão que lhe permita ressignificar suas ações e desenvolver consciência sobre si, sobre o outro e sobre seu objeto de atuação no processo de mediador de aprendizagens dentro do ambiente escolar. Podendo, com isso, autogerar caminhos possíveis de base autoral à intervenção, precaução e superação de tais queixas e garantia às aprendizagens.

A formação, assim, especificamente em exercício, pode abrir um leque de possibilidades à reflexão e reconfigurações de crenças, valores, ideologias que muitas vezes norteiam e gerenciam as ações dos profissionais da educação e que nem esses têm ideia

dessa relação. Por isso, a formação contínua, enquanto processo de desenvolvimento, pode oferecer meios para que as ações pedagógicas sejam sustentadas a partir das reais necessidades dos estudantes, bem como, também servirá de recurso mobilizador do próprio processo de transformação e desenvolvimento do profissional em ação na dinâmica ensino-aprendizagem.

Trata-se, em suma, de uma *práxis* no sentido de formação comprometida com a transformação para a mudança (Gadotti, 2010; Freire, 2007). Implica em querer avançar de um ponto a outro no processo de refinamento de saberes em favor do profissionalismo atento a ações que levem ao desenvolvimento no âmbito das práticas educacionais. Assim, torna-se essencial se pensar a base estrutural da formação de um profissional, principalmente na educação, por essa linha de concepção.

O relevante, porém, é que nessa ação cíclica a formação não se resume apenas em um mero arquivamento de conhecimento e formatação de ideias a serem reproduzidas acriticamente na prática, mas de um momento singular de ‘autofazer-se em/no processo’, ou seja, à medida que adentra à teoria busca atualizá-la com a realidade prática e, com isso, elaborar algo de novo ou de singular para a atuação única e própria a cada profissional. Por essa ótica, a formação é momento de transformação dialética, complexa e sistêmica, porque visa uma contínua e dinâmica interlocução entre realidade-teoria-prática em (re)ligação com um todo existente do qual somos resultantes e resultados (Morin, 2013; 2015).

Ao considerar a relevância da subjetividade nesse contexto, como um “sistema simbólico-emocional orientado à criação de uma realidade peculiarmente humana” (González Rey e Mitjás Martínez, 2017, p.27) as experiências advindas do processo de formação ao longo da nossa vida profissional, podem representar formações simbólico-emocionais que contribuem (ou não) significativamente com a configuração da valoração da formação para a atuação como agentes de mudanças e transformações à atuação como sujeito. Sujeito, aqui definido como “a capacidade de posicionamento de indivíduos e grupos” (González Rey e Mitjás Martínez, 2017, p.73) cuja ação criativa, reflexiva e, possivelmente, subversiva, abre novos espaços de subjetivação que, em confronto com regras, normas, espaços instituídos leva à novas zonas de sentido e conhecimento e, potencialmente, ao desenvolvimento subjetivo (Rossato, 2009).

Pensando por essa ótica, a formação profissional do pedagogo deve propiciar-lhe meios de ação enquanto sujeito, devido ao compromisso com a transformação e com a mudança com que é posto e instituído. Por isso, que o processo de formação desse profissional precisa ser possibilitador, também, de desenvolvimento de recursos subjetivos que lhe propiciem habilidade e inteligibilidade para tal atuação. A formação para a atuação no contexto educacional, tem a ver com o de desenvolver pessoas, e isso, por si só, não é algo simples e dado, exige preparação substancial de seus agentes e promotores de ações educacionais, a exemplo do pedagogo.

## 5- METODOLOGIA

A proposta de trabalho será organizada por módulos de trabalho, com carga horária presencial e carga horária não presencial. Será organizada por módulos, com carga horária semanal distribuída do seguinte modo:

- Etapa Teoria e prática: 14 encontros de 10 horas semanais, sendo 4 horas de reflexão sobre construção teórica com o grupo e 6 horas divididas entre horas de atividades sobre as práticas na escola e horas de estudo e orientação de trabalho.

- Etapa final de reflexão sobre o processo: 4 horas de reflexão sobre construção teórica com o grupo; e 6 horas de estudo e orientação individual para o trabalho final.

Inicialmente, a distribuição das etapas e módulos foram distribuídos da seguinte forma:

<b>MÓDULOS E DATAS - 2020 A 2021</b>	
<b>2020</b>	
<b>ETAPA TEORIA E PRÁTICA:</b>	
<b>Carga horária: 140 horas – 14 ENCONTROS COLETIVOS</b>	
<b>MÓDULOS</b>	<b>PERÍODO</b>
• Módulo Introdutório	Setembro/ outubro
• Módulo - Tessitura das ações - I	Outubro
• Módulo - Tessitura das ações - II	Novembro
• Módulo - Tessitura das ações – III	Dezembro
<b>2021</b>	
<b>ETAPA FINAL - REFLEXÃO SOBRE O PROCESSO</b>	
<b>Carga horária: 40 horas – 4 ENCONTROS COLETIVOS</b>	
<b>MÓDULO</b>	<b>PERÍODO</b>
• Módulo das conclusões e reticências	Janeiro de 2021

Os encontros serão organizados e dinamizados com oficina e círculos de diálogos sobre temas que serão selecionados por todos participantes do grupo e a partir do planejamento conjunto. Os encontros (Ver Cronograma de Atividades no Apêndice- A) pretendem seguir uma metodologia aberta à coparticipação, ao diálogo reflexivo, produções coletivas e individuais e reflexões suscitadas a partir das questões e angústias da atuação prática em relação às elucidações teóricas trabalhadas. Os encontros para reflexão sobre a construção teórica estão programados para as segundas-feiras, no turno vespertino, podendo ser organizados no sistema híbrido de trabalho, via *webconferência online* e/ou via encontro presencial.

No processo do curso, a depender dos resultados dos instrumentos e produções que forem realizadas a partir de critérios de pesquisa, alguns participantes farão parte de um grupo mais seletivo a ser acompanhando pela pesquisadora em seus espaços de trabalhos, de modo a buscar mais elementos de compreensão sobre pressupostos que gerem inteligibilidade para a sustentação da produção de informação que contribuam com o processo de compreensão sobre bases epistêmicas, axiológicas, ontológicas e metodológicas para a formação à atuação de tais profissionais.

