

O PROFESSOR, SUA FORMAÇÃO E A EXPRESSÃO DA CONDIÇÃO DE SUJEITO EM SEU TRABALHO PEDAGÓGICO

LUCIANA DA SILVA OLIVEIRA

Mestre em Educação. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEDF.

E-mail: luciana.lemes@gmail.com

MARIA CARMEN VILLELA ROSA TACCA

Doutora em Psicologia. Universidade de Brasília – UnB. E-mail: mctacca@yahoo.com.br

RESUMO

Esse trabalho é oriundo de processo investigativo sobre o professor, seu processo de formação e sua prática. Identifica-se que muitas das propostas destinadas à formação docente têm um formato pré-estabelecido, cujas iniciativas de formação vão de encontro com as necessidades docentes e de seu trabalho pedagógico. Assim, objetivou-se compreender a formação docente e suas relações com o trabalho pedagógico do professor. A pesquisa baseou-se na Epistemologia Qualitativa de González Rey, com seus princípios norteadores tais como o processo comunicativo, dialógico e construtivo-interpretativa. Os instrumentos utilizados durante o estudo consistiram-se em: observação, entrevista semiestruturada, completamento de frases e redação com os participantes. As colaboradoras da pesquisa foram duas professoras da rede pública de ensino do Distrito Federal, que estavam em regência de turmas nos anos iniciais do ensino fundamental e participando de curso de formação continuada (ARROYO, 2007; FACCI, 2004; GATTI, 2013; PIMENTA, 2005; VEIGA, 2012). Com base nas suas avaliações a respeito do curso, existia a tendência a refletir e personalizar muitas das informações que se relacionavam com o trabalho pedagógico realizado por elas. Assim, as ações formativas efetivas para o professor são aquelas que demandam o posicionamento dele como sujeito de sua formação e de sua ação (GONZÁLEZ REY, 2005). A ação formativa, comumente direcionada para a perspectiva de mera preparação, nega o docente, sua história e sua trajetória profissional, baseando-se na ideia de uma forma única ou modelo referendado de ensinar bem, anulando e desconsiderando o professor e sua experiência atual.

Palavras-chave: Formação docente. Trabalho Pedagógico. Condição de sujeito do professor.

TEACHER, ITS FORMATION AND EXPRESSION OF CONDITION SUBJECT IN YOUR EDUCATIONAL WORK

Abstract

This work comes from diligence on the teacher, the process of training and practice. We find that many of the proposals for teacher training have a pre-established format, whose training initiatives will meet the needs of teachers and their pedagogical work. So, the objective was to to understand the teacher education and its relationship with the pedagogical work of the teacher. The research was based on the Epistemology of Qualitative González Rey, with its guiding principles such as the communication process, dialogic, constructive and interpretative approach. The instruments used were: observation, semistructured interviews, completing phrases and writing with participants. Our contributors were two teachers from public schools in the Federal District, which were conducted by groups in the early elementary school years and attending continuing education course (ARROYO, 2007; FACCI, 2004; GATTI, 2013; PIMENTA, 2005; VEIGA, 2012). Based on their reviews about the course, there was the tendency to reflect and customize much of the information that related to the pedagogical work done by them. Thus, we believe that effective training activities for teachers are those that require positioning him as the subject of its formation and its action (GONZÁLEZ REY, 2005). We understand that the formative action, commonly directed to the prospect of mere preparation, denies the teacher, his history and his career, based on the idea of a single shape or endorsed model of teaching as well, negating and disregarding the teacher and his experience current.

Keywords: Teacher education. Pedagogical work. The subject position of teacher.

INTRODUÇÃO

Muitas são as críticas direcionadas à escola pública, à sua dinâmica, organização, proposta pedagógica e curricular, função social e delineamento de políticas públicas (LIBÂNEO, 2012; SAVIANI, 2009; SAVIANI; DUARTE, 2010; TUNES, 2011). Não se tratam de críticas isoladas ou apenas opiniões que demonstram insatisfação momentânea ao que está em vigor ou a políticas de governo que não atendem às expectativas da população. São muitos os problemas, como a gestão de recursos financeiros destinado à rede pública de ensino; o descompasso entre as políticas públicas e o cotidiano das escolas; as desigualdades nacionais quanto aos planos de carreira de professores e condições de trabalho; as estruturas de ensino e os modelos de currículos pautados em uma concepção de escola que pouco oportuniza aos estudantes percursos diferenciados de desenvolvimento. Desse modo, preocupa-nos a ideia e funcionamento de uma instituição social que é legítima, mas que parece existir para “formar” pessoas – sejam elas crianças, jovens ou adultos – e educá-las até o momento em que estejam prontas e tenham adquirido conhecimento suficiente para uma vida de sucesso. Cabe buscar explicações sobre como temos vivido a escola, o que exigimos dela e o que está contido nessa instituição social que não permite romper e superar dicotomias, discursos e críticas em direção a mudanças.

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

De modo particular, retomamos uma situação discutida em diferentes instâncias e, principalmente nas instituições educacionais, que se constitui em um dos problemas que influenciam o avanço de propostas para a mudança do fazer pedagógico: a formação do professor. Essa formação é desafiadora e aparecem várias formulações com diferentes propostas e cursos oferecidos para possibilitar um estudo aprofundado e garantir que o docente atue de forma competente em sala de aula.

