



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ELISÂNGELA DUARTE ALMEIDA MUNDIM**

**MOVIMENTOS DA AÇÃO DOCENTE:  
RECURSOS SUBJETIVOS NA PRODUÇÃO DE  
SABERES PEDAGÓGICOS**

**Brasília - DF  
2016**

**ELISÂNGELA DUARTE ALMEIDA MUNDIM**

**MOVIMENTOS DA AÇÃO DOCENTE: RECURSOS SUBJETIVOS  
NA PRODUÇÃO DE SABERES PEDAGÓGICOS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação da Universidade de Brasília - UnB, na área de concentração: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

**Orientadora:**

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

**Brasília - DF  
2016**

## FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca Central da UnB.

MUNDIM, Elisângela Duarte Almeida.

*Mm* “*Movimento da Ação Docente: Recursos Subjetivos na Produção de Saberes Pedagógicos*” / Elisângela Duarte Almeida Mundim. Brasília: FE/UnB, 2016.  
Orientadora: Profa. Dra. Maria Carmem Villela Rosa Tacca  
218 p.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, 2016.  
Inclui apêndices e bibliografia.

1.Ação Docente 2.Recursos subjetivos 3.Saberes Pedagógicos 4.Intencionalidade Pedagógica.

CDU

**ELISÂNGELA DUARTE ALMEIDA MUNDIM****MOVIMENTOS DA AÇÃO DOCENTE: RECURSOS SUBJETIVOS NA  
PRODUÇÃO DE SABERES PEDAGÓGICOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação da Universidade de Brasília - UnB, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação, na área de concentração: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Maria Carmen Villela Rosa Tacca.

**BANCA EXAMINADORA**

Presidente - Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Maria Carmen Villela Rosa Tacca  
Faculdade de Educação - Universidade de Brasília – FE/UnB

Membro Externo - Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina  
Centro de Ciências da Educação - Universidade Federal do Piauí / CCE-UFPI

Membro Externo - Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Valéria Deusdará Mori  
Faculdade de Ciências da Educação e Saúde – FACES/UniCEUB

Membro Externo - Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Luciana de Oliveira Campolina  
Faculdade de Ciências da Educação e Saúde – FACES/UniCEUB

Membro Interno - Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Kátia Augusta Curado P. Cordeiro da Silva  
Faculdade de Educação - Universidade de Brasília – FE/UnB

Membro Suplente - Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Renata Cardoso de Sá Ribeiro Razuck  
Divisão de Ensino de Química - Universidade de Brasília /IQ-UnB

**Brasília - DF  
Agosto/2016**

## EPÍGRAFE

*O conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer uma ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. [...] Conhecer é tarefa de sujeito, não de objetos, E é como sujeito, e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer.*

**Paulo Freire (1988)**  
*In: Extensão ou comunicação*

## DEDICATÓRIA

*Ao meu amado Alessandro, sempre ao meu lado celebrando as conquistas da vida.*

*Aos meus filhos Arthur, Gabriela e Bruno por me ensinarem a viver a vida gerando força para prosseguir.*

## AGRADECIMENTOS

Minha eterna gratidão ao Rei dos Reis, criador! Aquele que derrama seu amor incondicional como fonte de fortalecimento e alegria. Eu concretizo minhas vitórias na presença do Senhor.

Á Alessandro Mundim, que de forma incansável esteve ao meu lado. Você me faz saber a importância da unidade.

Aos meus filhos, Arthur, Gabi e Bruno, que compreenderam a minha ausência nesta caminhada. Amo vocês!

Aos meus pais e minhas irmãs que sempre vibraram com minhas conquistas.

Um agradecimento muito especial à Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Maria Carmem Villela Rosa Tacca, a quem dedico grande reconhecimento, pela forma humana que produz as relações. Você sabe mobilizar saberes e seres, aglutinando o que cada um tem de melhor.

Às professoras Ivana Ibiapina, Valéria Mori, Luciana Campolina e Kátia Curado, pelas valorosas contribuições nas fases de qualificação e de defesa dessa tese.

Àqueles que oraram, intercederam, sonharam e lutaram comigo essa batalha. *Até aqui nos ajudou o Senhor!* Deus retribua cada um de vocês.

As companheiras de vida acadêmica, Socorro, Kátia, Carol, Adriana e Oneida, pela relação de parceria estabelecida. As marcas da boa convivência ficam para a vida...

Às professoras Jaque, Ravena e Nara, sujeito de pesquisa – sujeitos da ação docente! Confiaram a essa pesquisadora as suas valiosas construções.

Á Aldenice Solino, Josi Xavier, Majorie Sabóia e Rejane Garcia, com quem tive a sorte de compartilhar momentos regeneradores. Amizade para além dos muros da escola.

Ao grupo de estudos Observatório da Educação - OBEDUC, espaço de aprendizagem, investigação e grandes produções de saberes.

A Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação - EAPE, pela concessão do afastamento remunerado para estudos, tal apoio foi fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa.

A todos que fizeram parte da minha história: familiares, amigos, profissionais da SEDF, colegas da UnB. Expresso meu carinho e gratidão.

## RESUMO

MUNDIM, Elisângela Duarte Almeida. *Movimento da Ação Docente: Recursos Subjetivos na Produção de Saberes Pedagógicos*. Tese (Doutorado em Educação). Brasília: FE/UnB, 2016.

O objetivo do presente estudo foi compreender o processo de produção de saberes pedagógicos, a partir das experiências e do movimento da ação docente. E ainda identificar como se organizam os espaços da ação docente, destacando os aspectos que tornam possível ao professor se colocar como produtor de saberes pedagógicos. Para tanto, esta pesquisa se apoiou na Teoria da Subjetividade, em uma perspectiva cultural e histórica (GONZÁLEZ REY, 2003, 2012a). A Epistemologia Qualitativa (GONZÁLEZ REY, 2002, 2005a) foi utilizada para compreender as informações que foram construídas em um processo construtivo-interpretativo, pois abriu espaço para os processos de produção de sentido dos sujeitos nos diferentes momentos de participação ao longo da pesquisa, procurando legitimar o conhecimento, tendo como base a construção de modelos de inteligibilidade que representam sistemas complexos de significação. Participaram da pesquisa uma coordenadora pedagógica, uma professora regente e uma formadora de professores. Os sujeitos participantes da pesquisa estão vinculados a escola pública da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Os instrumentos metodológicos utilizados foram análise documental, participação na dinâmica escolar, sistema conversacionais, e instrumentos apoiados em indutores escritos e não escritos. A análise construtivo-interpretativa desenvolvida nos permitiu fundamentar a tese que o movimento de produção de saberes pedagógicos anula-se quando as concepções dos docentes são firmadas no que é previsível, controlável, linear e estático, de forma que esses profissionais acabam por não visualizar o constante e necessário redirecionamento das práticas pedagógicas. Dessa forma, a ação docente guarda relação com o conjunto de recursos subjetivos que compõem a constituição histórica e atual dos professores. A produção de saberes pedagógicos entendida como um sistema de ideias que organiza a ação pedagógica fundamentando a intencionalidade do fazer docente, se desenvolve em trajetórias de construções e desconstruções. Neste processo cruzam-se relações entre indivíduos e grupos, cada um concretizando atitudes criadoras, de tal forma que o social e o individual se interpenetram formando um conjunto de teias: relacionais, organizacionais, teóricas e autorais. Nesse conjunto sistêmico, vão sendo geradas produções de ideias que sustentam as práticas pedagógicas, o que podemos denominar de saberes pedagógicos. As considerações finais desta pesquisa não buscaram conclusões absolutas sobre o objeto estudado, ao contrário, esperamos promover contribuições a respeito da organização do trabalho pedagógico, e do sujeito da ação pedagógica com os espaços em que este transita, demonstrando que o fazer pedagógico está articulado com a produção de trajetórias formativas que reconfiguram saberes pedagógicos de forma situada.

**Palavras-chave:** Ação Docente, Recursos subjetivos, Saberes Pedagógicos, Intencionalidade Pedagógica



## ABSTRACT

MUNDIM, Elisângela Duarte Almeida. *Movement Teacher Action: Subjective Resources Knowledge Production Pedagogic*. Thesis (Doctorate in Education). Brasília:FE/UnB, 2016.

In this research, we approached the theme of production of teaching knowledges, motivated by problems about some teachers experiences and researches about the constitution of individuals inserted in the school's day. The Objective of this study was to comprehend the process of production of the teaching's actions, and to identify how to organize the space of teaching highlighting the elements that turn possible to teachers to put themselves as producers of teaching knowledges, as well as, to comprehend the subjective resources that are presents in the production of teaching knowledges and investigate the teaching knowledges produced in the spaces as teachers actions. As a theoretical justify, connecting the need of studies that tend to understand the articulation between the social processes and the individual movement present in the teacher's experiences that put themselves as individuals producers of teaching knowledges. Thereunto, this research is based on the Teory of Subjectivity, in a cultural and historical perspective (GONZALEZ REY, 2003, 2012) for defending that the quality of experiences run through the active and systemic elaboration of the psychological organization of the person, and, therefore, it does not separate of the aspects as subjectivity. The Qualitative Epistemology (GONZALEZ REY, 2002, 2005) was used to understand the information that were built in a constructive-interpretative process, for it opened space to tactics of production of the meaning of the subjects in the different moments of participation along the research, looking for legitimate the knowledge using as base the construction of models of intelligibility, which represents complex systems of signification. Making possible the study of subjectivity as a complex and historical system thus the qualitative approach don't have as an objective the description of the studies object, because it is defined by the seek as explanation of the singularities implied in different constitutive tactics that express the concrete subject. Were part of this research a pedagogic coordinator, a regent teacher and a teacher's trainee, the subjects participants of the research are cumulated to a public school of the Educational Secretary of the Federal District of Brazil. The methodological instruments used were the documental analysis, participation in the school's dynamics, conversational system, and instruments based in written and not written inducers, built by the researcher. The constructive-interpretative analysis developed has made possible to justify the thesis that the movement of production of teaching knowledge nullifier itself when the conception of the teachers are based on what is predictable, controllable, linear and static thoger these professionals end for not visualizing the constant and necessary redirection of the pedagogic practices. Therefore, the teacher's actions are related to the set of subjective resources that appear in the historical and current constitution of teachers. The production of pedagogic knowledge undestanded as a system of ideas WHID organize the pedagogic action substantiating the intentionality of the theacher's do, develops itself in ways of constructions and deconstructions. In this process the relations of individuals and groups intersect itself, each one concretizing creative attitudes, in a way that the social and individual interprenet it selves making a net of webs relational, organizational, theoretical and authorial. In this systemic set, are being created productions of ideas that endorse the pedagogical practice, what we can call of pedagogic knowledge. The final considerations of this research do not look for absolute conclusions about the object studied, otherwise, hoping to promote contributions about the organization of the pedagogic action within the spaces that it go through, showing that the pedagogic to do is articulated with the production of training in the situated way.

**Key words:** Teaching action, Subjective resources, Pedagogic knowledge, Pedagogic intentionality.

## RÉSUMÉ

MUNDIM, Elisângela Duarte Almeida. *Mouvement de l'Action des Enseignants : Ressources Subjectives dans la Production des Savoirs Pédagogiques. Thèse (Doctorat en Éducation)*. Brasília:FE/UnB, 2016.

Dans cette recherche, nous avons abordé le thème de la production des savoirs pédagogiques, motivé par des problématisations relatives aux expériences de l'enseignant et aux questions concernant à la constitution des sujets qui sont insérés au quotidien de l'école. Le but de cet étude a été de comprendre le processus de production des savoirs pédagogiques, à partir des expériences et le mouvement de l'action de l'enseignant, et aussi d'identifier comment organiser les espaces de l'action de l'enseignant, en soulignant les aspects qui deviennent possibles au professeur de se placer comme producteur de savoirs pédagogiques et enquêter les savoirs pédagogiques produits dans les espaces d'action de l'enseignant. Comme justification théorique, nous avons associé le besoin d'études qui visent comprendre l'articulation entre les processus sociaux et le mouvement individuel présents aux expériences des enseignants qui se placent comme sujets producteurs de savoirs pédagogiques. Par conséquent, cette recherche a été basé sur la Théorie de la Subjectivité, en une perspective culturel et historique (GONZALEZ REY, 2003, 2012a) pour défendre que la qualité des expériences se caractérise pour l'élaboration active et systématique de l'organisation psychologique de la personne et, pourtant, ne se sépare pas des aspects de la subjectivité. La Épistémologie Qualitative (GONZÁLEZ REY, 2002, 2005a) a été utilisé pour comprendre les informations qui ont été construits dans un processus constructif-interprétatif, puisqu'il a ouvert un espace pour les processus de production du sens des sujets dans des différents moments de participation tout au long de la recherche, en visant légitimer la connaissance, en ayant comme base la construction de modèles d'intelligibilité qui représentent des systèmes complexes de signification. Ainsi a permis l'étude de la subjectivité comme un système complexe et historique. L'approche qualitative n'a pas comme objectif la description de l'objet d'étude, puisque se désigne par la recherche d'explication des singularités concernées en différents processus constitutifs qui s'exprime le sujet concret. De cette recherche ont participé une coordinatrice pédagogique, un professeur en activité et une formatrice d'enseignant. Les sujets participants de cette recherche sont liés à l'école publique du Secrétariat de l'Éducation du District Fédéral. Les outils méthodologiques utilisés ont été l'analyse documentaire, la participation de la dynamique scolaire, le système de conversation, et les outils soutenus par des inducteurs écrits et pas écrits, construits par la chercheuse. L'analyse constructive-interpretative développée nous a permis fondamentaliser la thèse selon laquelle le mouvement de la production de savoirs pédagogiques est annulé quand les conceptions des enseignants sont fondées sur ce qui est prévisible, contrôlable, linéaire et statique, de manière que ces professionnels finissent par ne pas afficher la constante et nécessaire redirection de ses pratiques pédagogiques. De cette façon, l'action de l'enseignant garde la relation avec l'ensemble de ressources subjectifs qui se présente dans la constitution historique et l'actuel des professeurs. La production de savoirs pédagogiques comprise comme le système d'idées qui organise l'action pédagogique soutenant l'intentionnalité du faire de l'enseignant, se développe en trajectoires de constructions et déconstruction. Dans ce processus se croisent les relations entre les individus et les groupes, chacun concrétisant des attitudes créatrices, tel que le social et l'individuel s'interpénètrent et forment un ensemble de toiles : relationnelles, organisationnelles, théoriques et le droit d'auteur. Dans cet ensemble systémique, ce sont gérées productions d'idées qui soutiennent les pratiques pédagogiques, ce qu'on peut appeler les savoirs pédagogiques. Les considérations finales de cette recherche n'ont pas cherché de conclusions absolues sur l'objet étudié, au contraire, nous espérons promouvoir des contributions par rapport à l'organisation du travail pédagogique et de l'objet de l'action pédagogique avec les espaces dans lesquels sont gérés, ce qui démontre que la pratique pédagogique, est articulé avec la production de trajectoires formatives qui reconfigurent savoirs pédagogiques de manière située.

**Mots clés:** Action de l'enseignant, Ressources subjectifs, Savoirs pédagogiques, Intentionnalité pédagogique.

## LISTA DE QUADROS E ILUSTRAÇÕES

**Quadro 1:** *Instrumentos metodológicos da pesquisa*

**Ilustração 1:** *O trânsito das ideias*

**Ilustração 2:** *Tela das Vivências Pedagógicas*

**Ilustração 3:** *Cartão Postal*

**Ilustração 4:** Cartão

**Ilustração 5:** Carta convite

**Ilustração 6:** *Cartão de aniversário*

**Ilustração 7:** *Tela das vivências pedagógicas*

## **SIGLAS**

**BIA** - Bloco Inicial de Alfabetização

**CAIC**- Centro de Atenção Integral à Criança

**CEF** - Centro de Ensino Fundamental

**CEUB** - Centro Universitário de Brasília

**CRAI** - Centro de Referência para Anos Iniciais

**EAPE** - Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação

**LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

**PIE** - Pedagogia para Professores em Início de Escolarização

**PNAIC** - Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa

**PUC-MG** - Pontifícia Universidade Católica – Minas Gerais

**SEEDF** - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

**UNB** - Universidade de Brasília

**UNEB** - União Educacional de Brasília

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO I – DISCUSSÃO TEÓRICA.....</b>	<b>23</b>
<b>1.1. Os saberes docentes: múltiplos saberes que fundamentam as práticas pedagógicas.....</b>	<b>24</b>
<b>1.2. As produções de saberes pedagógicos focadas na formação, na experiência e na ação docente.....</b>	<b>37</b>
<b>1.3. A Teoria da Subjetividade: a sua importância para o entendimento do movimento de produção de saberes pedagógicos.....</b>	<b>45</b>
<b>1.4. Encontros e experiências que impulsionam a produção de saberes pedagógicos nos cenários educacionais.....</b>	<b>54</b>
<b>1.5. Produções de saberes pedagógicos e subjetividade: criação de novos repertórios envolvidos nas tramas do fazer docente.....</b>	<b>63</b>
<b>CAPÍTULO II - BASES EPISTEMOLÓGICAS E .....</b>	<b>76</b>
<b>METODOLÓGICAS DA PESQUISA .....</b>	<b>76</b>
<b>2.1. A natureza e os objetivos da pesquisa.....</b>	<b>79</b>
<b>2.2. O local de pesquisa e a construção do cenário social.....</b>	<b>80</b>
<b>2.3. Processos de escolha dos casos. ....</b>	<b>83</b>
<b>2.4. Produção de informações.....</b>	<b>87</b>
<b>CAPÍTULO III - PRODUÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA.....</b>	<b>95</b>
<b>3.1. Apresentação dos colaboradores da pesquisa.....</b>	<b>96</b>
<b>3.1.1. Jaque.....</b>	<b>96</b>
<b>3.1.2. Ravena.....</b>	<b>98</b>
<b>3.1.3. Nara.....</b>	<b>99</b>
<b>3.2. Elementos constitutivos da organização do trabalho pedagógico da escola investigada: dos documentos para a ação pedagógica.....</b>	<b>101</b>
<b>3.3. Elementos constitutivos da organização do trabalho pedagógico no contexto do curso de formação investigado.....</b>	<b>125</b>
<b>3.4. Marcas subjetivas presentes na trajetória dos sujeitos pesquisados.....</b>	<b>131</b>
<b>3.4.1. Marcas subjetivas presentes na trajetória da Coordenadora Pedagógica Jaque.....</b>	<b>132</b>
<b>3.4.2. Marcas subjetivas presentes na trajetória da Professora Ravena.....</b>	<b>140</b>
<b>3.4.3. Marcas subjetivas presentes na trajetória da formadora Nara.....</b>	<b>148</b>

<b>3.5. Tramas subjetivas que marcam o processo de produção de saberes pedagógicos a partir do movimento da ação docente.....</b>	<b>156</b>
<b>CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS .....</b>	<b>195</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>202</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>208</b>
<b>TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>209</b>

## INTRODUÇÃO

O objeto de pesquisa que desenvolveu esta investigação estabelece relação com minha inserção como professora da rede pública de ensino ao longo de 22 anos. No decorrer dessa trajetória, fui problematizando as vivências docentes e formulando indagações a respeito da constituição dos sujeitos que estão inseridos no dia a dia da escola. Algumas dessas indagações, já foram discutidas em nossa pesquisa de mestrado, em que investigou o processo de constituição do sujeito coordenador pedagógico, tal pesquisa foi intitulada de “*A constituição do sujeito coordenador pedagógico: processos e interações*” (MUNDIM, 2011). A pesquisa sinalizou que as leituras das experiências pedagógicas permitem o reinventar e o criar, de forma que cada profissional vai se descobrindo como sujeito de todo processo histórico. Por essa razão, essa ideia indica aspectos a serem pesquisados e estudados no que tange a produção de saberes pedagógicos e subjetividade, a partir da criação de novos repertórios envolvidos na trama do fazer docente, enfatizando os encontros e sentidos que impulsionam a produção de saberes pedagógicos nos cenários educacionais. Desse modo, parece inevitável, continuar investigando o sujeito concreto, capaz de se posicionar frente as demandas de sua profissão.

Na perspectiva de entender os processos que vão sendo construídos pelos docentes, prosseguimos com uma nova investigação que gira em torno da produção de saberes pedagógicos, pois entendemos que ensinar é uma tarefa complexa que exige consistentes conhecimentos a respeito do que se ensina, bem como a respeito da dinâmica escolar e que tal tarefa carrega, também, a exigência da produção de um arcabouço de saberes pedagógicos constituídos ao longo de um processo de vivência profissional.

Direcionando o nosso olhar para a relação entre educação e produção de conhecimento, percebemos que essa relação é marcada pelo objetivo da escola como possibilitadora da apropriação dos conhecimentos científicos produzidos historicamente pela humanidade, em se tratando de uma esfera ampla. No entanto, o foco de nossa investigação circunscreve-se na esfera dos saberes pedagógicos, aqueles produzidos e mobilizados na prática docente de

professores que ensinam em turmas de anos iniciais de escolarização. A análise dessa relação perpassa pela questão de que o professor enquanto um profissional comprometido com o conhecimento, é também um produtor de saberes pedagógicos. Enfatizar os professores nessa dimensão, possibilita enxergá-los como aqueles que são capazes de desinstalar formas tradicionais de reprodução de práticas pedagógicas. Concordamos com Gauthier (2013) quando afirma que os docentes vivem processos que estabelecem um repertório de conhecimentos que correspondem aos saberes profissionais próprios do professor.

Compreender o papel do professor neste processo, exige entender dois extremos que marcam a docência: de um lado professores que desempenham um papel de técnico e consumidor de conhecimentos produzidos por especialistas, ou, em outro extremo, como profissionais com autonomia intelectual e habilitados como sujeito que produz novos conhecimentos na trajetória da experiência.

Diante disso, consideramos que para o professor se constituir como produtor de saberes pedagógicos, convém valorizar, além de uma postura investigativa, uma autonomia que possibilite ressignificar sua prática, construindo relações que ligue o investigar à ação.

Partimos do pressuposto de que o professor como sujeito está em constante movimento e que, sua ação é uma construção em função das necessidades que vão surgindo no contexto complexo da escola e da sala de aula. Estar em movimento perpassa por um processo de problematizar o fazer pedagógico, colocando-se diante da compreensão da realidade em uma busca constante que faz emergir novos conhecimentos. Ghedin (2008) comenta sobre o processo de construção e de autoconstrução do conhecimento do real:

Conhecer é desvendar, na intimidade do real, a intimidade de nosso próprio ser, que cresce justamente porque a nossa ignorância vai se dissipando diante de perguntas e respostas construídas por nós, enquanto sujeitos entregues ao conhecimento, como dependência da compreensão do ser no mundo. Se há um sentido no ato de conhecer é justamente este: ao construirmos o conhecer de um dado objeto, não é somente ele que se torna conhecido, mas essencialmente o próprio sujeito, isto é, o conhecimento de algo é também, simultaneamente, um autoconhecimento. (GHEDIN, 2008, p.141)



Essa concepção pressupõe uma prática intelectual crítica que possibilitará ao professor emergir como sujeito da ação profissional, assim produzindo conhecimentos articulados à ação, à teoria e à dimensão histórica do contexto que vivencia.

A experiência docente é espaço gerador de conhecimentos, no entanto, ser produtor não é possível sem uma problematização que passa por uma reflexão crítica sobre as próprias experiências. Refletir sobre seus alunos, os conteúdos trabalhados, as maneiras como organizam o trabalho pedagógico e sobre a postura frente aos educandos é fundamental para se chegar a produção de saberes pedagógicos fundados na experiência. Deste modo, o conhecimento que transita na sala de aula não é somente aquele produzido por especialistas deste ou daquele campo específico do conhecimento, pois o pensamento autônomo do docente é capaz de questionar, analisar, criticar a realidade, produzindo respostas para o que não se sabe ou se sabe parcialmente, contribuindo assim, para criar conhecimento como produção coletiva ou individual.

A produção de saberes pedagógicos é uma construção processual, gerada no curso das atividades em que o sujeito está envolvido, o que engloba uma esfera individual, bem como os espaços sociais. Dessa forma, é um processo permanente com implicações subjetivas, exigindo uma lente investigativa voltada para um sistema aberto permanentemente envolvida com os diversos contextos que o professor atua e se expressa.

Por outro lado, também, a construção de saberes pedagógicos é uma possibilidade envolvida na complexidade e que implica constante negociação, no caso da possibilidade de reflexão conjunta acerca da natureza da ação profissional. A este respeito Tardif e Lessard nos apontam que:

[...] a atividade docente no contexto escolar não tem nada de simples e natural, mas é uma construção social que comporta múltiplas facetas e cuja descrição metodológica implica necessariamente em escolhas epistemológicas. (TARDIF; LESSARD, 2005, p.41).

Por essa razão, essa construção deve ir além do estabelecimento de um conjunto de normas prescritivas para o fazer pedagógico. As relações devem ser instigadoras do fazer cotidiano, tendo como desafio potencializar o coletivo docente para a incorporação de um trabalho compartilhado, voltado para o acolhimento da diversidade das concepções e práticas dos docentes. O espaço/tempo destinado a construção de conhecimentos se constitui a partir das vivências que comportam uma rede de interrelações marcadas por aspectos sociais das relações humanas e da cultura histórica.

Azzi (2012) ao estudar a natureza do trabalho docente, enfatiza que o professor imprime uma direção própria a seu trabalho, porém apresenta e necessita de autonomia didática que se expressa no seu cotidiano, pois assim será capaz de enfrentar os desafios próprios de sua profissão, bem como construir saberes pedagógicos<sup>1</sup>. A autora conceitua saber pedagógico como sendo:

O saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta a sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua. A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento. (AZZI, 2012, p.43)

A pesquisadora considera o professor como alguém que pensa seu trabalho e sobre o seu trabalho, ou seja, um profissional que constrói seu saber a partir da realidade em que atua. Dessa maneira, necessita conhecer essa realidade e negá-la, pois, na medida em que nega significa transformá-la em outra realidade (AZZI, 2012).

Portanto, produzir saberes pedagógicos passa pela via da compreensão da realidade e instaura um processo reflexivo que permite:

[...] ultrapassar os muros da mera reprodução das informações e dos conhecimentos produzidos por outros, para que cada ser humano seja sujeito produtor de um conhecimento que se faz como práxis comprometida politicamente. Isto é, o conhecimento não está situado no nível da informação. Ele vai muito além disso, ele é uma sistematização reflexiva a partir das informações que a realidade nos apresenta. (GHEDIN, 2008, p. 147)

---

<sup>1</sup> Ao usar a expressão “saber pedagógico” para designar o saber, construído pelo professor no cotidiano de seu trabalho, estamos diferenciando-o do conhecimento pedagógico, elaborado por pesquisadores e teóricos da educação. (AZZI, 2012, p.44)

Investigar a realidade, refletindo sobre os sentidos e significados do fazer pedagógico, conduz os docentes a uma ação comprometida com esse fazer, gerando um rompimento com a ideia de aplicar teorias como pacotes de verdades prontas para serem consumidas inrefletidamente no ato pedagógico.

As considerações expostas até aqui são configurações existentes nos espaços em que transitam os docentes. Daí decorre a necessidade de se compreender as formas como se tornam conscientes de seus saberes ou como imprimem em suas trajetórias a perspectiva de se constituírem como sujeitos produtores de saberes pedagógicos e, por sua vez, geram reflexões que norteiam essa pesquisa. Dessa forma, evidencia-se a necessidade de se pensar:

➤ Como as experiências individuais e coletivas são vivenciadas no espaço escolar, fazendo emergir sentidos subjetivos vinculados a ação docente e a produção de saberes pedagógicos? Como essas experiências impulsionam a produção de saberes pedagógicos?

➤ O que pensam os professores sobre o movimento de produção de saberes pedagógicos?

➤ Como o nível de desenvolvimento organizacional da escola cria condições para a produção de saberes pedagógicos?

A tese que orientará nossa investigação propõe que o movimento de produção de saberes pedagógicos anula-se quando as concepções dos docentes são firmadas no que é previsível, controlável, linear e estático, de forma que esses profissionais acabam por não visualizar o constante e necessário redirecionamento das práticas pedagógicas. Tornar-se sujeitos de sua prática, pois esse formato não permite criar, refletir, gerar novos sentidos para a atividade que desenvolvem. É isso que permite um posicionamento criador que denota autoria, e que por sua vez gera novos saberes pedagógicos.

Assim, quando os docentes expressam um caráter reflexivo e são capazes de produzir novas alternativas frente às demandas que vão surgindo, adotam a condição de sujeitos, podendo expressar em qualquer dos seus atos concretos, uma subjetivação que marca sua subjetividade individual, bem como a subjetividade social dos espaços em que transitam. Essa integração surge

em forma de sentidos subjetivos <sup>2</sup> singulares, que se desdobram em trajetórias únicas em suas ações concretas (GONZÁLEZ REY, 2007).

Entendemos que os sujeitos estão implicados de forma constante no processo de suas práticas, de suas reflexões e de suas produções de conhecimento, expressando uma condição social de convergência, divergência e contradição que geram impactos nas produções relativas a esse espaço, produzindo recursos subjetivos na dimensão individual e social.

Por isso, torna-se pertinente adotar como apoio teórico de pesquisa uma abordagem que leve a compreender o movimento subjetivo dos professores. Então, nos firmamos na escolha da Teoria da Subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2003, 2004a) que entende o indivíduo e os espaços sociais numa relação integrada, em que ambos aparecem como momentos da subjetividade social e da subjetividade individual.

A partir da Teoria da Subjetividade entendemos que, quando o professor exerce o papel de produtor de saber pedagógico, este projeta-se como sujeito (GONZÁLEZ REY, 2004a) legitimando seu valor, sendo capaz de gerar ações singulares. Em se tratando de um movimento de produção de saberes pedagógicos, este não poderá ser relegado a um segundo plano, nem colocado em uma posição secundária na organização e na produção de saberes advindos de sua experiência.

Diante das justificativas e reflexões apresentadas, o objetivo geral dessa pesquisa é compreender o processo de produção de saberes pedagógicos a partir das experiências e do movimento da ação docente.

Como objetivos específicos, destacamos:

a) Identificar como se organizam os espaços da ação docente, destacando os aspectos que tornam possível ao professor se colocar como produtor de saberes pedagógicos;

---

<sup>2</sup> Segundo González Rey (2012b, p.180), os sentidos subjetivos representam a unidade inseparável do simbólico e o emocional, onde a emergência desses processos implica ao outro formando uma unidade qualitativa que qualifica toda experiência humana a nível subjetivo. Os Sentidos Subjetivos estão associados às produções da pessoa no curso da experiência vivida. (GONZÁLEZ REY, 2012b, p.180)

b) Investigar os saberes pedagógicos produzidos nos espaços da ação docente;

c) Compreender os recursos subjetivos que estão presentes na produção de saberes pedagógicos.

Tendo em vista os objetivos de pesquisa, apresentamos a seguir argumentos teóricos e práticos que justificam essa investigação. Tais argumentos reforçam a ideia de uma investigação voltada para discutir a relevância dos processos e fenômenos relativo ao fazer docente no que tange a temática sobre produção de saberes pedagógicos.

Como justificativa teórica, associamos a necessidade de estudos que visam compreender a articulação entre os processos sociais e individuais presentes nas vivências dos docentes que se colocam como sujeitos produtores de saberes pedagógicos. Para tanto, esta pesquisa se apoiou na Teoria da Subjetividade, em uma perspectiva cultural e histórica (GONZÁLEZ REY, 2003, 2012a) por defender que a qualidade das experiências perpassa pela elaboração ativa e sistêmica da organização psicológica da pessoa e, portanto, não se separa dos aspectos da subjetividade. Nesse sentido, nenhuma experiência vivida é portadora de uma significação psicológica universal pelo seu caráter objetivo, González Rey (2011, p.31) afirma que *“toda experiência toma sentido subjetivo a partir de seus efeitos colaterais sobre uma pessoa ou um grupo”*.

A proposta da Teoria da Subjetividade coloca a história das pessoas não com soma de acontecimentos objetivos, e sim como uma configuração subjetiva singular das experiências das pessoas em espaços sociais concretos, em um processo que é produzido na unidade do histórico com atual.

As razões de natureza prática estão associadas a importância de evidenciar a especificidade do trabalhador docente como autor e produtor de saberes, pois a escola não pode mais ser vista como espaço de reprodução de conhecimentos de origem externa que rondam e determinam o contexto escolar. Assim, investigar as reflexões, as fontes de referências, o complexo sistema de organização das atividades docentes e das relações sociais travadas nesse espaço, faz emergir fatos da realidade de um fenômeno

historicamente situado, objetivando construir hipóteses sobre produção de saberes pedagógicos e sobre organização das ações docentes, gerando inteligibilidade tendo como base as produções subjetivas dos participantes da pesquisa.

O presente trabalho está organizado em três capítulos. O capítulo primeiro apresenta as pesquisas sobre os saberes docentes, destacando a Teoria da Subjetividade de González Rey como base teórica desta investigação. No capítulo dois, apresentamos as Bases Epistemológicas e Metodológicas da pesquisa, que foram referendadas mediante os princípios da Epistemologia Qualitativa. No terceiro capítulo apresentamos nossa produção teórica, tendo o processo construtivo-interpretativo como princípio fundamental para caracterizar os casos estudados. Já nas considerações conclusivas englobamos as contribuições da pesquisa, os desafios enfrentados e proposições para pesquisas futuras.

## **CAPÍTULO I – DISCUSSÃO TEÓRICA**

## CAPÍTULO I – DISCUSSÃO TEÓRICA

*A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é uma transferência de saber, mas um encontro de interlocutores que buscam a significação dos significados.*

**Paulo Freire**

*In: Extensão ou comunicação, p.69.*

### **1.1. Os saberes docentes: múltiplos saberes que fundamentam as práticas pedagógicas.**

Compreender os processos de produção de saberes pedagógicos constitui um tema desafiador para os que trabalham no complexo campo da educação. Os diversos olhares sobre o tema apresentam estreita relação com o fazer docente que é retratado em práticas pedagógicas e na organização do espaço escolar.