## **6 - AVALIAÇÃO**

O processo de cumprimento dos critérios para conclusão e certificação, seguem os pressupostos da avaliação formativa (Villas Boas, 2006; Luckesi, 2002; Vasconcellos, 2000), em que a construção processual tem importância relevante na qualidade e resultados do que se pretende alcançar frente aos objetivos de aprendizagem.

Sendo assim, a avaliação será realizada a partir das produções dos participantes ao longo do processo de trabalho, por meio da elaboração de um *Plano Pessoal de Desenvolvimento*. Espera-se que, ao longo do trabalho os participantes registrem suas

produções e reflexões em um portfólio de trabalho que também lhe servirá de subsídio recursivo a sua atuação em âmbito escolar.

Além desse recurso de arquivamento e organização de informação, ao longo dos encontros também será levado em consideração a frequências aos encontros e cumprimento das atividades acordadas.

## 7- RECURSOS

Institucional:

- Material de trabalho em pdf – disponibilizado online
- Plataforma online – Moodle – Aprender – UnB
- Data show;
- Micrositem
- Câmera de vídeo
- Gravador de áudio
- Espaço virtual do *Google Classroom do GSuite*
- *Google Meet; Zoom; Skype*
- *Whatsapp*
- *Google Docs*

Pessoal

- Pasta para portfólio
- Material pessoal

## REFERÊNCIAS

- Brasil (2010). *Orientação Pedagógica do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem*. Brasília: GDF.
- Campolina, L. de O. (2012). *Inovação educativa e subjetividade: a configuração da dimensão histórico-subjetiva implicada em projeto inovador*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. Brasília-DF.
- Campolina, L. de O. (2019). A complexidade das mudanças em educação: reflexões sob a perspectiva cultural histórica da subjetividade. In A. Mitjans Martínez, F. González Rey & R. V. Puentes (orgs.). *Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade discussões sobre educação e saúde*. Uberlândia: EDUFU. pp. 113 – 134.
- Fernando. (Org.). *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia*. SP: Pioneira Thomson Learning. pp. 27- 51.
- Freire, P. (1994). *Pedagogia do oprimido*. (17ª ed., 23ª Reimp.) Rio de Janeiro, RJ: Paz e terra. (Trabalho original publicado em 1970).
- Freire, P. (2007). *Educação e mudança*. (30ª ed.). Rio de Janeiro, RJ: Paz e terra. (Trabalho original publicado em 1979).
- Gadotti, M. (2010). *Pedagogia da Práxis*. 5ª ed. SP: Cortez/ Instituto Paulo Freire.
- González Rey, F. & Mitjans Martinez, A. (2017). *Subjetividade: teoria, epistemologia e método*. Campinas: Alínea.
- González Rey, F. (1995). *Comunicación personalidad y desarrollo*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- González Rey, F. (2002). *Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. SP: Pioneira Thompson Learning.

- González Rey, F. (2003). *Epistemología Cualitativa y Subjetividad*. SP: EDUC.
- González Rey, F. (2004). *O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito*. Petrópolis: Vozes.
- González Rey, F. (2005a). *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação*. SP: Pioneira Thomson Learning.
- González Rey, F. (2005b). *O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica*. Em González Rey,
- González Rey, F. (2007). *Psicoterapia, Subjetividade e Pós-Modernidade. Uma aproximação histórico-cultural*. SP: Pioneira Thomson Learning.
- González Rey, F. (2014). *Human Motivation in Question: Discussing Emotions, Motives, and Subjectivity from a Cultural-Historical Standpoint*. Journal for the Theory of Social Behaviour . Recuperado en julio 2019 del [http://www.fernandogonzalezrey.com/images/PDFs/producao\\_biblio/fernando/artigos/teoria\\_d\\_a\\_subjetividade/Gonzlez-Rey-Human-Motivation-in-Question.pdf](http://www.fernandogonzalezrey.com/images/PDFs/producao_biblio/fernando/artigos/teoria_d_a_subjetividade/Gonzlez-Rey-Human-Motivation-in-Question.pdf)
- González Rey, F. (2019). A Epistemologia Qualitativa vinte anos depois. In A. Mitjans Martínez, F. González Rey & R. V. Puentes (orgs.). *Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade discussões sobre educação e saúde*. Uberlândia: EDUFU. pp. 21-46.
- González Rey, F.(2006). O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In M.C. Tacca (Org.) *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas: Alínea, 2006. pp. 29-44.
- Lima, M. do S. M. M. (2018). *Comportamentos indisciplinados na sala de aula: um estudo na perspectiva da subjetividade* . Tese de doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília-DF.
- Luckesi. C. (2002). *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. São Paulo: Cortez.
- Madeira Coelho, C. ; Tacca, M. C. V. R.; Oliveira, L. da S. & Pinto, K. (2017). A constituição subjetiva da profissionalidade docente: vivências investigativas e formação. In : M. C. Tacca & Vilela Rosa. (Org.). *A pesquisa como suporte da formação e ação docente*. Campinas, SP: Alínea. pp. 61-86
- Martins, L. R. R. (2015). *Implicações da subjetividade social na institucionalização das políticas públicas*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília-DF. Recuperado en agosto 2019 del <https://repositorio.unb.br/handle/10482/18274>
- Mitjans Martínez & González Rey (2019). A preparação para o exercício da profissão docente: contribuições da Teoria da Subjetividade. In M. Rossato & V. L. A. Peres. (Org.). *Formação de educadores e psicólogos: contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica*. 1ed.Curitiba: Appris, v. 1, pp. 13-46.
- Mitjans Martínez, A. & González Rey, F. (2017) *Psicologia, Educação e Aprendizagem Escolar: avançando na compreensão da leitura cultural-histórica*. São Paulo: Cortez.
- Morin, E. (2015). *O método 3. Conhecimento do conhecimento*. 5ª ed. Porto Alegre: Sulina.
- Rodrigues, S. C. (2019). *O desenvolvimento subjetivo do estudante indisciplinado: ampliando olhares sobre a emergência do sujeito*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília. Brasília: DF.
- Rossato, M. & Assunção, R. (2019). O desenvolvimento subjetivo no processo da formação docente (2019. In M. Rossato & V. L. A. Peres. (Org.). *Formação de*