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

De fato, identifica-se em nosso contexto de atuação que muitas das propostas destinadas à formação continuada docente possuem rigidez e um formato preestabelecido, sem a efetiva voz e participação dos professores. Há um discurso progressista em relação à formação docente, mas, em contrapartida, uma prática social sustentada por uma concepção tradicional e pragmática. Os planos de curso partem de um único perfil ou representação de um professor e sugerem ações em que a relação teoria e prática ainda são abordadas de maneira dicotômica. Questionamos, assim, o investimento as muitas propostas de formação continuada para professores que não atendem ao que eles querem ou precisam.

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

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

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

As propostas de formação poderiam desenvolver sua atividade na direção de abrir canais de comunicação, mobilizar recursos e envolver o docente para que ele possa pensar no seu trabalho e em si como professor. Seria essencial favorecer momentos coletivos que se distanciem de treinamentos que priorizam apenas a aquisição de saberes escolares, conteúdos específicos,

técnicas e métodos de ensino desconexos da realidade vivida na escola. A respeito disso, Tacca (2008, p. 67) expõe que a formação de professores se relaciona “às formas de incorporar no trabalho docente uma prática reflexiva em relação ao conhecimento, ao aluno, ao contexto vivido e em relação a ele próprio, enquanto sujeito e profissional”.

Algumas questões podem orientar essa discussão sobre o tema da formação continuada e direcionar o desenvolvimento desse estudo, tais como: os cursos formam o professor em que perspectiva? Em que princípios se apoiam e quais são suas bases teóricas? Movimentam e possibilitam mudanças em aspectos do trabalho docente? Enfim, são relevantes para a prática pedagógica circunscrita na sala de aula?

Essa problemática e as ideias que a ela se relacionam partem do significado que conferimos ao trabalho pedagógico do professor. Ao supor que se os cursos e as propostas de formação para professores o envolverem de forma ativa, então pode ser possível pensar em mudar, transformar e movimentá-lo em direção à autonomia e emancipação, em seu trabalho docente. O interesse foi compreender a formação docente e suas relações com o trabalho pedagógico do professor.

No contexto da formação docente, o trabalho pedagógico e desenvolvimento profissional do professor necessita estar articulado às questões de identidade profissional e o significado da docência. Essa identificação se caracteriza por pertencimento, vínculo e identidade produzida nas relações sociais a partir da diversidade cultural. Considerar essas diferenças presentes no exercício da docência também possibilita uma identificação que distinga e aproxime determinados profissionais e grupos sociais. Se a identificação por parte das pessoas e grupos é produzida nas relações, podemos compreender esse conceito como fluido, passível de mudanças e ressignificações elaboradas pelos próprios professores envolvidos.

A profissionalização docente necessita ser discutida na perspectiva da identidade pessoal e profissional, ou seja, da identidade pessoal e coletiva. A maneira como uma pessoa se constitui professor está relacionado tanto à imagem pessoal, a forma como se vê e vivencia à docência, quanto à imagem social do magistério, o reconhecimento social da profissão. Torna-se pertinente indagar ao profissional se ele é ou está professor (ARROYO, 2013).

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

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

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

A partir dessa concepção, identificou-se no estudo que as ações formativas efetivas são aquelas que demandam o posicionamento do professor como sujeito de sua formação e de sua ação. Com isso, sugere-se uma proposta de formação baseada em princípios que contemplem o docente como profissional autônomo, crítico, criativo, atuante e comprometido com sua ação junto ao aluno. São princípios que podem orientar as ações formativas a planejar intencionalmente atividades e estratégias a partir de dimensões e concepções que compõem a realidade concreta do trabalho pedagógico do professor. Esses princípios relacionam-se, em sua dimensão ideológica, ao modo como estas propostas formativas são a eles apresentadas e como estão em curso.

Com a pesquisa foi possível ainda compreender que não basta adquirir técnicas, métodos e conhecimento, é preciso entender a lógica desses recursos, refletir e se apropriar de elementos necessários ao trabalho pedagógico, ou seja, para que o conhecimento se transforme em ação, necessita ser experienciado pelo professor. Essas possibilidades podem efetivar-se pela própria ação investigativa desse professor em relação aos diferentes aspectos de sua ação docente na conjuntura dos alunos que estão em sua sala de aula (OLIVEIRA, 2014).

A ação formativa do professor, comumente direcionada para a perspectiva de sua mera preparação, nega o docente, sua história e sua trajetória profissional, baseando-se na ideia de uma forma única ou modelo referendado de ensinar bem, de modo a anular e desconsiderar o professor e sua experiência atual.

A pesquisa: contexto e percurso

A partir do objetivo proposto nessa pesquisa, o apoio metodológico de pesquisa centra-se na Epistemologia qualitativa de González Rey (2010, 2011a) que entendemos ser a mais adequada para a investigação pretendida por possuir caráter interpretativo, reflexivo, construtivo, singular e dialógico do processo de produção do conhecimento. Ainda, ao longo da pesquisa, torna-se

possível conhecer a realidade em sua dinâmica processual e perceber sua relevância social, considerando a expressão das pessoas envolvidas.

González Rey (2010, 2011a) posiciona-se de maneira crítica para as pesquisas em seu formato tradicional e propõe um olhar qualitativo diferenciado para a pesquisa nas ciências sociais. Para ele, a Epistemologia Qualitativa representa uma análise do qualitativo em uma perspectiva que se diferencia em seus princípios, inaugurando uma possibilidade de “fazer ciência” como prática social dinâmica e em movimento, longe da verdade absoluta, do modelo quantitativo, empírico e descritivo, característico da presença do positivismo no desenvolvimento de pesquisas nas ciências sociais.