O tema em questão requer ser visto a partir de uma pluralidade de enfoques, pois são lentes dos múltiplos espaços e concepções que movem a produção de saberes pedagógicos. As pesquisas sobre os saberes docentes surgiram em um momento caracterizado pela necessidade de profissionalização do ofício de professor, como também ligadas à questões teóricas relativas a natureza dos saberes que são efetivamente mobilizados e utilizados pelos professores em seu trabalho (Tardif, 2002).

Considerando a contribuição e a influência dos estudos internacionais no final dos anos 80, tais estudos impulsionaram reflexões e debates sobre os saberes docentes. O livro "Saberes docente e formação profissional" do pesquisador Maurice Tardif (2002) apresenta um esboço da problemática do saber docente e os múltiplos saberes ligados a prática pedagógica, identificando as relações que são estabelecidas pelos docentes com tais saberes.

Tardif (2002) enfoca os saberes dos professores relacionando-os com os elementos constitutivos do trabalho docente, afirmando que o saber é sempre o saber de alguém que trabalha para a realização de um objetivo, como resultado, o saber dos professores está relacionado com a pessoa, com sua experiência de vida e com sua identidade profissional.



O autor em questão sinaliza para a importância das abordagens sobre o saber docente escapar de dois perigos - o mentalismo e o sociologismo, e explica:

O *mentalismo* consiste em reduzir o saber, exclusiva ou principalmente, a processos mentais (representações, crenças, imagens, processamento de informações, esquemas, etc.) cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos. (TARDIF, 2002, p.11)

O sociologismo tende a eliminar totalmente a contribuição dos atores na construção concreta do saber, tratando-o como uma produção social em si mesmo e por si mesmo, produção essa independente dos contextos de trabalho dos professores e subordinada, antes de mais nada, a mecanismos sociais, a forças sociais quase são sempre exteriores à escola, tais como as ideologias pedagógicas, as lutas profissionais, a imposição e a inculcação da cultura dominante, a reprodução da ordem simbólica, etc. (TARDIF, 2002, p.14/15)

Na perspectiva do sociologismo, o saber dos atores concretos é sempre associado a outra coisa que não a si mesmo, privando os atores de toda e qualquer capacidade de conhecimento e da transformação de sua ação.

As “luzes” emanam necessariamente de outra parte, ou seja, do conhecimento oriundo da pesquisa em ciências sociais, conhecimento esse cujos orgulhosos distribuidores são os sociólogos e outros *cientistas sociais*. (TARDIF, 2002, p.15)

Os estudos de Tardif projetaram a construção de uma epistemologia da prática profissional, sendo esta o estudo do conjunto dos saberes utilizados pelos profissionais de ensino no espaço escolar. Para Tardif conhecer a natureza dos saberes docentes fortalece a profissão docente de acordo com sua especificidade. Assim, o docente promove ações, e a partir disso, elabora saberes produzidos pela sua prática.

Gariglio (2004), em consonância com as ideias de Tardif, entende que a epistemologia da prática profissional intenciona:

[...] revelar e compreender como os saberes profissionais são integrados concretamente nas tarefas dos professores, e como e por que esses os incorporam, produzem, utilizam, aplicam, validam, transformam, resignificam ou abandonam, em função dos limites, das contingências e dos recursos inerentes às atividades educativas. Esses conhecimentos, por ser engendrados na complexidade, contextualidade e singularidade da prática profissional, apresentam-se como conhecimento de tipo *sui generis*. Os professores seriam, com base na concepção teórico-metodológica da epistemologia da

prática profissional, produtores não de conhecimentos do tipo científico ou meros aplicadores de saberes, mas produtores de “saberes” de variada latitude (GARIGLIO, 2004, p.46).

Nessa direção, o saber docente é compreendido em íntima relação com a dinâmica proposta na escola e na sala de aula. Embora existam múltiplos saberes, a utilização destes se dá em função do seu trabalho e das situações próprias do contexto escolar. Nas palavras de Tardif (2002, p.17) “*O saber está a serviço do trabalho, [...] as relações dos professores como os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas*”

Tardif situa os saberes docentes como plurais, compósitos, heterogêneos, porque envolvem, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos diversos e de fontes variadas, ou seja, o saber profissional está na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros pares, da universidade, etc.

O autor constata também que os saberes docentes são personalizados, temporais e situados. Personalizados porque não se dissociam das experiências dos docentes, carregam marcas de suas vivências, emoções e formas de se projetar no contexto de suas variadas produções. Temporais porque são construídos em todas as fases de socialização com os aspectos da profissão, ou seja, durante a história de vida pré-profissional e profissional. E são situados porque são construídos nas vivências, nos contextos e singularidades do trabalho.

O saber dos professores depende, por um lado, das condições concretas nas quais o trabalho deles se realiza e, por outro, da personalidade e da experiência profissional dos próprios professores. Nessa perspectiva, o saber dos professores parece estar assentado em *transações* constantes entre o que eles são (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles, etc.) e o que *fazem*. O ser e o agir, ou melhor, o que *Eu sou* e o que *Eu faço* ao ensinar, devem ser vistos aqui não como dois polos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar (TARDIF, 2002, p.16).

Nesse sentido, Tardif afirma que a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função transmitida de conhecimentos já constituídos, pois a prática docente integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações:

a) Saberes disciplinares: Correspondem aos diversos campos do conhecimento (matemática, história, literatura, etc.) que são transmitidos nos cursos universitários independente das faculdades de educação.

b) Saberes curriculares: dizem respeito aos programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores aplicam em suas práticas.

c) Saberes experienciais: saberes oriundos da experiência e por ela validados, baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento que perpassa o contexto escolar.

É na relação com os pares no contexto da prática docente que todos esses saberes ganham sentido e legitimidade. Tais saberes informam e formam o trabalho docente tendo a interação e a dialogicidade como força motriz para alavancar opções e condutas dos docentes. Sendo assim, os professores produzem recursos que são incorporados a seu saber-fazer. Nesse contexto, parece tornar-se evidente a emergência do sujeito em sua integralidade, ou seja, o sujeito que vai problematizar os saberes, construindo e desconstruindo, implicando constante posicionamento, para tanto, faz-se necessário um espaço docente em movimento, que não é definido pelo uso desse ou daquele saber, mas pelo pensar e pela ação dos sujeitos que inauguram conexões entre o que se sabe e o que é possível produzir para sustentar as práticas docentes.

No entanto, é importante ressaltar sobre o papel da reflexão no que tange esses saberes, possibilidade que dirige os docentes a pensá-los no fluxo da realidade em sua totalidade, englobando as questões históricas, culturais, sociais e políticas que marcam a educação. Nesse sentido, o conceito de saber pedagógico postulado por Tardif (2002) apresenta estreita relação com o processo de reflexão docente:

Mas a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos, os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa (TARDIF, 2002, p.37).

No âmbito da escola pública, reside a importância dos posicionamentos desenvolvidos pelos docentes como relevantes para a reconstrução permanente das bases das práticas pedagógicas e como aproximação do vínculo entre o que se produz na escola e nas pesquisas científicas. Tal movimento se constitui no pensar, no refletir.

No entanto, a ação reflexiva deve ser colocada em discussão para que o ato de/ou o termo não seja banalizado como aponta Pimenta, preocupando-se quanto:

Ao desenvolvimento de um possível “praticismo” daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível “individualismo”, fruto de uma reflexão em torno de si própria; de uma possível hegemonia autoritária, se se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a gerou, o que pode levar à banalização da perspectiva da reflexão (PIMENTA, 2008, p.22).

A reflexão por si só não basta, pois para além da reflexão há a necessidade de se considerar os posicionamentos geradores de um *modus operandis* diferenciado. A noção de reflexão não pode difundir a ideia que retrata dois extremos: o professor que reflete é qualificado e eficiente, e o que não reflete torna-se inadequado para se apropriar de sua realidade. O processo reflexivo não é algo mecânico, de fato pressupõe posicionamento da pessoa em relação àquilo que vivencia. Na verdade, o ato reflexivo deve-se fundamentar em uma perspectiva processual e sistêmica do contexto institucional. Pimenta (2008) destaca também a incoerência de identificar o conceito de professor reflexivo com práticas ou treinamentos que possam ser consumidos por um pacote a ser aplicado tecnicamente no ensino de disciplinas, enfatizando assim, uma apropriação acrítica de uma forma de ação.

Gauthier (2006) ressalta que o saber docente não pode ser reduzido aos conteúdos que perpassam as disciplinas. Enfatiza que “*ao contrário de outros ofícios que desenvolveram um corpus de saber, o ensino tarda a refletir sobre si mesmo*” (GAUTHIER, 2006, p.20), necessitando reexaminar o contexto complexo:

Assim como as ideias preconcebidas de um ofício sem saberes, denunciadas anteriormente, bloqueavam a constituição de um saber pedagógico, do mesmo modo essa versão universitária científica e reducionista dos saberes negava a complexidade do real do ensino e impedia o surgimento de um saber profissional. É como se, fugindo de um mal para cair num outro, tivéssemos passado de um ofício sem saberes a saberes sem um ofício capaz de coloca-los em prática, saberes esses que podem ser pertinentes em si mesmos, mas que nunca são reexaminados à luz do contexto real e complexo de sala de aula (GAUTHIER, 2006, p.27).

O autor destaca o movimento que vai de um “*ofício sem saberes*” ou “*saberes sem ofício*” em direção a um “*ofício feito de saberes*”. Ressalta ainda a importância de avançar no que tange aos repertórios de conhecimentos dos docentes, dessa forma enfrentando os dois obstáculos: de um ofício sem saberes e de saberes sem ofício destaca que “*é mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino*” (GAUTHIER 2006, p.28).

A ideia do ofício sem saber está centrada no entendimento de que basta conhecer o conteúdo das disciplinas, transmitindo tais conhecimentos. Já o saber sem ofício se explica pelo fato dos conhecimentos acadêmicos terem sido produzidos sem levar em conta as condições concretas da escola, desvinculados do professor real, sem correspondência com a realidade. Segundo Gauthier (2006) os saberes que fazem parte do reservatório são:

*Saberes disciplinares*: produzidos pelos pesquisadores das diferentes áreas do conhecimento;

*Saberes curriculares*: o conjunto dos programas escolares;

*Saberes das Ciências da Educação*: saberes produzidos a respeito da escola e da profissão docente.

*Saberes da tradição pedagógica:* são as representações que cada professor possui a respeito do aprender e do ensinar, da escola;

*Saberes experienciais:* correspondem aos saberes singulares produzidos pelos docentes sobre a profissão;

*Saberes da ação pedagógica:* saberes experienciais validados por pesquisas ocorridas no cenário escolar.

Entendemos que a ideia de reservatório parece nos impor um limite, no sentido de que esse reservatório poderá atingir o seu máximo. No entanto, em um contexto complexo que é a escola, os saberes se renovam e são produzidos para necessidades diversificadas em momentos diferenciados, estão inseridos em um movimento não linear e ganham significado quando produzidos por um sujeito que expressa novas alternativas frente as experiências vividas. Partimos do princípio que os saberes pedagógicos podem ser produzidos a partir de um movimento subversivo, pois tal produção implica enfrentamento dos docentes, rompendo com fato de acessar somente saberes produzidos fora dos muros da escola. Não se trata, portanto, somente de construir tipologias para designar esses ou aqueles saberes pedagógicos, mas discutir sobre os dispositivos que contribuem para o surgir desses saberes em um espaço/tempo singularizado, sistêmico, histórico e social. Por acreditarmos nessa ideia, formulamos a nossa definição de saber pedagógico, entendendo que seja um sistema de ideias que organiza a ação pedagógica, fundamentando a intencionalidade do fazer educativo.

Atrelada a essa definição, parece importante centralizar a figura do sujeito que produz e dá sentido a sua própria criação, pois é ele quem cria, individual e coletivamente, os saberes pedagógicos que vão marcar a ação pedagógica. Por essa razão, é possível compreender porque as ações pedagógicas produzem situações diferentes em um mesmo contexto de trabalho. Em se tratando de uma ação pedagógica, entendemos que seja uma proposição que caracteriza o comprometimento do docente frente aos indivíduos e a dinâmica escolar. Dessa forma, a busca pela compreensão dos processos que constituem a produção de saberes pedagógicos no movimento da ação docente requer a adoção de um olhar para a trajetória de vida singular

dos professores, bem como para a dinâmica dos espaços sociais em que estes atuam, investigando a dimensão relacional entre os indivíduos envolvidos no contexto pedagógico.

Pensar a produção de saber pedagógico a partir do sujeito que a vivencia em um percurso singularmente constituído, nos confere o entendimento de que o saber pedagógico emerge como a partir de emocionalidades e processos simbólicos, isto pressupõe uma abertura que possibilita não enclausurar os docentes em um enquadramento de tipologias de saberes que estarão disponíveis para serem consumidos ou aplicados no contexto de suas práticas, pois os saberes pedagógicos vão sendo produzidos nas vivências pedagógicas, sendo estas a subjetivação das experiências vividas pelo professor, tais vivências integram aspectos simbólicos e emocionais de diferentes espaços sociais.

Sob essa perspectiva, temos no contexto escolar, o clima institucional, indivíduos implicados ou não na dinâmica escolar, bem como contradições as quais geram respostas qualitativamente diferentes para situações que vão surgindo no curso da caminhada docente. Dessa forma, consideramos os professores e as suas inter-relações com os diferentes espaços sociais que transitam, os quais por meio de suas práticas docentes, podem desenvolver caminhos possibilitadores de produções de saberes pedagógicos.

Ressaltamos, ainda, que o objeto de estudo desta pesquisa está envolto em uma dimensão complexa o que nos faz buscar, também, conhecimentos sobre a complexidade da realidade escolar, por se tratar de um processo produzido na prática social, a partir de uma realidade histórica situada e contextualizada. Com isso pretendemos sustentar um estudo que teve como foco investigar e compreender o vínculo que possa existir entre a prática docente e a possibilidade de construção de saberes pedagógicos que possam sustentar tais práticas.

As diferentes contribuições de pesquisadores sobre o tema em questão apontam avanços, críticas e alertam para o enfrentamento de entraves sobre processos e práticas pedagógicas. Carlos (2011) demonstrou em uma pesquisa que a experiência de formação em serviço possibilitou a partilha de práticas e saberes, acrescida de recursos para formulação teórica como

dispositivo que permitiram aos docentes compreender, refletir e tomar iniciativas com mais autonomia e autoria nas situações de trabalho. A autora evidenciou que:

[...] o que os professores mais valorizaram foi aquilo que eles desejavam ter na escola, na vida profissional e encontraram no curso: a troca de experiências e o conhecimento profissional partilhado, a valorização dos saberes construídos no cotidiano da docência e as possibilidades de reflexão e compreensões no diálogo entre teoria e prática. (CARLOS, 2011, p.144)

Essa possibilidade foi identificada também por Pacheco (2013) quando relata sobre as características do círculo de estudo enquanto espaço e tempo de produção de conhecimentos. O processo de formação e de produção dos conhecimentos relativos aos docentes decorre da formulação de um problema, de forma que a sua análise não se limita somente à produção de uma mudança, pois consiste numa conquista progressiva de autonomia e de consciência da totalidade e complexidade das experiências partilhadas. Afirma Pacheco (2013, p.65) que *“a troca de experiências e partilhas de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formando”*.

As considerações acima apresentadas são de natureza prática e nos levam a pensar sobre a necessidade de avançar no tocante as práticas que envolvem as trocas de experiências no contexto escolar. As trocas de experiências precisam ser analisadas de forma que oriente os professores a produzirem inteligibilidade sobre a realidade profissional. Segundo González Rey (2005b) a inteligibilidade é a produção de significados que permitem organizar processos de uma realidade. Tais significados precisam se constituir como impulsionadores de uma nova perspectiva produtora de saberes pertinentes ao fazer docente. Nesse sentido, o grande desafio é romper com ações fragmentadas e de caráter repetitivo e reprodutivo, ou seja, ir além de processos de troca de experiências que possam limitar a produção de novos saberes pedagógicos.

Então, torna-se necessário o reconhecimento dos espaços de trocas como sendo vivos e complexos, cujo desenvolvimento é produzido a partir dos



seus protagonistas, pois são os professores na condição de sujeitos de sua prática que podem tratar a desordem e negociar as incertezas. Morin (2010) afirma que se quisermos um conhecimento pertinente, precisamos reunir, contextualizar, globalizar nossas informações e saberes, buscar, portanto, um conhecimento complexo.

Investigar e organizar a realidade escolar possibilita a criação de mecanismos para que a melhoria da qualidade educacional se concretize com ações efetivas voltadas para a produção de saberes pedagógicos. Assim, as investigações das construções pedagógicas no espaço de formação docente ganham proeminência. O processo de construção da dinâmica escolar, ao orientar-se pela compreensão complexa da realidade historicamente situada impulsiona um olhar minucioso sobre as práticas pedagógicas, produzindo informações para subsidiar gestores, coordenadores pedagógicos e professores, efetivando então, novas construções que estarão convergentes com as necessidades do espaço escolar.

Entendemos que a atuação dos professores, coordenador pedagógico e gestor escolar tem relação com a complexidade interativa dos espaços sociais e com as singularidades dos sujeitos que atuam e interferem nestes espaços. Como resultado, visualizamos o espaço escolar atravessado por uma dimensão social (representada pelas produções coletivas) e por uma dimensão individual (representada pelas concepções, ações, valores de cada sujeito). Essas duas dimensões, na verdade, compõem um processo vivo, dinâmico, de forma que as produções dos sujeitos que transitam nesse espaço são elementos que marcam a qualidade do ensino oferecido, conferindo uma organização pedagógica singularizada para cada instituição escolar.

O movimento construído no processo descrito anteriormente, nos faz assumir o entendimento de que as produções relativas a prática não faz parte apenas de acontecimentos objetivos, ou seja, não são oriundas apenas de determinações de base legal ou de um espaço formalizado para reuniões. Entendemos que tais produções não se separam de um processo sistêmico em que é marcado pela constituição subjetiva de cada sujeito.

Nessa perspectiva, compreendemos que os professores, o coordenador pedagógico e o gestor escolar são sujeitos capazes de gerar posicionamentos ativos que são parte de uma produção subjetiva na trajetória das experiências vividas. Para dar sequência a essa ideia, recorreremos a González Rey (2003) quando explica a categoria sujeito tendo como base a subjetividade numa perspectiva cultural histórica.

[...] definimos sujeito como o indivíduo consciente, intencional, atual e interativo, condições permanentes de sua expressão vital e social [...] O indivíduo, na qualidade de sujeito, define cada vez maiores responsabilidades dentro dos diferentes espaços de sua experiência social, gerando novas zonas de significação e realização de sua experiência pessoal. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 236-237)

Essa categoria é abordada pelo autor para enfatizar a pessoa que marca sua atuação enquanto aquela que confronta uma dada realidade, de forma que a confrontação leva à tomada de decisões, ao diálogo, à participação e à busca de construções diferenciadas, de forma que o sujeito deixa de ser simples espectador, passando, assim, a ser sujeito de todo seu processo histórico (MUNDIM, 2011). A adoção dessa forma de atuação, se evidencia como fundamental, pois gera espaços sociorrelacionais que propicia um desenvolvimento ativo e diferenciado nos espaços coletivos da escola.

Assim, existe um movimento dialético que ocorre no fluxo do individual e do social que permite reconhecer a processualidade dos sujeitos e a organização complexa de sua atuação. A subjetividade, categoria central desenvolvida por González Rey (2003, 2004a) articula o histórico e o atual, o emocional e o simbólico, o individual e o social, o afetivo e o cognitivo, e é conceituada como a organização dos processos de sentido e de significação que aparecem e se organizam de diferentes formas e em diferentes níveis no sujeito e na personalidade, como também nos diferentes espaços sociais em que o sujeito atua.

A partir desse entendimento sobre a subjetividade, visualizamos as produções de saberes pedagógicos estritamente comprometida com as produções dos sujeitos e, portanto, com os processos e formas de organização da subjetividade que ocorrem nas histórias diferenciadas dos sujeitos

individuais, ou seja, na dimensão da subjetividade individual (GONZÁLEZ REY, 2004a).

De uma perspectiva cultural histórica, a subjetividade individual dos sujeitos é atravessada por uma tessitura de ideias, construções, emoções e processos dialógicos presentes na subjetividade social do espaço escolar. González Rey (2003) enfatiza a relação entre subjetividade individual e a subjetividade social, explicando que:

A subjetividade é uma expressão histórica tanto das pessoas quanto dos espaços sociais em que acontecem as suas práticas e sistemas de relações. Toda institucionalização é um espaço gerador de subjetividades a nível social que leva a produção de múltiplas singularidades individuais que subvertem essa ordem dominante. A subjetividade individual mantém sua capacidade de contradição com a subjetividade social, pois a pessoa, como sujeito de posicionamento social diferenciado, é o resultado de uma história diferente daquela que se configurou como ordem social da instituição. Ou seja, o sujeito é produtor de formas de subjetivação no mesmo processo em que resulta produzido por uma subjetividade social que é inseparável desses processos de subjetivação singulares que, por sua vez o colocam como produtor, gerador do mesmo sistema em que ele vai se produzir e que transcende seus limites individuais. (GONZÁLEZ REY, 2003, p.205)

É no processo pedagógico que os professores, o coordenador pedagógico e o gestor escolar emergem como sujeitos de decisões e opções pessoais, representando novas alternativas de produção no campo da ação e do pensamento. Tais profissionais constituídos como sujeito de suas ações e pensamentos apresentam maior possibilidade para avaliar a dinâmica escolar propondo novas ações que emergem no contexto das relações e da prática profissional. Levando em consideração a qualidade processual e dinâmica do espaço da coordenação pedagógica como um espaço de formação docente, deve-se assim gerar atividades que envolva de forma progressiva os participantes desse espaço, respeitando suas reflexões, expectativas e contradições. Tal processo leva ao desenvolvimento da curiosidade, do sentido de pertença, numa dinâmica viva que busca desenvolver um olhar investigativo para todos os processos que são construídos na escola. A partir desse entendimento, o diálogo e as relações travadas em uma instituição escolar torna-se o eixo norteador para a criação coletiva de estratégias pedagógicas, dessa forma precisa ser assumido pelo coletivo docente na perspectiva de que

a escola deve ser construída a partir do diálogo reflexivo sobre as experiências pedagógicas.

Em direção contrária aos aspectos defendidos neste estudo, Soares (2012) explicita que:

O que prevalece, no entanto, em muitas realidades educacionais, encontra-se demasiadamente focada nas questões burocráticas, e a coordenação pedagógica na resolução de problemas decorrentes de uma gestão escolar tecnicista e pragmática. Mesmo quando a coordenação pedagógica tem clara sua responsabilidade de organizar o trabalho pedagógico da escola, na maioria das vezes, pode não encontrar respaldo e autonomia por parte da direção escolar, fator que tende a dificultar a ação. (SOARES, 2012, p.27)

Como resultado, instaura-se um movimento de controle para impulsionar a execução de tarefas desvinculadas dos sentidos do próprio sujeito. Eis, portanto, a necessidade de ampliação de um olhar para um sujeito que produz novas estratégias pedagógicas tendo como base as necessidades da realidade concreta que vivencia, tal fato pressupõe um “*posicionamento diferenciado da pessoa, que entra em tensão com as diferentes alternativas que a pressionam em direção distintas*” (GONZÁLEZ REY, 2004b, p.23).

Faz-se necessário destacar que o “posicionamento diferenciado” citado pelo autor sinaliza o desvencilhar de práticas cristalizadas, pautadas numa dimensão lógico-objetiva-reprodutiva da realidade. Dessa forma, pretendemos avançar na direção de uma compreensão da realidade do espaço escolar conferindo aos sujeitos um status de investigador, como afirma Tacca (2009, p.96) o professor-investigador é aquele que busca conhecer, compreender, formular hipóteses e fazer experiências com seus alunos, criando possibilidades de realizar sua ação pedagógica atrelada às reais necessidades destes.

## **1.2. As produções de saberes pedagógicos focadas na formação, na experiência e na ação docente.**

A discussão e o debate sobre o trabalho, a formação e a ação docente articulam os saberes pedagógicos a atividades docente, colocando a prática pedagógica como objeto de análise.

Nesse sentido, Pimenta (2012) afirma que os cursos de formação docente procuram ressignificar os processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários a atuação docente, fortalecendo assim a construção da identidade dos professores. Dessa forma afirma que:

Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazerem docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (PIMENTA, 2012, p. 19).

Tal afirmativa sinaliza para o caráter dinâmico da prática docente e coloca a identidade destes profissionais como um dado que é imutável, sendo que é na leitura crítica das realidades em que estão inseridos que estes buscam formas para modificá-las. Pimenta (2012) considera que os docentes reinventam os saberes pedagógicos a partir da prática social de ensinar. Para tanto, o processo de formação de professores deve considerar a prática social como ponto de partida e de chegada, possibilitando uma ressignificação dos saberes na formação de professores. Assim, os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora (Pimenta, 2012, p.29).

A autora ressalta o registro sistemático das experiências, a fim de que se constitua a memória da escola na tentativa de documentar as escolhas feitas pelos docentes, e conseqüentemente o saber que vão produzindo em suas práticas a partir da problematização, das intencionalidades, da experimentação e do enfrentamento de situações pedagógicas complexas.

Pimenta (2012) ressalta três tipos de saberes docentes que são base para a construção da identidade dos professores. No entendimento da autora

os saberes da docência englobam a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos, estes são explicados da seguinte forma:

➤ Os saberes da docência - a experiência.

Os saberes da experiência são produzidos no cotidiano escolar, num processo permanente de reflexão sobre a realidade, ou seja, sobre as práticas pedagógicas, mediatizadas pelos colegas de trabalho e por textos produzidos por outros educadores.

➤ Os saberes da docência - o conhecimento.

Conhecimento não se reduz a informação, pois conhecer implica trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as para produzir novas forma de desenvolvimento. Portanto, não basta produzir conhecimento, mas é preciso produzir as condições de produção de conhecimento (Pimenta, 2012).

➤ Os saberes da docência - os saberes pedagógicos.

Os saberes da experiência são produzidos na ação e são constituídos a partir da prática, pois a prática pedagógica os confronta e os reelabora. Trata-se, portanto, de reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação (Pimenta, 2012).

Partimos do entendimento que esses saberes são indissociáveis, devido a uma dinâmica não linear do saber-fazer docente. Torna-se fundamental a organização de experiências docentes deslocadas do determinismo seguro de saberes acabados, a fim de gerar abertura para o novo, um novo advindo das expressões dos protagonistas, ou seja, dos professores como sujeitos, e da subversão dos processos que normatizam a escola. Trata-se de uma permanente formulação de hipóteses sobre a realidade escolar, pois tal alternativa problematiza o real e inaugura novos pensamentos, implicados na possibilidade de produzir saberes pedagógicos. Para tanto, faz-se necessário uma escola em movimento, que tem como referência a valorização do desenvolvimento dos professores.

Azzi (2012) afirma que o trabalho desenvolvido pelo professor na sala de aula expressa a síntese de um saber pedagógico que compõe a bagagem

de professor. Esse contexto é composto por normas institucionais, condições materiais da escola, condições objetivas de trabalho, as prioridades dos docentes, ou seja, a dinâmica organizacional que marca o contexto escolar. Azzi (2012) tendo como base os estudos de Rockwell e Mercado sinaliza para o fato de que no contexto da prática docente, o professor tem margens de autonomia variáveis, afirmando que existem limites para a autonomia docente, devido as condições materiais de cada escola e aos processos de controle efetivos que se exercem sobre os professores. Dessa forma, neste contexto o professor constrói o saber pedagógico (AZZI, 2012) fundamentando sua ação docente, pois a prática docente é simultaneamente, a expressão desse saber pedagógico e fonte de seu desenvolvimento. Da mesma forma, Pimenta (2012) em convergência com as ideias de Azzi, afirma que:

Ao defrontar com os problemas da sala de aula, que são bastante complexos, lança mão dos conhecimentos que possui, de uma maneira original e, muitas vezes, criativa, elaborando sua própria forma de intervenção na sala de aula. Mas esse processo de elaboração do professor é ainda empírico, faltando-lhe uma organização intencional do saber que constrói. A construção do conhecimento requer investigação e sistematização, desenvolvidas com base metódica (PIMENTA, 2012, p.50/51).

A autora, ao considerar o processo de elaboração do professor, ressalta a atividade docente para além do simples fato de executar tarefas, compreendendo que a adoção de um processo investigativo da realidade docente impulsiona-os a romperem com a prática não refletida, e adotarem o pensar processual nas relações e inter-relações com os outros docentes, atuando com o pensar e provocando uma reconstrução das práticas pedagógicas, e conseqüentemente produzindo novos saberes.

Para Ghedin (2008) é na relação entre a prática e a teoria que o saber docente é construído como resultado de um longo processo histórico de organização e elaboração. O autor critica o fato da pesquisa ser tarefa do pesquisador especializado, deslocando o professor da condição de pesquisador de sua prática. Ghedin ressalta que:

Pelo fato de conhecimento produzido (pelo especialista) não passar pelo crivo da prática, o que chega ao educador é um conhecimento produzido e legitimado por outro. É o professor que procura articular o saber pesquisado com sua prática, interiorizando e avaliando as teorias a partir de sua ação, na experiência cotidiana. Deste modo, a

prática se torna o núcleo vital da produção de um novo conhecimento, dentro da práxis. (GHEDIN, 2008, p. 135)

Assim, o autor entende que os saberes da experiência são formados de todos os demais saberes, e afirma que é na prática refletida (ação e reflexão) que o conhecimento se produz na inseparabilidade entre teoria e prática (Ghedin, 2008, p.135). Afirma ainda que a reflexão instaura o sujeito que pensa, ou seja, o processo de reflexão constitui-se numa ontologia não só da compreensão da realidade, mas do próprio sujeito enquanto sujeito. Dessa forma entende que o sujeito professor necessita refletir sobre os sentidos e significados do fazer pedagógico, pois este é permeado de causas subjetivas, Ghedin afirma que:

Marcar o ato cognitivo unicamente pelo resultado de um processo ou fundamentar um conhecimento unicamente no método ou no objeto é empobrecer as dimensões de um processo totalizante que possui, também, causas subjetivas e, às vezes, inconscientes, que nos movem. O que nos atrai na construção de um dado objeto é justamente a nossa identidade com uma realidade concebida na mesma proporção que é um exercício de identificação subjetivada objetivamente no cotidiano em que a vida explode na busca constante de explicação (GHEDIN, 2008, p. 144).

No trecho acima, o autor sinaliza pontos que nos fazem pensar sobre o imediatismo das experiências, como se o fato de identificar a realidade fosse a forma de produzir novos conhecimentos sobre a mesma, desconsiderando as produções subjetivas. Em nosso entendimento concordamos com González Rey (2014b, p.15) quando afirma que *“a construção do saber é um processo vivo e em movimento que é, inseparável da subjetividade do pesquisador”*. Nessa ótica, colocamos os docentes como aqueles que podem pesquisar a sua realidade adotando a pesquisa como um ato intelectual firmado em uma produção subjetiva que não fica restrita à cognição.

A produção de conhecimento, por sua vez, é um processo permanente de nossa subjetividade que, de forma contínua, provoca-nos, evocando reflexões e dúvidas constantes, posto que é expressão da configuração subjetiva de nosso cotidiano, cujos os desdobramentos caracterizam as permanentes construções intelectuais que geramos sobre esse saber (GONZÁLEZ REY, 2014b, p.15).



Nesse processo descrito por González Rey, a realidade não é uma entidade estática, mas um recurso que sob uma lente investigativa de um sujeito criativo e reflexivo pode abrir novas *zonas de sentido* (González Rey, 2005b, p. 32), de maneira que uma zona de sentido “*representa sempre uma forma de inteligibilidade sobre a realidade, e não uma correspondência como a realidade*”. O foco investigativo docente precisa ser ajustado para abrir caminhos de compreensão de vivências individuais e sociais pertinentes ao fazer pedagógico, pois suas reflexões e experiências são inseparáveis do processo de produção de saberes, conseqüentemente:

A realidade não é apenas uma sofisticada produção teórica, mas também a nossa própria condição de seres vivos, com registros que não se reduzem aos conceitos produzidos no sistema de conhecimento, o qual deve ter a capacidade de estar inserido nessa realidade e, portanto, constituído nela (GONZÁLEZ REY, 2005b, p.33).

Segundo essa lógica, temos que superar a ideia de que os conhecimentos que rondam a escola são apenas aqueles que são frutos de outras esferas, e que os professores são consumidores de teorias. Entendendo que as teorias são concebidas como sistemas de conceitos, representações e caminhos, que, articulados entre si, representam vias de inteligibilidade sobre uma questão central que o foco de interesse daquele que se propõe a investigar.

Nessa perspectiva, González Rey (2014b) assume a teoria como recurso subjetivo para produzir inteligibilidade sobre o mundo. O autor em estudos epistemológicos e metodológicos cujos princípios estão ligados a Epistemologia Qualitativa (González Rey, 2014b) afirma que o ato de pesquisar deve desenvolver uma trama nova de significados, assim gera novas zonas de sentidos em espaços inéditos para a teoria, sabendo organizar a emergência da teoria nos termos que a nova situação exige.

Concebida dessa forma, podemos pensar no contexto escolar como o espaço para o pesquisar do ato educativo pelos próprios docentes. Na condição de pesquisador de um sistema aberto que permanece em constante desenvolvimento, o professor necessita abrir mão do aplicar teoria para construir teoria como respostas para o conjunto de situações que precisam

avançar, favorecendo a emergência de novas representações, ações pedagógicas e emoções sobre o fazer pedagógico.

O fazer teoria é o objetivo geral da produção de saber. Fazer teoria, no entanto, diferencia-se de aplicar teorias. As teorias em nossa proposta nunca podem ser aplicadas, pois as categorias de uma teoria tomam novas formas e geram significados específicos frente às demandas novas que toda pesquisa implica. Nesse sentido, o “uso das teorias” sempre implica em “fazer teoria”, representando um processo ativo do pesquisador, que pressupõe, permanentemente a sua condição de autor (GONZÁLEZ REY, 2014b, p.17).

Assim, podemos entender que o professor como pesquisador de sua realidade, constituindo-se autor de saberes pedagógicos ganha vida a partir de desdobramentos subjetivos cujo componente emocional se alimenta das vivências emocionais geradas no processo de participação coletiva (Rosato; Martins; Mitjàns Martínez, 2014), pois as ações humanas estão configuradas subjetivamente. Nesse caso as ações docentes perpassam pelo ato reflexivo, pela imaginação, pelos pensamentos produzidos na experiência e por toda produção de ideia que podem se configurar como saberes pedagógicos.