- educadores e psicólogos: contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica*. 1ed. Curitiba: Appris, v. 1, pp. 47-68.
- Rossato, M. & Mitjás Martínez, A. (2011). A superação das dificuldades de aprendizagem e as mudanças na subjetividade. In A. Mitjás Martínez & M. C. Tacca (Org.) *Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência* Campinas: Alínea. pp. 71-107.
- Rossato, M. & Mitjás Martínez, A. (2013). Desenvolvimento da subjetividade: análise de histórias de superação das dificuldades de aprendizagem. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 17 (2), 289-298. Recuperado em setembro del 2019 de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v17n2/v17n2a11.pdf>
- Rossato, M. (2009). *O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília, Brasília-DF.
- Rossato, M.; Matos, J. F. & Paula, R. M. de . (2018) A subjetividade do professor e sua expressão nas ações e Emissão: relações pedagógicas . *Educação em Revista*. Recuperado em setembro 2019 del <http://educacaoemrevistaufmg.com.br/?artigo=a-subjetividade-do-professor-e-sua-expressao-nas-acoes-e-relacoes-pedagogicas> .
- Scoz, B. J. (2011). *Identidade e subjetividade dos professores: sentidos do aprender e do ensinar*. Petrópolis: Vozes.
- Tacca, M. C. V. R. (2019). As relações sociais como alicerce da aprendizagem e do desenvolvimento subjetivo: uma abordagem pela Teoria da Subjetividade. In A. Mitjás Martínez, F. González Rey & R. V. Puentes (orgs.). *Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade discussões sobre educação e saúde*. Uberlândia: EDUFU. pp 135
- Vasconcellos, C. S. (2000). *Avaliação Concepção Dialética-Libertadora do Processo de Avaliação Escolar*. São Paulo: Cadernos Pedagógicos do Libertad. V. 3.
- Villas Boas, B. M. de F.(2006). Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 12, n. 22, p.1-21, mar./ jun. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3283/2966>

## APÊNDICE – A CRONOGRAMA DE ATIVIDADES POR ENCONTRO<sup>65</sup>

### MÓDULOS E DATAS - 2020

Etapa Teoria e prática: 14 encontros de 10 horas semanais, sendo 4 horas de reflexão sobre construção teórica em grupo; e 6 horas divididas entre horas de atividades sobre as práticas na escola e horas de estudo e orientação de trabalho.

### ETAPA TEORIA E PRÁTICA:

<sup>65</sup> Cronograma feito para ser adequado ao novo calendário e modalidade de oferta da formação por causa da pandemia COVID -19.

<b>Carga horária: 140 horas – 14 ENCONTROS COLETIVOS + ENCONTROS INDIVIDUAIS</b>	
<b>MÓDULOS</b>	<b>PERÍODO</b>
• Módulo Introdutório	Setembro/Outubro
• Módulo - Tessitura das ações - I	Outubro
• Módulo - Tessitura das ações - II	Novembro
• Módulo - Tessitura das ações – III	Dezembro

### **ESPECIFICAÇÃO DA ETAPA TEORIA E PRÁTICA**

#### **MÓDULO INTRODUTÓRIO – Crenças, valores aprendidos e memórias**

<b>Encontro</b>	<b>Data</b>	<b>Conteúdo</b>
1º	28/09	<i>O processo de formação</i> - como suporte às ações e relações pedagógicas no contexto escolar
2º	01/10	Crenças, representações e memórias sobre nosso processo de formação.

#### **MÓDULO TESSITURA DAS AÇÕES – I : A dimensão subjetiva do processo de formação profissional.**

<b>Encontro</b>	<b>Data</b>	<b>Conteúdo</b>
3º	05/10	A dimensão subjetiva das ações e relações profissionais: " <i>sobre como aprendemos e nos desenvolvemos</i> ".
4º	15/10	A dimensão subjetiva do processo de formação profissional: Sobre a trajetória pessoal e profissional de formação
5º	19/10	
6º	26/10	Sobre aprender como adulto: sobre ser <i>sujeito</i> do seu processo de aprendizagem

#### **MÓDULO - TESSITURA DAS AÇÕES – II: A dimensão subjetiva do ser pedagogo(a) do SEAA**

<b>Encontro</b>	<b>Data</b>	<b>Conteúdo</b>
7º	05/11	A dimensão subjetiva do <i>ser pedagogo(a) do SEAA</i> : Crenças, representações e identidade – o que é meu e o que é do outro?
8º	09/11	
9º	16/11	<i>Quais redes de ações e relações sustentam essa identidade profissional.</i> - <i>Nossas teias de relações</i> : como nos relacionamos.
10º	23/11	
11º	30/11	<i>Como aprendemos e nos desenvolvemos como pedagogo dentro do SEAA</i>

#### **MÓDULO - TESSITURA DAS AÇÕES – III: A dimensão subjetiva da atuação profissional do pedagogo das equipes da SEAA.**

<b>Encontro</b>	<b>Data</b>	<b>Conteúdo</b>
12º	07/12	<i>A dimensão subjetiva da</i> Atuação profissional do pedagogo na SEAA: <i>crenças e representações</i> : Quais valores e ideologias sustentam a nossa ação profissional?

13°	14/12	<i>A dimensão subjetiva da</i> Atuação profissional do pedagogo, sendo <i>sujeito</i> da própria ação: O <i>outro</i> no intercurso da ação do pedagogo no SEAA
14°	21/12	

**MÓDULOS E DATAS - 2021**

Etapa final de reflexão sobre o processo: 4 encontros de 4 horas como grupo e 6 horas de estudo e orientação individual para o trabalho final.

<b>ETAPA FINAL - REFLEXÃO SOBRE O PROCESSO</b>	
<b>Carga horária = 40 horas – 4 ENCONTROS COLETIVOS + ENCONTROS INDIVIDUAIS</b>	
<b>MÓDULOS</b>	<b>PERÍODO</b>
• Módulo das conclusões e reticências	Janeiro de 2021

**MÓDULO DAS CONCLUSÕES E RETICÊNCIAS: A quantas andamos: entre perspectivas e prospecção**

Encontro	Data	Conteúdo
1°	04/01	Diálogo sobre a proposta da Etapa II e produção de acordos de trabalho a partir da análise do caminho trilhado na Etapa 1.
2°	11/01	Análise do Plano Pessoal de Desenvolvimento - PPD
3°	18/01	Reflexão/Avaliação sobre o processo: o objetivado e o alcançado.
4°	25/01	Finalização e Avaliação. Acordos com Propostas de Continuidade Com o Plano de Ação.