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

A partir dessa escolha epistemológica foi realizado um estudo envolvendo duas professoras, Ana e Elen (nomes fictícios), que atuavam em turmas do 1º ano de escolarização do ensino fundamental, em uma instituição da rede pública de ensino de uma Região administrativa do Distrito Federal, no ano de 2013.

Em relação às professoras, Ana tem 46 anos, é casada, trabalha como docente na escola há vinte anos e possui curso de mestrado em educação. Nesse período, atuou em diversos espaços no contexto escolar, como coordenadora pedagógica; assistente pedagógica; diretora; professora colaboradora e coordenadora administrativa do curso de Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização (PIE) na Universidade de Brasília; foi professora e coordenadora da educação infantil; professora do 2º e 1º ano do ensino fundamental. Atualmente, Ana frequenta o curso de doutorado na área de educação.

Elen tem 47 anos, é solteira, trabalha há vinte e cinco anos, como docente em escola e possui cursos de especialização em educação na área de alfabetização. Durante esse período, desenvolveu seu trabalho pedagógico, exclusivamente, como professora. Atualmente, Elen frequenta cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria de Educação.

Além das duas professoras participantes, a equipe de direção da instituição educacional também se constituiu colaboradores importantes no curso desta pesquisa, dada as informações que foram construídas.

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

Durante o período de realização da pesquisa, conforme a demanda da escola e das professoras participantes, foram utilizados alguns instrumentos que permitiram o desenvolvimento da pesquisa e a construção das informações. Os instrumentos propostos para o desenvolvimento desta pesquisa se apoiaram um no outro, como um sistema de informações, tornando-se possível acompanhar e compreender os movimentos do professor em sua complexidade. Para tanto, foram utilizados os seguintes instrumentos: observação, entrevista semiestruturada, sistemas conversacionais, completamento de frases e redação.

A partir da proposta de González Rey (2010, 2011a), com a Epistemologia Qualitativa, o completamento de frases é mais um instrumento que pode fornecer indícios a serem relacionado com outros ao longo da pesquisa. A partir dos registros escritos cabe construir interpretações e transcender os aspectos descritivos do discurso. O completamento de frases utilizado foi modificado e adaptado a partir do instrumento original. Foram incluídos indutores a fim de possibilitar a construção de indicadores relacionados especificamente à docência e as ações formativas que os professores participaram.

Ressalta-se que, após a aplicação do instrumento, houve uma conversa com os professores sobre possíveis interpretações e/ou esclarecimentos sobre o que haviam escrito. Essa ação permitiu maior inteligibilidade e facilitou a análise posterior realizada a partir do agrupamento de frases que se relacionavam entre si pelo tipo de conteúdo apresentado.

As informações que foram sendo construídas a partir desse sistema metodológico permitiram a composição de indicadores (GONZÁLEZ REY, 2010, 2011a) que apoiaram na análise construtivo interpretativa da pesquisa. Como não poderia deixar de ser, as análises interpretativas estiveram apoiadas e ampliadas pelo referencial teórico que vem destacado a seguir.

O professor como sujeito e o seu trabalho pedagógico

Para o desenvolvimento teórico da pesquisa a Teoria da Subjetividade de González Rey, foi uma escolha acertada pela sua possibilidade de trazer as explicações necessárias à pesquisa de

forma segura e esclarecedora. Muito embora a teoria esteja desenvolvida a partir de diferentes categorias, optamos para desenvolver neste artigo a categoria sujeito, pedra angular do arcabouço teórico desenvolvido pelo autor.

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

A categoria ‘sujeito’ na teoria da subjetividade de González Rey (2010) representa um momento em que a pessoa se coloca de maneira ativa diante das tensões vividas. O sujeito pode ser capaz de subverter formas dominantes da situação social e produzir processos de subjetivação próprios. Esse conceito chave na possibilidade de compreender as pessoas diante das experiências profissionais, inclusive nas adversidades e enfrentamentos em instituições sociais. No intuito de uma aproximação do contexto escolar e do professor diante das especificidades de seu trabalho pedagógico, identificamos que assumir a condição de sujeito vai fortalecer esse profissional e oportunizar alternativas no curso de sua prática.

Segundo González Rey,

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

Diferentemente do conceito de pessoa ou indivíduo, a condição de sujeito é entendida como momento de expressão da pessoa. Segundo o autor, ser sujeito não significa algo que se porta ou uma característica pessoal, pois os indivíduos podem se expressar como sujeito em determinados contextos e em outros não. Para compreender essa categoria, é importante considerar a indissociável relação entre os aspectos individuais e sociais.

Segundo González Rey (2011b, p. 215), na definição de subjetividade o sujeito representa “uma forma qualitativa diferenciada da pessoa, voltada para a abertura de espaços próprios de

práticas e de processos de subjetivação nos diferentes grupos e instituições em que atua”. Esta definição destaca duas características na compreensão desta categoria, primeiro a de uma forma qualitativa diferente, pois como pessoa será ativa, autônoma, capaz de reflexões próprias; segundo, a possibilidade de criar espaços próprios de práticas e processos de subjetivação em contextos diferentes, sendo capaz de romper com o imposto ou proposto socialmente de forma criativa e peculiar.

Nesta definição identifica-se as possibilidades de que experiências e ações do professor, no contexto escolar, sejam perpassadas por relações sociais e atividades de cunho intencional. O trabalho do professor é de caráter pedagógico, e este não se restringe ao espaço da sala de aula. Seu cotidiano é permeado por diferentes momentos na instituição, em reuniões com representantes sindicais, instâncias diversas do sistema de ensino, equipes de direção e demais professores; encontros com os pais e responsáveis pelos alunos; coordenações pedagógicas e outras atividades que pedem o cotidiano escolar.