Diante do cenário educacional, a produção de saberes pedagógicos comporta necessariamente uma dimensão investigativa, que deve deixar de ser remetida apenas aos conhecimentos produzidos na esfera acadêmica, pois poderá se originar do movimento dos sujeitos na ação docente. Salientamos aqui, a potencialidade das problematizações. Problematizar o/no fazer docente representa fuga do instituído, a fim de buscar compreensão do real que o constitui.

Problematizar a ação docente, a dinâmica escolar, as experiências individuais e coletivas que são vivenciadas no espaço da ação docente e que impulsionam a produção de saberes pedagógicos requer o exercício cotidiano da atividade investigativa.

Por sua vez, a atividade investigativa docente, nasce das questões advindas da realidade ligadas à ação educativa, dessa forma a realidade em que se desenvolve o movimento da ação docente torna-se o nosso foco de interesse, constituindo-se em uma zona de inteligibilidade para o processo investigativo.

É fundamental recuperar a centralidade do sujeito no processo de produção de saberes pedagógicos, para tanto se faz necessário uma atitude investigativa frente ao próprio conhecimento, uma vez que os docentes podem ampliá-los e reconstruí-los em um movimento que dialogue com a realidade, entendendo que o conhecimento é provisório. Então, o ato pedagógico não pode ignorar a provisoriedade do conhecimento, gerando a necessidade de se produzir novos conhecimentos, tendo como base a teoria e a prática. Para Ghedin (2008) perceber a teoria e a prática como dois lados de um mesmo objeto, também é imprescindível para se compreender o processo de construção de conhecimento. Necessário se faz despertar a problematização entre o que se pensa como teoria que orienta uma determinada prática e o que se faz (GHEDIN, 2008).

É nesse sentido que o professor passa a entender a realidade cultural que o cerca, gerando a possibilidade de redimensionar o conhecimento. Como resultado novos conhecimentos vão abalando velhas formas de reprodução. Nas palavras de Ghedin:

Se o conhecimento não nos desinstalar da poltrona confortável da acomodação irrefletida, não é digno deste nome. O sentido último do conhecimento que nos dignifica como sujeitos é justamente a desinstalação e o espanto que lançam cada ser humano, em particular, na direção de outros significados que transformam nosso modo de ser no mundo. (GHEDIN, 2008, p.143).

Ainda, conforme o mesmo autor, o conhecimento é processo contínuo de construção e reconstrução, e afirma que *“olhar o que estamos fazendo, refletir sobre os sentidos e os significados do fazer pedagógico é, antes de tudo, um profundo e rigoroso exercício de compreensão de nosso próprio ser”* (GHEDIN, 2008, p.143). Esse exercício não se finda em um ato cognitivo, pois possui, também, causas subjetivas.

Como afirma González Rey (2003) a produção de conhecimento é uma produção de sentido, sendo assim carece do reconhecimento de um sujeito ativo portador de uma intencionalidade. O sujeito de posse de uma capacidade teórica interpretativa apresenta maiores condições para adentrar em um processo de análise investigativa da realidade. De forma semelhante Maurice Tardif acredita que:

[...] para compreender a natureza do ensino, é absolutamente necessário levar em conta a subjetividade dos atores em atividade,

isto é, a subjetividade dos próprios professores. Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. [...], assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana. (TARDIF, 2004, p. 230)

A relação sujeito e produção de conhecimento, e no nosso caso específico a produção de saberes pedagógicos, não pode ser entendida deslocada do social, pois este pode atuar como elemento produtor de sentido, partindo do lugar do sujeito em seu sistema de relações e da história desse próprio sujeito (GONZÁLEZ REY, 2003).

Assim, para produzir conhecimentos o sujeito parte do nível do comprometimento com a atividade docente. González Rey explica ainda que:

A produção consciente<sup>3</sup> de conhecimento não é um processo racional, é um processo de sentido que se configura de elementos de sentido com origens diferentes, entre os quais está a própria teoria que o sujeito assume, que delimita representações com as quais o sujeito se identifica, identificação da qual participam múltiplos sentidos que estão na base do sentido subjetivo do conhecimento. De fato, o conhecimento está atravessado pela vida de quem o produz. (GONZÁLEZ REY, 2003, p.227).

Por essa razão, desconsiderar os fatores subjetivos que estão entrelaçados nos processos de produção de conhecimento, neutraliza o saber das pessoas pelo saber científico que advém do especialista. Dessa forma, quando há centralidade e exclusividade no saber acadêmico, anula-se as expressões de um sujeito que pensa e atua sobre a realidade em que está inserido, ficando o sujeito desprovido de sua capacidade geradora de produzir novos conhecimentos, aqueles que Morin (2009) denomina de pertinentes.

Morin (2009) aponta como conhecimento pertinente, como aquele *“capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrito”*. Conseqüentemente, para compreender o movimento de produção de saberes pedagógicos, precisamos ultrapassar o

---

<sup>3</sup> González Rey (2003, p.226) conceitua consciência como a organização processual na qual o sujeito 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.

foco do interesse docente por um conhecimento segmentário para incorporar e produzir conhecimento pertinente. Nas palavras Edgar Morin:

Se quisermos um conhecimento segmentário, encerrado a um único objeto, com a finalidade única de manipulá-lo, podemos então eliminar a preocupação de reunir, contextualizar, globalizar. Mas, se quisermos um conhecimento pertinente, precisamos reunir, contextualizar, globalizar nossas informações e nossos saberes, buscar, portanto, um conhecimento complexo. (MORIN, 2010, p.566)

### **1.3. A Teoria da Subjetividade: a sua importância para o entendimento do movimento de produção de saberes pedagógicos.**

Visualizamos o movimento de construção de saberes sendo produzido em um espaço de subjetivação no qual o individual e o social não representam uma dicotomia. Compreendemos que a subjetividade dos docentes implica a produção de posições singulares diante dos vários espaços sociais dinâmicos. Isso ocorre permanentemente em um processo que adquire formas diferenciadas, pois é gerado de acordo com as relações de poder, o tipo de gestão desenvolvida, o clima institucional da escola, a concepção de formação contínua e a qualidade dos diálogos que caracterizam cada espaço social em que ocorre o movimento de produção de saberes, pois é na interação e na troca social que se configuram os vários sentidos provenientes de diferentes momentos da história do sujeito. Como um sistema complexo, o movimento de produção de saberes possui duas esferas de constituição permanentes e inter-relacionadas : a individual e a social.

É por essa compreensão que a Teoria da Subjetividade edificada por González Rey (2002, 2003, 2004a, 2004b, 2005a, 2005b, 2007), é chamada para apoiar esse trabalho de pesquisa.

A partir do enfoque histórico-cultural de Vigotski, González Rey desenvolveu categorias que representam uma organização sistêmica proposta na Teoria da Subjetividade, possibilitando assim maior entendimento da conjuntura da constituição do sujeito. Essas categorias são: subjetividade, sujeito, sentido subjetivo e configurações subjetivas, que serão explicitadas ao longo desse texto, pois apontam caminhos para o entendimento do movimento

de produção de saberes docentes, favorecendo o entendimento de um pensamento complexo, pois não se trata de situar de forma descritiva um fenômeno, e sim buscar conexões e contradições no que diz respeito as produções de saberes desses profissionais. As categorias citadas anteriormente estão integradas e marcam as formas em que a realidade vivida se organiza subjetivamente em cada indivíduo, gerando visibilidade para compreender as articulações entre o social e o individual, o afetivo e o cognitivo, o caráter histórico e atual dos processos subjetivos, assim como os processos simbólicos e emocionais que constituem os indivíduos em suas vivências concretas.

Para o entendimento das conexões e contradições presentes no processo de produção de saberes pedagógicos no espaço escolar partimos do pressuposto que a subjetividade é um macroconceito (GONZÁLEZ REY, 2007). Nessa mesma linha o autor apresenta a subjetividade como sistema complexo e plurideterminado, organizado pelo contínuo movimento das dinâmicas redes de relações que caracterizam a dinâmica social. Dessa forma possibilita um novo nível de análise do espaço escolar, resgatando um olhar singularizado para a construção histórica e processual dos sujeitos que transitam nestes espaços. Entendemos que o espaço institucional é constituído por um complexo sistema de relações entre os seus vários atores, o que implica entender as práticas pedagógicas como sendo dialógicas, formadoras de concepções e geradoras de tomada de decisões em um nível individual e social.

Dessa forma, entendemos que a subjetividade, nos termos explicados por González Rey, é uma produção que emerge em uma trama dialética entre o individual e o social. A subjetividade retrata a história de um sujeito concreto, que apesar de ser organizada de forma flexível e processual, guarda uma estabilidade que vem definir os elementos de sentidos constituintes das configurações dominantes do sujeito. As categorias sujeito e subjetividade são explicadas por González Rey no trecho a seguir:

As categorias de sujeito e subjetividade, da maneira como as apresentamos são categorias subversivas. Em primeiro lugar, porque desnaturalizam a compreensão do social, apresentando-o como produção de sentidos e porque se afastam da lógica manipulada do bem e do mal universais, do justo e do injusto, como peças invariáveis de um discurso político que oculta o interesse dos protagonistas; segundo, porque legitimam o espaço e a tensão da

diferença, reconhecendo assim o direito de posições distintas dos sujeitos individuais. (GONZÁLEZ REY, 2005b, p. 28, 29)

González Rey (2003) define a subjetividade como sendo a organização dos processos de sentido e de significação que são produzidos de diferentes formas e em diferentes níveis no sujeito e na personalidade, como também nos diferentes espaços sociais em que o sujeito atua. Nesse sentido entende que a subjetividade é uma produção histórica e contextualizada, situada em um tempo e espaço singular, fator preponderante para o entendimento de fenômenos concretos.

Assim, indica a subjetividade individual como os processos e formas de organização da subjetividade que ocorrem nas histórias diferenciadas dos sujeitos individuais (GONZÁLEZ REY, 2004a) e a subjetividade social representa a organização subjetiva dos diversos espaços sociais, os quais formam um sistema configurado pela multiplicidade de produções que, em uma determinada sociedade, faz parte de maneira diferenciada e parcial dos distintos espaços sociais nela coexistentes. González Rey explica que:

A subjetividade individual se produz em espaços sociais constituídos historicamente; portanto, na gênese de toda subjetividade individual estão os espaços constituídos de uma determinada subjetividade social que antecedem a organização do sujeito psicológico concreto, que aparece em sua ontogenia como momento de um cenário social constituído no curso de sua própria história (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 205)

Nessa perspectiva, visualizamos simultaneamente a relação entre a subjetividade social e subjetividade individual, pois uma se constitui em interrelação com a outra, sendo que a subjetividade individual se expressa nas construções do sujeito e da personalidade, enquanto a subjetividade social se expressa em uma multiplicidade de cenários sociais, bem como na integração desses espaços entre si. Assim, a subjetividade individual vai se constituindo de maneira histórica em cada indivíduo concreto, porém não se dilui dentro dos momentos constitutivos atuais da subjetividade social (GONZÁLEZ REY, 2004b, p. 120). Contudo, a subjetividade constitui-se, de modos distintos, em cada sujeito individual concreto.

Pensando dessa forma, a escola representa um local que engendra uma subjetividade social que é perpassada pela subjetividade de outros eventos sociais relacionados ao fazer docente, tais como os cursos de formação continuada que os professores participam, o espaço de planejamento e formação que ocorrem no momento da coordenação pedagógica. Todas as vivências dos professores diante desses espaços sociais, se organizam como produção subjetiva em cada indivíduo concreto de forma singularizada.

Essa perspectiva apresenta um novo paradigma para se fundamentar as investigações sobre os espaços em que os docentes transitam e produzem seus saberes, pois o contexto social se torna relevante, pressupondo-se que é composto por sujeitos que possuem uma posição ativa diante dos desafios e contradições impostas. A ideia de uma posição ativa se associa à história de cada sujeito. É importante salientar que a história não é vista como uma soma de acontecimentos objetivos, pois nenhuma experiência vivida é portadora de uma significação psicológica universal por seu caráter objetivo. Ao contrário, toda experiência toma sentido subjetivo (GONZÁLEZ REY, 2011) a partir da qualidade do envolvimento que o sujeito dispensa a ela. González Rey, conceitua sentido subjetivo como sendo a:

Unidade processual do simbólico e do emocional que emerge em toda experiência humana, unidade essa onde a emergência de um dos processos que a integre sempre invoca o outro sem se converter em sua causa, gerando verdadeiras cadeias simbólicas - emocionais que se organizam na configuração subjetiva da experiência. (GONZÁLEZ REY, 2011, p.35)

Em vista desse conceito, reconhecemos que os fenômenos sociais carregam uma dimensão subjetiva de ordem simbólico-emocional, de forma que devemos compreendê-los como parte de um sistema. Então, os sentidos subjetivos articulam processos complexos presentes nas dimensões culturais, sociais, políticas e individual, que permeiam os espaços, no nosso caso, os espaços escolares.

Os sentidos subjetivos estão associados às experiências significativas para a pessoa que os produz, tal produção acontece de maneira inconsciente, tendo o sujeito como gerador de formas de viver a experiência. “o *sentido* é



*subversivo, escapa do controle, é impossível de prever, não está subordinado a uma lógica racional externa”*( GONZÁLEZ REY, 2003, p.252).

Dentre as implicações do conceito de sentido subjetivo para o tema desta pesquisa, ou seja, a produção de saberes pedagógicos, pode-se destacar que os sentidos subjetivos são inseparáveis das ações dos sujeitos e que estas não são determinadas apenas por um tipo de comportamento ou perfil ligados as características desses sujeitos.

Assim, o sujeito subjetivo se organiza a partir das diferentes produções humanas, e, à medida que a pessoa atua em diferentes contextos e os qualifica à sua maneira, novos sentidos subjetivos podem emergir e alterar os sentidos subjetivos iniciais que correspondiam à configuração subjetiva dominante em relação a essa experiência. (MORI; GONZÁLEZ REY, 2012, p.146)

Para exemplificar a ideia anterior, podemos enfatizar a produção de saberes pedagógicos como experiência subjetiva, gerada pela intenção e posicionamento ativo do sujeito, pois sem o envolvimento do sujeito como sendo uma ação vinculada a suas práticas pedagógicas, carregada de emocionalidade e significados, não se confere qualidade a essa produção. Em relação a essa questão, González Rey nos diz que:

Os significados se integram em modelos subjetivos que não se produzem a partir de uma acumulação de fatos empíricos objetivos, mas como uma produção subjetiva que permite produzir os significados sobre os quais os fatos emergem. Esse é um *modus operandi* geral da produção do conhecimento humano, seja para explicar o senso comum ou a ciência. (GONZÁLEZ REY, 2014a, p.42)

Ao considerar a produção de saberes pedagógicos como um evento subjetivo, entende-se que este seja um ato de imaginação intelectualmente organizado (GONZÁLEZ REY, 2014a), rompendo com o entendimento de produção intelectual como algo normativo-regulador, apoiado somente em mecanismo de assimilação e reprodução.

Partindo dessas considerações González Rey (2014a, p. 47) afirma que as ideias e os saberes produzidos estão inseridos em produções subjetivas mais abrangentes, definidas pela configuração subjetiva da pessoa no curso da atividade em que elas aparecem e se desdobram. Por essa razão, as relações

sociais são vividas pelas pessoas, grupos e instituições numa complexa teia de configurações subjetivas.

Essa ideia nos permite compreender a produção dos sentidos subjetivos em uma processualidade que não está somente ligado ao intrapsíquico, mas também está presente na vida social e, sendo assim, necessita-se compreender os aspectos organizativos das produções de sentido subjetivo que são as configurações subjetivas. González Rey define essa categoria como sendo:

A unidade do histórico e do atual na organização da subjetividade, pois elas representam a expressão do vivido como produção subjetiva. Porém, essa produção subjetiva é parte de toda ação envolvida na vida presente do sujeito, sendo sensível a múltiplos desdobramentos no curso dessas ações. A unidade que conserva os sentidos subjetivos dominantes que assimilam essa diversidade são as configurações subjetivas. Uma configuração subjetiva representa uma verdadeira rede simbólico-emocional que integra múltiplos efeitos e desdobramentos do vivido que seriam incompreensível desde a análise de expressões subjetivas isoladas. (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 34)

A categoria configuração subjetiva indica a organização subjetiva de uma pessoa em um processo que se caracteriza por ser singular e contraditório. González Rey (2007) afirma que as configurações subjetivas alimentam-se e desenvolvem-se a partir da variedade de sentidos subjetivos produzidos pelo sujeito no contexto da ação, porém mantém núcleos estáveis de produção que são identificados nas diferentes formas de comportamento humano. A categoria configuração subjetiva tem caráter sistêmico e é enfatizada por González Rey (2003) como a integração dos diferentes sentidos de forma relativamente estável na organização subjetiva de qualquer experiência. Tal categoria permite entender a maneira como são subjetivadas as experiências dos indivíduos na personalidade, definindo uma estabilidade relativa às posições adotadas por estes dentro dos espaços sociais que atuam. Nessas condições, as configurações subjetivas se organizam de forma não repetitiva em cada sujeito concreto (GONZÁLEZ REY, 2003).

Como produção do sujeito, a categoria configuração subjetiva permite compreender a personalidade para além de traços e perfis comportamentais. A

personalidade não é compreendida como uma organização intrapsíquica estável, definidora do comportamento das pessoas. Nessa perspectiva teórica a personalidade se expressa de maneira diferenciada pela ação do sujeito em contextos sociais específicos nos quais vive. González Rey afirma que:

A personalidade é um momento concreto de sentido, constitutivo da ação do sujeito, a qual está comprometida, de forma simultânea, com outros elementos de sentido produzidos dentro do espaço interativo e social em que se expressa cada ação. Assim, as configurações da personalidade que participam da ação individual integram-se, definindo agrupamentos de sentido que variam no próprio curso da ação. (GONZÁLEZ REY, 2004b, p.77).

Diante disso, entendemos que se produz um movimento constituidor de uma trama sistêmica, pois em determinadas ocasiões, configurações subjetivas diferenciadas, integram-se e geram sentidos subjetivos novos para o próprio sujeito da ação. Em trabalhos e discussões teóricas mais recentes, González Rey (2012a) apresenta a categoria da configuração subjetiva da ação, objetivando demonstrar as produções subjetivas que se organizam no momento de viver a experiência. Esse tipo de configuração aparece, ou seja, é produzida no fluxo da ação. González Rey explica a configuração subjetiva da ação e seus limites quando afirma que:

A personalidade aparece nas configurações subjetivas da ação não através de sentidos subjetivos que vem prontos da personalidade para a ação, mas pela relevância da personalidade na formação dos sentidos subjetivos que se configuram na ação. As configurações subjetivas da ação podem ser muito diversas, mas seu limite está nas configurações subjetivas da personalidade. (GONZÁLEZ REY, 2012a, p.30).

Assim, as relações travadas no espaço escolar, o contexto não atua de forma linear e direta no curso individual das pessoas ali envolvidas, mas organizam-se em produções de sentido subjetivos que permitem compreender os desdobramentos de diferentes experiências para a pessoa.

Nesse sentido, a posição assumida pelos professores ante a produção de saberes pedagógicos no espaço escolar, são resultados dos recursos subjetivos, de forma que podem gerar, impactos no processo de subjetivação deste espaço. Concernente a esse tema Mori e González Rey escreveram:

Todo processo individual se configura por meio de discursos, representações sociais e outras práticas da sociedade. Nessa perspectiva, a subjetividade é sempre uma produção, tanto de indivíduos como de espaços sociais, possível somente pelas práticas sociais mediadas por uma cultura. (MORI; GONZÁLEZ REY, 2012, p. 150).

Com a integração dos conceitos de sentido subjetivo e configuração subjetiva, entendemos que o social deixa de ser uma dimensão externa à pessoa para ser considerado como subjetivamente configurado. Tal entendimento permite transcender uma visão descritiva do social a compreendê-lo pelas configurações subjetivas geradas pelas pessoas e pelos espaços sociais em que essas pessoas transitam. Nas palavras de González Rey:

Uma instituição, ou um cenário social qualquer, só aparece em sua relevância para as pessoas nas configurações subjetivas das pessoas que partilham esses espaços sociais. O significado de uma realidade vivida para a pessoa é resultado não das intenções e discursos explícitos que dominam esse espaço social, mas de desdobramentos e elementos indiretos do funcionamento desses espaços sociais que não são inteligíveis somente pela aparência empírica desse contexto. (GONZÁLEZ REY, 2015, p. 20).

Em complemento as ideias expostas até aqui, torna-se importante destacar a categoria sujeito em González Rey (2002, 2003, 2004a, 2004b, 2005a, 2005b, 2007), pois ela é essencial para compreensão da subjetividade, por retratá-lo como ativo, concreto, comprometido com os processos sociais de que faz parte.

Em se tratando de uma investigação que visa compreender como os professores produzem saberes a partir das práticas pedagógicas que realizam, requer focalizar o sujeito como aquele que apresenta um posicionamento e atua como protagonista em seus espaços de relação, sendo capaz de gerar alternativas de subjetivação frente aos sistemas normativos socialmente hegemônicos. Nesse sentido, González Rey (2003) retrata o sujeito como o indivíduo intencional, atual e interativo que nos espaços de sua experiência social gera comprometimento e responsabilidade diante da dinâmica concreta em que participa. O sujeito é constituído dentro dos espaços sociais na própria processualidade caracterizadora de suas ações, a qual está sempre

comprometida direta ou indiretamente com os sistemas de relação que participa e interage.

De acordo com o autor fica entendido que alguns espaços sociais são constituídos por uma subjetividade social que pode ser limitadora da expressão das pessoas, ficando subordinadas à dinâmica presente neste espaço. De outra forma, existem aquelas que se tornam sujeitos de sua atividade, sendo capazes de produções alternativas que definem uma tensão permanente entre sua produção e o socialmente estabelecido. O tornar-se sujeito significa expressar na ação, configurações subjetivas singulares, tomar decisões, assumir a responsabilidade individual pela ação (GONZÁLEZ REY, 2007), produzir opções diferenciadas que podem está na contramão dos padrões estabelecidos.

Como protagonistas inacabados da dinâmica social, os sujeitos produzem sentidos subjetivos, deixando marcas singulares de suas produções. González Rey (2005b) enfatiza que o sentido subjetivo é uma produção histórica que sempre está envolvida com o sujeito representando a unidade do emocional e do simbólico, sua organização se processa sobre os espaços simbolicamente existentes e significam, justamente, a possibilidade diferenciada da ação humana dentro de tais espaços.

Levando em consideração um movimento de formação docente, seria importante que envolva de forma progressiva os participantes do espaço docente, respeitando suas reflexões, expectativas e contradições. Tal processo deve levar ao desenvolvimento da curiosidade, do sentido de pertença, numa dinâmica viva da qual possam emergir sentidos subjetivos que permitam configurações subjetivas sociais e individuais, responsáveis por uma produção subjetiva singular própria desse espaço de ação. Entretanto, cabe esclarecer que os sentidos subjetivos não se formam diretamente pelo tipo de atividade desenvolvida, mas pelos laços contraditórios, vivos, que são criados no desenvolvimento de uma atividade, ou seja, pelo engajamento progressivo dos participantes num processo dinâmico capaz de gerar infinitos desdobramentos que possam impulsionar os processos de produção de saberes que sustentam as práticas pedagógicas.

Assumir a produção de saberes pedagógicos como construção humana, implica entendê-la como um processo ligado à cultura, à organização social e a práxis histórica (MORIN, 2009), compreendendo-a como produção diferenciada de sujeitos que são autores de pensamento, pois neste processo fica clara a importância do ato de assumir a condição de sujeito, expressando-se de forma personalizada. Então, produção de saberes pedagógicos se concretiza em realidades complexas e, com isso, vai se expressando de forma irregular, interativa e sendo gerada a partir das potencialidades de sujeitos autônomos. Dessa forma, toda produção humana perpassa pela qualidade do envolvimento do sujeito, pela emoção, demonstrada pela implicação subjetiva do sujeito no momento da produção.

Importante destacar que a teoria da subjetividade não oferece apenas a base para retratar os diferentes sentidos subjetivos que são produzidos em uma atividade concreta, no caso, a teoria da subjetividade explica o movimento de produção de sentidos subjetivos em seu desenvolvimento processual. Diante da adoção da teoria da subjetividade como base teórica dessa pesquisa e tendo em vista as categorias apresentadas nesse tópico, focaremos a seguir na discussão que relaciona as categorias centrais da teoria da subjetividade com nosso objeto de estudo, ou seja, com a produção de saberes pedagógicos.

#### **1.4. Encontros e experiências que impulsionam a produção de saberes pedagógicos nos cenários educacionais.**

Produzir saberes pedagógicos como um processo implicado na experiência formativa docente coloca os professores e os seus saberes num cenário que representa o encontro com os pares, bem como com a produção de sentidos e significados construídos nos processos de socialização. Tal entendimento nos leva a fazer considerações sobre os espaços sociais dessa produção, a partir dos contextos escolares e da historicidade que marca o movimento de construção de saberes pedagógicos.

Ao refletir sobre a produção de saberes pedagógicos e os seus cenários, podemos apontar os espaços de formação continuada de professores em exercício como propício para a produção de novos saberes pedagógicos. A essa discussão, busca-se incluir os espaços de trabalhos coletivos nas escolas que deveriam se caracterizar como espaços de reflexão sobre a atividade docente. Nessa perspectiva, o espaço destinado a coordenação pedagógica pode ser visto como um espaço privilegiado e bastante apropriado para a reflexão, dada a natureza das interações possíveis entre os sujeitos neste espaço, possibilitando a problematização de questões advindas da realidade específica de cada escola. A noção de formação docente abordada refere-se ao fazer pedagógico dos professores, contudo reconhece a ação pedagógica inserida em um contexto histórico que ultrapassa a ação em sala de aula e integra-se, então, a uma dimensão social e política sobre a qual deve recair essa reflexão conforme afirma Pimenta; Ghedin (2008). Para estes autores, *“refletir criticamente significa colocar-se no contexto de uma ação, na história da situação, participar em uma atividade social e tomar postura ante os problemas”* (PIMENTA; GHEDIN, 2008, p.138).

O ato de refletir impulsiona a investigação do cotidiano e das práticas pedagógicas e impõe um mergulho na complexidade do ambiente escolar, promovendo um movimento que vai contra a perpetuação de estruturas. Dessa forma, acreditamos que o espaço da coordenação pedagógica é, por excelência, o *lócus* formador e reforçador destas investigações.

Todavia, a formação continuada que seria propícia a produção de saberes pedagógicos no contexto da escola pública tem sido marcada por inúmeras interpretações que lançam sobre os professores e coordenadores pedagógicos toda a responsabilidade pelos entraves advindos desse processo. Tais entraves são inúmeros e se concretizam pela sua forma e conteúdo. Quando nos remetemos a forma, percebemos que a formação continuada se vincula a concepção de treinamento, apresentada através de pacotes que devem ser aplicados baseados em técnicas, tendo os professores como meros executantes. No que tange ao conteúdo, observamos discurso teórico desvinculado das reais necessidades apresentadas pelos docentes. Assim, a coordenação pedagógica coletiva, como *lócus* do desenvolvimento da

formação continuada, deveria buscar a promoção da leitura crítica da realidade como ponto de partida para refletir, formar, incluir e transformar práticas, facilitando o estabelecimento de projetos compartilhados que fazem sentido aos sujeitos participantes da coordenação pedagógica coletiva, enfatizando o momento como produtor e não mero reproduzidor.

Em pesquisa anterior (MUNDIM, 2009), e em minha vivência profissional como coordenadora pedagógica, constatou-se que estes profissionais reconhecem que a formação continuada deve ser planejada, contínua e girar em torno das necessidades que surgem na dinâmica complexa do contexto escolar.

É importante que o coordenador pedagógico perceba os professores como sujeitos ativos e concretos, participantes e interventores das necessidades que vão surgindo, pois as ações coletivas entre coordenação e professores são formas de reelaboração e de recriação do espaço da coordenação pedagógica. Sendo assim, as ações devem ser pautadas histórica e socialmente pelas necessidades. (MUNDIM, 2009, p.22)

Por outro lado, os atuais programas de formação de professores apresentam características fundamentadas em um modelo de racionalidade técnica, deixando pouca margem para a compreensão dos aspectos subjetivos que são parte do processo de aprendizagem em diferentes níveis, prevalecendo de acordo com ações impessoais e fragmentadas que descartam a formação continuada enquanto experiência do sujeito.

Quando nos remetemos ao processo de formação adotamos a definição de Imbernón (2010) que a coloca como intervenção que provoca mudança no comportamento, no nível de informação, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos professores em exercício.

Entendemos que o desenvolvimento da formação docente no espaço da coordenação pedagógica é uma dimensão que tem sido defendida por vários projetos elaborados pelas políticas públicas difundidas na esfera educacional. Embora estes projetos tenham contribuído para uma maior flexibilidade de horários que permitam aos professores e coordenadores pedagógicos avanços em estudos coletivos e participação em cursos de formação continuada, tais projetos apresentam algumas fragilidades



observadas em vasta experiência como professora da rede pública de ensino do Distrito Federal e como pesquisadora vinculada a Universidade de Brasília – UnB. Dentre as fragilidades, posso destacar:

Formação continuada vinculada a concepção de treinamento;

Discurso teórico desvinculado das reais necessidades apresentadas pelos docentes;

Ausência de uma perspectiva dialógica promotora de troca de experiências entre os docentes e a socialização de ideias;

Foco na dimensão cognitivo-reprodutiva da aprendizagem, estimuladora de uma posição passiva em relação com o aprendizado.

Tais fragilidades se inserem em uma visão instrumental do processo de produção de saberes pedagógicos, excluindo a importância da reflexão e da produção de ideias, deixando os participantes do curso de formação à margem do processo formativo. Por consequência, partimos do pressuposto que a formação docente, seja em formato de curso de extensão ou desenvolvida no espaço da coordenação pedagógica local, deve ser produtora de sentidos subjetivos como bem destaca González Rey (2003, 2005b, 2006), pois o desenvolvimento não acontece pela acumulação de informação, mas pela produção de sentidos que constituem a personalidade de maneira ampla.

A partir dessa perspectiva, entendemos que os espaços escolares produtores de saberes pedagógicos são impossíveis de serem reduzidos a uma organização única, pois entendidos como espaços que geram fenômenos subjetivos, os quais se constituem em termos de significados e sentidos, não podendo ser visualizados de forma universal e padronizada. Dessa forma, cada coletivo docente vai tecendo numa relação processual as práticas profissionais e, conseqüentemente produzindo conhecimentos ligados a tais práticas, o que precisa ser visto como um sistema de práticas e produções coletivas interativas que são essenciais para a superação do problema e para as inovações educativas.

Considerar a interação como componente do processo de produção de saberes pedagógicos coloca o social como uma esfera que apresenta implicações para o sujeito, pois concretamente representa um cenário dialógico

no qual se produzem processos novos de significação e sentido que geram novos espaços de subjetivação nos sujeitos implicados nele (GONZÁLEZ REY, 2011).

É, contudo, inegável que o processo de interação entre os docentes, concretizado a partir da qualidade dos diálogos, podem impulsionar novas produções. Sendo assim, esse contexto não deve ser naturalizado, apenas levando em conta os fenômenos relacionados à divisão técnica do trabalho

Rompendo com essa perspectiva, o enfoque histórico cultural da psicologia defende os espaços sociais, como sendo os espaços de atuação do sujeito comprometido em sua emocionalidade com as atividades profissionais que desempenha.

Não existe verdade histórica para uma pessoa fora da maneira em que se configura subjetivamente o vivido. Pensar que a experiência pode ser objetiva por expressar o que exatamente aconteceu é uma expressão de realismo ingênuo, pois as coisas na experiência humana só existem através do sentido que elas cumprem na própria experiência, e não por aquilo que possam representar fora dessa experiência. Essa é a realidade do mundo humano. (GONZÁLEZ REY, 2014a, p. 41)

Isso permite colocar a emocionalidade num lugar diferente no que lhe foi conferido nos processos de formação docente e de produção de conhecimento. González Rey assinala que:

Quando a pessoa realiza suas atividades sem envolvimento emocional, a imaginação não tem lugar, sendo as atividades naturalizadas, transformando-se em sequências de operação monótonas e rigidamente estabelecidas.

[...]

A ação e a produção intelectual representarão processos imaginativos de profunda implicação emocional, que serão parte da configuração subjetiva da ação na qual o conhecimento é gerado. (GONZÁLEZ REY, 2014a, p. 46)

A afirmativa acima, além de conferir lugar central para os sujeitos que transitam nos espaços escolares, marca a gênese da produção de saberes pedagógicos como desvinculada de uma origem que prevê os conhecimentos

técnicos e dispositivos de cunho cognitivo mobilizadores de sua produção. As contribuições de González Rey (2014a) apresentam a imaginação como novo momento na representação do intelecto humano, sendo esta a forma marcante para gerar inteligibilidade sobre os significados que criamos para dirigir nossas práticas no mundo, ressalta o autor. As considerações expostas geram reflexões que evidenciam, pois, a necessidade de se pensar: Como as experiências individuais e coletivas são vivenciadas no espaço escolar, fazendo emergir sentidos subjetivos vinculados a ação docente e a produção de saberes pedagógicos? Como essas experiências impulsionam a produção de saberes pedagógicos? O que pensam os professores sobre o movimento de produção de saberes pedagógicos e como isso reforça a compreensão de que podem se posicionar como sujeitos produtores de saberes pedagógicos? Como o nível de desenvolvimento organizacional da escola exerce influência na qualidade da produção de saberes pedagógicos?

Para responder tais indagações devemos considerar os aspectos subjetivos do processo de formação, os quais são desconsiderados em uma perspectiva tecnicista que é centrada no saber do especialista. É comum a representação da produção de conhecimento baseada em um viés racionalista do pensamento como um recurso objetivo e racional. González Rey (2014a) afirma que historicamente ocorreu a separação da natureza subjetiva e dos processos de imaginação das práticas de produção do saber. Dessa forma, explica que as ideias que uma pessoa desenvolve sobre um tema não são apenas expressões lógicas do pensamento como operação cognitiva, elas serão: *“Portadoras de sentidos subjetivos que expressam a configuração subjetiva do sujeito implicado nessa operação, o que leva a que essa construção seja também uma produção dos valores pessoais frente a um tema”* (GONZÁLEZ REY, 2014a, p. 46).