## Apêndice B - *Print* do Layout do Ambiente Online do Diálogos pedagógicos no Classroom

### Layout da página de abertura do Módulo 1

Google Sala de Aula > Diálogos Pedagógicos  
MÓDULO TESSITURAS DAS AÇÕES - I

Inicio Agenda Cursos Para corrigir Diálogos Pedagógicos MÓDULO TESSITURAS DAS AÇÕES ... Diálogos Pedagógicos MÓDULO INTRODUTÓRIO Turmas arquivadas Configurações

Mural Atividades Pessoas Notas

Personalizar

Diálogos Pedagógicos  
MÓDULO TESSITURAS DAS AÇÕES - I

Meet Gerar link

Escreva um aviso para sua turma

### Layout da aba das Atividades por Módulos

Google Sala de Aula > Diálogos Pedagógicos  
MÓDULO INTRODUTÓRIO

Inicio Agenda Cursos Para corrigir Diálogos Pedagógicos MÓDULO TESSITURAS DAS AÇÕES ... Diálogos Pedagógicos MÓDULO INTRODUTÓRIO Turmas arquivadas Configurações

Mural Atividades Pessoas Notas

Todos os temas


MÓDULO TESSITURAS DAS AÇÕES - I

ENCONTRO 31 DE AGOSTO DE 2020 Última edição: 25 de ago. de ...

CRONOGRAMA DE ENCONTROS PARA ORI... Item postado: 25 de ago. de ...

MÓDULO INTRODUTÓRIO 09/03; 10 A 24/08

## Apêndice C - Formulário Informações Pessoais e Cadastrais (*GoogleForms*)



### Dados Iniciais

Para nossa organização, preencha o formulário com as informações solicitadas. Agradecemos.

Nome completo e número da matrícula SEDF

Data de Nascimento

DD MM AAAA  
/ /

Formação (Graduação)

Formação em Pós-graduação ( 5 cursos mais relevantes)

Endereço do currículo lattes, caso tenha.

### Dados Profissionais

Tempo de atuação na Educação por segmento (Educação Infantil, Ensino Médio, Ensino Fundamental 1, Ensino Fundamental 2 e Educação superior)

Tempo de atuação na SEDF

Tempo de atuação no SEAA como pedagogo(a)

Experiências na área da Educação em atividades acadêmico-científicas (formação, palestras, organização de seminários, publicações, etc.)

Experiências em diferentes funções na educação (gestor de escola, regente, supervisor, coordenador pedagógico, gestor na DRE ou outras funções na DRE ou SEDF).

### Sobre o curso

O que espera produzir e levar com você dessa experiência?

O que espera deixar ao projeto com essa experiência?

[Enviar](#) [Limpar formulário](#)

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.  
Este formulário foi criado em Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

## **Apêndice D - Carta ao *Eu No Futuro***

Escreva uma carta ao seu *eu no futuro* discorrendo sobre ***Minha profissão de pedagoga e de pedagoga da SEAA.***

1. *Escreva registrando suas emoções, abra-se a você mesmo. Aborde sobre o que te fez escolher essa profissão e licenciatura. Fale sobre suas percepções, suas buscas, seu processo de formação, suas sugestões, etc.*
2. Escreva sem medo de julgamentos e como mais uma forma de autoconhecimento.
3. Postar no ambiente virtual do Diálogos Pedagógicos.

## Apêndice E- Complete as frases – GoogleForms

Data/hora / Endereço de e-mail / Nome Completo

*Complete as frases listadas abaixo com as primeiras ideias que lhe ocorrerem*<sup>66</sup>

1. Eu gosto de	44. Durante as aulas eu gosto
2. O tempo mais feliz	45. Com frequência reflito
3. Eu me desenvolvo	46. Proponho-me
4. Eu aprendo	47. Sempre
5. Lamento	48. Como formadora
6. Meu maior medo	49. Com frequência sinto
7. Minha maior motivação	50. O passado
8. Não posso	51. Esforço-me
9. Sofro	52. Me sinto impotente
10. Fracassei	53. As contradições
11. Quero ser	54. A superação
12. Algumas vezes	55. Pretendo
13. A formação ganha sentido quando	56. Penso que os outros
14. Meus colegas	57. Pedagogia
15. Minha ocupação principal	58. Incomodam-me
16. Desejo	59. Como pedagoga(o) do SEAA/EEAA me inquieto quando
17. Secretamente eu	60. Estar aqui
18. Está latente em meu peito	61. A escola
19. Não esqueço da minha atuação no SEAA/EEAA quando	62. O SEAA/EEAA
20. A formação continuada para mim	63. Os homens
21. Não tenho a menor consciência	64. Ser pedagoga(o)
22. O trabalho é	65. Ser pedagoga(o) da EEAA
23. Amo	66. Quando estudo
24. Minha principal ambição	67. Lazer
25. Ensinar	68. O estudo
26. Aprender	69. Sinto
27. Eu nasci de novo	70. O saber tem “sabor” quando
28. Meu principal problema	71. Quando tenho dúvidas
29. A felicidade	72. Errar
30. Sou uma pessoa	73. Quando sou demandada(o)
31. Perco a voz quando	74. Ser eficiente como pedagoga(o) é
32. Considero que posso	75. A mulher
33. Diariamente me esforço	76. Ser eficiente como pedagoga(o) da EEAA
34. Sinto dificuldade	77. No futuro
35. Meu maior desejo	78. Me desequilibro
36. O conhecimento	79. Perguntar
37. Eu me silencio quando	80. Meu maior prazer
38. Quando crio algo novo	81. Detesto
39. Minhas aspirações	82. Quando estou sozinha
40. Dedico a maior parte do meu tempo	83. Tenho que vencer
41. Na minha visão	84. Me deprimio
42. Estou em processo	85. Não vou deixar pra traz
43. Farei o possível para conseguir	

<sup>66</sup> Formulário Inspirado e adaptado no Instrumento Complemento de Frases de González Rey (2017b) para uso específico de construção de informações ao grupo de pedagogas do Diálogos Pedagógicos 2019-2021, disponibilizado via *GoogleForms*.