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

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

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

Em estudo de caso recente, por meio do grupo de pesquisa (OLIVEIRA; COELHO, 2013), o intuito foi compreender formas em que se configurava a ação docente de um professor do 2º ano

do ensino fundamental. Mais especificamente, o objetivo foi investigar em que medida a ação docente relacionava-se com a história do sujeito e suas experiências como professor articuladas à dinâmica e à organização do trabalho pedagógico desenvolvido em contexto escolar. Diante da realidade complexa desse espaço, em que se procuravam soluções imediatistas de problemas e o distanciamento das questões pedagógicas, existe uma tensão constante e ações que de forma recursiva serviam como mobilizadoras, mas também como paralisadoras para esse sujeito.

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

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

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

[...] a pessoa capaz de abrir espaços próprios, específicos, de produção subjetiva dentro dos espaços sociais múltiplos e simultâneos em que se desenvolve a sua prática social. O reconhecimento do caráter gerador da psique permite-nos reconhecer dois modos da pessoa relacionar-se com o mundo social; como produtor de espaços singulares dentro dos espaços sociais em que atua, ou como reproduzidor mimético das práticas no interior desses espaços, não só no plano da ação, mas também no plano subjetivo. (GONZÁLEZ REY, 2011b, p. 272)

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

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

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

As contribuições de Tardif e Lessard (2012), e com o dito acima por Villas Boas (2005) e também entendemos que todo trabalho docente é um trabalho pedagógico, mesmo que este se relacione a uma amplitude maior: ao trabalho da escola, da educação escolar e da Pedagogia, enquanto ciência. A docência representa uma dimensão muito importante na organização do trabalho pedagógico e necessita ser compreendida como tal, como atividade profissional que se produz e reproduz no contexto cultural, histórico, social e político da educação.

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

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

De fato, são múltiplas as exigências para a atuação e a extensão do trabalho docente, assim como são diversas as situações cotidianas enfrentadas ao longo da profissão. Talvez esse seja um dos motivos de inúmeras possibilidades de atuação e compreensão do trabalho docente, além dos investimentos sucessivos em ações, programas ou cursos que minimizem as adversidades, os

conflitos enfrentados diariamente e garantam o êxito da profissão. Estamos nos alinhando à compreensão de um trabalho de cunho pedagógico com o humano, concebido numa perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento, constituído de uma dimensão subjetiva.

Desse modo, nos interessa conhecer as formas de expressão do professor no contexto escolar, pois acreditamos que exercendo a condição de sujeito o docente pode se desenvolver como profissional e identificar formas alternativas de organizar seu trabalho pedagógico. Nessa discussão acerca da formação continuada de professores é necessário compreender de que forma a subjetividade se expressa na sua formação e no seu trabalho pedagógico, na medida em que essas propostas estão permeadas por práticas que objetivam mudanças na ação pedagógica do professor.

Assim torna-se importante compreender aspectos da formação docente relevantes ao trabalho pedagógico que o professor realiza e como se expressa a condição de sujeito nessa sua ação. Assim, propomos a seguir essas construções interpretativas.

A formação, o trabalho pedagógico e a expressão da condição de sujeito do professor

A partir das avaliações das professoras a respeito dos cursos que participavam, apareceu a tendência para refletir e personalizar muitas das informações relacionando-as ao trabalho pedagógico realizado por elas em sala de aula. Esses indícios podem estar relacionados à expressão da condição de sujeito de Ana e Elen. Essa interpretação foi possível mediante a compreensão das formas de expressão das professoras no trabalho pedagógico que desenvolviam.

No entanto, antes disso, trazemos uma discussão a respeito de elementos e aspectos que constituíram as avaliações delas sobre as ações formativas das quais haviam recentemente participado, destacando os significados para sua trajetória profissional e para o trabalho pedagógico que realizavam.

Nessa direção foi possível identificar que as professoras sentiam que o espaço da coordenação pedagógica, como momento formativo dentro da escola, era cheio de limitações para lhes dar apoio pedagógico e propiciar momentos de reflexão. Elas apontaram como importante aspecto formador as relações com os colegas de profissão, quando aconteciam trocas de experiências. Elas reconheciam que os materiais e recursos didáticos disponíveis a elas na escola era um aspecto positivo para o desenvolvimento de sua ação pedagógica. No entanto, quanto aos cursos e outras ações formativas oficializados no sistema de ensino, elas criticaram a ausência de novidades e o excesso de demandas burocráticas exigidas para participação. Percebiam que os cursos enfatizavam aspectos operacionais e instrumentais da ação docente, investindo pouco no

desenvolvimento da sua autonomia docente. Elas indicaram que seminários, palestras, momentos outros, caracterizados como momentos da formação continuada, apareciam vinculados ao controle, regulamentação e estabelecimento de diretrizes das administrações locais.

Assim, foi possível analisar que ao se constituir como aspecto externo ao processo de desenvolvimento das professoras, as ações formativas não se integravam em termos simbólico-emocionais à história profissional e às inúmeras situações, tensões e desdobramentos pelos quais passavam as professoras em seus diversos contextos sociais. Ao longo dessas experiências de formação continuada, permeava a produção de sentidos subjetivos de insatisfação delas. Dessa forma, evidenciaram-se nas avaliações críticas os elementos das ações formativas relacionadas a uma formação técnico-profissional, planejada por estratégias de aprendizagem prioritariamente operacionais, desvincilhadas de uma lógica sistêmica e articulada com o processo de aprender das professoras e colocada como apoiando o desenvolvimento da condição de sujeito do professor na sua profissão e na sua ação pedagógica junto a seus alunos.