Sendo assim, a imaginação favorece a produção de novos saberes pedagógicos a partir de fatos vivenciados, de leituras ou de experiências partilhadas no movimento da ação docente, gerando novas ideias e produção personalizada de conhecimento que podem ser inseridos na prática docente, fazendo com que o sujeito professor possa se expressar de forma articulada no contexto de sua ação. Os processos imaginativos retroalimentam as práticas

pedagógicas como geradores de novas ideias que podem ser entendidas como produções intelectuais sustentadoras da prática docente. Baseados nessas afirmações, podemos entender a produção de conhecimento como produção subjetiva humana, ou seja, como algo vivo (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2014a) e não de forma que neutraliza o pensar dos professores pela via da técnica ou da simples assimilação de informações.

No plano organizacional, analisar a produção de saberes pedagógicos pela via da subjetividade, implica dialogar com o sujeito concreto nos espaços sociais em que atua, bem como com a produção de sentido subjetivo própria desses sujeitos. González Rey (2005b) enfatiza que o sentido subjetivo é uma produção histórica que sempre está envolvida com o sujeito em espaços de protagonismo.

Logo, quando analisamos o processo de formação continuada docente, por exemplo, podemos observar que a dinâmica adotada se apresenta historicamente como um processo que se restringe a métodos, técnicas e a uma estrutura de base legal conferida pelos órgãos responsáveis pela educação, no qual sempre se omitiu as singularidades dos espaços, dos sujeitos e a produção de sentidos subjetivos. Percebemos a ausência de sujeitos ativos e uma forte cultura voltada para a mera execução de atividades reprodutivas.

É importante salientar que nos processos de formação docente precisamos considerar os professores em sua condição de sujeito, conforme demonstram Silva Santos e Mitjás Martínez (2001), ao entender que a aprendizagem está intrinsecamente relacionada com o conjunto de sentidos subjetivos, presente na constituição histórica, como motivações, capacidades, expectativas, anseios e projetos, oriundos dos significados e sentidos constituídos e constituidores das experiências individuais e sociais vivenciadas pelo sujeito.

O grande desafio da formação docente é mobilizar de sentido as teorias veiculadas e as experiências formativas para que a aprendizagem integre de forma positiva às configurações subjetivas desses sujeitos, que, por seu turno, poderão produzir sua vida, nas dimensões pessoal e profissional,

produzindo assim novos saberes pedagógicos. Considerando o espaço escolar como propício para a produção de saberes, apropriado para a reflexão da prática pedagógica, torna-se necessário romper com:

[...] a perspectiva do formar como um processo que proporciona referência e parâmetros, superando a sedução de modelar uma forma única, e que oferece *'um continente e uma matriz a partir das quais algo possa vir a ser'* (FIGUEIREDO, 1996, p.117) apud (PLACCO; SILVA, 2003, p.25)

A importância da formação continuada como um canal de interlocução entre teoria e a prática, deve conferir um sentido para a criação de um clima de aprendizagem permanente, proporcionando, dessa forma, a inovação pedagógica. Consequentemente, esse espaço possibilitará aos professores desenvolver habilidades investigativas.

Nesse sentido, fornece subsídios para que os professores em formação atribuam sentido às suas experiências individuais e coletivas, transpondo-as para um nível de conhecimentos solidamente edificados.

Sob essa lógica, verificamos a necessidade de pensar a formação de professores sob o ponto de vista social – como proposta para a participação efetiva dos vários atores que constituem o cenário educacional, e sob o ponto de vista teórico como ferramenta para assegurar o intercâmbio de teorias relevantes à prática pedagógica.

Com base nessas considerações, torna-se de fundamental importância conceber a formação de professores como uma estratégia de ação que propicia a inovação em um movimento dinâmico de produção de sentidos subjetivos oriundos das vivências dos sujeitos concretos. Dessa forma, o que se propõe é que ocorra a tecituras do trabalho coletivo docente, ressaltando as contribuições de cada sujeito envolvido no processo de formação, bem como suas singularidades.

Tratar da formação docente como possibilitadora da emergência de sentidos subjetivos para o desenvolvimento docente requer um olhar diferenciado para esse processo, a fim de que possa propiciar o entendimento

das possibilidades e dos significados que são produzidos no processo de formação.

Convergente com essa ideia, Macedo (2010) enfatiza que uma formação que produz sentido rompe com um tipo de formação que favorece a interpretação não-crítica da realidade, a subserviência e a disciplina que coloniza e que coloca o professor na condição de “assistidor”, sob a perspectiva de uma ordem que gera a conformidade. Macedo entende que o processo de formação docente deverá configurar-se pelo imaginário em ação, pelo formar-se na criação e na construção relacional da autoria. Nestes termos salienta que:

Os currículos se atualizariam elegendo a curiosidade, o questionamento, a imaginação como uma orientação heurística transversal a toda experiência formativa, ao lado da análise crítica dos conhecimentos historicamente acumulados. Ao aprender e formar-se, fundamental é construir pontos de vista, atitude criticamente reflexiva. (MACEDO, 2010, p.225)

Nessa perspectiva, a prática pedagógica determina as condições concretas e materiais do fazer docente e a imaginação sobre essas práticas constrói ideias e produz novos saberes pedagógicos para o avanço das práticas profissionais. Nessa perspectiva, os docentes em constante formação e no desenvolvimento das atividades profissionais precisam assumir uma posição ativa e interventiva na busca de continuidade de toda produção relativa ao espaço escolar.

Portanto, o movimento de construção de saberes no seio das vivências pedagógicas exige interação com os pares, valorização da dialogicidade em prol de uma produção compartilhada, implicando construção, desconstrução e reconstrução que levam a produzir sentidos e significados para a formação como um fenômeno sistêmico. Tal movimento repudia as seguintes ideias: modelo, treinamento, instrução, transmissão, que são próprios de um espaço marcado pela reprodução de conhecimentos.

Ao contrário, inserida em uma realidade sistêmica, busca-se compreender os recursos subjetivos que podem facilitar a produção de saberes pedagógicos tendo como foco o processo de autoria docente. Torna-se

importante identificar os impactos no processo de apropriação e produção de saberes pedagógicos no movimento histórico, relacional e subjetivo que são produzidos no espaço escolar. Assim, a formação como fenômeno sistêmico sinaliza a necessidade da postura investigativa dos professores para a proposição de alternativas para o coletivo docente definir trajetórias construtivas, referentes a realidade concreta em um contínuo processo de produção de saberes.

Entender tal afirmação implica delinear estratégias que venham contribuir para a construção colaborativa do processo de formação continuada, privilegiando a interrelação dos professores e coordenadores pedagógicos com a produção de saberes e com as estratégias de organização do trabalho pedagógico, a fim de conferir sentidos e significados para o desenvolvimento da postura do sujeito professor como produtor de saberes pedagógicos nos cenários educacionais.

### **1.5 Produções de saberes pedagógicos e subjetividade: criação de novos repertórios envolvidos nas tramas do fazer docente.**

Os estudos teóricos sobre produção de saberes pedagógicos (AZZI 2012; PIMENTA, 2012) evidenciaram a sala de aula como um espaço de decisões, o qual precisa ser percebido e valorizado como gerador da produção de saberes. Para melhor compreender esse fato, faz-se necessário explicitar que o saber pedagógico é aquele que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho nas palavras de Azzi:

É o saber [...] que fundamenta a ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua. A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e onde de seu desenvolvimento. (AZZI, 2012, p. 49)

Nesse sentido, a produção de saberes pedagógicos é um fenômeno historicamente situado. Assim, não diz respeito a questões dissociadas da dimensão relacional, na qual se ocultam as tramas culturais e sociais. Dado esse entendimento, necessário se faz propor um olhar para a complexidade do fazer pedagógico como um processo vivo que é produzido a partir de um conjunto de fatores sistêmicos, dentre eles, as produções subjetivas dos docentes. Por essa razão, entendemos que os saberes pedagógicos são sistemas de ideias que organizam a ação pedagógica, fundamentando a intencionalidade do fazer docente.

As considerações sobre a subjetividade (González Rey, 2004a, 2007) no processo de produção de saberes pedagógicos apontam para o tratamento do tema fugindo da dicotomia entre os que pensam e os que executam o ensino e/ou a educação. Ao contrário, o que visualizamos é alguém que também pensa o processo de ensino/educação.

Gatti ao definir educação ressalta que:

Educação é área de conhecimento e área profissional, um setor aplicado, interdisciplinar, e o conhecimento que produz, ou deveria produzir, diz respeito a questões de intervenção intencional no âmbito da socialização, diz respeito a metodologias de ação didático-pedagógica junto a setores populacionais, com objetivos de compreensão desse agir e de seu potencial de transformação. (GATTI, 2012, p.66)

A autora enfatiza o caráter interdisciplinar e a intencionalidade que envolve o ato que estamos debatendo, chamando atenção para o fator socialização. Nestes termos defendemos uma perspectiva sistêmica, de encontros de vários docentes, de forma que os protagonistas carreguem marcas de suas vivências, elaborando sentidos a partir do encontro com o outro, e dessa forma gerando saberes.

Para tanto, faz-se necessário desconstruir premissas de um paradigma racionalista que desconsidera as produções subjetivas. Nas palavras de González Rey:

O conhecimento tem sido representado na trajetória racionalista do pensamento como um recurso objetivo e racional que salva o ser humano de suas distorções subjetivas. Historicamente, tem-se almejado separar a natureza subjetiva das práticas do saber, dos



recursos instrumentais da produção desse saber. (GONZÁLEZ REY, 2014a, p.49)

Importante visualizar o contexto escolar em um movimento que não seja pautado somente pelos ditames dos conhecimentos pedagógicos que são elaborados por pesquisadores e teóricos da educação (AZZI, 2012), pois os docentes devem ser vistos como produtores de saberes pedagógicos que são gerados a partir das tramas singulares dos espaços educacionais.

Para tanto, objetivamos compreender os recursos subjetivos que emergem nos contextos de produção de saberes pedagógicos, e que apoiam as experiências cotidianas dos docentes, levando-os a produzir novos repertórios que embasam suas ações. Como também caracterizar a subjetividade social e como ela se articula como sustentadora de um cenário em que os sujeitos alcançam a produção de saberes pedagógicos, posto que os sujeitos e suas produções de sentido estão presentes em diferentes espaços sociais. No caso dessa investigação, na sala de aula, nos espaços de formação docente e na coordenação pedagógica coletiva e individual<sup>4</sup>.

As contribuições da Teoria da Subjetividade a partir de uma perspectiva cultural-histórica (GONZÁLEZ REY, 2005b) nos ajuda a compreender a produção de saberes pedagógicos como um processo subjetivo no qual os docentes podem se expressar como sujeitos. Longe das concepções tradicionais que consideram os docentes como reprodutores, entendemos a construção do saber como um processo vivo e em movimento (GONZÁLEZ REY, 2014b) de forma que é inseparável da subjetividade destes.

Trata-se da assunção da premissa de que toda atividade intelectual fecunda é uma produção subjetiva que não se restringe à cognição.

A produção de conhecimento, por sua vez, é um processo permanente de nossa subjetividade que, de forma contínua, provoca-nos, evocando reflexões e dúvidas constantes, posto que é expressão da configuração subjetiva de nosso cotidiano, cujos desdobramentos caracterizam as permanentes construções intelectuais que geramos sobre esse saber. (GONZÁLEZ REY, 2014b, p.15)

---

<sup>4</sup> As escolas públicas do Distrito Federal organizam a coordenação pedagógica de forma individual (em 3 dias) e coletiva (em 1 dia) em 15 horas semanais.

Os professores estão imersos num caminho de produção de saberes, assim a teoria cultural-histórica da subjetividade atribui lugar de destaque ao sujeito, pois este 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 supraindividuais que decidem o destino da história. (GONZÁLEZ REY, 2004a, p.149)

Dessa forma, o sujeito professor exerce a atividade docente na legitimidade de seu pensamento e de sua reflexão, por consequência, o indivíduo tem a opção de subordinar-se a institucionalização dos espaços, ou gerar alternativas que lhe permitam opções singulares dentro de sua socialização nesses espaços (GONZÁLEZ REY, 2004a, p.149).

Ao gerar alternativas, cria novos repertórios que irão compor os saberes pedagógicos. Dessa forma a vida do professor vai sendo produzida (NÓVOA, 1992).

Nóvoa (1992) propõe a formação numa perspectiva que denomina crítico-reflexiva, que *“forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação autoparticipada”* (NÓVOA, 1992, p.25).

Produzir a vida do professor implica visualizar as tramas de um terreno de grande complexidade, das incertezas, das singularidades que envolvem os pensamentos e as reflexões sobre a prática docente. Segundo González Rey (2014b), o pensamento e as reflexões implicadas permanentemente com as condições concretas da vida representam um processo configurado subjetivamente. Portanto, as produções reflexivas que se organizam em torno dos saberes pedagógicos, tem valor ímpar e privilegiado para o estudo dos sentidos subjetivos e suas configurações, que é a forma em que as emoções mais importantes da vida aparecem nos processos humanos.

Do ponto de vista das práticas pedagógicas, defendemos a importância de assumir a produção de saberes pedagógicos como processo subjetivo que rompe com o fazer docente reprodutivo e descritivo, no qual predomina a padronização de repertórios pedagógicos. Nesse caso, cristaliza-

se formas pouco criativas para organizar estratégias pedagógicas produtoras de saberes que sustentam a prática docente. Os estudos da subjetividade oferecem um novo olhar para que possamos entender as estratégias pedagógicas como recursos singulares criados pelos docentes a partir das necessidades apresentadas na realidade escolar, sendo eixo articulador, sistêmico e intencional do saber fazer docente.

Os professores estão imersos num contexto social de produção de saberes, nesse caso, entendemos que esse contexto é permanentemente constituído a partir de complexas organizações subjetivas em esferas que se interrelacionam (GONZÁLEZ REY, 2004a). Dessa forma tanto o coletivo docente quanto os sujeitos singulares que compõe e movimentam a dinâmica social são importantes para a construção de saberes pedagógicos, pois tal construção é marcada pelos sentidos e significados que o momento atual adquire na constituição subjetiva de cada protagonista.

Assim, um fenômeno social, como a produção de saberes pedagógicos não pode ser compreendido desvinculado dos sentidos que eles adquirem na ação concreta dos docentes. Nessa perspectiva, González Rey (2004a) afirma que a dimensão subjetiva permite que os homens e as sociedades enfrentem situações objetivas lançando mão da criatividade e de uma capacidade de ação que modificam o curso do fenômeno. Em convergência com González Rey, a pesquisadora Mitjans Martínez (2005) afirma que:

A concepção da subjetividade, todavia, implica o reconhecimento das formas diversas, singulares e complexamente configuradas por meio das quais se expressa o psicológico, que foge de qualquer compreensão determinista. A subjetividade, como configurações de sentidos e de significados, vai se constituindo a partir de múltiplos elementos, processos e condições, nos quais a relevância de um não pode ser entendida fora de sua relação com outros. Isso implica a impossibilidade de estabelecer relações lineares entre determinados tipos de influências e suas consequências na constituição da subjetividade. (MITJÁNS MARTINEZ, 2005, p.16)

Para exemplificar o que diz a pesquisadora, quando um docente vivencia a sala de aula, o espaço da coordenação pedagógica ou cursos de formação continuada, o que determina se vai produzir saberes pedagógicos não é o nível de participação ou as formas de organização destes espaços, e

sim o que o marca subjetivamente no movimento produtor da configuração subjetiva da ação (GONZÁLEZ REY, 2012a). Tal categoria marca as produções subjetivas que se organizam no momento de viver a experiência, se constituindo no fluxo da ação do sujeito.

A experiência vivida só poderá ser conhecida através de suas consequências e efeitos subjetivos colaterais que acontecem na configuração subjetiva da experiência e não pela experiência em si. As emoções e processos simbólicos que se organizam no curso de uma experiência não são processos isolados, são sentidos subjetivos que tem sua base na configuração subjetiva dessa experiência, na qual se organizam subjetivamente todos os processos psíquicos que participam nela. (GONZÁLEZ REY, 2012a, p.28)

Neste viés, os cenários em que os professores transitam (sala de aula, cursos, coordenação pedagógica, momentos informais na sala de aula) são constituídos por produções de sentidos subjetivos, porém estes não são resultados de uma causa que está situada fora, mas de uma produção sistêmica da subjetividade, envolvida de forma constante com a experiência do sujeito. Dessa forma, os saberes pedagógicos não são algo externo aos professores, e não se encontram fora da reflexão, dos processos imaginativos ou das emoções que vivenciam. Então, a produção de saberes pedagógicos não está interligada apenas aos aspectos comportamentais e operacionais, pois estes compõem o arcabouço da ação, mas não determinam as produções existentes no decorrer do processo.

Segundo González Rey (2005b, p.40), é necessário destacar a importância tanto da história do sistema de relação em que a experiência acontece quanto outras relações da história do sujeito, que são muito significativas para este por fazerem parte do sentido subjetivo ante a experiência atual. A configuração subjetiva da ação emerge no curso da experiência vivida e representa o momento vivo da personalidade na ação do sujeito (GONZÁLEZ REY, 2011). As configurações subjetivas representam formações psicológicas que compõe uma rede simbólico-emocional através das quais se organiza a personalidade como sistema singular da subjetividade individual (GONZÁLEZ REY, 2012a). A configuração subjetiva da experiência é o retrato da personalidade no momento da ação, sendo a organização atual que o sistema subjetivo individual assume em seu desenvolvimento.

Para González Rey (2011) os fatos na experiência humana só existem através do sentido que elas cumprem na própria experiência, e não por aquilo que possam representar fora dessa experiência. Nesse sentido, é que o autor afirma que toda produção cultural aparece organizada em um nível subjetivo como configuração subjetiva, expressando assim as produções singulares das pessoas e dos diferentes espaços sociais que a pessoa atua.

Pensando em produção de saber pedagógico, concebemos esse novo conhecimento a partir de experiências significativas, vividas acima de tudo como realizações dos docentes em um cenário de aprendizagens que envolve: o movimento de reflexão, a autoria, referências e necessidades dos sujeitos e as opções pedagógicas que vão sendo feitas levando em conta toda a complexidade do fazer docente.

As necessidades surgidas na caminhada pedagógica convocam o sujeito a produzir saberes ligados a uma prática sistêmica, contextual, processual e criativa.

Ao contrário disso, na dinâmica escolar e nos processos de formação docente ainda predominam uma visão de conhecimento como a reprodução daquilo que se apresenta ao professor, retratando uma visão de que conhecimento é reprodução e não criação. Nesse processo, o sujeito não é reconhecido na dimensão de suas próprias ideias, portando o conhecimento implica em colecionar informações referente a um arcabouço pedagógico.

A produção de saberes pedagógicos em uma dimensão subjetiva guarda relação com os processos individuais e coletivos vividos pelo professor, o que exige curiosidade, reflexão, idas e vindas interpretativas do fazer docente, bem como inserir as dúvidas surgidas no percurso do ensinar e o levantamento de hipóteses sobre as vivências pedagógicas. A vivência pedagógica é a subjetivação das experiências vividas pelos profissionais docentes na integração de aspectos simbólicos e emocionais de diferentes naturezas e espaços sociais. Assim, o pensamento ganha valor para a composição de um novo repertório pedagógico que vai sendo construído na própria ação docente.

González Rey (2006, p.31) ao discutir a visão instrumental do processo de construção de conhecimento, afirma que tal abordagem resulta em três

grandes problemas: “a representação de objetividade que se associa ao conhecimento, a exclusão do erro como momento de produção de conhecimento e a ideia do conhecimento como algo terminado”. Assim, o conhecimento se converte em um referente verdadeiro que deve ser assimilado, formando “portos seguros pedagógicos” que fundamentam a prática docente.

A partir da compreensão dos aspectos subjetivos envolvidos no ato de se produzir saberes pedagógicos, podemos avançar de uma perspectiva de saberes pedagógicos institucionalizados para uma dimensão de saberes pedagógicos singularizados, centrado no sujeito que produz e nas características/necessidades dos contextos sociorrelacionais.

Nessa perspectiva, a cultura escolar não é uma produção externa aos professores, coordenadores ou gestores, e sim uma produção subjetiva que expressa as condições de cada momento histórico, constituindo uma produção diferenciada que indica os processos de subjetivação que orientam as ações de cada indivíduo.

A cultura não é uma adaptação à realidade objetiva que se expressa nela, e sim uma produção humana sobre essa realidade, desenvolvida não como expressão direta de atributos objetivos a ela e sim pela forma como o homem e a sociedade produziram sentidos subjetivos diferenciados diante dela a partir de suas histórias. (GONZÁLEZ REY, 2004a, p.125)

Assim, os docentes produzem histórias, memórias e valores diferentes sobre os fatos que marcam cada contexto escolar. Integrado a isso temos as emocionalidades e os processos simbólicos produzidos neste espaço social, produzindo conseqüentemente, os sentidos subjetivos ligados aos momentos que são criados os saberes pedagógicos produzidos a partir das vivências dos docentes.

Normalmente, atribui-se aos professores a exigência de serem portadores de uma gama de informações e conteúdos fundamentais para o desenvolvimento de atividades marcadas por um padrão técnico racional. Razão pela qual os docentes são classificados a partir de uma lógica institucionalizada que desconsidera as produções pedagógicas singulares ligadas ao fazer docente. González Rey afirma que:

Creio que um dos maiores problemas das instituições atuais é a impossibilidade de assimilar em sua riqueza as lógicas diferenciadas dos sujeitos que se integram a elas. As instituições, ao invés de facilitarem a expressão criativa ao sujeito, tentam domesticá-lo a qualquer custo, assimilando-o a um igualitarismo absurdo que não responde a suas possibilidades diferenciadas e sim a um direito padronizado. (GONZÁLEZ REY, 2004a, p.174)

A análise do autor citado põe em evidência a necessidade de valorizar as produções diferenciadas dos sujeitos a partir de suas expressões criativas e singulares, ou seja, a partir da criação de novos repertórios que traduzem a produção de saberes pedagógicos que são formas personalizadas de expressar o fazer docente em suas ações pedagógicas. Nesse sentido, entendemos ação pedagógica como uma proposição que caracteriza o comprometimento do docente frente aos indivíduos e a dinâmica escolar.

Novos repertórios vão sendo traduzidos em saberes pedagógicos que se organizam constantemente no decorrer da jornada profissional, de forma que são desenvolvidos no e pelo trabalho ou seja, nas vivências pedagógicas em um movimento constante que diverge de padrões universais e deterministas, mas que carrega elementos que se nutrem a partir do singular e de uma processualidade que permite elaborações de novos saberes pedagógicos.

Assim, em cada espaço escolar em funcionamento vão sendo geradas práticas baseadas em repertórios de expressões como produção simbólica, cultural e historicamente organizadas. Os docentes vão sendo constituídos por novos repertórios que representam saberes pedagógicos, e que não podem ser situados fora da pessoa que vive o processo, pois tal experiência não é constituída a partir de reações pontuais, de influências ou eventos externos, mas sim a partir de uma produção subjetiva configurada no próprio processo de viver a experiência.

Para um docente, produzir saberes pedagógicos não significa apenas um posicionamento frente a uma necessidade, representa também a expressão de quem o docente é frente a uma situação nova que tem implicações para a construção de sua trajetória profissional. O docente lê a realidade e constrói a

sua história. Nestes termos, suas produções passam a constituir as situações reais que vão reconstruindo a vida docente e o saber fazer.

Desse modo, ficam evidentes as expressões singularizadas nas ações dos sujeitos como experiências constituídas subjetivamente, em dois níveis estreitamente relacionados: o individual e o social. Como salienta González Rey (2004b):

A condição de sujeito expressa-se pela tensão constante entre a ação individual e os ambientes institucionais, dentro dos quais essa ação se produz. O sujeito é produtor de novos momentos de subjetivação, em diferentes níveis da subjetividade social. As emoções produzidas pelo sujeito no momento de sua ação são imprevisíveis, pois nelas se encontram, indissolavelmente associadas, as configurações subjetivas da personalidade, comprometidas com esse momento da ação individual, e os aspectos da situação, dentro da qual é produzida a ação. (GONZÁLEZ REY, 2004b, p.81)

Mediante essa ideia, o sujeito não pode ser investigado somente como individual, ou seja, fora dos espaços complexos da subjetividade social, pois a construção de saberes pedagógicos ocorre em diversos espaços escolares (sala de aula, coordenação pedagógica, cursos, sala dos professores em momentos informais).

Por isso, em uma relação permanente, surgirão contradições e alternativas no curso da ação que vão exigir uma postura individualizada e ativa. Como afirma Bizerril (2015, p. 43) o sujeito é constituído socialmente, mas simultaneamente dotado de singularidade, de agência e da potencialidade de transformar e mesmo subverter os códigos culturais e as normas sociais.

Trazendo o docente para as cenas desse processo, como agente ativo, pensante e construtor de múltiplas vivências, o trabalho docente deixa de estar pautado apenas pela segurança do conhecimento científico para “*desenvolver os saberes pedagógicos, a partir do conhecimento e do reconhecimento por meio de estudos e das realidades escolares ou sistemas em que o ensino ocorre*” (BORGES, 2008, p.217).

Nesse processo, evidencia-se a construção de uma visão sobre a realidade concreta, tanto nos aspectos teóricos quanto da organização do trabalho pedagógico, bem como a dimensão subjetiva, pois a nossa realidade



tem expressões singulares que nos levam a imaginar e pensar sobre vivências atuais e históricas.

Todo pensar e imaginar representa um modelo subjetivo comprometido com um processo intelectual e com a realidade em movimento. Todo pensamento se gera numa configuração subjetiva (González Rey, 2012c), processo pelo qual ocorre produção de ideias. A legitimidade de ideias que são produzidas pelos docentes ganha força à medida que estes se colocam como sujeitos investigadores do fazer pedagógico, tendo o diálogo e o trabalho coletivo como ferramenta movimentadora das relações e fonte de desenvolvimento.

As produções de ideias que culminam em um arcabouço de saberes pedagógicos são definidas pela possibilidade de gerar novos sentidos subjetivos no decorrer da experiência profissional (González Rey, 2012c). Os saberes pedagógicos na dimensão objetiva da experiência são o resultado de configurações subjetivas advindas do imaginar e do pensar o que não existe fora do sujeito que o produz. A produção de saber pedagógico se constitui em novos repertórios que marcam o sujeito docente. Assim:

Na condição de sujeito, a pessoa se posiciona de forma ativa no processo de suas experiências e esse posicionamento é, em si, um momento de produção de novos sentidos subjetivos que não são conscientemente percebidos por ela. As decisões e posições pessoais assumidas no curso de uma experiência são expressões das configurações subjetivas que se organizam no curso dessa experiência. O sujeito é a antítese da vítima, pois ele nunca está à mercê das condições externas. Ele sempre está preparando as suas alternativas frente às suas condições de vida, mesmo que essas condições sejam as mais adversas que uma pessoa possa enfrentar. (GONZÁLEZ REY, 2012c, p. 57-58)

Discutir as possibilidades de se produzir saberes pedagógicos implica a necessidade de professores sujeitos do seu pensar, pois assim subverte a ordem dominante que os consideram como meros executores de decisões alheias (Charlot, 2013)

É no contexto complexo e contraditório do fazer docente que é marcado pelo conhecimento prático e profissional, pelas concepções teóricas construídas ao longo do processo de profissionalização, pelas experiências do

campo pedagógico, pelas reflexões coletivas e individuais, que o professor tece saberes pedagógicos, tal como na afirmação que se segue:

[...] o professor desenvolve um conjunto de saberes que vão sendo reorganizados e remodelados no e pelo trabalho, pelo conhecimento adquirido, pela reflexão teórica sobre práticas diversas, pelo exercício das relações em sala de aula e no contexto acadêmico, tais como, o compartilhamento de ideias com pares, com os alunos, consigo mesmo e com a instituição escolar (SANTOS, 2009, apud. MADEIRA-COELHO, 2012, p.117).

Considera-se, assim, que o processo de produção de saberes pedagógicos abra caminhos para libertar os professores das amarras da reprodução de meras informações, abrindo possibilidades para a observância do ato educativo, para que a prática pedagógica não seja guiada por determinismo burocráticos que anulam movimentos produtores, que impulsionam os docentes a gerarem novas alternativas para as idas e vindas pedagógicas.

**CAPÍTULO II**  
**BASES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS DA**  
**PESQUISA**

## CAPÍTULO II - BASES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS DA PESQUISA

*A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.*

**Paulo Freire** (1996)

*In: Pedagogia da Autonomia.*

Compreender como os professores produzem saberes pedagógicos a partir de suas práticas pedagógicas requer um referencial epistemológico e metodológico que permita construir um processo de pesquisa essencialmente qualitativo, pois o tema em estudo desta tese está imbricado na diversidade da natureza qualitativa dos processos subjetivos (GONZÁLEZ REY, 2002).

De acordo com González Rey (2002, p.40) “*O estudo da subjetividade exige entrar nas formas mais complexas de expressão do sujeito e avançar na construção do conhecimento por vias indiretas e ou implícitas do nosso objeto de estudo*”.

A Epistemologia Qualitativa possibilita o estudo da subjetividade como um sistema complexo e histórico, dessa maneira a abordagem qualitativa não tem como objetivo a descrição do objeto de estudo, pois se define pela busca de explicação das singularidades implicadas em diferentes processos constitutivos que se expressa o sujeito concreto.

Para caracterizar a Epistemologia Qualitativa de González Rey (2002, 2005a) apresentamos os seguintes princípios:

➤ **O conhecimento é uma produção construtivo-interpretativo:**

essa dimensão nos leva entender o conhecimento como produção e não como apropriação de uma realidade concreta, dessa forma o pesquisador constrói indicadores partindo das expressões singulares dos sujeitos pesquisados. Os indicadores não podem ser utilizados como garantia de conclusões, pois estes abrem um caminho hipotético, tomando diversas formas em função das construções teóricas desenvolvidas pelo pesquisador. Este princípio exige que o pesquisador tenha papel ativo nas investigações para que possa romper com toda forma de correspondência linear entre o empírico e o teórico. Nesse

sentido o investigador toma as expressões dos sujeitos como indicadores dentro de espaços teóricos construídos hipoteticamente mediante processo de construção e interpretação. Portanto, essa construção é um processo eminentemente teórico. González Rey (2002, p.76) afirma que o papel ativo do pesquisador determina que a produção de ideia represente um *continuum* que atravessa todos os momentos de desenvolvimento da pesquisa, que torna impossível separá-la em uma fase de provisão e outra de interpretação de dados.

No processo de pesquisa qualitativa a união entre as etapas de construção e análise interpretativa de informações se concretiza a partir da produção teórica do pesquisador.

O conhecimento é um processo de construção que encontra sua legitimidade na capacidade de produzir, permanentemente, novas construções no curso da confrontação do pensamento do pesquisador com multiplicidade de eventos empíricos coexistentes no processo investigativo. (GONZÁLEZ REY, 2005a, p.7)

Nesse sentido o autor entende o pesquisador como sendo um núcleo gerador de pensamento, (GONZÁLEZ REY, 2005a) colocando-o na condição de sujeito reflexivo, pois este demonstra capacidade de produção intelectual permanente no processo de pesquisa.

➤ **Caráter interativo do processo de construção do conhecimento:**

A comunicação na pesquisa qualitativa tem lugar central, pois favorece a formulação de perguntas e de respostas, gerando participação e compromisso crescente dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

➤ **Ênfase na singularidade como nível legítimo da produção de conhecimento:** a legitimação do conhecimento se produz, também, a partir da expressão individual do sujeito, adquirindo significação qualitativa, pois a singularidade se constitui como realidade diferenciada na história subjetiva do indivíduo, identificando-o como forma única.

A Epistemologia Qualitativa numa perspectiva cultural histórica dá destaque a um caráter essencialmente teórico, dirigido pelas construções do pesquisador e por instrumentos empregados para produzir informações a

respeito de dinâmicas vivas no que o pesquisador e os participantes da pesquisa desempenham papel ativo. Assim, González Rey explica que:

A subjetividade sempre emerge em produções da pessoa capazes de se tornarem configurações subjetivas no seu próprio curso, inter-relacionando experiências vividas com memórias, fantasias e reflexões, que formam uma expressão carregada de subjetividade, única forma possível de gerar elementos significativos sobre os sentidos e as configurações subjetivas das pessoas e das situações sociais estudadas. (GONZÁLEZ REY, 2014b, p.56)

Na citação, percebe-se que a subjetividade é impossível de ser reconhecida por categorias universais a priori. Assim, as categorias de sentido subjetivo e de configurações subjetivas representam, nesse tipo de pesquisa, modelos teóricos que permitem significar a realidade concreta que está sendo estudada, pois abrange tanto os aspectos de organização como de processualidade dos eventos concretos em que as pessoas participam. No entanto, González Rey (2005a) escreve que os conteúdos emocionais e simbólicos que aparecem no desvelar dessas categorias emergem a partir da singularidade dos sujeitos e dos espaços sociais a serem estudados.

Outro aspecto importante, é o entendimento de que a informações sobre o estudado não estão explícitas nos dados produzidos no processo dialógico da pesquisa, mas estão implícitas no sistema em que a informação é gerada. Por essa razão, ao pesquisador não cabe permanecer no nível descritivo da informação direta e intencionalmente expressa pelos sujeitos pesquisados. Cabe a ele, acessar os espaços de produção subjetiva, que como frisa González Rey (2005a) representam complexas sínteses de momentos culturais e históricos impossíveis de serem captados pela razão dominante, centrada na aparência, na proximidade e no conscientemente significado. A subjetividade é um sistema complexo que está além do evento vivido e do contexto que se centra na representação consciente do sujeito, em sua ação concreta, por isso, ele irá além.