## Apêndice E– Ideias Colaborativas

### IDEIAS COLABORATIVAS

*Porque juntos caminhamos e chegamos longe!*

1. **Para o próximo encontro (17/08):**
2. **Assunto:** Crenças, representações e memórias sobre nosso processo de formação
3. **Subtópicos:** Formação: Como processo de Desenvolvimento humano
4. **Objetivo de aprendizagem:** Compreender como o processo de formação profissional e pessoal se constitui um processo de desenvolvimento humano. Atentando-se para o lugar, diferenciação e intercomplementação do processo de desenvolvimento humano e processo de aprendizagem.

A partir disso, pense e registre:

<b>Percepção</b> pessoal (o que te instigou, incomodou, inspirou...)
<b>Aprendizagens</b> possíveis/ esperadas: “O que espero aprender/desenvolver”
<b>Dúvidas</b> suscitadas. Quais perguntas me vêm à mente a partir desse conteúdo.
<b>Sugestão</b> de algum texto ou mídia para mediação epistêmico-socrática do encontro?



## Apêndice G – Estudo De Caso - Situações Estudadas

### ESTUDO DE CASO DE UMA SITUAÇÃO ENCAMINHADA AO SEAA/EEAA

#### DADOS DE ENCAMINHAMENTO AO SEAA/EEAA

**Motivo do encaminhamento:** P... foi encaminhado sob a queixa de dificuldade de aprendizagem e inadaptação às regras da sala de aula.

**Série:** 3º ano do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA.

**Idade:** 10 anos

#### Descrição da queixa do professor.

O aluno já é repetente. Não obedece a comandos, sempre desafia as regras e causa tumultos em sala. Nas atividades não está no mesmo nível da turma. Escreve apenas o prenome, assim mesmo, usando letra bastão, reconhece e escreve algumas letras do alfabeto, consegue copiar o exercício do quadro no caderno, o curioso é que ele escreve os números até 30, mas só reconhece os números de 1 até 10. Por exemplo, o 23 ele lê “dois e três”. O aluno é muito mal-educado, resiste em fazer atividades, quando se insiste, ele se irrita e rasga ou lança longe cadernos, livros ou a folha de exercício. Estamos quase no início do II bimestre e não consigo fazer com que ele mude e aprenda. Já tentei conversar com ele, que, no início parece ouvir e querer aprender, mas depois de alguns minutos volta a se comportar do mesmo jeito, às vezes até pior. Na reunião de pais do bimestre conversei com a mãe, e percebi que ela é preocupada, mas não tem instrução suficiente para ajudar com as tarefas de casa. E pelo jeito também não dá para contar com o pai. Então, preciso de ajuda, pois não sei o que fazer.

#### Alguns aspectos positivos e estratégias desenvolvidas para ajudar informados pelo professor.

Ele gosta muito de desenhar e brincar, mas só gosta de brincadeiras violentas e tem uma fixação por carros. Eu já trabalhei com ele atividades extras de escrita na sala de aula e atividades para casa. Já conversei com a mãe.

O EEAA em posse de tal queixa buscou levantar mais informações sobre o estudante e, em síntese, obteve:

#### Histórico escolar

Aluno matriculado no II período da Educação Infantil aos 5 anos – segundo histórico, demonstrou desenvolvimento adequado para a série. Ingressou com 6 anos no 1º ano do BIA – não concluiu, pois foi transferido porque seus pais se mudaram de cidade. Ficou esse ano sem estudar, pois não conseguiu vaga. Retornou ao BIA cursando o 2º ano, já com 8 anos de idade. Apresentou dificuldade em reter informações e acompanhar o ritmo das aulas. Foi para o 3º ano do BIA, porém com ressalvas, pois estava no nível aquém para a aprendizagem esperada. No 3º ano do BIA, com 9 anos, manteve os mesmos problemas de aprendizagem, começou a demonstrar muita inquietude e desobediência. Foi reprovado pelo Conselho de Classe, pois não apresentava desenvolvimento necessário para o 4º ano.

#### Contexto familiar

P. possui uma irmã de 3 anos. Mãe semianalfabeta, doméstica e se demonstra muito aberta ao diálogo, mas muito passiva à situação. Pai trabalha como segurança noturno, possui ensino médio completo, porém sem tempo e disposição para auxílio às tarefas da escola dos filhos, segundo ele: *“Não tenho paciência para ensinar, para não partir pra ignorância é melhor apenas cobrar, porque ele também precisa aprender a ter responsabilidade, e ele sabe que se não fizer, a coisa não ficará boa pra o lado dele.”*

### **Observação do aluno em sala de aula. Aula de Português – ortografia e escrita de palavras lacunadas.**

A professora solicita que os alunos se sentem nos grupos que ela iria propor. Então agrupa os alunos por nível de escrita, os que estão alfabetizados, os que estão silábicos e os que estão pré-silábicos. O P. foi colocado nesse último grupo. Depois ela resgata uma história que já tinha sido contada à turma e diz que eles fariam uma escrita de palavras referentes a objetos que aparecem na história.

Aos alfabetizados ela diz que eles têm que observar a gravura e escrever corretamente o nome e aos demais grupos devem observar a gravura, e completar com a letra que falta nos nomes das mesmas. Até esse momento P. mantinha-se sentado ora ouvindo a professora, ora brincando com a borracha e o lápis sob a mesa. Durante a atividade ela se dividia entre os grupos dando as assistências necessárias.

O P. observou a folha de exercício por um tempo e depois começou a provocar os colegas, a professora o chamou a atenção, ele retornou ao seu lugar, chamou a professora e pediu ajuda. Ela, então, foi até ele e lhe explicou que deveria colocar a letra que faltava para completar as palavras, situação que P. logo disse não saber, a professora então insistiu : “Tente!” O menino, contudo, esbravejou dizendo não saber. A professora pareceu ignorar a reclamação e direcionou sua atenção e auxílio a outro aluno e grupo.