No entanto, apesar das críticas e das experiências pouco propositoras e estimuladoras das ações formativas das quais participavam, é essencial destacar que Ana e Elen assumiam seu trabalho pedagógico com autonomia. Entendemos que sua capacidade crítica e reflexiva era o elemento que lhes permitia identificar quando era importante assumir as instruções e orientações que recebiam, o quanto poderiam aproveitar dos cursos ou palestras que freqüentavam e o quando deveriam se posicionar de forma ativa e realizar um trabalho diferenciado e direcionado para os alunos que recebiam em sua sala de aula. Foi isso que nos fez identificar que elas eram sujeitos na sua ação docente.

Nessa perspectiva, as professoras Ana e Elen realizavam um trabalho pedagógico, basicamente, a partir de um projeto que desenvolviam na escola de forma contínua. Esse projeto, denominado animalfabeto, centrava-se em práticas de alfabetização e letramento a partir de temas geradores apoiados no trabalho com letras do alfabeto. Essas letras eram representadas por animais cujos nomes são iniciados por elas. O planejamento das atividades diárias, a confecção de materiais e os recursos didáticos articulavam-se ao projeto. Segundo as professoras, ao longo do ano letivo, surgiam demandas de atividades específicas do contexto da instituição, marcadas essencialmente pelo calendário de datas comemorativas, que elas tentavam encaixar e contemplar no seu projeto. Isso identifica que elas procuravam articular seus objetivos com os outros que lhes chegavam da escola ou do sistema.

Do mesmo modo, as atividades denominadas de aplicação, relativas ao curso, que recentemente haviam participado, constituíram parte do planejamento das professoras e uniram-se à proposta de desenvolvimento do projeto, por aquelas possuírem metodologia e dinâmica semelhante ao realizado em sala de aula. A rotina de sala de aula constituía-se de diversas atividades e demonstrava fazer parte da organização do trabalho pedagógico desenvolvido, pois os diversos momentos da rotina eram realizados pelas crianças com autonomia. A organização do espaço físico também representava um aspecto planejado intencionalmente pelas professoras, por vezes em duplas, em trios, em grupos ou sentados individualmente. Os alunos eram orientados por atividades específicas, com objetivos definidos em relação ao processo de aprendizagem. Isso evidencia que o norte da ação docente foram os alunos que estavam presentes na sala.

Esse panorama foi interpretado, principalmente, por meio das observações realizadas em sala de aula. Esses momentos constituíram-se em instrumento fundamental para conhecer as formas com que as professoras realizam seu trabalho pedagógico, e que nos permitiram identificar sua autonomia pedagógica e a condição de sujeito na profissão. Nesse sentido, devemos destacar que os diálogos estabelecidos nas aulas tinham em vista os objetivos de aprendizagem e o desenvolvimento da criança em termos da apreensão dos significados dos conteúdos. Mostram também que havia uma preocupação de articular a produção das diferentes crianças, conduzindo a atividade dentro daquilo que o momento definia.

Isso pode ser identificado nos diálogos que apareciam no trabalho da professora Ana com as crianças:

Ana: Que dia é hoje?

Crianças: Dia 12

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

Algumas crianças: Outubro

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

Em outro momento foi registrado o seguinte diálogo:

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

Crianças: Êêê!!!

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

Com a professora Elen também aconteciam momentos interativos que buscavam organizar e envolver as crianças em processos colaborativos:

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

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

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

As intervenções com as crianças em sala de aula variavam muito de acordo com o objetivo da atividade. As professoras promovem momento de apoio às crianças; do mesmo modo, propiciam situações nas quais as crianças poderiam trabalhar em grupos (duplas, trios ou em maior número), podendo o processo de aprender ser realizado com a ajuda dos colegas também. Na rotina das aulas, existiam atividades de cunho mais diretivo, com indicações de regras e orientações dadas pela professora. No entanto essas atividades mais tradicionais de alfabetização eram propostas com um vocabulário variado e uniam-se a uma proposta maior, sequencial, do projeto desenvolvido pelas professoras ao longo do ano letivo.

A variedade de atividades incluía materiais e recursos didáticos produzidos pelas professoras para auxiliar as crianças no processo de leitura e escrita, como alfabeto móvel com letras e sílabas; cartazes; textos fragmentados de gêneros textuais diversos; imagens e figuras. Ainda haviam outras situações planejadas: atividades de pesquisas realizadas pelas crianças, com momentos para sua socialização; leituras de gêneros textuais variados lidos pelas crianças em casa e avaliado com recados às professoras por um responsável, em caderno específico para esse tipo de atividade; leituras livres de gibis, revistas ou livros pelas crianças; encenações e contações de histórias conduzidas pelas professoras. Dessa forma, foram observadas tanto tarefas mais comuns como outras mais inovadoras, demonstrando uma grande variedade de situações que eram utilizadas e empregadas de forma articulada.