A partir do implícito, o pesquisador deve se posicionar como um facilitador dos momentos dialógicos, entendendo a produção de saberes pedagógicos como processo permanente, de caráter aberto, dentro do qual o pesquisador sempre constrói novas opções. Para tanto, González Rey salienta

que “a pesquisa qualitativa não tenta expressar em operações os conteúdos diretos e explícitos do sujeito com o fim de convertê-los em entidades objetivas suscetíveis de processamento matemático” (GONZÁLEZ REY, 2002, p.91).

Nesse processo, adquire particular importância o contexto interativo e o tecido relacional, os quais determinam o valor da qualidade das informações, pois esse tipo de pesquisa se apoia na participação e no crescente compromisso dos participantes. Dessa forma a pesquisa precisa representar um sentido para os que dela participam, pois se não for assim, não é gerada uma atmosfera de reflexão sobre as questões estudadas. Nesta perspectiva, torna-se imprescindível a construção do cenário de pesquisa, como espaço social que se caracteriza pelo seu desenvolvimento e que promoverá o envolvimento dos participantes. Tal aspecto será explicado no próximo tópico neste trabalho, dada a sua importância no processo de valorização dos sujeitos participantes do processo de investigação.

## **2.1. A natureza e os objetivos da pesquisa.**

Nos propomos a desenvolver uma pesquisa de natureza qualitativa, orientada pelos princípios da Epistemologia Qualitativa de González Rey, que orienta a investigação de casos que tem como foco os processos da subjetividade. Tal perspectiva epistemológica requer do pesquisador uma implicação pessoal no processo de pesquisa e de produção própria, bem como a necessidade da compreensão da Teoria da Subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2003) para usá-la como recurso de significação dos casos estudados, favorecendo assim a produção de indicadores e a construção de hipóteses perante as informações oriundas dos instrumentos de pesquisa (Mitjans Martínez, 2014b). Igualmente, constata-se a necessidade de reflexão e da imaginação como recursos importantes para os processos construtivos-interpretativos requeridos na Epistemologia Qualitativa.

A pesquisa foi desenvolvida a partir de três estudos de caso, destacando-se o valor das singularidades de cada participante na produção do conhecimento. GONZÁLEZ REY (2003, p.270) afirma que “o caso *individual*

*proporciona informação que ganha significação dentro do processo de construção teórica que já está em desenvolvimento pelo investigador no momento em que se encontra com o caso de estudo”.*

Para a efetivação da investigação foi estabelecido como objetivo geral compreender o processo de produção de saberes pedagógico a partir das experiências e do movimento da ação docente. Os objetivos específicos descritos abaixo retratam os caminhos investigativos seguidos pela pesquisadora na trajetória da investigação:

a) Identificar como se organizam os espaços da ação docente, destacando os elementos que tornam possível ao professor se colocar como produtor de saberes pedagógicos;

b) Compreender os recursos subjetivos que estão presentes na produção de saberes pedagógico;

c) Investigar os saberes pedagógicos produzidos nos espaços da ação docente.

## **2.2. O local de pesquisa e a construção do cenário social.**

Para investigar a produção de saberes pedagógicos de docentes foi necessário adentrar os espaços em que se situam, ou seja, na escola, na sala de aula, em um curso de formação, bem como no momento de coordenação pedagógica coletiva, dada a importância de conhecer os contextos das suas relações sociais e que circunscrevem as suas práticas pedagógicas e educativas.

Consideramos que foi pertinente desenvolver a pesquisa em uma escola pública do Distrito Federal de ensino fundamental – anos iniciais, por considerar ser essa a etapa básica para todo o processo de escolarização. Nela, como em outras etapas, os professores vivenciam desafios importantes que exigem deles um repensar constante da efetividade de sua prática, conferindo-lhe uma singularidade própria, decorrente, ainda, das condições em



que atuam. Isso se dá, por exemplo, pelo fato do professor reger apenas uma turma, acompanhando-a durante o ano letivo, apresentando maiores condições de visualizar as especificidades da turma e dos alunos que a compõem. Tais condições favorecem o desenvolvimento do coletivo docente, a partir da adoção de um trabalho colaborativo, sendo capazes de reelaborarem ou modificarem ações que não consideram definitivas no contexto de suas práticas. Tais características se mostram importantes em se tratando do foco da pesquisa que se centralizou no movimento de produção de saberes pedagógicos, concebidos como relativos e mutáveis.

Apresentaremos a seguir a escola onde foi desenvolvida a pesquisa, que foi selecionada em função de haver um conhecimento prévio da pesquisadora de que nela aparecem espaços e movimentos entre os docentes que poderiam ser identificados como bastante interessantes para a pesquisa pretendida. Nessa possibilidade, ocorreu uma visita de reconhecimento do espaço a ser investigado, de forma que se observou uma boa receptividade por parte da gestora escolar, dos professores e coordenadores pedagógicos.

A escola em que se realizou a pesquisa é pública, vinculada a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, atende alunos da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental, totalizando 10 turmas regulares de ensino e uma sala de recursos em que são atendidos alunos com dificuldades de aprendizagem. A escola está situada na zona rural da cidade satélite de Sobradinho/DF, atende os alunos da comunidade rural, ou seja, moradores de chácaras e fazendas próximas à escola. No momento da pesquisa a escola tinha 210 alunos matriculados. Abaixo temos as características da escola investigada no que tange a equipe administrativa/pedagógica e as condições físicas da escola:

➤ Diretora, Vice-Diretora, 01 (um) Secretário escolar, 02 (dois) Assistentes da equipe gestora.

➤ 01 (um) Orientador Educacional, 01 (um) Coordenadora Pedagógica, 02 (dois) Professores readaptados desenvolvendo atividade na biblioteca escolar, 02 (dois) Monitoras para acompanhar alunos com necessidades educacionais especiais, 01 (um) Professor especializada em sala de recursos.

➤ A escola funciona com 10 (dez) Professores regentes com carga horária de 40h semanais. A escola conta com 07 (sete) funcionários responsáveis pela segurança, merenda escolar e conservação e limpeza. Escola Pública situada na zona rural de Sobradinho, Distrito Federal;

➤ Dispõe de 5 (cinco) salas de aula amplas com boa ventilação e iluminação, mobiliários adequados, televisão, filtro, relógio, armários, livros de literatura.

➤ Pátio é coberto sendo o local em que ocorre o recreio e atividades pedagógicas (apresentações, hora cívica, entrada animada, festas, contação de histórias).

➤ A biblioteca escolar é frequentada pelos alunos para empréstimos de livros e momento de leitura.

➤ A escola possui sala de professores, direção e secretaria escolar, banheiros de alunos e de professores, cantina, horta, sala de orientação escolar e uma sala de recursos.

Entendemos que a criação de um cenário social da pesquisa envolve a construção de relações em um espaço no qual se desenvolve a pesquisa, espaço em que se dá o envolvimento entre pesquisador e sujeitos da pesquisa. No cenário social constrói-se um clima de comunicação favorável que facilita a criação de vínculos com o pesquisador, que vai se consolidando a medida que os sujeitos de pesquisa sentem necessidade de participar da dinâmica construída pelo pesquisador. Nesse sentido, o foco da pesquisa é apresentado aos sujeitos participantes, fazendo parte dos contextos em que atuam e nas interações que caracterizam o processo de pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2005a).

Nesta perspectiva, foi organizado um encontro para a apresentação da pesquisa, a fim de provocar uma discussão em que os participantes se envolvessem com o tema em estudo, refletindo sobre a possibilidade de participar. Nesse momento, então, já íamos identificando os professores que poderiam ter uma participação mais efetiva na pesquisa. Foi constituído um grupo composto por 1 professora e a coordenadora pedagógica da escola, possibilitando incluir discussões ou atividades grupais como instrumento de

pesquisa. Tal etapa foi pensada porque entendemos que o processo da pesquisa tem particular significação em um contexto interativo que compõe um tecido relacional, cujo propósito reflete no valor e na qualidade das informações, que só se pode conseguir com o envolvimento e a motivação dos sujeitos estudados (GONZÁLEZ REY, 2002). A coordenadora pedagógica também se constituiu sujeito de pesquisa, estabelecendo uma relação dialógica com a proposta investigativa.

Com o avançar das atividades investigativas surgiu a necessidade de acompanhar a coordenadora pedagógica e a professora participante da pesquisa em um curso de formação. Tal espaço também se constituiu como local de pesquisa. O espaço de formação docente estava vinculado a EAPE- Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação. O curso girava em torno da temática relativa ao letramento voltado para professores que ministram aulas para os anos iniciais de escolarização.

Este curso, ocorria uma vez por semana, durante 3 horas. O objetivo era formar professores e coordenadores pedagógicos no tocante a construção de práticas pedagógicas favorecedoras do lúdico e da criatividade nas práticas de letramento.

Ao explicar os objetivos desta pesquisa a formadora responsável por ministrar o curso foi se envolvendo com a pesquisadora, tornando-se a terceira colaboradora da pesquisa.

A Epistemologia Qualitativa defende a pesquisa como um processo dialógico, sendo assim as relações com os profissionais que transitam no contexto escolar, representam uma via para que o pesquisador construa novas maneiras de compreender e produzir informação no curso da investigação, contribuindo também para o desenvolvimento teórico da pesquisa.

### **2.3. Processos de escolha dos casos.**

Para a escolha dos casos, realizamos, inicialmente, observações durante o momento da coordenação pedagógica coletiva que ocorre todas as

quartas-feiras na escola, e se constitui em um espaço de planejamento, formação e discussão dos projetos que são desenvolvidos no decorrer do ano letivo. Em nossas observações foi analisado o nível de participação e interesse dos professores pelas atividades pedagógicas propostas para a dinâmica escolar, o que permite integrar o docente em um processo interativo com os outros pares. Pode-se observar assim, cada profissional como *“aquele indivíduo ou grupo que legitima seu valor, que é capaz de gerar ações singulares e que mantém sua identidade através dos vários espaços de contradições e confrontações que necessariamente caracterizam a vida social”* (GONZÁLEZ REY, 2004a, p.153).

Para González Rey (2004a) sujeito é aquele que se expressa e pensa de forma personalizada, demonstrando o valor de sua singularidade, mobilizando-se para posicionamentos que mudam a ordem social vigente.

Durante os momentos de observação, destacamos que *Jaque*<sup>5</sup> (coordenadora pedagógica) e *Ravena* (professora regente) expressavam ideias próprias, criando em um processo participativo um conjunto de reflexões sobre o fazer docente. Tal fato chamou nossa atenção por coadunar com a categoria sujeito de González Rey (2003). As ideias difundidas pelos participantes da pesquisa eram vinculadas ao fazer docente, ou seja, ao dia a dia da escola, incluindo os processos vividos pelos alunos, os aspectos que envolviam a formação continuada, bem como as reais necessidades do contexto escolar.

Com o avanço da investigação surgiu a necessidade de acompanhar as professoras e a coordenadora pedagógica em curso de formação, pois a produção de conhecimento é um processo teórico comprometido com o momento empírico. Tal momento se configura como gerador de novas zonas de sentido sobre a realidade investigada. González Rey (2005a) afirma que o conhecimento é um processo de construção que encontra legitimidade na capacidade permanente de produzir novas construções, a partir da confrontação do pensamento do pesquisador com a multiplicidade de eventos empíricos próprio do processo investigativo.

---

<sup>5</sup> Os *nomes* utilizados na pesquisa são fictícios objetivando garantir o anonimato de cada participante.

Nesse sentido, ao adentrarmos no espaço de formação vivenciado pelas colaboradoras da pesquisa, naturalmente criou-se um clima propício para a participação da formadora do curso em nossa pesquisa, sendo que a mesma mostrou interesse sobre o tema pesquisado. Em conversa informal, a formadora do curso (destinado as professoras dos anos iniciais de escolarização), relatou sobre a importância da aproximação da academia com o processo de formação docente, devido aos resultados das pesquisas fornecerem subsídios para a elaboração de novas propostas formativas, bem como por apresentarem resultados que orientam as reflexões sobre a organização dos diversos contextos de ação docente.

É importante frisar que as observações nos momentos de formação docente apontam elementos iniciais, que nos aproximam dos movimentos que constituem a produção de saberes pedagógicos, por se tratar de momento propício para emergir reflexões e expressões personalizadas que podem ser canalizadas para o surgimento de um processo de autoria docente.

Ao longo desta investigação procuramos refletir como se organizam os espaços da ação docente, destacando os elementos que tornam possível ao professor se colocar como produtor de saber pedagógico. Então, buscamos investigar casos que o envolvimento ativo dos docentes, frente a dinâmica escolar, fosse pautado por posicionamentos geradores de movimentos que desbravam novas formas de produção de saberes pedagógicos sustentadores da prática docente.

Constitui-se movimento gerador de posicionamento, o ato de investigar a própria prática, assim como defende Tacca (2009, p.96) quando conceitua professor investigador, caracterizando-o como aquele que busca conhecer, compreender, formular hipóteses e fazer experiências com seus alunos, criando possibilidades de realizar sua ação pedagógica atrelada às reais necessidades que eles expressam.

As oportunidades de desenvolvimento profissional oriundas de processos formativos que articulam teoria e investigação da prática pedagógica ganham relevância por proporcionar a discussão de saberes de diversas fontes e que vão gerando estratégias produtivas de diálogo, discussão e uso de

situações e problemas que exigem a produção do aluno operando com o seu saber, quer seja na pesquisa, na profissão ou em ambas (González Rey, 2009).

A emergência do sujeito no processo de aprender passa necessariamente pelo compromisso reflexivo do autor, pois ele é responsável pelas ideias e construções desenvolvidas nesse processo, a construção do conhecimento passa por uma apropriação pessoal do que se aprende e pela recriação crítica e reflexiva do material docente, pelo aluno. A educação universitária, dessa perspectiva, tem uma importância essencial para o desenvolvimento das pesquisas sobre aprendizagem, porque é uma etapa em que o processo construtivo-criativo do aluno deve ter uma prioridade sobre o processo reprodutivo-descritivo (GONZÁLEZ REY, 2009, p.145).

A escolha dos casos apresentados neste tópico, ou seja, a coordenadora pedagógica Jaque, a professora regente Ravena, bem como a formadora Nara, se deu devido apresentarem indicadores de produção de ideias e o envolvimento reflexivo relacionado a prática pedagógica, o que sempre irão aparecer como sentido subjetivo do sujeito que aprende, que ensina e que produz a sua prática pedagógica. Nas palavras de González Rey:

Refletir e gerar ideias são sempre procedimentos de sentido subjetivo, não apenas abstrações cognitivas. A pessoa, para se envolver num tema e gerar ideias, precisa estar implicada nesse tema, manter um nível de atenção, concentração e elaboração. Isso requer a emoção, portanto, a produção reflexiva sobre o que se aprende é um indicador da produção de sentidos subjetivos na aprendizagem, condição essencial para uma aprendizagem geradora e criativa (GONZÁLEZ REY, 2009, p.138).

O autor citado está enfocando a aprendizagem como construção, como produção teórico-subjetiva ressaltando o papel ativo dos modelos de pensamento, que se separam das certezas e ilusões alimentadas por uma ciência centrada na certeza, na predição e no controle (González Rey, 2009). Compreender o processo de produção de saberes pedagógicos a partir das experiências e no movimento da ação docente, objetivo geral de nossa pesquisa, transita pela via do aprender, pois os docentes produzem novos saberes pedagógicos mediante a confluência do pensar e do aprender culminando em manifestações de práticas pedagógicas de autoria própria. Neste processo investigativo, fundamentamos a escolha dos casos por se tratarem de profissionais da educação que experienciavam criar movimentos de autoria de suas práticas pedagógicas.

## 2.4. Produção de informações.

Em se tratando da Epistemologia Qualitativa (GONZÁLEZ REY, 2005a, 2014b), a análise e construção das informações não se apoiam em coleta de dados, pois segue um curso progressivo e aberto de um processo de construção e interpretação que acompanha todas as fases da pesquisa.

Assim, lançamos mão de diversos instrumentos de pesquisa, reconhecendo que em uma proposta metodológica construtivo-interpretativa, o instrumento é um indutor de informação, um recurso relacional que facilita a expressão dos colaboradores da pesquisa. Dessa forma não são fontes conclusivas, e sim conjecturas para a produção de novos significados produzidos pelo pesquisador (González Rey, 2014b, p.19).

Importante destacar a utilização do diário de campo como recurso para o registro do pesquisador. Enquanto processo de construção de informação, o diário de campo foi sendo produzido a partir do olhar reflexivo lançado no espaço de ação dos participantes da pesquisa.

Os instrumentos que foram compondo a presente pesquisa foram sintetizados no quadro abaixo e serão explicados, conforme veremos a seguir:

<b>Participação na Dinâmica Escolar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Observação participantes.</li> <li>➤ Momentos informais.</li> </ul>
<b>Sistema Conversacionais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Entrevistas.</li> <li>➤ Dinâmicas conversacionais.</li> </ul>
<b>Análise Documental</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Planejamento.</li> <li>➤ Projeto Político Pedagógico.</li> <li>➤ Ata de reuniões pedagógicas.</li> <li>➤ Produção dos docentes.</li> <li>➤ Currículo oficial.</li> <li>➤ Normas, Orientações, Portarias da SEEDF.</li> </ul>
<b>Instrumentos Apoiados em Indutores Escritos e Não Escritos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ O trânsito das ideias.</li> <li>➤ Trajetória docente.</li> <li>➤ Redação sobre a trajetória de vida pessoal e acadêmica.</li> <li>➤ Complemento de frases.</li> <li>➤ Questionário aberto.</li> <li>➤ Produção escrita a partir da leitura de um livro.</li> <li>➤ Tela das vivências pedagógicas.</li> </ul>

**Quadro 1:** Instrumentos metodológicos da pesquisa

**a) Participação na dinâmica escolar.**

A escola como uma unidade sistêmica (Rossato; Martins; Mitjàns Martinez, 2014b) foi estudada a partir de seu movimento pedagógico, tal fato nos leva a entender que:

Em um determinado momento histórico, a escola possui uma identidade social, uma forma particular de ser e de atuar, um clima organizacional e, principalmente, uma subjetividade tecida no espaço social da escola e que se manifesta nas relações entre os principais atores que compartilham desse espaço social: os profissionais da educação (gestores, funcionários e professores), os estudantes e suas famílias (ROSSATO; MARTINS; MITJÀNS MARTINEZ, 2014b, p.43).

Desta forma, adentrar pelo espaço escolar resulta em uma maior aproximação com as relações produtivas e conflituosas travadas entre os pares, considerando a dialogicidade como um espaço de expressão da subjetividade na relação com o outro (Mitjàns Martinez, 2014b).

Do nosso ponto de vista, a observação participante e os momentos informais constituíram espaço de produção de informação, pois "*rompem com o esquema estímulo-resposta, e desloca o centro de atenção dos pesquisadores dos instrumentos para os processos interativo-construtivos que se constituem dinamicamente no curso da pesquisa*" (GONZÁLEZ REY, 2002, p.57).

Assim, entendemos que observar e participar dos momentos de planejamento e formação continuada que ocorriam no espaço da coordenação pedagógica coletiva (encontros aconteciam semanalmente), teve como foco o clima organizacional da escola, os aspectos relacionais, referente aos profissionais da educação, as expressões de cada participante deste espaço. Já nos momentos informais aconteceram quando os professores se reuniam no intervalo para o almoço, em comemorações e encontros individuais nas salas de professores.

Nesse contexto, objetivamos criar um clima de segurança, condição essencial para construir informações sobre a subjetividade. Os momentos de participação na dinâmica escolar foram constituídos a fim de abrir espaço para que os participantes possam se expressar livremente acerca das questões que envolvam a dinâmica escolar e seus processos subjetivos, no sentido de



indicar os movimentos pedagógicos oriundos das práticas docentes, identificando as impressões dos professores acerca do processo de produção de saberes pedagógicos, possibilitando construir indicadores referentes as estratégias organizacionais e sua relação com o processo de produção de saberes pedagógicos.

**b) Sistemas conversacionais.**

Os sistemas conversacionais os quais acompanham a pesquisa ao longo de todo processo são inseparáveis da postura ativa do pesquisador, este produz ideias articulando diferentes informações em uma construção teórica, e podem nos orientar a construir informações sobre os recursos subjetivos que comparecem na trajetória de produção de saberes pedagógicos.

Assim, a dinâmica conversacional é um processo cujo objetivo é "*conduzir a pessoa estudada a campos significativos de uma experiência pessoal*" (GONZÁLEZ REY, 2005a, p.126).

Os campos significativos enfatizados nas dinâmicas conversacionais foram:

- ✓ Construção de estratégias pedagógicas;
- ✓ Vivências pedagógicas;
- ✓ Fatos reais e seus desdobramentos;
- ✓ Produção de ideias x reprodução de conteúdo;
- ✓ A postura de um professor investigador.

**c) Análise documental.**

A escola pública por compor um sistema de ensino regido pelo Estado obedece a estatutos que normatizam sua estrutura complexa. Entender como tais normas são concretizadas ou não na dinâmica escolar indica aspectos da subjetividade social da escola, e as formas de reprodução ou criação a partir da ação dos docentes que interagem nestes espaços. A análise documental buscou identificar a composição dos documentos oficiais e como os pressupostos legais são concretizados ou não na dinâmica escolar, bem como

as formas de reprodução ou criação a partir da ação docente, como também analisar como é produzida a dinâmica pedagógica e o nível de envolvimento dos participantes da pesquisa.

- Documentos oficiais:
  - ✓ Currículo Oficial das Escolas Públicas do Distrito Federal;
  - ✓ Portarias, Diretrizes Pedagógicas Curriculares.
- Documentos produzidos pelo coletivo docente:
  - ✓ Projetos Político Pedagógico;
  - ✓ Fichas do Conselho de Classe;
  - ✓ Ata das reuniões pedagógicas;
  - ✓ Planejamento coletivo;
- Documentos produzidos pelo professor:
  - ✓ Diário de Classe;
  - ✓ Atividades destinadas aos alunos;
  - ✓ Planejamento individual;
  - ✓ Relatórios;
  - ✓ Registros avaliativos;
  - ✓ Murais, cartazes;
  - ✓ Artigos, monografias.

**d) Instrumentos apoiados em indutores escritos e não inscritos.**

Utilizar instrumentos de diferentes naturezas, objetiva produzir informações e não classificá-las a partir do próprio instrumento, mas facilitar a expressão de informações por meio de indutores que envolvam a produção de sentido.

Os indutores que podem estar na base de qualquer instrumento são parte do infinito repertório de operações simbólicas das pessoas em seus contextos culturais, os quais se convertem em instrumentos quando estão desenhados para produzir um tipo de expressão dentro de um contexto particular (o da pesquisa) com vistas à produção de conhecimento (GONZÁLEZ REY, 2005a, p.65).

### **Instrumentos elaborados pela pesquisadora:**

**O trânsito das ideias** - inspirado em símbolos relacionados ao trânsito (placas, sinaleiros, estradas) com o objetivo de provocar emoções e situar o participante em uma temporalidade subjetiva vivida (González Rey, 2005a), de forma a evocar em sua memória elementos que marcaram a construção da trajetória docente.

**Tela das vivências pedagógicas** - Instrumento elaborado pela pesquisadora, consistindo na pintura de uma tela retratando marcos significativos que impulsionaram a construção do saber fazer docente.

**Produção escrita a partir da leitura de um livro** - Leitura do livro "O *carteiro Chegou*" - Janet e Allan Ahlberg, tal livro apresenta a produção escrita dos personagens a partir de vários gêneros textuais. Assim, os participantes da pesquisa foram convidados a produzir cartas, panfleto, cartão postal, cartão de aniversário, carta de comunicação de despejo de algo que prejudica o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Os gêneros textuais produzidos retratavam o fazer docente e as experiências vividas no contexto escolar.

**Complemento de frases** - Instrumento formado por indutores curtos geradores de hipóteses relativas aos sentidos subjetivos dos participantes. Tal instrumento desdobrou-se em uma conversa sobre as frases construídas, o que representa a processualidade da investigação que demonstra a pesquisa em movimento, ampliando a interpretação de indicadores que vão gerar inteligibilidade ao objeto de estudo.

**Questionário aberto** - O questionário aberto teve como foco os conhecimentos pedagógicos que fortalecem as práticas docentes, por se tratar de um tema gerador de reflexões sobre as produções relativas aos saberes de cada professor.

Eleger caminhos investigativos se faz necessário para que não se entenda os instrumentos constituídos com um fim em si mesmo, isolado do curso geral da pesquisa e dos processos que se desenvolvem a partir da relação dos participantes da pesquisa com o pesquisador. González Rey (2002) afirma que os instrumentos representam um *continium* dentro da pesquisa, durante a qual se relacionam uns com os outros e dão lugar a indicadores

sustentados pelas relações entre conteúdos procedentes de instrumentos diferentes.

Nesse sentido, a trama dialógica construída no processo de pesquisa adquire uma organização própria, em que os sujeitos pesquisados constroem indagações e refletem sobre o tema em questão, demonstrando uma posição ativa que permite expressar vivências e construir novas informações sobre que enriquecem o estudo, expandindo conteúdos que não foram pensados no início da pesquisa.

Quanto a esse aspecto, González Rey (2002) explica que:

Nesse tipo de pesquisa não se descobre só o que se busca, pois surgem elementos que, sem terem sido definidos pelo pesquisador, se convertem em opção de peso teórico, que podem ser relevantes para o processo de produção de conhecimento. (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 122)

O referido fragmento representa o entendimento de que as informações sobre o tema estudado não surgem de forma linear devido a instrumentos previamente pensados pelo pesquisador, ou seja, as informações surgem de forma progressiva e diversa, o que proporciona a constante construção de novos caminhos ao longo das investigações.

A análise de informações e o desenvolvimento de conhecimentos teóricos constituem-se em um processo contínuo que acompanha toda a pesquisa, seguindo um curso progressivo e aberto de um processo de construção e interpretação, orientado pela produção de indicadores que definem zonas de sentido sobre o problema estudado (GONZÁLEZ REY, 2002, p.114). Nesse sentido, a elaboração teórica é um processo gradativo que cresce por meio da participação do pesquisador e dos colaboradores da pesquisa em diferentes momentos qualitativos, nos quais os indicadores são ressignificados para integrar o processo de construção de conhecimentos sobre o objeto investigado. “O indicador só se constrói sobre a base de informação implícita e indireta, pois não determina nenhuma conclusão do pesquisador em relação ao estudado; representa só um momento hipotético no processo de produção de informação” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 112).

A produção de conhecimento é um processo teórico comprometido com o momento empírico, tal momento se configura como gerador de novas zonas de sentido sobre a realidade investigada. González Rey (2005a) afirma que o conhecimento é um processo de construção que encontra legitimidade na capacidade permanente de produzir novas construções a partir da confrontação do pensamento do pesquisador com a multiplicidade de eventos empíricos próprios do processo investigativo.

A produção e a análise das informações produzidas ao longo da pesquisa requer um desenho metodológico, que vai além da escolha de instrumentos adequados para delinear o percurso da investigação, tais instrumentos precisam impulsionar a cada um dos participantes a se sentirem sujeitos do processo, em um movimento que facilita o emergir de sentidos subjetivos que compõem as configurações subjetivas dos investigados.

É no processo de comunicação que o outro se envolve em suas reflexões e emoções sobre os temas que vão aparecendo, e o pesquisador deve acompanhar com o mesmo interesse, tanto o envolvimento dos participantes como os conteúdos que surgem (GONZÁLEZ REY, 2005a, p.47).

Tendo como base processos de comunicação e os recursos metodológicos explicitados neste tópico, apresentaremos a seguir, os três estudos de casos que irão compor a produção teórica da pesquisadora.

### **CAPÍTULO III**

## **PRODUÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA**

### CAPÍTULO III - PRODUÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA

*O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz o seu saber.*

**Paulo Freire (1981)**

*In: Educação como prática da liberdade*

No presente capítulo, apresentaremos as construções teóricas derivadas de um processo construtivo-interpretativo. Importante destacar que a análise almejada tem como mote três estudos de caso, desenvolvidos singularmente, pois pretendemos produzir novas zonas de sentido sobre a compreensão do processo de produção de saberes pedagógicos, a partir das experiências e do movimento da ação docente.

O caminho percorrido foi estruturado em cinco sessões que estão integradas para responder os objetivos propostos para essa investigação. Os cinco momentos que compõem o processo de construção e interpretação são:

1. Apresentação dos colaboradores da pesquisa;
2. Elementos constitutivos da organização do trabalho pedagógico na escola investigada: dos documentos para a ação pedagógica;
3. Elementos constitutivos da organização do trabalho pedagógico no contexto do curso de formação investigado;
4. As marcas subjetivas presentes na trajetória dos sujeitos pesquisados;
5. Tramas subjetivas que marcam o processo de produção de saberes pedagógicos a partir das experiências e do movimento da ação docente.

### **3.1 Apresentação dos colaboradores da pesquisa**

Antes de iniciar a construção das informações, iremos descrever algumas informações relativas aos participantes da pesquisa, a fim de possibilitar uma melhor contextualização de cada caso estudado. Essas informações gerais são importantes para o leitor se situar a respeito de cada participante.

#### *3.1.1. Jaque*

A professora Jaque nasceu em Brasília no ano de 1976, tem dois filhos com 15 e 18 anos, fruto do primeiro casamento. No período da investigação encontrava-se casada com o segundo marido.

A sua primeira formação relacionada à área de educação foi no curso de Magistério no ano de 1995.

Ingressou na Secretaria de Estado de Educação no ano de 1995 por meio de concurso público, aos 19 de idade.

Formou-se em Letras Português/Espanhol em uma faculdade privada de Brasília. Posteriormente fez três especializações voltadas para os seguintes campos de estudo: psicopedagogia, gestão escolar e coordenação pedagógica. Concluiu o curso de Mestrado em Educação no ano de 2015 pela Universidade de Brasília, desenvolveu pesquisa acadêmica relativa as questões que envolviam a coordenação pedagógica, cujo título do trabalho foi “A formação continuada no espaço/tempo da coordenação pedagógica”.

Em sua trajetória profissional ao longo de 21 anos, atuou como professora regente de turmas de educação infantil, turmas de anos iniciais de escolarização do ensino fundamental, bem como dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, ministrando aula de língua portuguesa. Foi coordenadora pedagógica intermediária ligada à Diretoria Regional de Ensino de Sobradinho no Distrito Federal, função em que acompanhava as coordenadoras pedagógicas locais produzindo formações continuadas de



acordo com as necessidades apresentadas pelas unidades escolares. Jaque também trabalhou como vice-diretora de uma instituição pública de ensino fundamental de anos iniciais.

Trabalha atualmente na instituição de ensino em que ocorreu a pesquisa desenvolvendo atividades relativas à coordenação pedagógica. Atuou como coordenadora pedagógica nos anos de 2011, 2012, 2015 e 2016. Nos anos de 2013 e 2014 ficou afastada para estudos, período em que desenvolveu sua pesquisa de mestrado.

A professora Jaque trabalha 60 horas/semanais na SEEDF, no turno diurno é vinculada ao ensino fundamental anos iniciais, atualmente exercendo a função de coordenadora pedagógica. No turno noturno ministra aula de língua portuguesa em uma instituição escolar destinada ao ensino da educação de jovens e adultos.

Jaque iniciou o curso de Pedagogia em 2015, devido ao grande interesse por questões de cunho pedagógico. Graduação que está em processo de conclusão.

**Outras informações significativas sobre Jaque:**

- **Projetos pessoais realizados:** Aquisição da casa própria, nascimento dos filhos, conclusão do Mestrado, participar de um grupo de pesquisa na universidade.

- **Objetivos de vida:** Estudar mais, trabalhar menos (reduzir a carga de 60h para 40h semanais), viajar mais.

- **Projetos futuros:** Ingressar no Doutorado na Universidade de Brasília.

### 3.1.2. *Ravena*

Ravena tinha 44 anos no momento da pesquisa, nasceu em Luziânia no estado de Goiás. Ela é casada há 13 anos. Mãe de dois filhos, um menino de 13 anos e uma menina de 18 anos, estudante da Universidade de Brasília.

Ingressou na Secretaria de Estado de Educação em julho de 1989 ao completar 18 anos. Passou no vestibular no ano de 1989 em uma faculdade privada de Brasília para o curso de Licenciatura em Estudos Sociais com habilitação em História e Geografia. Tal curso foi concluído em março de 1993. Em 2001 fez especialização em Filosofia na Universidade de Brasília. Concluiu especialização em Coordenação Pedagógica no ano de 2015, também pela Universidade de Brasília.

Em sua trajetória profissional ao longo de 27 anos, atuou como professora regente de turmas de educação infantil, turmas de anos iniciais de escolarização do ensino fundamental, também desenvolveu atividade como coordenadora pedagógica ao longo de 10 anos, função que tem prazer em atuar. Trabalha atualmente como professora regente de uma turma de 3º ano do ensino fundamental.

#### **Outras informações significativas sobre Ravena:**

- **Projetos pessoais realizados:** Compra da casa própria, constituir família, ter qualidade de vida pessoal e profissional.
- **Objetivos de vida:** Criar os filhos, dando-lhes condições de se formar e se realizar profissionalmente; Poder viajar e conhecer lugares ainda não visitados; Comprar uma casa na praia.
- **Projetos futuros:** Ingressar no Mestrado para continuar estudando.

### 3.1.3. Nara

Nara nasceu no interior de Minas Gerais, em uma família de classe média baixa. Passou a infância entre a cidade e o campo, na busca constante de aprender conhecimentos que a escola da zona urbana poderia oferecer. Essa busca, permeou toda a infância e adolescência. Ao final do Ensino Médio (antigo Segundo Grau), formou-se no Magistério, no final da década de oitenta. Foi para a capital do estado para continuar os estudos, pensava enveredar pela área da saúde. Iniciou o curso de Enfermagem e Obstetrícia na PUC-MG, mas abandonou no final. Casou-se nesse período e foi para Brasília. Teve duas filhas, passou no vestibular para Administração Hospitalar na UNEB e concluiu o curso em 1999. Ainda cursando a UNEB, fez o concurso de professora pública para a antiga Fundação Educacional em 1997, passou. Assumiu em março de 1998. Estava fora da área em que estudou, porque as condições financeiras não permitiam muitas escolhas naquele momento. De lá para cá, procurou focar a sua formação na área da educação. Não se arrependeu pela escolha inicial forçada. Essa escolha oportunizou conhecer pessoas importantes em todos os aspectos da sua vida, pessoal e profissional. Teve a chance de experimentar, partilhar, compreender, (re) significar a aprendizagem por todo esse tempo, vivenciando saberes.