P. aproveitou a situação para vagar de mesa em mesa provocando e conversando com os outros colegas, puxando a folha de exercício daqueles colegas que não lhe dava atenção, o que gerou tumulto na aula e impaciência da professora que lhe colocou de “castigo” em pé ao lado do quadro de giz. Condição que o garoto pareceu não respeitar, pois ficava fazendo gracinhas à turma quando a professora não via, arrancando gargalhadas e desatenção dos colegas, situação que irritou a professora que o levou à diretoria.

Ao retornar à sala, a professora pediu desculpa ao pedagogo-observador e disse em desabafo: *“Isso é só uma amostra do que ele faz e, sinceramente, não vejo jeito pra ele!”*

## **ESTUDO DE CASO – CONTINUAÇÃO**

### **ENCAMINHAMENTOS TOMADOS PELO SEAA/EEAA [Foco Pedagoga] DA ESCOLA**

A partir do caso anterior, imaginem que a pedagoga da EEAA que mediu a situação, seja entrevistada por um pesquisador que deseja entender o trabalho dela em relação às estratégias utilizadas para resolver a situação. Vejam como a situação aconteceu e depois discuta com o grupo sobre suas apreciações em relação às decisões, conceitos de aprendizagem, de mediação e subjetividade.

**PESQUISADOR: Conte-nos sobre os encaminhamentos tomados pelo SEAA/EEAA da escola:**

**PEDAGOGA DO SEAA/EEAA :** *Olha, meu foco foi aliviar a tensão dessa professora, coitada! Me coloco no lugar dela e sei muito bem o que é estar numa sala de aula cheia de alunos, já com as demandas esperadas: que é ensinar e fazer a to-dos [pronuncia silabando com ênfase essa palavra] a aprenderem. Imagina ter também que lidar com alunos assim, com esse comportamento. Então, minha ação foi, em primeiro lugar, buscar entender esse menino, saber como ele aprende por meu olhar. Então agendei e fiz atendimentos com ele na sala do serviço [referindo-se ao SEAA], pelo menos uma vez na semana, para perceber como ele funciona diante das mediações que eu fizesse e pelo que for proposto pela atividade. Então, no início ele quis fazer da minha sala o mesmo que fazia com a professora, igual no dia que observei. Mas, fui regulando de modo mais ajustado as regras das atividades e da permanência na sala, fiz um jogo de ganho-recompensa com ele, para cada investimento dele na atividade eu o compensava com alguma coisa prazerosa na sala(brincar com*

*algum brinquedo, desenhar, etc.). Aos poucos desenvolvemos um vínculo bem bacana. Ele já não resistia muito as minhas propostas de atividades, ou quando eu exigia um pouco mais da atenção ou de esforços cognitivos em alguma situação-problema. Às vezes, reclamava, mas ao final acabava cedendo e fazendo. Já não recorriamos tanto às compensações como antes, elas existiam, mas ele não precisava se demorar tanto tempo assim nelas. Com essa relação mais de confiança entre nós, ele foi se permitindo e eu fui ousando a lhe propor desafios mais complicados, ou seja, fui, proporcional ao seu avanço, apresentando-lhe níveis mais complexos de desafios, e ele foi respondendo bem a isso. Ao final de dois bimestres, conseguimos fazer com que ele avançasse nos níveis da psicogênese e na operação com números. Foi maravilhoso ver essa conquista, sabe?! Indescritível você pegar um aluno desacreditado, praticamente o terror [fez o gesto de aspas com os dedos para essa palavra] da escola, e ajudá-lo a crescer, é fantástico. E é isso que me faz amar esse trabalho no SEAA.*

**PESQUISADOR:** *E a professora, como participou desse processo?*

**PEDAGOGA DO SEAA/EEAA :** *Ah tá, ela participou de tudo, como?! Assim, a cada quinzena eu atualizava ela do progresso do acompanhamento. E passava para ela um modelo de atividades que eu estava usando com ele e que estava dando resultado, mas orientando que fosse adaptada para uso em uma sala com o tanto de alunos que ela tem, claro! Porque pra mim era mais fácil trabalhar com mais problematização porque só era eu e ele, mas a professora, não. Ela não teria como fazer esse atendimento tão individualizado, né?! Então, pra ela eu a orientava a focar em uma ou outra questão como reforço ao que eu já estava desenvolvendo e tentar ocupá-lo com atividades lúdicas quando ele não estivesse produzindo atividades das outras áreas, assim ele não perturbaria os demais. E fazíamos juntas o relatório de avaliação da aprendizagem. E juntas, também, apresentávamos os níveis de progresso dele no Conselho de Classe, reunião com pais, etc.*

**PESQUISADOR:** *E a família...*

**PEDAGOGA DO SEAA/EEAA :** *Ah, considerando o contexto da família, mantivemos os pais a par desse trabalho, mas procuramos não exigir muito deles, por isso quase não enviávamos atividades para casa e, quando fazíamos, era algo que ele [o aluno] dava conta de fazer sozinho. De início, foi difícil convencê-los que ele estava aprendendo com essa nossa proposta, principalmente o pai, que achava que aprender tinha mais que ver com um caderno cheio de contas e cheio de cópias de letras de cima a baixo da folha. Eu acho que ele [o pai], apesar de nos ter dado um voto de confiança, ainda está com a pulga atrás da orelha sobre a metodologia que estamos usando com o filho dele, entende?! ...*

### TRECHO COM A PROFESSORA

**PESQUISADOR:** *[...] Conte-nos um pouco sobre a situação do P. atualmente e o apoio que recebeu do SEAA/EEAA, principalmente do apoio da pedagoga.*

**PROFESSORA DE P. :** *Ah, olha P. tem avançado muito. E não tenho palavras para agradecer o trabalho da pedagoga do SEAA, ela tem sido muito eficiente. E ela é ótima! Toda semana ela tende o P. e faz um trabalho com ele, especialmente na superação das faltas em relação ao aprendizado da alfabetização e dos números. Ele já fica mais aquietado na sala; e a atividade que ela me passa para ele, a partir delas, eu consigo criar outras parecidas e dou para ele. Inclusive algumas eu dou até para outros alunos que apresentam alguma dificuldade parecida ou que vejo que precisa de certo reforço. Hoje estou um pouco mais tranquila com a situação dele, mas não sei ainda se ele conseguirá todo o avanço necessário para atender as exigências para aprovação para a outra turma. Estamos trabalhando nisso. Com a ajuda da X [referindo-se à pedagoga do SEAA] fica mais fácil, é uma luz no fim do túnel! Porém, como ele tem histórico de repetência, precisamos pensar bem como fazer para ele não reprovar mais uma vez.*

## Apêndice H - Provoações para o PPD 09 de Março

Olá turma

Sobre as atividades de hoje 09/03/20

Hoje buscamos usar estratégias que nos fizessem refletir sobre as crenças, representações e memórias em relação ao nosso processo de formação.