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

Com essa dinâmica, as professoras utilizavam tipos de estratégias de aprendizagem dinâmicas, que tanto contemplam operações mais direcionadas, de cunho memorístico e reprodutivo, como envolviam operações mais complexas, de cunho compreensivo e criativo, e faziam isso de forma autônoma. A respeito do processo de aprendizagem das crianças e das estratégias utilizadas pelas professoras, Elen expõe seus objetivos:

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

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

Em outro momento, quando a orientadora e os professores discutiam elementos do trabalho em sala de aula, Ana e Elen conversam:

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

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

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

O interessante, nesse processo, é que as atividades realizadas em sala de aula não têm fim em si mesmo, não são realizadas e guardadas ou arquivadas. Observou-se que, posteriormente, as crianças recebem um retorno das professoras sobre o que foi feito, como foi realizado, o que ela pode refazer e o porquê. Estas são acompanhadas e consideradas como momentos de aprendizagem e importantes ao processo de alfabetização dos alunos. O objetivo, na maioria das vezes, foi pensado e planejado anteriormente pelas professoras.

Durante as atividades, Ana e Elen propunham desafios e questionavam as crianças sobre o que faziam. Foram registrados alguns momentos coletivos de leituras em sala de aula, quando eram socializadas, os resultados de pesquisa realizada pelas crianças sobre um conteúdo escolar:

Ana: O pato põe ovos [...] eu nunca comi ovo de pato, ou [...] de pata, né, gente? Porque pato não põe ovos, ou põe?

Crianças e Ana: riem [...]

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

Foi possível perceber que, no momento, Ana convidou as crianças a pensarem nas contradições e a fazerem análise de circunstâncias e possibilidades, estimulando-as a perceber os significados, coerências e relações o que indica processos de pensamento altamente complexos.

Da mesma forma Elen provocava seus alunos para pensarem estabelecendo relações semelhantes, a partir da leitura de uma história cheia de situações inusitadas:

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

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

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

Criança 3: Tudo igual [...] Credo!

Elen: Então somos diferentes? Ser diferente é ruim?

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

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

Criança 5: Eu gosto de macarrão.

Criança 6: Batata frita!

Criança 7: Uhum [...] sopa, adoro.

Após discutirem gostos por comidas, lazer, animais, a professora propõe uma nova questão deixando em suspenso a resposta o que induz as crianças a refletirem de forma particular:

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

As informações eram tratadas pelas professoras como passíveis de questionamento, reflexão e apoio para novas produções, indicando a possibilidade de apropriação e personalização do conhecimento. Podemos dizer que o modo como as professoras concebiam o conhecimento e o processo de aprender constituía seu trabalho pedagógico e podia direcionar o seu planejamento e suas práticas, o que significava assumir-se como sujeitos de sua ação docente.

A maneira como as professoras se mostravam implicadas com as atividades e a rotina em sala demonstravam que possuíam posicionamento ativo, responsabilidade e compromisso sobre o trabalho pedagógico, caracterizando sua expressão como sujeito nesse contexto. As relações com as crianças eram bastante sinceras, elas conversavam sobre os dias que estavam doentes, chateadas, cansadas ou tristes; acolhiam afetivamente e chamavam atenção firmemente das crianças em situações diversas; discutiam problemas e sentimentos das crianças; tratavam das faltas e ausências tanto delas quanto das crianças; conversavam sobre as demandas que envolviam o contexto familiar e escolar delas; informavam o planejamento de atividades de sala e da escola.

Essas relações também se constituíam de postura exigente, pois as professoras exigiam o cumprimento de regras e normas em sala e na escola e demandavam o cumprimento de tarefas, assim como capricho e organização, mas sem haver um ambiente tenso ou de medo. Isso pôde ser exemplificado nas seguintes situações:

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

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

Criança 1: Tá.

Criança 2: Tia, aqui.

O cuidado com as crianças e com as boas relações entre elas também podem ser ilustradas por alguns momentos das crianças com as professoras em sala de aula. Por exemplo, na chegada:

Ana: Oi, bom dia!

Criança: (Entra na sala)

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

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

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

Durante as aulas:

Criança: Tia, ele me chamou de chato.

Ana: Eu já falei com ele [...] Você é chato? Foi chato com ele? Só um pouquinho, né? De vez em quando todo mundo é um pouquinho chato.

Criança: Ah! Eu não sou chato não!

Ana: Ah, Será? Todos nós, em algum momento, somos um pouquinho chatos. Tem gente que é muito chato, tem gente que nem tanto, depende [...] Pensa [...] Conversa com ele depois.

Os mesmos cuidados aparecem nas relações de Elen com as crianças:

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

Elen: Chega!!! (A professora retira a criança do grupo para conversar separadamente). Eu já pedi várias vezes, você está gritando. Eu não consigo ouvir o que eles estão falando.

Por uma variedade de situações que presenciamos, pudemos pensar, a partir de um conjunto de indicadores, que esses momentos são enfrentados pelas professoras como situações que fazem parte da rotina e são suscetíveis a mudanças, imprevistos, frustrações, mas também promovem aprendizado. As formas com que elas resolvem os conflitos e auxiliam as crianças na resolução dos desentendimentos apoiam-se na perspectiva do desenvolvimento da moral e de valores sociais.

As professoras oportunizam e criam possibilidade de engajamento coletivo por meio das relações sociais. Dessa forma, as experiências emocionais das crianças são mediadas tanto por elas quanto pelas próprias crianças.

Nesse contexto, o envolvimento de Ana e Elen revelou-se mediante a organização do trabalho pedagógico realizado em sala de aula. O grau de motivação e envolvimento no desenvolvimento do seu trabalho implica também a necessidade de satisfação, bem-estar e autovaloração social positiva. Ao discutir conosco a respeito da ausência do apoio pedagógico na escola, Elen destacou esses elementos:

Elen: Ninguém reconhece o que estamos fazendo, alguém sabe alguma coisa dos meus alunos? Eu não quero só elogios não, eu quero ajuda. Eu sei como é difícil o trabalho da direção, os atestados, problemas [...] mas eu preciso de ajuda quando peço, um reconhecimento pelo menos.