Nara tem 46 anos, é casada, mãe de duas filhas.

Pedagoga, formada pela UnB/ PIE (Pedagogia Para Professores em Início de Escolarização), fez especialização em Psicopedagogia pela Universidade Castelo Branco.

Trabalha na Secretaria de Educação do DF há 19 anos e 3 meses. Assim que assumiu o concurso, foi encaminhada para o CAIC Assis Chateaubriand de Planaltina DF. Passou 11 anos da sua carreira lá. Teve ótimas oportunidades de aprender no CAIC, fez muitos cursos que a SEEDF ofereceu, inclusive a graduação em Pedagogia. Conheceu professoras (es) experientes na alfabetização que contribuíram muito, inclusive pelas escolhas posteriores dessas classes de alfabetização para trabalhar. Em 2009 foi para Sobradinho e ampliou o leque de relações que abriram portas e possibilidades.

Sobradinho representou desde sempre, como um desafio. Entre classes de alfabetização, articulação do CRAI (Centro de Referência para os Anos Iniciais), formação de professores (PNAIC, Letramento Lúdico e Criativo).

Durante esses anos de Secretaria teve a oportunidade de trabalhar como professora da Educação Infantil, coordenadora pedagógica, supervisora pedagógica, alfabetizadora e com formação de professores. Atualmente, trabalha como formadora de professores em cursos vinculados a EAPE (Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação).

**Outras informações significativas sobre Nara:**

- **Projetos pessoais realizados:** Dedicção aos estudos que possibilitem alcançar o objetivo de passar no mestrado.
- **Objetivos de vida:** Aproximar de Deus. Cuidar das relações familiares. Melhorar, conhecer e compreender o mundo. Intensificar e valorizar as relações com os grupos em que participa. Continuar os estudos. Entrar para o mestrado. Melhorar a qualidade profissional.
- **Projetos futuros:** Aprovação no mestrado.

### **3.2. Elementos constitutivos da organização do trabalho pedagógico da escola investigada: dos documentos para a ação pedagógica.**

Nesta sessão gostaríamos de destacar os espaços da ação docente, tendo como base os elementos constitutivos da organização do trabalho pedagógico. Visando o alcance desse propósito, demonstraremos a relação sistêmica entre esses elementos constitutivos e os significados de cada um para o desenvolvimento docente promotor de saberes pedagógicos.

Analisando as proposições que constam nos documentos oficiais norteadores da organização escolar da rede pública de ensino (Distrito Federal, 2014) e como essas proposições são materializadas na escola por meio da ação docente, percebemos que cada proposição exerce um impacto no movimento da dinâmica escolar, bem como nas vivências dos profissionais da educação, sejam eles gestores, coordenadores pedagógicos ou professores. Para um maior entendimento dos leitores, pontuaremos os elementos constitutivos da organização do trabalho pedagógico conforme descrito nas Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º ciclo (Distrito Federal, 2014):

- a) Gestão Democrática
- b) Formação Continuada
- c) Coordenação Pedagógica
- d) Avaliação Formativa
- e) Organização curricular baseada em eixos integradores: alfabetização, letramento e ludicidade.

Segundo o documento oficial intitulado de Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º ciclo (Distrito Federal, 2014), que orienta a organização do trabalho pedagógico das escolas públicas, a escola em ciclos requer o ensino em função das aprendizagens dos alunos. Dentro dessa perspectiva, o documento lança a afirmação de que:

Quando os ciclos são organizados para as aprendizagens, emerge o compromisso de realizar o ato pedagógica com o objetivo precípua de fazer para aprender, requerendo que todos os envolvidos organizem a escola, especialmente para o cumprimento da função social, ou seja, promover as aprendizagens, incluindo professores, gestores e profissionais da educação. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p.19)

Com as informações acima, queremos enfatizar que são os sujeitos que transitam na escola que significam a organização do contexto escolar, isso quer dizer que tal organização transcende a mera aplicação de proposições que constam nos documentos oficiais. Isso porque o espaço escolar é marcado pela produção de processos subjetivos cuja influência, geram desdobramentos nas esferas sociais e individuais. Embora importante, os documentos norteadores da educação pública, por si só, não asseguram um movimento qualitativo de produção de saberes que faz parte de uma complexa rede de sentidos definidas a partir da subjetividade social e individual.

Assim, analisaremos a gestão democrática, a formação continuada, a coordenação pedagógica, a avaliação formativa e os eixos integradores da organização curricular da escola investigada como elementos presentes na ação dos sujeitos.

Não há como dissociar a organização escolar de um processo democrático de gestão. Nesse sentido, a gestão democrática possibilita espaços de reflexão acerca dos desafios que pertencem a escola, pois passa pela construção coletiva do projeto político pedagógico da e na escola que considere as produções de diferentes sujeitos que estão inseridos nos espaços tempo escolares. No caso da escola investigada, o Projeto Político Pedagógico passa por um processo de construção coletiva, bem como constante avaliação que objetiva mudanças, ou seja, ele é discutido para posterior reconstrução. Assim, ocorreram ao longo da pesquisa, diversos debates, evidenciando a criação de canais de participação e o compartilhar das experiências que aconteciam na escola.

Acompanhamos um momento de construção, no início do ano letivo, em que o Projeto Político Pedagógico foi apresentado para o corpo docente, pois naquela ocasião ocorria o ingresso de novos professores que iriam compor o quadro de funcionários da escola. A apresentação foi feita pela

diretora da escola, em conjunto com a coordenadora pedagógica Jaque. Abaixo apresentamos a pauta da reunião:

1. O Projeto Político Pedagógico
2. Processo de Construção
3. Missão da escola
4. Objetivos gerais e específicos
5. Organização do trabalho pedagógico
6. Diagnóstico de realidade escolar
7. Estratégias de avaliação
8. Operacionalização dos projetos da escola
9. Novas construções

A diretora apresentou os tópicos 1, 2, 3 e 4 destacando a forma como foi construído o projeto, partindo de uma participação coletiva. Sob a responsabilidade de Jaque, a coordenadora pedagógica participante da pesquisa, ficaram os tópicos de 5 a 9. Interessante destacar, que Jaque iniciou sua explanação falando sobre o papel do coordenador pedagógico. O slide utilizado para explanação tinha como título: “*O coordenador pedagógico: sujeito de suas práticas*”. Ela, ao iniciar a apresentação, afirmou:

Darei continuidade à discussão do Projeto Político Pedagógico, mas antes gostaria de falar rapidamente sobre o papel do coordenador pedagógico como o profissional que necessita movimentar a construção coletiva dos projetos da escola, acompanhar o que acontece, como acontece, fazer junto. Não me vejo isolada, construindo solitariamente, escrevendo só. Por isso, estamos aqui juntos. Também gostaria de dizer que a medida em que tudo acontece, eu preciso me posicionar como formadora. Me vejo como formadora, pois o espaço da coordenação pedagógica é indicado para o processo da formação continuada, mas não é uma formação que sai da minha cabeça, das minhas vontades, e sim das necessidades da sala de aula, dos professores. É por isso que valorizo o diagnóstico da nossa escola, pois vamos construir tudo partindo desse diagnóstico. (Prof. JAQUE – Coordenadora Pedagógica)

Jaque, ao longo de 2011, 2012, 2015 e 2016, participou da construção e implementação do Projeto Político Pedagógico da escola. Observamos nos anos de 2015 e 2016 que Jaque primava pela abertura de um canal dialógico frente ao grupo de professores, a fim de coordenar a elaboração de propostas

que fossem convergentes com as necessidades advindas da realidade escolar. Interessante destacar a capacidade de articulação de Jaque para construir em conjunto, demonstrando valorizar ações colaborativas. Nessa perspectiva, distanciava-se de práticas centralizadoras e autoritárias. Em uma conversa informal sinaliza a importância da tomada de decisões conjuntas:

Vou construindo o Projeto Político Pedagógico da escola querendo ouvir todos. Tenho consciência que muitos silenciavam, vejo uma diversidade de postura diante da possibilidade de construir algo. Tem também o pessimista que não acredita mais em nada. Mas o ato de participar, criar e interagir é aprendido. As colegas que ficam em silêncio vão aprender. Gosto de provocar e de trazer várias formas de oportunizar a construção, pois se não participa falando, pode participar escrevendo ou com alguma experiência que viveu em outros momentos. (Prof. JAQUE – Coordenadora Pedagógica)

Identificamos que Jaque, em sua atuação como coordenadora pedagógica, demonstra criar formas para o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico da escola, assim ao longo da caminhada reflete sobre as dificuldades que se apresentam (silêncio de alguns colegas, diversidade de posturas, o pessimismo). No entanto, as dificuldades não paralisam sua atuação, pelo contrário, sinaliza que cria estratégias para oportunizar a participação de todos.

Jaque organiza a escola, investigando e criando estratégias diferenciadas, respaldando a organização do seu trabalho a partir do Projeto Político Pedagógico, pois para ela, este define os percursos construídos pelos sujeitos da ação pedagógica, tendo como base os estudantes e um movimento dialético constante que visa a transformação das práticas. Vale ressaltar, que tal movimento foi constituído focado nas expressões singulares dos sujeitos que produzem os saberes próprios do contexto escolar, considerando os alunos, os professores e gestores como aqueles que criam a partir da problematização de suas vivências.

Notemos que Jaque, afirmou no trecho anterior que “gosta de provocar”. Com isso, interpretamos que Jaque, na relação com os outros pares da ação docente, se vê com interventora ativa de sua prática, retratando que a qualidade das interações estabelecidas com o grupo e o clima organizacional favorável, ou seja, o clima de aceitação das propostas, contribuem para o



desenvolvimento da dinâmica escolar. Sendo assim, a postura adotada por Jaque nos permite construir um indicador do valor que confere a sua atuação como coordenadora pedagógica, entendimento que a faz encarar os desafios próprios de sua função. A postura de Jaque favorece a construção de suas práticas, entendendo que:

O coordenador pedagógico se constitui quando aprende a ler suas experiências, ou seja, quando reflete sobre seu fazer pedagógico e sobre as necessidades que vão surgindo na dinâmica complexa do espaço da coordenação pedagógica. A leitura das experiências pedagógicas permite o reinventar, o criar e um olhar crítico para si, de forma que cada coordenador pedagógico vai se descobrindo como sujeito de todo processo histórico (MUNDIM, 2011, p.130)

O primordial para os sujeitos da ação pedagógica se constituírem como investigadores e propositores é entender a realidade como processual, dinâmica e imprevisível. Nessa perspectiva, o sujeito participa das construções pedagógicas pensando sobre suas experiências e interagindo com os pares, assim vão se constituindo e constituindo a escola, sem se desvencilhar das questões sociais, culturais e históricas. Dessa forma, o sujeito da ação pedagógica vive a realidade, singularizando sua atuação de maneira consciente e intencional, uma vez que por meio do pensar sobre a realidade tem-se a possibilidade da criação do novo. Como afirma Oliveira Santos (2013) faz-se necessário a subversão como alternativa para a emergência do sujeito, pois a subversão desestabiliza o sujeito promovendo uma reconfiguração subjetiva que o reposiciona diante da vida. A autora Oliveira Santos (2013) afirma ainda que:

O sujeito subversivo enquanto constituinte e constituído da subjetividade social, participa e compartilha dos elementos subjetivos de seu grupo, cultura e sociedade, porém, em algum momento a práxis por ele adotada deixa de lhe apresentar sentido e ele busca novas formas de se posicionar abrindo a possibilidade para novas produções de sentido (OLIVEIRA SANTOS, 2013,p.103).

Evidente que o investigar e o criar não pertencem exclusivamente ao contexto escolar. Essas ações que estão presentes na esfera social e individual, reportam-se ao sujeito em suas relações com o mundo. Assim, quando o professor adota lentes investigativas para perceber e avaliar o movimento

pedagógico, passa a viver um processo de subjetividade social institucional caracterizada por representações, concepções e valores com estreita convergência com os elementos constitutivos da organização do trabalho pedagógico, unidas a uma emocionalidade positiva expressa de diferentes formas na satisfação com o trabalho, no sentido de orgulho e pertencimento institucional (Mitjáns Martínez, Bichara, Chaperman, 2013).

Com efeito, em muitos encontros, observamos Jaque promovendo ações para operacionalizar as propostas pedagógicas criadas coletivamente. Jaque se colocava como observadora/investigadora de sua realidade. Ao lançar propostas para dinamizar o planejamento, a formação continuada, os projetos e as demais atividades da escola, procurava criar um clima favorável à participação, sem desconsiderar os professores, enquanto grupo significativo, crendo que estes encontravam-se em condições satisfatória para, na trajetória construtiva, encontrarem formas de superação e de enfrentamento das questões que permeiam o ambiente escolar.

Vou para as reuniões pedagógicas com a pauta porque é um direcionamento para a minha atuação. Mas o mais importante é o momento que antecede a construção dessa pauta, porque ele é pensado. Fico visualizando o movimento da escola, as necessidades, o que precisa ser construído naquele momento. Outro fator importante do trabalho da coordenação é fazer o diagnóstico das turmas. Como é direcionador para organizar o trabalho de sala de aula, as formações. É um retrato da escola! . (Prof. JAQUE – Coordenadora Pedagógica)

Ao apresentar o diagnóstico das turmas, sobre o nível de aprendizado da leitura e escrita dos alunos, buscava no corpo docente, as soluções para arquitetar um projeto interventivo em busca da promoção de novos níveis de aprendizado dos alunos. Jaque demonstrava foco e determinação para uma atuação efetiva diante da dinâmica escolar. Interpretamos que Jaque desenvolvia o trabalho de maneira confiante, tal maneira associa-se ao prazer de atuar como coordenadora pedagógica.

Observamos também, que a professora Ravena valorizava o clima de abertura característico da escola, e isso promovia uma postura autoconfiante para lançar ideias que contribuíssem com o coletivo docente. Ravena gostava de criar atividades e compartilhar com os colegas. Apresentava uma capacidade

reflexiva sobre a dinâmica escolar, e a partir dessa habilidade, se colava a disposição para construir o fazer pedagógico juntamente com os outros colegas de trabalho. Observamos que a professora se mostrava bastante participativa, expressando espontaneidade e abertura frente ao novo, manifestando sempre o interesse em construir novas aprendizagens.

O trecho do diálogo abaixo contribuiu para esse entendimento sobre Ravena:

Nos meus quase 27 anos de experiência já vivi de tudo: confusão, anulação, estagnação, parceria, tanta coisa. Aqui em nossa escola sou mais feliz, me sinto parte. Fico observando como tudo acontece aqui, vamos construindo nossa prática sem imposição. Assim eu gosto, participo da coordenação com vontade. Tenho que opinar, pois na hora de colocar em prática eu é que tenho que fazer em sala. Se eu não opinar, não tenho o que reclamar. Vou em frente com os colegas, trocando ideias e compartilhando o meu melhor.

(Prof. RAVENA – Professora Regente) - Trecho do Diálogo/Momento Informal

Ressaltamos nesse trecho de Ravena, que a mesma faz uma análise comparativa do que já viveu com seu momento atual. Diante disso, representa a situação atual como sendo “feliz”. Na representação da professora, articula o retrato do ambiente escolar com ações que exerce em sua profissão. Ao afirmar que observa, constrói, participa, opina, troca ideias e compartilha, fornece pistas para que possamos construir um indicador de que Ravena entende a escola e sua atuação como em permanente constituição, ou seja, sendo produzidas em um espaço/tempo de sua ação interativa.

Nas informações de Jaque e Ravena, interpretamos que, o construir junto, baseado em relações dialógicas, consta como recurso relevante para ampliar as formas de participação no contexto escolar, pois expressam compromisso, autonomia e intencionalidade no construir das propostas pedagógicas coletivas. Nesse sentido, a subjetividade social institucional da escola era mobilizadora de recursos pessoais que impulsionavam as reorganizações do trabalho pedagógico. Os movimentos pedagógicos propostos pelo coletivo docente e pela equipe gestora denotavam um trabalho colaborativo que ocorria no espaço da coordenação pedagógica tendo como sustentadora a formação continuada de professores. Destaca-se uma atuação propositiva de todos os sujeitos que faziam parte da construção da dinâmica

escolar. Nesse sentido, as discussões sobre o fazer docente serviram para subsidiar ações coletivas de melhoria do ensino. Foi observada a criação de estratégias pedagógicas que movimentavam os alunos rumo a aprendizagem da leitura e da escrita, tais estratégias passavam a compor o Projeto Político Pedagógico da escola, entendendo que este era construído ao longo do processo e revisitado no intuito de ser redimensionado com a finalidade de uma maior vivência por parte dos alunos.

O momento de coordenação pedagógica coletiva e o processo de formação continuada eram fortalecidos por uma gestão democrática que visava a participação de todos. Na escola investigada, a coordenação pedagógica era vinculada ao processo de formação continuada docente. Segundo o documento proposto pela Secretaria de Educação do Distrito Federal (2014) a formação continuada dos docentes é tida como momento para repensar permanentemente a prática pedagógica no contexto cotidiano escolar:

A formação continuada é o segundo elemento constitutivo da organização escolar em ciclos. No DF, a formação continuada dos profissionais da educação deve contribuir para a melhoria dos processos de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. A perspectiva assumida é do desenvolvimento profissional docente que contempla, além da formação, a valorização profissional e a melhoria das condições de trabalho num *continuum* que possibilita a revisão das trajetórias docentes de forma crítica reflexiva. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p.22)

No contexto da pesquisa, a formação continuada propiciava o repensar de saberes e fazeres que sustentavam a prática docente. No entendimento de Tardif (2002, p.15) *“é impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidianos, são, fazem, pensam e dizem”*.

Ao focar os elementos constitutivos da organização do trabalho pedagógico, destacamos, também, o processo de avaliação formativa que acontecia na escola. Deste modo, ocorria a avaliação voltada para as aprendizagens dos alunos, momento em que era proposto um diagnóstico da situação de cada aluno, visando identificar aquilo que os estudantes já haviam aprendido e o que ainda não dominavam, de modo a intervir por meio de estratégias pedagógicas, objetivando a promoção de avanços. Também ocorria

a avaliação institucional, que era uma autoavaliação realizada por todos os envolvidos no processo educativo, tomando como referência o Projeto Político Pedagógico da escola.

Acompanhamos a elaboração de um instrumento de avaliação institucional. O mesmo foi pensado por Jaque e a diretora da escola, objetivando uma tomada de consciência sobre a organização do trabalho pedagógico, a fim de estabelecer redirecionamento da ação docente durante o processo. Apesar disso, a proposta de avaliação institucional, também favorecia a prática do registro, que após análise promovia a reflexão constante das práticas pedagógicas. Quando perguntamos a Jaque a respeito da avaliação institucional, ela responde:

Percebo que ela é necessária, que pode trazer uma revelação do trabalho que estamos desenvolvendo, inclusive do que eu faço. Serve para redimensionar as nossas responsabilidades. Já faz parte do meu trabalho, por que investigo com a avaliação. E os professores junto com a coordenação e a direção avaliam a aprendizagem dos alunos. Tanto a avaliação institucional, quanto a avaliação do nível de aprendizagem dos alunos é importante. (Prof. JAQUE – Coordenadora Pedagógica)

Demonstrar o movimento de organização de uma instituição educacional em torno da análise do diagnóstico de aprendizagem dos alunos e posterior criação de estratégias pedagógicas, requer um olhar sobre o espaço da coordenação pedagógica como locus de investigação. Importante destacar que a equipe pedagógica da referida escola tinha em seu quadro de funcionários: a diretora escolar, o vice-diretor, a coordenadora pedagógica e 10 professores regentes. Tais profissionais possuíam em sua carga horária de trabalho 15 horas destinadas a atividades de formação docente, planejamento pedagógico e avaliação do contexto escolar.

Para pesquisar e relatar tal processo foram observados os encontros ocorridos no espaço de coordenação pedagógica. Os encontros formativos objetivavam o recriar de novas práticas pedagógicas tendo como foco a análise da realidade, ou seja, o nível de aprendizagem que cada aluno apresentava com relação aos aspectos da leitura e da escrita, englobando suas produções textuais orais e escritas. Os professores criavam mecanismos para investigar

cada aluno, propondo uma avaliação específica para assegurar uma reflexão qualitativa sobre o processo de alfabetização. Os docentes mostravam-se conscientes do valor do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, política pública definida pelo Governo Federal que defende o compromisso de alfabetizar as crianças no prazo de três anos, isto é, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

Vale ressaltar o papel da coordenadora pedagógica Jaque em conjunto com a diretora da escola, pois após a investigação feita pelos professores, as duas profissionais faziam uma análise interpretativa dos dados, enfatizando as características de cada turma, bem como as singularidades dos sujeitos aprendentes. As informações sobre a realidade escolar eram discutidas com o coletivo docente para o redimensionamento das propostas de trabalho pedagógico. Considerava-se que é de responsabilidade de toda a equipe pedagógica oportunizar a melhoria do aprendizado dos alunos, tendo como foco o trabalho coletivo para que os professores possam estabelecer uma postura ativa frente a uma ação profissional.

Nesse cenário, a dinâmica escolar era interpretada seguindo os movimentos pedagógicos, tais como: Construção coletiva de instrumento avaliativo focado nos aspectos da leitura e escrita dos alunos matriculados nos anos iniciais de escolarização; Aplicação de instrumento avaliativo; Análise do nível de leitura e escrita dos alunos de cada turma; Construção do retrato da escola de forma qualitativa, ou seja, o nível de cada turma para posterior apresentação para o coletivo docente; Planejamento de momento reflexivo com os professores enfatizando a missão da escola proposta no Projeto Político Pedagógico; Promoção de debate reflexivo sobre o desempenho dos estudantes e suas possíveis relações com as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores; Construção coletiva de novas ações, ou seja, estratégias pedagógicas diferenciadas para o redimensionamento das práticas pedagógicas já existentes; Organização de projetos e rotinas relativas a leitura e a produção textual; Oferta de formação continuada no espaço da coordenação pedagógica enfocando as necessidades concretas apresentadas pelo coletivo docente; Acompanhamento sistemático das estratégias propostas pelo coletivo docente.

As principais estratégias pedagógicas criadas pela escola foram:

- Implementação da biblioteca escolar com projeto de empréstimo de livros e visitação das turmas para momento de leitura. A criação do projeto “Viagens Fantásticas” que oportunizava a leitura junto a família dos alunos;

- Garantir o aprendizado singular das necessidades de aprendizagem apresentadas por cada aluno a partir do reagrupamento como estratégia pedagógica. O reagrupamento é uma estratégia de trabalho que atende a todos os estudantes, permitindo o avanço contínuo das aprendizagens a partir da produção de conhecimentos que contemplem as possibilidades e necessidades dos alunos;

- Criar descritores para compor a matriz das avaliações internas da escola – a escola possuía um sistema de avaliação interna para avaliar o nível de progressão das aprendizagens dos alunos;

- Organizar o trabalho pedagógico criando momentos diferenciados para o aprender: teatro, laboratórios, oficinas, passeios, exploração do meio ambiente;

- Usar diversos materiais de ensino que permitam concretizar os saberes: alfabetos, cartazes, caixas matemáticas, vídeos, telas de pinturas, entre outros; Propor situações em que os interesses dos alunos sejam o foco para construir novos saberes, partindo de problematizações discutidas em sala de aula.

Acompanhamos no decorrer da pesquisa, o trabalho que era realizado com as avaliações em larga escala, por exemplo a Provinha Brasil. Tal avaliação de desempenho dos estudantes era aplicada na escola, e posteriormente era instalado um acompanhamento pedagógico sistemático relativo aos resultados apresentados pelos alunos. Tratava-se, portanto, de buscar interpretações qualitativas a respeito de cada aluno. Desse modo, ocorria um debate relativo ao processo de alfabetização, ou seja, um olhar singularizado, ultrapassando uma mera descrição de níveis. Os dados coletados não eram utilizados apenas para “encaixar” os alfabetizandos nos

quatro níveis descritos pelo MEC, dessa forma preocupava-se com os pequenos detalhes do processo, ocorridos no momento da alfabetização e registrados pelos professores, que permitiam compreender como o aprendizado foi construído. Analisar cada aprendiz significava diagnosticar exatamente quais as habilidades cada um já haviam desenvolvido e quais precisam ser incentivadas.

Se o objetivo central da Provinha Brasil é diagnosticar para promover o desenvolvimento dos alunos no processo de alfabetização, faz-se necessário priorizar o aprender singularizado, pois tal ação possibilita reelaborações contínuas sobre o ato de ensinar e aprender. Tacca (2012) afirma que as ações docentes precisam de um alinhamento com aquilo que pedem os processos de aprender das crianças, numa tentativa de atingir suas necessidades pedagógicas. A autora afirma ainda que essa compreensão se faz necessária, pois define uma postura diferenciada em relação ao ensino, ficando constatada uma concepção articulada e inter-relacionada com várias possibilidades de significação do conteúdo em foco. Dessa forma, objetiva ir ampliando os conteúdos escolares, o que viabiliza acionar várias formas de aprender, indicando a possibilidade de considerar a ação docente como organizadora das atividades pedagógicas.

Para conhecer a forma de compreensão dos resultados da Provinha Brasil, a escola pesquisada, buscava compreender como eram tratados os dados relativos ao instrumento aplicado e que impactos produziam na dinâmica escolar, partindo da organização de atividades destinadas ao desenvolvimento da prática reflexiva docente. Temos um exemplo disso no trabalho da professora Ravena. A professora Ravena verificava a situação de sua turma e estabelecia um planejamento singularizado para atender os alunos que apresentavam dificuldades com o aprendizado da leitura e da escrita. Vejamos o entendimento da professora Ravena:

Percebo que essa forma de avaliar a caminhada dos alunos e discutir os resultados lá na sala de professores me instiga a pensar sobre a turma, o aluno, o que vou fazer, a quem posso recorrer. Eu preciso de ajuda? Eu preciso desenvolver algo específico para aquele aluno com dificuldade? Qual a atividade? O que faço em sala que precisa ser melhorado? O que não faço e preciso fazer urgente? Saio da coordenação coletiva me perguntando tudo isso, me analisando. (Prof. Ravena - Professora Regente) - Trecho do Diálogo/Momento Informal.



Compreendemos, a partir de uma perspectiva qualitativa que as formas em que a escola organizava a análise dos dados é singularizada e ressaltamos a constituição do espaço da coordenação pedagógica como importante favorecedor de um processo reflexivo referente aos dados da Provinha Brasil. Nesse cenário, apresentamos as ações singulares desenvolvidas pela escola pesquisada no que tange ao trabalho relativo a Provinha Brasil:

- Os resultados da Provinha Brasil eram coletados em uma ação conjunta entre professores e coordenador pedagógico, a partir dos resultados promovia-se debate reflexivo sobre o desempenho dos estudantes e suas possíveis relações com as práticas desenvolvidas pelos professores;
- Ocorria planejamento de momentos reflexivos sobre a dinâmica escolar, sobre os descritores da Provinha Brasil, construção coletiva de estratégias diferenciadas para o redimensionamento das práticas pedagógicas existentes.
- Trabalho de acompanhamento sistemático e contínuo das estratégias propostas pelo coletivo docente;
- Organização de rotinas relativas a leitura, a escrita e a produção textual

A escola destacava-se pela atuação propositiva da coordenação pedagógica em estabelecer, junto aos professores e a equipe de direção, a implementação de momentos coletivos de reflexão sobre a dinâmica escolar, sobre as necessidades de aprendizagem dos alunos, sendo utilizados para isso os resultados oriundos da Provinha Brasil. Nesse sentido, os dados coletados serviram para subsidiar ações coletivas de melhoria do ensino oferecido, emergindo questões que ampliaram o olhar dos professores e coordenação pedagógica sobre as mudanças necessárias na prática docente. Para retratar tal afirmativa, podemos lançar o depoimento da professora Ravena:

A importância dos estudos que ocorrem na coordenação pedagógica me levam a pensar no meu aluno, o que devo fazer para ele aprender. Vou aprendendo junto com meus colegas, pois todos somos responsáveis pelo sucesso ou o fracasso do aluno. (Prof. Ravena – Professora Regente)

Em outro depoimento, a professora Ravena afirma que: “*Quando debatemos os resultados da Provinha Brasil com a coordenação da escola, passo a pensar em novas formas de atingir meu aluno, pois eu quero que ele aprenda muito e sempre*”. Observamos que diante das possibilidades reflexivas criadas no contexto da escola, a mera classificação dos alunos perde força, dando lugar a estratégias pedagógicas favorecedoras da aprendizagem destes, propiciando o desenvolvimento de níveis de progressão contínua.

O desenvolvimento de níveis de progressão contínua foi outro aspecto que nos chamou atenção, pois apresentava relação com a organização curricular do Distrito Federal. Desse modo, destacamos o Currículo em Movimento da Educação Básica, quando “*propõe eixos integradores para os anos iniciais do ensino fundamental, tais eixos são: alfabetização, letramento e ludicidade*” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p.34). Entendendo que eixo é algo que sustenta, apoia e integra, pois ao mesmo tempo em que articula entre si, é articulador dos objetivos e conteúdos curriculares no processo de ensino e aprendizagem, buscando a proficiência leitora e escritora a partir da alfabetização e dos letramentos, sem perder de vista a ludicidade. Percebemos na realidade investigada que esses eixos integravam a organização do trabalho pedagógico da escola, alavancando intervenções pedagógicas e criação de estratégias pedagógicas voltadas para o aprendizado da leitura e da escrita.

Entender como são arquitetados os elementos constitutivos da organização do trabalho pedagógico dessa escola nos ajuda compreender como acontecem os processos de produção de saberes pedagógicos no contexto das ações docentes.

Nessa sessão foi importante retratar os elementos constitutivos da organização do trabalho pedagógico da escola, pois estes participam do movimento da ação docente em um espaço sistêmico que vai sendo formado a partir das ações dos sujeitos, pois estes criam, opinam e pensam como protagonistas. Assim, as necessidades criadas socialmente pelos sujeitos representam motor para movimentar a dinâmica de funcionamento da escola.

Dessa forma, observar a organização do trabalho pedagógico da escola investigada nos aproxima das experiências dos docentes, entendendo

estes como indivíduos simultaneamente produtores e atores de um contexto histórico e social. Nesse sentido, tal organização se concretiza nos espaços de relação dentro dos quais os indivíduos atuam e produzem representações, costumes e crenças sobre as atividades que desenvolvem no contexto da escola, no qual o individual e o social não constituem uma dicotomia, nem se excluem reciprocamente.

Retratar a instituição objeto de análise dessa pesquisa se faz necessário para a visualização do movimento produzido no que se refere a maneira singular de construir a proposta pedagógica, a gestão coletiva do trabalho pedagógico, bem como o processo de avaliação institucional e de aprendizagem construído pelo coletivo docente, coordenadora pedagógica e gestora escolar.

O trabalho coletivo desenvolvido pelos profissionais dessa escola destaca-se por trajetórias construtivas e processuais, que tomam por base as necessidades surgidas no contexto escolar. Em um movimento contínuo, a visão processual de um trabalho que vai sendo construído com a participação coletiva contribui para que sejam valorizados os indivíduos pondo em ênfase as suas contribuições.

Essa visão processual da trajetória do trabalho pedagógico aponta elementos para a superação da burocracia que no entendimento de Gonzáles Rey (2003):

[...] se organiza em um conjunto de rituais despersonalizados e improdutivos que, longe de ser uma expressão do real ou de facilitar uma aproximação melhor à realidade, se convertem em um impedimento com vida própria, ao que todos acabam subordinando-se (GONZÁLES REY, 2003, p.105).

Visualizando a escola investigada, percebemos esforços do grupo de trabalho no sentido de personalizar a dinâmica escolar, desenvolvendo projetos próprios e coerentes com as necessidades apresentadas pelos próprios alunos da comunidade. Também podemos destacar a criação de espaços favorecedores da autonomia, reflexão e pensamento crítico dos docentes, gerando um maior comprometimento e envolvimento potencializador das ações docentes.

Ao longo de um ano letivo de observação da dinâmica escolar, os participantes da coordenação pedagógica coletiva se encontravam nas quartas-feiras para momentos de formação continuada, planejamento das atividades e avaliação do percurso percorrido. Reconhecemos, assim, aspectos singulares que foram observados no espaço/tempo da escola investigada e que integram a configuração da subjetividade social da escola.

A escola, como unidade sistêmica, é dinamizada por um movimento que faz parte de um sistema de práticas que são criadas pelos indivíduos que compõem o cenário educacional, tais práticas precisam fazer sentido para cada um que as vive, assim vai sendo gerado comprometimento com o fazer pedagógico. O valor da escola para Ravena revela-se no trecho abaixo:

Aqui na escola eu trabalho e aprendo. Tenho liberdade para ser uma professora que cria, temos espaço para discutir, pensar e criar. Só fica isolado se for opção, mas aqui eu não fico. Tenho orgulho de chegar em uma reunião da regional e falar que eu trabalho aqui, também de mostrar a nossa organização e tudo que já construímos ao longo desses anos. Interessante é que eu me sinto bem tanto na coordenação, quando eu era coordenadora, como agora estando em sala de aula. Não importa a posição, o que importa é que não paro de ser profissional e de me desenvolver enquanto pessoa e profissional também. (Prof. Ravena – Professora Regente) Trecho do Diálogo/Momento Informal

Observando o cenário investigado e o depoimento de Ravena, podemos encontrar indicadores do valor de pertencer ao grupo e à dinâmica que vai sendo criada pelo coletivo docente, ou seja, Ravena se sente parte das construções e reconstruções pedagógicas, e esse sentimento realça aspectos importantes que marcam a sua atuação no contexto escolar. Nas palavras de SANTOS (2013) o valor de pertencer a um grupo pode ser produzido a partir de um:

Processo recursivo de constituição individual e social que o sujeito docente produz, a partir da integração de sentidos subjetivos, uma configuração subjetiva de pertencimento em relação ao que fazer pedagógico da comunidade escolar. Para nós, esse sentimento de pertença, por ser plurideterminado, apoia o sujeito docente em seu comprometimento com o trabalho pedagógico realizado naquela comunidade escolar. Assim, é sempre o sujeito que toma decisões e assume essa ou aquela postura diante de uma situação concreta (SANTOS, 2013, p. 101).