A produção hoje nos possibilitou pensar sobre como temos nos posicionado em relação ao nosso processo de formação e apropriação (no sentido de ter *consciência de...* e *propriedade para agir*) frente à atuação em nossa arena de trabalho!

A roda de conversa trouxe saltos qualitativos interessantes que nos levam a outras importantes questões em temas de nossa construção e constituição pessoal e profissional frente ao objetivo de garantir as aprendizagens e desenvolvimento do outro (e o nosso) dentro dos nossos espaços de trabalho na escola.

Assim, para continuar essa *ação reflexiva*, foi proposto que vocês dessem início ao **registro do Plano Pessoal de Desenvolvimento - PPD**. Para tanto a proposta é:

Após listar crenças ouvidas na família, de professores, de colegas, etc. sobre a escola, aprendizagem, professor... e pensar sobre: Quais ainda são úteis no seu cotidiano? Quais são limitantes?

Escolha até 3 (ou apenas uma) crenças limitantes para descartar no momento. e formular pensando: O que colocaria no lugar? De que modo você a reescreveria, para que apresente um outro significado ao seu contexto de atuação?

- Ao longo da semana, exercitar, descrever, refletir como essa nova crença impacta nas ações e relações pedagógicas.

Qualquer Dúvida, usem o *Whats* do grupo, ou pode me contactar no particular.

Bom trabalho!

(Mensagem postada no Grupo de *WhatsApp* e Mural de informações do *ClassRoom* do Diálogos Pedagógicos – Março de 2020.)

**Apêndice I – Exemplo de uma Síntese Reflexiva da Pesquisadora Pós-Encontro Coletivo e Agenda de Compromisso ao Próximo Encontro.**

Queridas colegas,

Nossas discussões têm aberto importantes caminhos à reflexividade em relação ao nosso processo de subjetivação sobre “formação e atuação” e, em consonância com a TS, isso têm nos inquietado sobre outros olhares para a questão do \*desenvolvimento subjetivo\*.

Entre os pontos relevantes da nossa última discussão, destaco o fato de pensarmos as ações e funções dentro do SEAA/EEAA a partir do que nos propomos sobre práticas de inovação e transformação individual e social. Nesse ponto, levantamos **algumas possibilidades e necessidades de reflexão e reorganização do modo como compreendemos nossa atuação e atribuições dentro da escola**

Entre esses pontos, destacamos:

- **Pensar ações instituídas pelo SEAA como o Mapeamento Institucional a partir da perspectiva da Subjetividade social.** O que nos levou a organizar a seguinte problematização:
- **Como o Mapeamento Institucional, a partir da perspectiva da Subjetividade social da TS, pode contribuir para pensar estratégias de atuação e intervenção dentro da escola de modo que colabore com o desenvolvimento subjetivo?** (Para pensarmos, a retomaremos um tempo depois)

E mais uma que será uma das metas de grande interesse do nosso processo de desenvolvimento:

- *Como nossas práticas e intervenções dentro das escolas podem contribuir com estratégias que gerem aprendizagem que impulsionem desenvolvimento?*

Por favor, registrem essas duas questões-norteadoras para posterior discussão.

(Mensagem postada no Grupo de *WhatsApp* e Mural de informações do *ClassRoom* do Diálogos Pedagógicos – Novembro de 2020.)

## Apêndice J - Música- Letra: *Me curar de mim*<sup>67</sup> de Flaira Ferro



### O Processo de Formação reflexiva

## Me Curar de Mim

### Flaira Ferro

Sou a maldade em crise  
Tendo que reconhecer  
As fraquezas de um lado  
Que nem todo mundo vê

Fiz em mim uma faxina e  
Encontrei no meu umbigo  
O meu próprio inimigo  
Que adocece na rotina

Eu quero me curar de mim  
Quero me curar de mim  
Quero me curar de mim

O ser humano é esquisito  
Armadilha de si mesmo  
Fala de amor bonito  
E aponta o erro alheio



Vim ao mundo em um só corpo  
Esse de um metro e sessenta  
Devo a ele estar atenta  
Não posso mudar o outro

Eu quero me curar de mim  
Quero me curar de mim  
Quero me curar de mim

Vou pequena e pianinho  
Fazer minhas orações  
Eu me rendo da vaidade  
Que destrói as relações

Pra me encher do que importa  
Preciso me esvaziar  
Minhas feras encarar  
Me reconhecer hipócrita

Sou má, sou mentirosa  
Vaidosa e invejosa  
Sou mesquinha, grão de areia  
Boba e preconceituosa

Sou carente, amostrada  
Dou sorrisos, sou corrupta  
Malandra, fofoqueira  
Moralista, interesseira

E dói, dói, dói me expor assim  
Dói, dói, dói, despir-se assim

Mas se eu não tiver coragem  
Pra enfrentar os meus defeitos  
De que forma, de que jeito  
Eu vou me curar de mim?

Se é que essa cura há de existir  
Não sei. Só sei que a busco em mim  
Só sei que a busco  
Me curar de mim

<sup>67</sup> Ferro, Flaira . (2015). Me curar de mim. Composição: Ferro, F. *Álbum: Cordões umbilicais*. [Digital]. MPB/Pop. Gravadora: Tratore. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=OCdh6BYIPUk>. Acesso: 07/02/23.