Pesquisadora: O que você faz? Como se sente diante dos problemas?

Elen: Uai [...] sou eu por eu mesma. Tem alguém pra ajudar? Não. Sou só eu e a Ana. Quando não sou eu é ela e quando não é ela sou eu.

Conforme já discutido, a ausência de apoio segue a representação da docência como um exercício de interação que se estabelece no diálogo, nas trocas e no debate das ideias. Para as professoras, as experiências diante das adversidades enfrentadas no trabalho docente, o modo particular como se colocam diante dos desafios, embates e propostas, apresentam-se na dinâmica dos demais espaços da escola, além da sala de aula e revelam a condição de sujeito que assumem na ação pedagógica e na sua profissão.

Essa forma particular de se posicionar das professoras não se anuncia sempre por discussões, reivindicações expressas oralmente, propostas ou subversão da ordem instaurada. As alternativas de abordagem dos problemas e das situações em foco envolvem reflexividade e posições próprias que podem ou não emergir no discurso declarativo. Por vezes, em momentos de coordenação coletiva e reuniões, demonstraram pensar no assunto em discussão, mas se mantiveram caladas, por opção. Em outras situações adversas, optaram por resolver e pensar em maneiras de enfrentar o problema na dupla que formavam.

O trabalho pedagógico realizado em parceria não omitia opiniões diferentes das professoras, mas guardava o reconhecimento pelas particularidades de cada uma em desenvolver seu trabalho pedagógico:

Ana: A gente trabalha junto, com o projeto, mas cada uma faz do seu jeito. Eu tenho minha forma de trabalhar com as crianças e ela tem a dela. A gente conversa, troca ideias e tudo dá certo. A Elen é aberta às opiniões. (Conversa durante o momento de observação em sala de aula)

Elen: A gente trabalha junto, mas cada uma faz, muda [...] eu não me escoro. (Conversa durante o momento de observação em sala de aula)

Diretora: Elas são as melhores. Você quer trabalhar só com as melhores, é? Tinha que pegar as que não fazem nada aqui. A Ana é bem light, tranquila, já a Elen é mais sistemática.

As especificidades das professoras em relação ao posicionamento pessoal e ao desenvolvimento do trabalho pedagógico contemplavam a flexibilidade para redefinir estratégias de comportamento e pontos de vista, expressão do sujeito que não identificamos oportunizado pelas ações formativas das quais as professoras participavam.

Essa expressão e estratégias eram utilizadas pelas professoras, muitas vezes, como alternativa de frustrações ou excesso de demandas da docência. No completamento de frases, em relação ao trabalho desenvolvido em sala de aula, expressam:

Meus alunos muito difíceis. (**Elen**)

Minha sala de aula este ano tem sido muito cansativa. (**Elen**)

Meus alunos são demais, mas estou cansada. (**Ana**)

Minha sala de aula é agitada, mas adoro. (**Ana**)

Ainda, em outro momento, a esse respeito Ana diz:

Já estamos planejando o ano que vem, vamos fazer um monte de mudanças e colocar novidades [...] a gente é doida! Já tá pensando no próximo ano [...] fizemos uma reunião, nós duas, e resolvemos que não vamos pegar os 3º anos não [...] vamos ficar no 1º ano [...] cheio de coisas novas! (conversa durante o período de observação em sala de aula)

A esse respeito, Elen nos fala:

[...] Eu acho que na escola pública você pode criar, inovar, tem mais liberdade. (conversa durante o período de observação em sala de aula)

O conjunto de diálogos e expressões que apoiaram nossa discussão permite nos interpretar que a profissão e o trabalho que as professoras desenvolviam implicavam contínuos momentos de posicionamento pessoal, reflexões, críticas, questionamentos e proposições feitas pelas professoras. A utilização personalizada dos conteúdos aprendidos durante cursos dos quais

participaram também possibilitou a compreensão da reflexividade e de caminhos próprios capazes de abrir espaços próprios e alternativas singulares ao trabalho pedagógico que Ana e Elen desenvolviam.

Nessa discussão, aponta-se para necessidade de distinção das formas de expressão da pessoa. Segundo González Rey (2012),

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

A partir dessa citação do autor, pudemos pensar à luz da discussão teórica que nos apoiou em algumas questões a respeito de elementos da formação docente relacionadas ao trabalho pedagógico que o professor realiza e como se expressa a condição de sujeito nessa sua ação. Identificamos que a capacidade para personalizar as informações recebidas com base em reflexões e elaborações individualizadas constituiu-se elemento do processo de aprendizagem das professoras durante um curso do qual elas recentemente haviam participado. Esses aspectos articularam-se às suas experiências anteriores de formação docente, a trajetória profissional e ao sentido da docência, para cada uma das professoras participantes da pesquisa.