Podemos exemplificar tal fato com os seguintes pronunciamentos dos participantes da pesquisa:

— Bom dia! É com prazer e alegria que estamos iniciando mais um ano letivo. Muito bom receber novos professores e continuar a caminhada com os que aqui já estavam. Nossa escola já produziu muito de 2011 até agora. Nossos projetos, formações... Crescemos muito! Temos uma proposta que nós construímos, isso me anima a ser coordenadora pedagógica desse lugar que sou feliz, tenho liberdade para coordenar. Eu sou Jaque, vou ser a coordenadora pedagógica, por que me identifico com a função com o grupo e com tudo que rola por aqui. Vamos nos apresentar? Prof. Jaque (coordenadora pedagógica)

Olá, eu sou Ravena, trabalho aqui por que me sinto bem na escola, com os colegas. Já fui coordenadora pedagógica, mas esse ano optei pela sala de aula pelo fato de querer colocar em prática coisas que ando estudando. Quero dizer para os que estão chegando que sou feliz aqui, aprendo aqui e pretendo me aposentar por aqui mesmo por gostar daqui que é a escola do meu coração.

Prof. Ravena

Esses dois depoimentos transcritos, foram ditos na reunião de abertura do ano letivo de 2015, deixando explícito o valor que a escola tem para esses profissionais. A valorização do ambiente e das tramas que são tecidas, acarreta desejo de estar inserido em campos de ações pedagógicas, tais como os momentos de formação continuada, a criação de projetos, a troca de experiência e planejamento coletivo, de modo que o fato de pertencer a dinâmica e ao movimento construtor, faz com que busquem respostas próprias, singularizadas para as questões oriundas da vida escolar.

Entendemos que a configuração subjetiva social de qualquer espaço exerce influência sobre a subjetividade individual em uma articulação permanente com as diferentes configurações da subjetividade social que acompanham as ações individuais dos sujeitos. Assim, o fator pertencimento pode ser socialmente produzido e, de forma direta ou indireta, impacta a composição coletiva do espaço e das ações docentes.

Observamos que na escola investigada existe uma teia relacional que se processava baseada no compartilhamento, na interação e na troca de ideias.

Essas teia tem como base relações dialógicas que desencadeiam uma sequência de construções advindas da participação coletiva e colaborativa.

Vale a pena destacar que a abertura de um espaço de encontro entre as pessoas envolvidas na escola criava um clima de escuta ativa. Por diversas vezes, acompanhamos as reuniões pedagógicas e observamos um tópico na pauta de reunião que era denominado de “perguntas reflexivas”. Essas perguntas eram dirigidas ao coletivo docente objetivando discutir assuntos da dinâmica escolar que precisam ganhar novos contornos a partir do pensar dos professores. Essa metodologia adotada por parte de gestora e coordenadora pedagógica favorecia a elaboração de projetos pedagógicos em conjunto, bem como o compartilhar de sucessos, fracassos e problemas que poderiam ser resolvidos com o olhar e a intervenção do coletivo.

As formas de diálogo adotadas pela escola impulsionavam novas interpretações do fazer docente, ou seja, no curso da ação, o diálogo assumia, assim, um valor que permitia o coletivo docente criar processos próprios de intervenção, ao invés de se apegar a um processo de incomunicabilidade que por vezes gera isolamento das pessoas, dos processos e de um pensar.

O funcionamento organizacional de uma instituição escolar quando guarda em sua essência o interesse pela qualidade do que vai sendo produzido, constitui aspecto importante para a permanência dos profissionais naquele ambiente, dado o envolvimento com o processo de produção da dinâmica escolar. Vale ressaltar, que tanto Jaque, quanto Ravena afirmam que querem se aposentar trabalhando na escola investigada. Essa afirmativa confirma o indicador de que elas valorizam pertencer ao grupo.

Cabe salientar que na escola investigada, os envolvidos com o fazer pedagógico demonstravam interesse por personalizar as formas de funcionamento no que tange a organização do trabalho pedagógico. Essa construção relaciona-se a uma intencionalidade que mobilizava o grupo para atuar criando alternativas autônomas para as necessidades surgidas. Observamos ainda que a equipe gestora e a coordenação pedagógica trabalhava criando pontos de convergência com o foco em questões meramente pedagógicas, ou seja, os encaminhamentos burocráticos não

tinham centralidade no espaço que era destinado ao planejar, avaliar, criar e projetar questões pedagógicas.

A escola tinha em seu funcionamento uma organização que pode ser retratada assim:

➤ Reunião coletiva que ocorria toda quarta-feira, sendo que havia uma proposta definida previamente. As reuniões eram de quatro tipos, ou seja, divididas em quatro eixos de trabalho: encontro de planejamento, encontro de formação, encontro de avaliação, encontro de criação e ajustes de projetos;

➤ A gestora e a coordenadora pedagógica construíam em conjunto a pauta dos encontros, de forma que todos (professores, gestora, coordenação pedagógica, orientadora educacional, professora da sala de recursos e bibliotecário) tinham uma participação ativa no processo de construção da dinâmica escolar;

➤ Os processos construídos eram contínuos, ou seja, eram estabelecidos *links* nessa trajetória construtiva, o que favorecia uma compreensão abrangente da função de cada profissional, isso abria espaço para cada um adotar a condição de protagonista e de agente de escolhas.

Consideramos que o funcionamento organizacional da escola mobilizava a inclusão consciente e intencional dos professores e demais profissionais, isso evidencia emoções e processos simbólicos que fazem parte da composição do espaço de atuação docente, produzindo significados para o desenvolvimento dos indivíduos, gerando múltiplas possibilidades para a constituição da subjetividade social em um curso contrário a padronização e favorecendo o constante processo de mudança social e individual.

Romper com atividades pedagógicas caracterizadas por “tradicionais” é um grande desafio para a escola atual. A crítica a esse tipo de atividade é concreta no ambiente escolar por não se acreditar no produto final decorrentes do uso de tais atividades. No entanto, a iniciativa em produzir atividades e projetos perpassa pelo protagonismo individual e coletivo, assim como pelo entendimento de como é a dinâmica singular da escola, ou seja, dos processos que ocorriam no espaço da coordenação pedagógica.

Diante das necessidades apresentadas pelo coletivo docente, os professores, a gestora e a coordenação pedagógica se mobilizavam para construir atividades pedagógicas específicas para uma dada circunstância. As atividades eram variadas (laboratório de geometria, mercadinhos, gincana, peças teatrais, passeios, roda de leitura, ilustrações, exposições, rodízio de alunos, recreio animado, sacola literária). Essa construção era marcada pelo envolvimento e pela satisfação, como também pela geração de ideias que culmina em um desenvolvimento de um processo de autoria.

Reconhecemos, nesse processo, o incentivo para a ocorrência de troca de experiência entre os professores, sinalizando que o “outro docente” e suas experiências pedagógicas eram importantes para a composição do que poderia ser construído para organizar o trabalho pedagógico. A satisfação do corpo docente em criar atividades/projetos diferenciados se revelava na não aceitação da constante distribuição de exercícios xerocopiados. No contexto investigado, o fato de distribuir várias atividades xerocopiadas para os alunos era chamado de “panfletagem”. Em um encontro de formação foi discutido tal situação - o ato de panfletar:

Importante diversificar os recursos utilizados para ensinar os conceitos que estão sendo trabalhados em sala. Quando pensamos em vários recursos fugimos da panfletagem. E criar nos ensina a olhar para os processos dos alunos, como eles aprendem. E não adianta esperar por avanços mirabolantes, por vezes temos que observar os passos e valorizar cada um dos seus processos, por isso o olhar investigativo. Por isso devemos criar recursos apropriados para as necessidades deles. Panfletar não guarda a visualização de processos, de como saber quem é esse aluno.

Prof. Jaque (coordenadora pedagógica).

Após essa afirmação a coordenadora pedagógica lança “perguntas reflexivas” para o grupo iniciar um debate:

- Quando uma atividade é produtiva, desafiadora e promove aprendizagem?
- Você cria as atividades que desenvolve com os alunos?

(Prof. Jaque coordenadora pedagógica).



Ao serem questionados acerca dessa temática, alguns ficam calados, outros iniciam uma conversa com o colega que está sentado ao lado. No entanto, hipotetizamos que as perguntas lançadas faziam o professor pensar sobre a sua ação pedagógica, ampliando as possibilidades de uma mudança de trajetória no que tange as suas construções pedagógicas.

Interpretamos que o fato de existir um espaço de debate, do pensar a prática, favorecia o desenvolvimento da autonomia dos docentes para criar e organizar o trabalho pedagógico. A satisfação gerada vinha do fato dos docentes terem a liberdade de visualizar novas alternativas para desenvolver a ação pedagógica. A liberdade para a criação e o confronto quando se deparavam com perguntas reflexivas e até mesmo com vivências de colegas mais experientes, oportunizavam uma espécie de tensão permanente entre a prática pedagógica atual e as possibilidades de novas construções.

Visualizamos no decorrer do processo investigativo a constante atuação da equipe diretiva. Essa atuação repercutia na dinâmica escolar, pois a equipe diretiva (composta pela diretora e vice-diretor) participavam do espaço e da coordenação pedagógica no sentido de oferecer apoio material, suporte organizacional e incentivo ao desenvolvimento de todos os profissionais.

O fato da equipe diretiva não se prender apenas a atividades de cunho administrativo/burocrático facilitava as produções do coletivo docente porque via na figura da direção escolar um ponto de apoio para dialogar, pensar e criar o trabalho pedagógico, viabilizando o fortalecimento das propostas coletivas. A equipe diretiva não trabalhava desvinculada dos acontecimentos concretos da sala de aula. Nesse sentido, equipe diretiva e professores, enfrentavam juntos os desafios e as demandas que surgiam no processo de construção das propostas da escola.

No ambiente investigado, o envolvimento dos diversos seguimentos gerava uma clareza de propósitos entre professores, gestores e coordenação pedagógica. Vale salientar que durante o processo investigativo, no período de fevereiro de 2015 a março de 2016, a equipe diretiva participou de todas as reuniões pedagógicas, experienciando a trajetória de construção coletiva,

promovendo mecanismos de ações significativos que desafiavam as novas produções, tendo o diálogo como principal estratégia pedagógica.

Observa-se que, no ambiente escolar, são lançadas demandas oriundas das políticas públicas nacionais, que geram impactos na dinâmica pedagógica, implicando redefinições e ajustes no dia a dia da escola. Nesse sentido, torna-se relevante destacar a figura dos educadores, vistos como agentes centrais neste processo de mudança nas políticas e práticas educacionais (Silva, 2012).

Para Silva, *“o professor e sua formação passam, pois, a ser um alvo importante das políticas públicas para a educação, pois o seu papel é considerado preponderante para a realização dos objetivos traçados pelas políticas adotadas”* (SILVA, 2012, p.262), já que são os docentes que operacionalizam os planos relativos às políticas públicas.

Investir em ações que movimentam as políticas públicas no interior das instituições escolares, consta como um desafio. As políticas públicas precisam adentrar na escola sendo analisadas a luz das singularidades que compõem o histórico de cada espaço escolar. Nas palavras de Tacca:

As políticas públicas de formação docente precisariam colocar sua atenção e dar força a espaços de formação inicial e continuada de professores que possibilitassem conhecer como os professores se envolvem e se relacionam com o ato de conhecer e de aprender, estimulando-os a refletir sobre isso para identificarem como planejam e dirigem sua ação docente. A novidade estaria em criar possibilidades deles se dirigirem para a compreensão de si mesmos e do seu papel preponderante para fazer do processo ensino-aprendizagem um processo que de forma plena esteja direcionado para a produção do conhecimento em sua dinâmica ativa e reflexiva, o que verdadeiramente ancora a constituição da autonomia do pensar, aspecto tão essencial quando se pensa o viver em sua necessidade constante de criação e inovação (TACCA, 2012, p.338).

Devemos concordar com o que afirma a autora, pois os esforços devem estar voltados para estimular o protagonismo docente e a interlocução entre as demandas propostas pelas políticas públicas com as demandas específicas das escolas, pois estas precisam organizar tais políticas de maneira sistêmica. O desafio da escola é, portanto, analisar coletivamente o conteúdo proposto pelas políticas públicas, diversificando estratégias

formativas para favorecer uma operacionalização dos planos difundidos pelo Estado. A escola por ter uma estrutura complexa, muitas vezes, *“se expressa em decisões políticas configuradoras de estratégias para resolução de problemas específicos, ou seja, políticas públicas cujas decisões são impostas pela legislação dos níveis de decisão federal, estadual, municipal ou distrital”* (ROSSATO, MARTINS, MITÁNS MARTINEZ, 2014b, p.44). Porém, a atuação profissional quando regida por imposições gera resistências que contribui para a não aceitação do que é imposto, do que vem de “cima para baixo”, dessa forma entendemos que, situações desse tipo podem dificultar a produção de saberes pedagógicos.

Em um movimento interativo, observamos na escola pesquisada, que os conteúdos das políticas públicas difundidas pela SEEDF são estudados pelo coletivo docente, promovendo um entendimento de como operacionalizar tais propostas, observando as particularidades da própria escola. Os embates, as discussões e a possibilidade de trabalhar em um espaço gerador de autonomia no pensar e no operacionalizar contribuem para a criação de proposições que culminou em registro das políticas públicas no projeto política pedagógico da escola. Atrelar as políticas públicas às intencionalidades educativas, ou seja, a proposta pedagógica da escola, favorece o rompimento com uma cultura acrítica de resistência.

Percebeu-se , no modelo organizacional proposto pela escola, o estímulo a participação, caracterizado por um potencial transformador da realidade. Observamos isso na construção do projeto interventivo, nas estratégias voltadas para as práticas de letramento, que são políticas difundidas pelo Estado para a garantia dos direito de aprendizagem dos alunos, tais como o PNAIC- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e também a Provinha Brasil, política difundida pelo MEC destinada a fornecer informações sobre o processo de alfabetização dos alunos.

A escola investigada, na tentativa de constituir-se como autônoma, defendia a importância do desenvolvimento de ações que conduziam a uma interação participativa do coletivo de professores no âmbito do espaço de formação da coordenação pedagógica, com vista à melhoria da qualidade do processo de alfabetização dos alunos.

Diante disso, a Provinha Brasil, como uma proposta de avaliação diagnóstica, é analisada pela escola como instrumento que sinaliza como atingir novos níveis de aprendizado no processo de alfabetização dos educandos. Já o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, provoca nos docentes a capacidade de perceber a necessidade de mudança em suas práticas pedagógicas, garantindo então, ao aluno o direito de aprender.

Trata-se, portanto, da promoção de um olhar singularizado para as necessidades da escola, ultrapassando uma mera aplicação de políticas públicas, pois as ações docentes estão alinhadas com o que de fato a dinâmica escolar necessita, ficando constatada uma concepção de que o coletivo docente pode produzir a partir das políticas públicas. Cabe esclarecer, que isso ocorre em um clima de constante aprendizado docente, possibilitando um movimento construtor de estratégias palpáveis para o funcionamento da escola.

A intenção de abordar neste tópico os elementos constitutivos da organização do trabalho pedagógico da escola investigada vai além da mera identificação desses elementos. Buscamos mostrar uma reflexão sobre o papel dos sujeitos que movimentam a dinâmica escolar, verificando que para além de normas preestabelecidas em documentos oficiais, temos os sujeitos da ação docente. No caso, para movimentar a dinâmica pedagógica, os profissionais não podem se restringir a cultura de “cumprir programas”, e sim de analisar a pertinência e o significado dos documentos oficiais e das políticas públicas para inseri-las no contexto escolar.

Segundo esse princípio, a escola rompe a lógica de que uns foram feitos para pensar e outros para executar. A escola como ambiente propício à formação e à produção de saberes pedagógicos tem necessidades estreitamente vinculadas ao fazer docente, à gestão escolar, a organização do trabalho pedagógico, possibilitando que as experiências pedagógicas adquiram expressão nos sujeitos que participam do movimento e da ação docente.

Vejamos no próximo tópico como esse processo é produzido em um curso de formação, pois não se trata de visualizar apenas os movimentos

produzidos na escola, mas possibilitar retratos de um sistema mais amplo, nas relações estabelecidas entre os vários espaços de atuação docente.

### **3.3 Elementos constitutivos da organização do trabalho pedagógico no contexto do curso de formação investigado**

A análise aqui empreendida destaca elementos que constituem a organização do trabalho pedagógico de um curso de formação continuada docente que objetivou formar professores e coordenadores pedagógicos, no sentido da construção de práticas pedagógicas voltadas a favorecer de forma lúdica e criativa os letramentos dos alunos do ensino fundamental, com base nos pressupostos teóricos do Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal. Faremos a descrição das principais características do curso, para posteriormente destacar as tramas sociais desse espaço de formação.

O curso foi denominado de “*Letramento Lúdico e Criativo para os Anos Iniciais de Escolarização*” e foi desenvolvido em uma carga horária de 80h/a, sendo 52h/a diretas e 28h/a indiretas. As 52 horas diretas ocorreram no horário destinado aos professores a participação de cursos, ou seja, no horário contrário ao de regência – A metodologia do curso buscou a articulação teórico-prática de forma que as (os) cursistas se posicionem como protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, visando diferentes alternativas e soluções ante as dificuldades apontadas quanto à temática e objetivos do curso. Os cursistas eram desafiados a produzirem situações didáticas, em torno de atividades de criação literária e de leitura e escrita. A avaliação das horas diretas (52 horas) se deu a partir do compartilhamento das sequências didáticas que eram elaboradas e desenvolvidas em sala de aula. O curso foi avaliado pelas/os cursistas por meio da Avaliação Processual e da Avaliação Final que foram propostas pela formadora do curso. Participaram do curso um total de 45 professores/coordenadores pedagógicos de diversas escolas, incluindo as professoras participantes de nossa pesquisa.

Durante os momentos de observação participante, foi importante acompanhar as colaboradoras da pesquisa para compreender como se configurava o contexto do curso de formação em uma perspectiva social e individual, destacando os impactos do curso no processo de formação profissional das participantes da pesquisa.

Em nossas interpretações, vários aspectos presentes na organização do curso foram notados como favorecedores de desenvolvimento dos participantes do curso. Por essa razão, apontamos como sendo elemento fundamental o compartilhamento de sequências didáticas que já teriam sido experienciadas na sala de aula e eram trazidas para o ambiente do curso para apreciação e discussão com os demais cursistas. Em cada encontro um docente assumia o protagonismo e apresentava a sequência didática que vivenciou em sua escola. Nessa direção, a formadora Nara incentivava a criação de espaços de reflexão crítica, ou seja, abria-se uma sessão reflexiva. Segundo Ibiapina as sessões reflexivas:

São sistematizadas com a finalidade de auxiliar os professores a reconstruir conceitos e práticas, desenvolvendo um processo reflexivo que inicia pelas construções já existentes e pela identificação dos componentes básicos dos eixos teóricos da ação e as tendências que estão mais próximas do fazer didático. Essa reflexão promove a reelaboração de conceito e práticas pedagógicas e a avaliação das possibilidades de mudança da atividade docente (IBIAPINA, 2008, p.97).

Para além da reconstrução de conceitos e práticas, esses momentos eram marcados pelo interesse e comprometimento dos cursistas. Dessa forma, entendemos que o comprometimento gerado tinha relação com a mobilização dos sujeitos como protagonistas de uma atividade produtora de sentido subjetivo, o que nos permite entender que *“a produção de sentido se articula de forma simultânea no sujeito individual e na subjetividade social, onde a produção subjetiva de um nível influi no outro através da ação daquele diante da dita produção”* (GONZÁLEZ REY, 2004a, p.128).

Em vários encontros, observamos um clima relacional positivo que abria um leque para dialogar a respeito das experiências do ambiente escolar. O clima comunicacional de confiança entre cursistas e formadora garantia a

qualidade das discussões, a expressão de opinião e a geração de novas ideias sobre o fazer docente.

Acompanhamos a apresentação da coordenadora pedagógica Jaque em um dos encontros. A coordenadora relatou como é organizado o trabalho pedagógico da escola em que atua. Explicou o papel da coordenação pedagógica frente as demandas relativas ao processo de leitura e escrita que precisam ser organizados na escola (processo de alfabetização, constituição do aluno leitor/escritor, dinamização de atividades voltadas para o incentivo à leitura, uso da sala de leitura, oficinas de contação de histórias, etc), ou seja, como é arquitetado a forma de trabalho no ambiente de sua escola. A coordenadora pedagógica Jaque ressaltou pontos significativos em seu trabalho que impactaram os outros cursistas e a formadora Nara. Podemos perceber na fala de Jaque:

Para construir um trabalho pedagógico de forma coletiva tive que lançar um olhar atento para a dinâmica escolar, fui me constituindo como uma coordenadora investigadora, a medida que sistematizava a investigação da dinâmica escolar, fui desenvolvendo uma sensibilidade para enxergar o que não estava expresso diretamente pelos professores. Tipo, os professores tem necessidades, mas não buscam pesquisar. Existe uma cultura de receber pronto. Eu luto para acabar com isso! Precisamos construir nas nossas escolas um espaço de produção, não de reprodução. Vivencio um grande desafio: como sistematizar um processo de produção de ideias que gere impacto no fazer pedagógico? Lá na escola temos momentos para formação, planejamento, avaliação. Imagina, chegar um dia em que teremos um momento para produzir ideias. Você já pensou em sistematizar um dia para produção de ideias? (Prof. JAQUE - Coordenadora Pedagógica)

As perguntas reflexivas de Jaque foram lançadas para os colegas professores, fazendo com que estes pensassem sobre seu cotidiano profissional, pois a partir das colocações de Jaque, muitas perguntas surgiram, aguçando um caloroso debate. Assim, ficou claro que as relações travadas no curso se caracterizava pela harmonia entre os pares, pela segurança emocional em exporem dúvidas, bem como as fragilidades de um trabalho pedagógico em constante construção, ou seja, uma subjetividade social marcada pelo respeito mútuo que havia entre os pares.

No *relato escrito*<sup>6</sup> de Nara, a formadora do curso, encontramos o seguinte comentário sobre a apresentação de Jaque:

O dia iniciou bastante movimentado com a riquíssima apresentação da professora cursista, Jaque, apresentando a organização do trabalho pedagógico da sua escola, onde é coordenadora. O seu relato muito nos acrescentou. Apresentou por meio de uma Sequência Didática, como pensam, estudam, organizam o trabalho na escola. Que experiência! Ampliou e foi um suporte mais que essencial para as discussões. (Prof. NARA – Formadora)

A formadora Nara empenhava-se de forma clara, em favorecer possibilidades para que os participantes do curso se expressassem. Para tanto, buscava articular os conteúdos do curso com as experiências docentes. Em convergência com o que indica Ibiapina (2008), a formadora Nara, utilizava procedimentos que motivavam os professores a focalizarem atenção na prática docente e nas intenções de ensino, incentivando a criação de espaços de reflexão crítica que auxiliassem no desenvolvimento do trabalho docente.

Nara, ao focalizar nas necessidades singularizadas dos docentes favorecia o desenvolvimento de recursos subjetivos voltados para a produção de intencionalidades pedagógicas, aproximando-os das reais necessidades que rondavam as suas práticas. Tendo como base a Teoria da Subjetividade na perspectiva histórico-cultural, entendemos que “*as necessidades estão associadas ao processo do sujeito dentro do conjunto de suas práticas sociais. Elas são formadoras de sentido na processualidade das diferentes ações e práticas sociais do sujeito*” (GONZÁLEZ REY, 2003, p.246).

Com essa compreensão, percebemos a necessidade dos docentes como elemento subjetivo que se expressa no contexto da ação, impulsionada pela subjetividade social de onde a ação ocorre. Consideramos que as experiências da sala de aula vão constituindo as experiências formativas em um fluxo contínuo, assim produzindo a subjetividade dos professores cursistas. Esse processo de constituição denota novas formas de ser professor, bem como a geração de novas ideias sobre o fazer docente.

---

<sup>6</sup> O curso possuía um instrumento de registro, ou seja, um caderno reflexivo, em que era composto por textos que emitam as impressões dos cursistas sobre cada encontro. A construção do caderno se dava de forma coletiva, todos tinham acesso e podiam escrever um texto retratando como foi o encontro.



Presenciamos, por exemplo, um momento em que a formadora Nara, explicava sobre a importância de relacionar as práticas pedagógicas a conceitos teóricos estudados e debatidos no decorrer do curso. A formadora ressaltou:

Vamos apresentar as sequências didáticas entendendo a relação teoria e prática. Devemos relacionar com os conceitos de gêneros e tipos textuais, os tipos de leituras, se é objetiva, inferencial ou avaliativa, e tantos outros conceitos estudados. Sabemos que existe uma base teórica que sustenta nossa prática. Visualize um trecho para exemplificar, ou seja, caracterizar o que você propõe em sala de aula em suas atividades com os alunos. No início do meu fazer pedagógico não dava tanta importância as questões teóricas. Eu ia fazendo, fazendo sem pensar. (Prof. NARA – Formadora)

O trecho evidencia a busca de um incentivo para que os docentes venham superar possíveis deficiências teóricas, de forma que a valorização da relação teórica e prática vá produzindo um novo contorno para as maneiras que os professores pensam e desenvolvem as sequências didáticas. Nara subjetivava a função de formadora como alguém que é responsável por alavancar a busca dos docentes por fundamentação teórica. Tal fato, gera impactos na subjetividade social e individual. Observamos isso quando Jaque foi construir a apresentação de uma sequência didática, em um diálogo com a pesquisadora, ressalta o seguinte:

Vou fazer a apresentação da sequência didática que desenvolvi com os alunos, mas pretendo demonstrar o funcionamento da dinâmica escolar como um todo, ou seja, como se organiza a coordenação pedagógica e os projetos de leitura. Vou demonstrar um pouco do meu trabalho como coordenadora pedagógica.

(Prof. Jaque – Coordenadora Pedagógica)

Nesse relato, Jaque deixa marcada a abertura para se mostrar para o outro-observador como um indicador de que o enfrentamento de seus próprios limites se dá de forma interdependente com o contexto e com as pessoas que interagem no processo de subjetivação de suas experiências. Essa postura de Jaque pode ter relação com o tipo de organização que foi estimulada por Nara no decorrer do processo formativo, uma organização aberta, participativa. O grupo composto pela formadora e cursistas representava um sistema de apoio

social, que nas palavras de González Rey define-se por “*um sentimento que a pessoa tem de ser atendida e valorizada por outros e de pertencer a um determinado grupo social*” (GONZÁLEZ REY, 2004b, p.98).

Jaque sentia-se parte do grupo de formação, e esse sentimento implicava na mobilização de forças para gerar alternativas que a impulsionava a discutir com a pesquisadora a relação da teoria com a sua prática pedagógica, assim desenvolvendo um sentido de segurança para apresentar suas produções no espaço do curso, gerando então o que Santos (2013) chama de autoctonia formativa.

Entendemos por autoctonia formativa a produção pelo grupo docente das condições sociais necessárias para o desenvolvimento de seu trabalho pedagógico, por meio do processo reflexivo, dialético, interdependente e recursivo, no qual o sujeito docente, grupo e contexto social são transformados. Nessa autotransformação, novos sentidos são desenvolvidos pelo sujeito e pelo grupo docente em relação ao trabalho pedagógico e a formação contínua, o que implica desenvolvimento de novas condições sociais (SANTOS, 2013, p.91e 92).

Dessa forma, observamos o movimento de organização do curso de formação, produzindo reconstruções e construções no fazer pedagógico dos professores. Nesse caso, o curso não estabelecia um conjunto de receitas para serem colocadas em prática, e sim eram lançados desafios para transpor a partir de trajetórias singulares percorridas pelos docentes. As trajetórias singularizadas que iam sendo traçadas eram organizadas tendo como base um sentido de autoctonia formativa (Santos, 2013) que se “*constituiria a partir das zonas de sentidos que o grupo docente vai produzindo nesse processo complexo de (re)organização de seu trabalho pedagógico e de sua própria constituição como grupo*” (SANTOS, 2013, p.93).

Nesse sentido, a dinâmica social do curso não era regida por leis internas reguladoras das ações das pessoas, e sim com um sistema em processo, marcado por uma relação recursiva entre o social e o individual. Dessa forma, podemos observar os impactos do curso na escola investigada, ou seja, os conceitos discutidos no curso e a proposta do desenvolvimento de sequências didáticas eram trazidas para o ambiente escolar como elementos que participavam do processo de formação continuada que ocorria no espaço

da coordenação pedagógica coletiva. Os coordenadores pedagógicos, professores regentes e a formadora do curso, não se constituíram como grupos distintos e sim complementares, numa relação em que esses atores podem estabelecer tempos e espaços de formação para as diferentes necessidades do sistema educativo. Nesse sentido, considera-se a formação como elemento para o desenvolvimento profissional docente, numa oportunidade de partilha de saberes e experiência, privilegiando uma interação participativa.

Na escola investigada, observando os momentos de formação continuada, percebemos que Jaque fez um levantamento, junto aos professores, dos conceitos que envolviam a alfabetização e letramento. Após a entrega dos conceitos para Jaque (escritos em uma ficha), a mesma preparava momentos de formação, de maneira que relacionava os conceitos com as habilidades do currículo que estavam sendo desenvolvidas em sala de aula, englobando também, as atividades do projeto de leitura que os professores concretizavam junto aos alunos, com isso, ela alavancava possibilidades para gerar uma produção de ideias a respeito do tema estudado.

#### **3.4. Marcas subjetivas presentes na trajetória dos sujeitos pesquisados.**

A análise dos aspectos contextuais presentes na ação docente e dos elementos subjetivos produzidos na história singular de Jaque (Coordenadora Pedagógica), de Ravena ( Professora regente) e de Nara (Formadora), não podem ser discutidos somente pela via dos elementos constitutivos que organizam o trabalho pedagógico no ambiente escolar (gestão democrática, formação continuada, avaliação formativa, coordenação pedagógica, organização curricular), pois precisam estar relacionados com a história de vida dos docentes e os motivos que se integram subjetivamente nas decisões destes profissionais.

Em nossa caminhada investigativa podemos perceber alguns recursos subjetivos que mobilizam os professores nas ações produtoras de saberes

pedagógicos. Destacamos aqui alguns elementos subjetivos que serão analisados de maneira integrada em cada sujeito de pesquisa. Os elementos subjetivos são:

- Os desafios;
- Os limites pessoais, teóricos, práticos e institucionais;
- As relações interpessoais em uma rede interativa colaborativa;
- Valorização das experiências;
- As concepções teóricas adotadas para sustentar as práticas pedagógicas;
- Intencionalidade pedagógica;
- O processo de autoria docente;
- Trajetórias seguidas que projetam uma caminhada para além dos muros da escola;
- Despadronização;
- As transformações das práticas pedagógicas;
- O pensar sobre as práticas pedagógicas: as idas e as vindas.

#### *3.4.1. Marcas subjetivas presentes na trajetória da Coordenadora Pedagógica Jaque.*

O processo de subjetivação presente na trajetória de Jaque é marcado pela valorização do ato de estudar. Assinalamos o que escreveu em sua redação sobre a trajetória de vida pessoal e acadêmica:

Sou filha (13<sup>a</sup>, caçula) de um policial militar que cursou até a 3<sup>a</sup> série e uma dona de casa que cursou até a 4<sup>a</sup> série, mas que sempre nos ensinaram o valor do estudo. Ambos cariocas vieram para Brasília com os filhos por motivos de transferência do meu pai para cá

quando o DF veio para o centro-oeste. Passamos por muitas dificuldades emocionais e financeiras e mamãe via uma possibilidade de mudarmos nossa realidade por meio do estudo. Ela reunia os filhos em rodinha e tomava tabuada e leitura dos meus irmãos mais velhos. Dizia que gostaria muito de estudar, sempre gostou de ler, mas não podia (ela perdeu um cristalino numa cirurgia ainda quando criança por causa de uma catarata congênita) e que nós deveríamos valorizar as oportunidades.

As circunstâncias descritas por Jaque voltam-se para a importância da família como impulsionadora de sua busca pelos estudos. Jaque enfatiza as dificuldades vivenciadas na infância, desse modo interpretamos que as dificuldades não representam motivo para qualquer tipo de estagnação. Ela menciona também atitudes que importava cultivar, tais como o valor dos estudos e das oportunidades que porventura poderiam aparecer no percurso da vida. Percebemos com isso a família como geradora de possibilidades, que mesmo diante de problemas estruturais (financeiros, emocionais), formula soluções que permite se inserir numa perspectiva de desenvolvimento permanente. Afirma em outro trecho da redação que:

Aprendi a ler em casa vendo minha mãe tomar leitura dos meus irmãos mais velhos em cartilhas. Gostava muito de ler a “Caminho Suave”. Eu tinha entre 4 e 5 anos.

Além da família propiciar um espaço de aprendizagem e desenvolvimento para Jaque, também possibilitava a ela uma relação de respeito, de satisfação, de convivência harmoniosa. Tal fato ficou retratado quando ressaltou que:

Nós não tínhamos muitos brinquedos, apenas o que ganhávamos nas festas de final de ano da polícia ou dos nossos padrinhos. No entanto, nossos pais brincavam conosco (principalmente a mamãe) e passeavam conosco: piquenique no Pipiripau, no parque da cidade, bailinhos no SODESO e no CRESPOM, visita aos pontos turísticos de Brasília com direitos às suas histórias. Tive uma infância bem simples (comida contada, sem dinheiro para creme dental ou papel higiênico, muitas vezes), mas muito feliz com meus irmãos e colegas. Minhas irmãs gostavam (gostam) muito de ler e conversar sobre as leituras... aprendi. A gente competia quem encontrava palavras no dicionário mais rapidamente e quem terminava um livro 1º.

Estes relatos descrevem que a organização do ambiente familiar de Jaque criava oportunidades para seu processo de desenvolvimento, ou seja, a família foi ponte para sempre gostar de progredir nos estudos. Hipotetizamos que, a relação afetiva com a família favorecia força para prosseguir e para vencer desafios e tomar decisões que representavam ajustes em sua trajetória. Jaque registrou em seu texto:

A primeira série eu fiz no CEF 04. Eu fingia dor de barriga todos os dias. Não gostava daquela escola. Como tinha meninos de 5ª à 8ª e eu sempre fui maior que a média das meninas, eles me chamavam de repetente. Isso era horrível! Me sentia só. Depois meus pais me levaram de volta para a EC. 07 e lá eu era feliz!