**Apêndice L - Lista dos Títulos dos Planos de Ação Apresentados pelas Pedagogas ao Final do Diálogos Pedagógicos**

Planos de Ação apresentados	Público alvo da escola
<p><b>Tema:</b> Co-CriAÇÃO  <b>Objetivo:</b> Desenvolver uma ação Integrativa por meio do apoio ao desenvolvimento de soluções inovadoras e sustentáveis, estímulo ao empoderamento de atores sociais, construção de comunidades intencionais e fortalecimento de rede colaborativas.</p>	<p>Docentes            Gestores            Pedagógico</p>
<p><b>Tema:</b> Formação continuada: Educação Infantil à luz da Pedagogia Histórico crítica  <b>Objetivo:</b> Que ao final do projeto os professores possam reconhecer a teoria da Pedagogia Histórico-crítica como caminhos de embasamento as suas ações educativas na Educação Infantil.</p>	<p>Professores</p>
<p><b>Tema:</b> Ciranda das meninas  <b>Objetivo:</b> Proporcionar rodas de conversa semanais com meninas e adolescentes, a fim de que elas possam se conhecer e se empoderarem sobre as muitas questões que envolvem o “ser mulher” com vistas à redução das desigualdades de gênero</p>	<p>Estudantes</p>
<p><b>Tema:</b> Formação continuada: repensa SEAA  <b>Objetivos:</b> Fomentar a construção e fortalecimento da identidade profissional que atua especificamente nesse serviço, para assim subsidiarem as práticas institucionais alicerçadas na Pedagogia Histórico Crítica e na Teoria Histórico Cultural.</p>	<p>Profissionais da SEAA (psicólogas e pedagogas) do DF.</p>
<p><b>Tema:</b> Diálogos  <b>Objetivos:</b> Promover um espaço criativo de escuta sensível e de empoderamento do grupo docente da Educação Infantil, Classe Especial e Fundamental dos anos iniciais, onde possa ser realizadas discussões sobre a “Diversidade” visando o próprio processo de desenvolvimento e os reflexos deste momento no planejamento das atividades dos estudantes.</p>	<p>Professores</p>
<p><b>Tema:</b> Plano de Trabalho Pedagógico  <b>Objetivos:</b> Promover reflexões com o professor, em espaços de diálogos no individual e no coletivo, onde a demanda da queixa com o seu aluno de “não aprendido”, torna-se um contexto para tensionar o professor a refletir sobre os sentidos subjetivos que participam na ação docente, onde o contexto será na construção em conjunto com a equipe do PDP (Plano de Desenvolvimento Pessoal) do seu aluno.</p>	<p>Professores</p>
<p><b>Tema:</b> Grupo de diálogo  <b>Objetivos:</b> promover situações de reflexão com o professor sobre a necessidade da formação continuada reflexiva que promova a mudança no fazer pedagógico e amplie o olhar docente para as dificuldades apresentadas pelos estudantes, considerando o seu desenvolvimento subjetivo.</p>	<p>Professores</p>
<p><b>Tema:</b> Processo de autorreflexão quanto à prática pedagógica dos professores das séries iniciais</p>	<p>Professores</p>

<p><b>Objetivo:</b> Propor a análise da postura pedagógica do educador, repensando metodologias e técnicas que são utilizadas no ensino de crianças com queixas de dificuldades de aprendizagem.</p>	
<p><b>Tema:</b> Projeto “Pingos Didáticos”  <b>Objetivo:</b> Assessorar e orientar os professores quanto à elaboração, adequação de seu planejamento de aula associado a conhecimentos teóricos que perpassam pela subjetividade dos sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem.</p>	Professores
<p><b>Tema:</b> Reflexões sobre a ação pedagógica  <b>Objetivo:</b> Refletir criticamente com o grupo de professores sobre as queixas de dificuldades de aprendizagem podendo a partir disso, autonomamente e em grupo, gerar estratégias pedagógicas que favoreçam a superação de tais dificuldades.</p>	Professores
<p><b>Tema:</b> Repercussões do programa escola em casa DF  <b>Objetivo:</b> Compreender como a subjetividade social da escola está sendo tensionada pelo programa escola em casa DF.</p>	Comunidade escolar.
<p><b>Tema:</b> O pedagogo da EEAA e sua ação frente à formação continuada e a assessoria ao trabalho pedagógico.  <b>Objetivo:</b> Refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem dos docentes e dos estudantes. Compreender como nossa formação pedagógico incide diretamente em nossa prática social e de como está relacionada à questões histórico-culturais e subjetivas do nosso desenvolvimento enquanto professores e pessoal.</p>	Professores
<p><b>Tema:</b> Curso às profissionais iniciantes na EEAA.  <b>Objetivo:</b> Introduzir e aprofundar estudos sobre a Orientação Pedagógica do SEAA, com vistas à formação de profissionais para o exercício no SEAA, visando a ressignificação da atuação dos seus profissionais, de modo a minimizar distâncias e divergências de atuação, bem como concorrer para o fortalecimento do trabalho do SEAA numa perspectiva institucional.</p>	Profissionais da EEAA

Fonte: Aúria da pesquisadora 2022



## Apêndice M – Roteiro Aberto sobre Percepções do Curso Diálogos Pedagógicos

### PRIMEIRO ENCONTRO DE AVALIAÇÃO E AUTOVALIAÇÃO

Colaboradora:

Data:

Prezado(a)

#### A QUANTAS ANDAMOS

Com base em sua experiência com o curso Diálogos Pedagógicos, responda as questões:

1. Qual sua percepção do curso em relação ao seu processo de formação contínua e profissional?
2. E em relação à sua atuação profissional no SEAA?
3. Em relação ao que é proposto inicialmente pelo curso e ao que foi ofertado, você considera que alcançou o objetivo? Em caso negativo, por quê? Em caso positivo, explique melhor.
4. Como você percebeu o trabalho em/no grupo durante o curso?
5. Você alteraria alguma coisa em relação ao curso, o que e por quê?
6. Se você pudesse eleger um forte do curso, qual seria, e por quê?

## Apêndice N – Encontro Coletivo para Avaliação final

### SEGUNDO ENCONTRO - A QUANTAS ANDAMOS – REFLEXÃO EM GRUPO



**Objetivo:** *Avaliação da trajetória percorrida e construída pelo grupo, por meio de uma Roda de Conversa dialógica tendo por base o que se objetivou e o que se alcançou.*

#### Dinâmica em Grupo

Em grupo reflita: *O que mudou, o que permanece e o que ainda pode ser reorganizado, depois do que trilhamos no Diálogos Pedagógicos, sobre os temas:*

- Formação continuada
- Aprendizagem
- Educação
- Trajetória profissional
- Curso
- Pedagogia/Pedagogo

O que a imagem, criada para o curso, representa em termos do objetivo apresentado para vocês e o que trilhamos