Conclusões

Em termos de conclusão devemos dizer que a partir das avaliações das professoras sobre os cursos de formação docente que participaram pudemos conhecer elementos relevantes ao seu processo de formação e às necessidades de seu ofício. A respeito do que foi discutido, com base no conjunto de indicadores e das sequentes interpretações e construções, que teve como objetivo compreender aspectos da formação docente relevantes ao trabalho pedagógico que o professor realiza e como se expressa a condição de sujeito nessa sua ação, consideramos que:

- A profissão e o trabalho pedagógico que as professoras desenvolvem implicam contínuos momentos de posicionamento pessoal, reflexões, críticas, questionamentos e proposições próprias;
- A expressão como sujeito nas experiências das professoras diante das adversidades enfrentadas em seu trabalho pedagógico, aparece no modo particular como se colocam

diante dos desafios, embates e propostas, e apresentam-se na dinâmica dos demais espaços da escola, além da sala de aula;

- As professoras se expressam como sujeito no desenvolvimento do trabalho pedagógico e nas ações formativas das quais participam, pois estão implicadas com as atividades que desenvolvem e na rotina em sala de aula, demonstram posicionamento próprio, responsabilidade e compromisso. Nesse processo, as informações e o conhecimento são tratados por elas como passíveis de questionamento, reflexão e possibilidade de apoio para novas produções, indicando uma apropriação e personalização do conhecimento;
- As professoras utilizam tipos de estratégias de aprendizagem variadas, na sua prática pedagógica que contemplam, tanto operações mais direcionadas, de cunho memorístico e reprodutivo, quanto àquelas que envolvem operações mais complexas, de cunho compreensivo e criativo e fazem isso de forma autônoma, ampliando a perspectiva priorizada pelas ações formativas que participavam e considerando principalmente os seus alunos concretos.

Com isso, podemos concluir que a expressão da condição de sujeito das professoras constitui-se aspecto dos processos de subjetivação relacionados às ações formativas de que elas participam, e condizentes com as suas próprias opções pedagógicas na medida em que esses aspectos representam as formas como se posicionam diante de sua realidade profissional; Ainda, no processo de formação continuada, os professores envolvidos, tanto os que atuam como formadores desses momentos quanto os que estão como alunos, podem pensar e propor avanços, inovações, soluções e reflexões variadas, sem perder de vista a ação pedagógica, caso tenham consciência de que podem ser sujeitos de sua atuação.

A partir dessa concepção, entendemos que as ações formativas efetivas são aquelas que demandam o posicionamento do professor como sujeito de sua formação e de sua ação. Com isso, sugerimos uma proposta de formação baseada em princípios que contemplem o docente como profissional autônomo, crítico, criativo, atuante e comprometido com sua ação junto ao aluno. São princípios que podem orientar as ações formativas a planejar intencionalmente atividades e estratégias a partir de dimensões e concepções que compõem a realidade concreta do trabalho pedagógico do professor. Esses princípios relacionam-se, em sua dimensão ideológica, ao modo como estas propostas formativas são a eles apresentadas e como estão em curso. Muito ainda está para ser pensado e compreendido em relação aos processos de formação significativos para os professores.

Referências

ANDRADA, Luana Pimenta de. **O professor na psicologia histórico-cultural: da mediação à relação pedagógica**. 2006. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Área de concentração de Aprendizagem e Trabalho Pedagógico, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília: 2006.

ARAÚJO, Catarina Pereira de. **O trabalho conjunto entre docentes: uma possibilidade de mudanças na prática pedagógica**. 2010. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Área de concentração de Aprendizagem e Trabalho Pedagógico, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília: 2010.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Caderno Cedes**, Campinas: v. 27, n. 72, p. 157-176, ago. 2007.

_____. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 14^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

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

GALLERT, Adriana Ziemer. **A produção de sentidos subjetivos dos professores no enfrentamento das adversidades da docência**. 2010. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Área de concentração de Aprendizagem e Trabalho Pedagógico, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília: 2010.

GATTI, Bernardete A. Valorização da docência e avaliação do trabalho docente: o papel da avaliação participativa em um contexto institucional. In: _____ (Org.). **O trabalho docente: avaliação, valorização e controvérsias**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 153-176.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Epistemología Cualitativa y Subjetividad**. São Paulo: Educ, 1997.

_____. O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. In: SIMÃO, Livia Mathias; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina (Org.). **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

_____. (2002). **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. 1^a reimpressão da 1^a edição de 2003. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

_____. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. 1^a reimpressão da 1^a edição de 2005. São Paulo: CENGAGE Learning, 2010.

_____. **Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios**. 2^a reimpressão da 1^a edição de 2005. São Paulo: Cengage Learning, 2011a.

_____. **El pensamiento de Vigotsky: contradicciones, desdoblamientos y desarrollo**. México: Trillas, 2011b.

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

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo: v. 38, n. 1, p. 1-15, mar. 2012.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Luciana da S.; MADEIRA COELHO, Cristina M. O sujeito da ação docente: tensão entre ações mobilizadoras e paralisadoras. In: CONGRESSO NORTENORDESTE DE PSICOLOGIA, 8., 2013, Ceará. **Anais...** Fortaleza, Ceará: Universidade Federal do Pará, 2013.

OLIVEIRA, Luciana da S. **O professor e sua formação: aspectos constitutivos desse processo**. 2014. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Área de concentração de Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília: 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo: v. 31, n. 3, p. 521-539, dez. 2005.

REIS JUNIOR, Osmar Domingos dos. **Subjetividade e formação docente: os sentidos subjetivos que configuram o ver-se como professor**. 2009. 129f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas: 2009.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro: v. 15, n. 45, p. 422-433, dez. 2010.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro: v. 14, n. 40, p. 143- 155, abr. 2009.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. 2ª ed. Campinas: Átomo e Alínea, 2008.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TUNES, Elizabeth (Org.). **Sem escola, sem documento**. Rio de Janeiro: E-papers serviços editoriais Ltda., 2011.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **As práticas avaliativas e a organização do trabalho pedagógico**. 1993. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas: 1993.

_____. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

Recebido em: 30.07.2014

Aceito em: 11.10.2016