Da 5ª a 8ª tive momentos e professores bons e ruins. Gostava da sala de psicomotricidade, artes cênicas, horta (aula de PAE), colônias de férias. Na sétima série tive um sério desentendimento com o professor de matemática e desisti. Foi difícil voltar como repetente e ver minhas amigas um ano à frente. Me sentia “burra”. Na oitava série quando vi quem seria o professor de matemática, mudei de escola.

Ensino médio fui para o Técnico em Contabilidade, mas ao refletir sobre o mercado de trabalho e minha dificuldade com os números, decidi mudar de curso. Fiz a prova para admissão para o Magistério e mudei de curso.

Observamos que o desejo de estudar não foi interrompido por obstáculos tais como: a solidão em uma escola que não gostava, desentendimento com o professor, o fato de sentir-se burra, a dificuldade com os números. Assinalamos que o incentivo da família para Jaque estudar representava uma possibilidade de vencer na vida. Dessa forma, projetou-a para a aprovação em concurso público tendo ainda 17 anos de idade, bem como para viver o **desafio** de conciliar atividade profissional como docente com os estudos que não foram interrompidos:

Passei no 1º Concurso que fiz para a Secretaria de Educação ainda no 3º ano. Seis meses depois estava cursando Letras Português e Espanhol no CEUB. Não foi fácil. Trabalhava 40h e tive dois filhos no percurso. Fiz três especializações (psicopedagogia, gestão escolar e Coordenação Pedagógica). Mestrado. Agora pensando no doutorado.

Jaque, ao longo de 19 anos atuando como docente, afirma que *“mesmo diante das incertezas do caminho, inseguranças, desânimo ... Nunca foi uma opção desistir! Sempre busco seguir em frente nos estudos e na busca*

*por ser melhor*’. No instrumento de pesquisa intitulado de *Trajatória Docente*, representa simbolicamente a afirmativa transcrita acima com a placa de trânsito – Proibido Estacionar.



*Placa Proibido Estacionar*

Pensando sobre a trama subjetiva construída por Jaque, podemos analisar que os limites que marcam sua experiência não representam barreiras para a construção de novos destinos em sua trajetória. Em uma entrevista quando perguntamos quais seriam seus **limites pessoais, práticos, teóricos e institucionais**, Jaque respondeu:

**LIMITES PESSOAIS** - Cansaço físico, pois trabalho 60 horas na SEEDF (matutino, vespertino e noturno).

**LIMITES TEÓRICOS** -A perspectiva teórica que acredito está além da prática vivida na escola. Parece que sou um ET, mas continuo acreditando.

**LIMITES PRÁTICOS** - O dia a dia é muito dinâmico, preciso desenvolver uma capacidade rápida de estruturação.

**LIMITES INSTITUCIONAIS** - Não observo limites institucionais. O limite surge quando nós não fazemos nada. Vejo as orientações institucionais como algo que ajuda, pois criamos estratégias a partir do que está escrito, construindo a identidade da escola.

Observando os limites citados, percebemos que para cada limite Jaque cria uma solução, uma estratégia resolutive. Hipotetizamos que a questão dos limites aparece subjetivamente configurado no **valor que confere as suas experiências**. Assim, considera os limites como inserido em um processo de construção, de modo que os reconhece como parte da dinâmica da cultura escolar. Afirma que parece um ET, tal expressão relaciona-se ao fato de valorizar estudos teóricos que muitas vezes não são aceitos no espaço da coordenação pedagógica. Interpretamos que ao enfrentar os limites encontra respostas para agir intencionalmente com relação a função que desempenha.

Identificamos em Jaque o interesse por viver experiências profissionais diversificadas como forma de conquistar sua autonomia no exercício de sua função. Em uma conversa informal ressalta que:

Toda experiência profissional deve ser valorizada, pois faz a gente aprender. Vivemos experiências que futuramente servirão para transpor limites e desafios que não podemos fugir deles. Na hora que aperta temos que pensar sobre as situações que já vivemos e trazer para nos basear, e agir.

Jaque, na busca de “*transpor limites*”, se reporta ao valor das experiências vivenciadas ao longo de sua trajetória. Hipotetizamos que a relação do histórico com o atual faz emergir sentidos subjetivos vinculados ao seu protagonismo como coordenadora pedagógica. As expressões utilizadas, tais como: transpor limites, pensar e agir, indicam uma configuração subjetiva organizadora de sua autonomia. Em indutores que fizeram parte de um complemento de frases, Jaque frisou o seguinte:

**Conquisto autonomia quando** tenho consciência do meu papel enquanto sujeito.

**Profissionalmente gosto** de pensar e construir junto.

**A coordenação pedagógica é** espaço privilegiado para o diálogo, para a formação continuada, também para construção coletiva e fortalecimento do trabalho coletivo.

Consideramos que o conteúdo desses indutores, fornecem indicadores para hipotetizarmos que a sua condição de profissional autônomo apresenta relação com o seu processo de constância sobre **o pensar da sua prática pedagógica**. O constante pensar diz respeito as respostas que precisam ser construídas para o exercício da função de coordenador pedagógico. Assim, Jaque vai desenvolvendo estratégias personalizadas para lidar com os compromissos de sua função. No questionário aberto, considerou que:

Na função de coordenadora pedagógica, tenho que pensar nas inúmeras dimensões que permeiam o cotidiano escolar como: avaliação, aprendizagem, planejamento, organização do trabalho pedagógico, gestão escolar, clima organizacional, relação professor-aluno, conteúdos, singularidades dos sujeitos. Compreender ainda a concepção que cada um traz de escola, conhecimento, alfabetização e letramento, aprendizagem, ensino, para que possa organizar o meu trabalho baseado na realidade escolar na qual atuo, partindo dela



para daí ampliar conceitos e fortalecer a consciência que a função social da escola é mais que transmitir conhecimento.

Outro aspecto relevante sobre o desenvolvimento de sua autonomia, gera em torno do valor que confere a realidade escolar em um processo que se consolida quando reflete sobre as várias dimensões do cotidiano, demonstrando uma interdependência com a realidade em que está inserido. Inferimos que ao reconhecer as “*inúmeras dimensões*” existentes na escola, as experiências que vivencia insere-se em um processo contínuo de desenvolvimento, ganhando significados quando articulado as demandas e necessidades próprias daquele ambiente escolar.

Por essa razão, não era assujeitada a exigências burocráticas. Jaque assumia uma posição ativa frente aos colegas professores, tal escolha pode ser um indicador do valor dos outros pares da ação docente, como forma de desenvolver proposições de maneira coletiva. Quando ressalta pontos significativos sobre sua trajetória docente, enfatiza que “*ter o colega como par é de fato muito gratificante. O trabalho coletivo, a troca, a reciprocidade nos alegra, enche de esperança e motiva*” Jaque representa simbolicamente essa ideia com a seguinte placa de trânsito:



*Placa de Mão Dupla*

Hipotetizamos que **as relações interpessoais** travadas no espaço da ação docente, tem como base produções simbólico-emocionais que, para Jaque, tem vínculo com o fato de se manter ativa em sua função.

**Vejo possibilidades** nas pessoas;

**Esforço-me** diariamente para atuar de forma que venha a contribuir como o grupo;

**As interações:** riquezas;

**Tenho interesse** por gente.

Hipotetizamos que a valorização dos pares oportuniza em Jaque a produção de sentidos subjetivos relacionados com a qualidade de sua atuação como coordenadora pedagógica, impactando, por sua vez, em seu interesse pelo seu próprio processo de formação continuada. Ao completar frases, Jaque registrou:

**Eu preciso** aprender constantemente.

**Tenho que refletir sobre:** minha formação, minha atuação e as necessidades cotidianas que surgem no contexto da escola.

**Considero que posso:** aprender cotidianamente com os pares.

**Não gosto:** de julgamentos.

O processo de formação continuada traçado por Jaque faz parte de um movimento intencional, a partir dos quais se constitui como mobilizador para seguir **novas trajetórias que projetam uma caminhada para além dos muros da escola**. Isso porque sua busca por crescimento profissional se constituía como elemento de valor subjetivo gerador de transformação de sua prática pedagógica.

Interessante frisar que Jaque utiliza a placa de trânsito “*pare*” para representar o momento em que esteve desenvolvendo sua pesquisa de mestrado. Hipotetizamos que essa parada está relacionada com a saída do contexto escolar, ou seja, o contexto da prática, para ampliar conhecimento pela via da academia, ou seja, dos conhecimentos científicos.



Placa Pare

Há momentos que precisamos refletir, nos afastar, olhar mais amplamente o nosso contexto profissional. Minha “parada” foi para o mestrado. Muito salutar profissionalmente e como pessoa. (Prof.<sup>a</sup>. JAQUE – Coordenadora Pedagógica)

Em uma conversa informal, Jaque associou a sua participação no mestrado como um momento de mudança de suas concepções teóricas. Afirmou que ficou impactada com as teorias que teve acesso ao longo do curso,

bem como com o aprendizado que a constituiu como pesquisadora. Em um trecho da sua redação deixou claro que:

Sempre tive prazer em aprender. Participava de todos os cursos possíveis para melhorar a minha prática em sala de aula. Mas só após anos de estudo que compreendi que muitos dos cursos traziam receitas e que minha atuação só foi impactada quando mudei de concepção. Isso se deu ao longo do mestrado, participando de um grupo de pesquisa, lendo e discutindo, escrevendo e participando de disciplinas que oportunizavam muitas discussões teóricas.

Notemos que a qualificação profissional se constitui como geradora de sentidos subjetivos relacionados com mudanças na forma de ver a dinâmica pedagógica, que transitou de ações repetitivas e mecânicas representadas por “receitas” para a análise de **concepções teóricas que poderiam sustentar as práticas pedagógicas**. O fato de abandonar as receitas foi impulsionador para produzir sentido subjetivos relacionados com a despadronização das ações pedagógicas em um processo não linear. Essa ideia relaciona-se ao fato de Jaque viver certezas e incertezas que a impulsionava a buscar novos caminhos.



*Placa Curva Sinuosa*

Cursos, discussões e reflexões e sobre a minha atuação me colocou em contato com muitas concepções teóricas. Tive que buscar mudanças em minha prática. Hora certezas... hora incertezas!

Hipotetizamos que o conhecimento que teve acesso nos cursos de formação, os orientava para gerar suas próprias escolhas em um caminho sinuoso, inseguro e que necessitava ser marcado por **intencionalidades pedagógicas**.

Nessa trajetória, o mestrado foi significativo para Jaque, pois possibilitou caminhar **para além dos muros da escola**, gerando construção de novos conhecimentos. Jaque teve a oportunidade de participar de grupos de pesquisa, de congressos e diversos eventos científicos, assumindo papel de colaboradora e autora.

Consideramos que a valorização do ato de permanecer estudando implica na produção de sentidos subjetivos relevantes para gerar compromisso

profissional que está além da reprodução de atividades na sua prática pedagógica. Integrado a isso desenvolveria o **processo de autoria docente**, de investigadora de sua prática e de protagonista em seu trabalho pedagógico. Os processos subjetivos relacionados a Jaque geram o desejo de ingressar no doutorado. Jaque apresenta esse fato como um projeto de vida para o futuro como forma de continuar as suas trajetórias construtivas com relação a sua profissão.

### *3.4.2. Marcas subjetivas presentes na trajetória da Professora Ravena.*

Os registros das informações referentes a Ravena retrataram conflitos familiares provenientes da relação matrimonial de seus pais. Em sua redação ao falar da trajetória de vida pessoal e do contexto sociocultural e econômico afirma que:

Minha mãe queria terminar o ensino médio, mas meu pai não permitia que ela estudasse à noite. Lembro bem dele trancando o portão e ela tendo que nos acordar para abri-lo para que pudesse entrar em casa depois da aula. Com o tempo ela desistiu de estudar. Ela falava que queria muito ser enfermeira. Fiquei triste na época, mas não compreendia muito bem o mundo dos adultos e nada fiz para ajudá-la na época.

Sabemos que as vivências familiares podem ser responsáveis por produzir elementos subjetivos que impactam, estagnam ou impulsionam significativamente os indivíduos. No caso de Ravena, vincula a separação dos pais a forma de se responsabilizar pela família, que na circunstância encontrava-se fragilizada.

Passei cedo na SEEDF e com 18 anos já estava na faculdade e trabalhando. Mas foi um tempo muito difícil! Meus pais se separaram. Meu irmão menor de 8 anos ficou aos meus cuidados pois minha mãe entrou em profunda depressão. Meu pai perdeu muito dinheiro com o plano Collor e acabou saindo do emprego que tinha na construtora Paulo Otávio, entrou também em depressão e eu passei a ser a chefe

da família, tudo novo para mim: emprego, responsabilidade familiar, faculdade, tudo aconteceu ao mesmo tempo. Eu tornei uma pessoa mais racional. Tive que amadurecer muito rápido.

A Teoria da Subjetividade nos ajuda a compreender que não existem determinações em torno dos significados emocionais que uma experiência tem para uma pessoa. Assim, a subjetividade representa a organização da produção de sentidos gerados nas esferas sociais e individuais de uma experiência. O trecho abaixo representa uma forma de superação de **desafios** presentes no caminho de Ravena:

Acredito que a profissão me ajudou a superar essa fase tão difícil! Encontrava no trabalho a realização profissional, esquecia dos meus problemas para me envolver com os problemas dos meus alunos, e por 8 horas vivia outro mundo, vivia outros problemas e outras conquistas e alegrias. À noite ia para a faculdade e gostava de estar naquele ambiente, onde eu podia ser jovem, conversar com pessoas da minha idade e viver a realidade daqueles que tinham a minha idade, sem me preocupar com problemas familiares.

Hipotetizamos que aquele momento para Ravena (separação dos pais, a responsabilidade pela família, as fragilidades emocionais, a vida financeira instável), trouxe mudanças significativas em sua vida pessoal, porém diante dos desafios tinha uma fortaleza que era representada pela aprovação no concurso de professores da rede pública de ensino com apenas 18 anos. Tal situação pode ser um indicador de que era valorizada pela família por ter encarado o **desafio** e superado a situação. Hipotetizamos que essa experiência favoreceu produções subjetivas relacionadas com a vontade de atuar profissionalmente de maneira compromissada.

Em uma entrevista quando foi perguntado sobre **os limites pessoais, teóricos, práticos e institucionais**, Ravena ressaltou os seguintes pontos:

**LIMITES PESSOAIS** – A saúde me limitou, ter que fazer cirurgia na área da visão, fiquei preocupada e me paralisou momentaneamente.

**LIMITES TEÓRICOS** – A minha formação acadêmica não me deu base, fui buscar em um grupo de estudos.

**LIMITES PRÁTICOS** - Aliar teoria e prática para desenvolver as estratégias pedagógicas.

**LIMITES INSTITUCIONAIS** - A SEEDF não favorece uma formação de base teórica mais sistematizada, estou cansada de ver recortes nos cursos de formação.

Ravena apresenta considerações sobre as fragilidades de base teórica que marcam a carreira docente. A conscientização de tal fato faz Ravena se reportar ao histórico e ao atual, ou seja, ao momento de formação inicial, bem como ao momento em que vivência em sala de aula. A carência teórica se constitui como uma adversidade para o desenvolvimento profissional. De forma singularizada, traça uma trajetória de busca para sanar sua carência, quando ressalta em uma conversa informal que foi “*buscar apoio em grupos de estudos*”, assim, configura uma produção subjetiva associada a proatividade. A busca por novos conhecimentos de base teórica pode ter relação com os recursos subjetivos oriundos da relação com a família: compromisso, enfrentamento de desafios, resolução de problemas.

A proatividade de Ravena objetivava buscar novas informações e conhecimentos, isto pode estar relacionado ao fortalecimento de sua prática pedagógica. O conjunto de frases abaixo ilustram nossas elaborações:

**Eu preciso** fortalecer minhas práticas pedagógicas.  
**Tenho dificuldade** quando não articulo conhecimento à realidade.  
**Tenho que refletir** sobre os saberes construídos.  
**Considero que posso** avançar em meu fazer docente.  
**Quando tenho dúvidas** recorro as bases teóricas que fundamentam a minha prática.  
**A leitura** imprescindível na produção e na criação de novos saberes.  
**Sinto que** preciso estudar mais.  
**As interações** favorecem o aprender.  
**Conquisto autonomia quando** reflito sobre minhas concepções pedagógicas.  
**Me vejo** como uma professora investigadora e reflexiva.  
**Tenho necessidade** de estar sempre pesquisando.

Percebemos que a busca de Ravena por conhecimento não se limitava apenas a cursos, pois também se estabelecia a partir do outro, pois valoriza as interações e a construção coletiva de saberes, como foi retratado nos dois complementos de frase:

**As interações** favorecem o aprender.  
**Vejo possibilidades** na construção coletiva de novos saberes.

Também ressaltou a importância do outro em uma resposta de um questionário aberto:

O estudo está intimamente ligado à minha função enquanto professora pesquisadora. Meu processo formativo um dia teve início, porém não tem hora e nem dia para acabar. É meu alicerce, minha base sólida. Nesse processo vejo a importância dos colegas de trabalho, pois aprendemos também com os pares que interagimos na escola, no curso, enfim na vida profissional

Interpretamos que Ravena subjetiva as **relações interpessoais em uma rede interativa colaborativa** para a promoção de novas elaborações sobre o seu saber fazer, estabelecendo com os pares um processo dialógico produtor de conhecimentos.

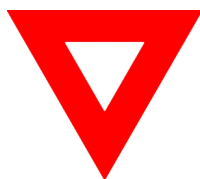
Como afirmamos anteriormente, Ravena centraliza no estudo a forma para superar limitações teóricas, dessa maneira vai agregando novos elementos a sua trajetória construtiva. No caso, observamos que foi agregado uma postura investigativa em sua experiência docente, vejamos o trecho abaixo, extraído da redação sobre sua trajetória de vida pessoal e acadêmica:

Fui convidada para fazer uma pós-graduação na UnB, então participei do projeto “Filosofia na escola”, que foi realizado na escola em que atuava. Eu tive a honra de ser aluna do professor Walter Omar Kohan, idealizador do projeto, o que contribuiu profundamente na minha postura de professora, que passou a ser mais investigativa e pautada na busca de teorias aliadas à prática e que me embasassem profissionalmente. Depois vieram outras experiências exitosas. Fui sujeito de pesquisa de uma dissertação de mestrado. Essa experiência foi muito significativa, uma vez que contribuiu na constituição de minha identidade enquanto coordenadora e me fez repensar as minhas práticas pedagógicas. Tal experiência impulsionou minha trajetória acadêmica. Outras experiências vieram a partir desse trabalho. Pesquisa em escola, participação em eventos acadêmicos e congressos, com apresentação de trabalhos científicos, todos frutos do trabalho desenvolvido no ambiente escolar. Convivi com professoras na minha vida acadêmica que deixaram marcas profundas em minha vida profissional e pessoal.

O trecho evidencia a **valorização de experiências**, cuja representação simbólico-emocional é favorável à produção de sentidos subjetivos associados a produção de novos saberes tendo como base processos investigativos próprios e interligados a prática pedagógica.

Ravena enfatiza também **trajetórias seguidas que projetaram uma caminhada para além dos muros da escola**: produção de trabalhos científicos para apresentar em congresso, pesquisa em uma escola. Alcançar esse novo caminho percorrido advém de uma organização singular voltada para o enfrentamento de desafios relacionados a profissão. Nesse sentido, González Rey afirma que a realidade é importante para a construção de conhecimentos, não como sistema estático, “coisificado”, suscetível de ser aprendido no ato de conhecer, mas como sistema complexo que entra em contradição com as fórmulas prontas que queremos aplicar (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 218).

Hipotetizamos que a constante busca por um domínio teórico favorece a produção de sentidos subjetivos vinculados a segurança para atuar em sua profissão. Observamos isso quando ressalta:



*Placa dê a preferência*

Busquei apoio na formação continuada.



*Placa Vire a Direita.*

A formação continuada me levou a seguir outro caminho: coordenadora pedagógica. Descobri o potencial desse profissional e sua importância no processo pedagógico.



*Placa Sentido circular na rotatória.*

A experiência da sala de aula e o trabalho na coordenação pedagógica enriqueceram meus conhecimentos pedagógicos, fortalecendo minha prática e na construção da minha identidade profissional.



Ravena ressalta que a trajetória construtiva escolhida possibilitou a construção de sua identidade. González Rey (2003) afirma que a identidade é produzida dentro do processo em que se expressa no curso das diferentes ações que enfrenta, as quais configuram um sistema personalizado de ação responsável pelo sentido subjetivo da identidade.

Os relatos da professora sobre sua experiência na coordenação pedagógica foram carregadas de uma emocionalidade positiva. As atividades diferenciadas que Ravena precisou projetar quando assumiu a função de coordenadora pedagógica possibilitou viver o processo de **autoria docente**. Em uma conversa informal enfatizou que a coordenação pedagógica movimentava sua imaginação para criar:

Quando eu era coordenadora pedagógica, eu ficava imaginando, pensando horas a respeito de como seria a reunião, qual seria a novidade que iria impactar. Eu gostava de movimento, de perceber que os professores estavam felizes.

Ravena imaginava o processo, ou seja, o ato de coordenar, tal fato marcava a produção de proposições singulares, exercendo um impacto subjetivo na atuação de Ravena, impacto esse que associamos a produção de sentido subjetivo que mantém vínculo como o prazer de ter sido coordenadora pedagógica.

Também, em suas ações como professora regente, observamos que criava atividades **despadronizadas**, utilizando recursos diversificados. Ao completar frases registrou:

**Fico triste quando** não consigo estabelecer um diálogo com meu aluno.

**Eu me envolvo profissionalmente quando** meu fazer pedagógico produz sentido.

**Esforço-me diariamente** para fazer a diferença em sala de aula.

**A formação docente** promove a mudança de postura diante do ensino.

**Meu maior desejo é** saber trabalhar todas as singularidades existentes no contexto escolar de forma harmônica e sensível.

O conjunto dessas informações evidenciam a maneira que desenvolve sua prática pedagógica, ou seja, uma prática que oportuniza a participação dos alunos, mobilizando uma postura de acolhimento e parceria com estes.

Nesse contexto, de geração de vínculo com seus alunos demonstra uma implicação emocional relacionada com o que faz: criação de atividades, estratégias relacionais, acompanhamento singularizado de cada aluno, registro dos processos dos alunos, organização das aulas. Ravena demonstrava gostar de seguir formas de organização bem particular, isso foi percebido quando organizava o diário de classe, o relatório de aprendizagem dos alunos, ou qualquer outra atividade que precisava prestar conta com alguém (secretária escolar, diretora, Regional de Ensino). Tal atitude pode estar associada a recursos subjetivos vinculados a satisfação de cumprir com os compromissos, ou seja, produções subjetivas historicamente constituídas no âmbito familiar que geravam um sentido de dever cumprido, como um processo de reconhecimento social. No instrumento de pesquisa “Trajetória Docente”, relaciona a forma que procedeu quando iniciou sua carreira profissional com a forma que procede atualmente.



*Placa Proibido Retorno*

Entrei muito nova na SEEDF e na faculdade. Tinha acabado de completar 18 anos. Mas não tinha como retornar. Seguir em frente sempre foi meu objetivo. Arrumei uma maneira de me organizar para não fracassar, carrego isso pra tudo na vida. Porque gosto de fazer tudo bem feito para não ter preocupação, quando me organizo para obter êxito me sinto em liberdade.

Articulando informações anteriores sobre a família com a forma que dirige suas ações como profissional, interpretamos que Ravena agia pautada na possibilidade de dar respostas positivas como forma de criar cominhos para se sentir bem e adequada nos espaços sociais, ser aceita e caminhar livremente. Pressupomos, também, que a necessidade apresentada em aprender sobre teorias tem relação com produções subjetivas associadas com a garantia de ser ouvida, deixar uma marca positiva no ambiente profissional, favorecendo assim sua autoconfiança.

Identificamos também, em Ravena, a necessidade de se constituir como professora investigadora, desejo que pode estar vinculado ao núcleo de sentidos subjetivos associados à relação de adquirir novos conhecimentos para sustentar a sua prática pedagógica, gerando mudanças. Observamos que a medida que investigava a sala de aula e a situação dos alunos, buscava problematizar o seu cotidiano, sentindo-se capaz de propor algo novo em sua prática pedagógica.



*Placa Mão Dupla*

Hoje em sala de aula tenho a sensibilidade para atuar como professora investigadora. Assim contribuo com a aprendizagem dos alunos e também com os colegas professores quando trocamos experiência. A investigação é um movimento de mão dupla, eu observo e visualizo a realidade, questiono e busco solução, troco experiência e aprendo.

Em conversa informal Ravena enfatizou que despertou para se posicionar como professora investigadora quando participou de um grupo de pesquisa vinculado a Universidade de Brasília.

Uma experiência marcante em minha vida foi ter contato com pesquisadores experientes, participar de grupos de pesquisa e escrever sobre as nossas investigações. O professor que fica só na escola, no mundo prático não consegue entender o propósito da investigação. Quando investigamos nos tornamos questionadores da realidade, e se passamos a escrever sobre o que vemos, olha faz uma grande diferença na nossa prática como professor. Participar do grupo foi uma etapa primordial para o meu ser professora.

Interpretamos que a participação em um grupo de pesquisa gera novas produções de sentido subjetivos relacionados a necessidade de solucionar questões cotidianas. Essa participação marcou mais um passo para a sua constante busca por aprender novos conhecimentos que impulsionam um fazer docente qualitativo.

### 3.4.3. *Marcas subjetivas presentes na trajetória da formadora Nara.*

A formadora Nara enfatizou que sua infância foi marcada por um contexto de muito incentivo à leitura e ao fato de ouvir muitas histórias contadas no ambiente familiar. Tal vivência foi de grande importância para desenvolver o seu gosto por leitura, capacitando-a para percorrer uma trajetória de sucesso escolar. Em uma entrevista, Nara ressalta que:

Desde muito pequena, o meu pai contava muitas histórias e causos para mim. Ir para escola, era uma chance que eu tinha para conhecer mais histórias, aprender a ler era uma conquista que eu almejava intensamente. Ao iniciar meus estudos na séries iniciais, tive o prazer de aprender e me encantar com outras histórias infantis, com uma professora muito querida, D. Geralda. Para ela, a leitura era um caminho seguro de descobertas. Às sextas-feiras, eram dias de viagens fantásticas.

Em vários instrumentos e momentos da pesquisa o ato de ler e ouvir histórias foi identificado por Nara como uma atividade que possibilitou o seu desenvolvimento como aluna, professora, formadora, mãe, cidadã. Registrou o fato da importância da leitura em vários momentos de sua escolarização:

No final do Ensino Fundamental, tive uma professora de História, que todos os dias lia um capítulo de um livro (um romance), e, isso era todo o diferencial de suas aulas.

No segundo grau (ensino médio), a professora de Geografia nos desafiava sempre para além dos conhecimentos de sua matéria. Nos provocava dizendo: “Quais as histórias desse lugar? Dessas pessoas?” E algumas vezes, pesquisamos e aprendemos muito.

Os trechos citados representam a trajetória que seguiu valorizando a leitura, e que a fazia ser reconhecida como uma excelente aluna, participativa e interessada por aprender constantemente. Em uma conversa informal relata que:

Eu sempre gostei de ler e isso sempre foi muito valorizado, pois o aluno que lia sabia participar das aulas, imaginava coisas legais e escrevia melhor, tinha um destaque em sala de aula, as professoras

gostavam. A leitura me encanta porque eu imagino e passo a criar mil coisas a partir do que li.

Nara lembra que o ato de aprender a ler significou uma conquista muito positiva para ela, dessa forma gerou impactos em muitas esferas de sua vida, tanto pessoal como profissional. Hipotetizamos que a leitura e os conhecimentos advindos desta, é uma ferramenta que gera segurança para Nara desenvolver as suas atividades. Vejamos um trecho de uma entrevista:

Quando iniciei o meu processo de alfabetização e aprendi a ler, foi uma conquista que me levou por caminhos que ainda hoje percorro e (re)significo. Aprender faz parte de mim desde sempre em todas as etapas da minha vida. É um processo interminável que se intensificou quando aprendi a ser gente, a me posicionar, relacionar com as pessoas, quando fui estudar em BH e alarguei meus conhecimentos. Quando me casei, quando fui mãe, nas pequenas vitórias das minhas filhas, quando passei no concurso da SEEDF, quando comprei minha casa, quando terminei minhas graduações, quando minhas filhas passaram no vestibular na UnB, quando encontro pessoas que gosto, quando viajo, quando encontro os meus pais/familiares, quando como coisas que gosto,..., quando escuto pessoas e elas me provocam e ensinam, quando...

O desenvolvimento de Nara tendo como fundamento a leitura não se relaciona apenas ao âmbito profissional, como percebemos atinge outros espaços de sua vida. Nara finaliza a sua fala com um “*quando...*” que denota várias possibilidades que podem ser construídas a partir do contato com a leitura e com o aprender gerado por quem busca fundamento no conteúdo que lê. Hipotetizamos que o valor atribuído à leitura pode estar relacionado à condição de sujeito, entendendo que para ser protagonista em diferentes espaços de atuação necessita de conhecimentos para atuar de maneira compromissada, responsável e com qualidade. No conjunto de frases abaixo encontramos indicadores que fundamentam nossa hipótese:

**Quando tenho dúvidas:** leio, pesquiso, pergunto, ouço, questiono, me incomodo, vou atrás.

**A leitura:** é um canal de possibilidades, luz para muitas inquietações, um refúgio, um alento.

**Conquisto autonomia quando:** por meio da leitura, pesquiso, reflito, compreendo a importância do quê e de como faço, penso e organizo meu trabalho pedagógico.

**Luto por:** conhecimento, discernimento, empenho em prol de uma educação de qualidade para todos.

Compreendemos que a leitura organiza a produção subjetiva de Nara como fundamento para a sua atuação profissional, constituindo –se como elemento relevante de sua subjetividade individual. A leitura movimenta o seu fazer docente, ao explicar sobre os períodos mais marcantes de sua trajetória docente mais uma vez a leitura aparece como impulsionadora de mudanças em seu trabalho pedagógico. Vejamos o trecho de uma entrevista:

Os períodos de mudanças pelos quais passei e nortearam o meu pensamento e ações foram muitos, desde quando entrei para a SEEDF em 1998. Nessa trajetória, ao iniciar o curso: A arte de Contar Histórias com a professora Estela, a qual, me fez ver o mundo de possibilidades do o ensino à partir da literatura infantil em sala de aula. Por meio desse curso despertei para tentar entender e compreender os processos que envolvem a imaginação da criança. É uma prática que considera a aprendizagem à partir da utilização das histórias infantis, instrumento que fomenta e estimula a criança numa perspectiva lúdica e prazerosa do aprender. Assim, fui me interessando pelo assunto, e essa, tem se constituído em uma prática efetiva que fortalece as relações em espaços pedagógicos do aprender e ensinar que pretendo continuar entendendo e pesquisando.

Observamos neste trecho que a leitura também faz parte de sua relação com o ato de ensinar, pois da mesma forma que valoriza a leitura, também a coloca como importante para impulsionar a aprendizagem de seus alunos. Hipotetizamos que nesse processo de valorização da leitura participavam sentidos subjetivos vinculados a uma forma responsável de desenvolver sua atividade profissional, transpondo **desafios** que marcam a relação ensino e aprendizagem. Tais informações nos permitem construir um indicador de que a leitura favorece em Nara o desenvolvimento de habilidades investigativas do seu saber fazer. A expressão “*pretendo continuar entendendo e pesquisando*” vem carregada de sentido, pois singulariza o seu processo de formação docente, indicando que pode aprender pela via da investigação de sua própria prática docente. Dessa forma, reconhecemos, então, que não são apenas os cursos que mobilizam o aprender e o desenvolvimento docente de Nara, mas também o ato de investigar a realidade que está inserida, tal fato conferia inteligibilidade para as suas ações pedagógicas, provocando **o pensar sobre práticas pedagógicas** que vivencia.

Os relatos de Nara sobre a representação da sua graduação em Pedagogia também apresentam indicadores de que sua prática pedagógica é observada e redimensionada por ela no seu próprio cotidiano:

Na graduação em Pedagogia, foi uma oportunidade intensa de provocações, reflexões entre a teoria e a prática em que o meu fazer pedagógico era o palco de movimentação das ideias. Era uma formação em serviço, onde minha sala de aula era o laboratório diário do meu pensamento. Essa vivência alargou meus conhecimentos, me fez compreender a prática significando-a para além de aspectos e ações reprodutoras de antes. Nessa época também conheci professoras mediadoras(es) do curso que muito contribuíram para ampliar o meu olhar e postura como professora. Além é claro, de conhecer professores cursistas, com experiências excelentes que também me ensinaram e me desafiaram em sala.

No caso de Nara, interpretamos que a incorporação da “sala de aula como laboratório diário do pensamento” representa a subjetivação da teoria e da prática gerando ideias que se fundamentavam nos conhecimentos pedagógicos discutidos ao longo do curso e nos saberes de sua prática, que eram analisados de acordo com a realidade em que vivia como professora. Observamos, também, nesse trecho, a centralidade que confere aos colegas de profissão e aos mediadores do curso, ou seja, ao outro docente que também tem um repertório de conhecimentos que podem ser discutidos e incorporados a sua prática. Hipotetizamos que para Nara, o processo de formação docente representava um elemento subjetivo que favorece o acesso a novos conhecimentos que precisavam ter relação com sua prática de sala de aula. Em uma frase do complemento de frases enfoca: “**Tenho interesse por: compreender, pesquisar, aprender, avançar nos aspectos que envolvem a educação e os processos singulares de aprendizagem**”.

É possível compreender, então, que a maneira que Nara organiza sua trajetória construtiva tem relação com a forma que se vê inserida nesse processo, ou seja, com sua autoimagem. A forma como se coloca é geradora de alternativas próprias para fortalecer um trajeto de continuidades. Vejamos:

**Me vejo como uma professora:** pesquisadora, interessada e comprometida com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

**Ser professora:** se desafiar a aprender, a refletir e compreender os processos que envolvem a aprendizagem, sempre.

**Eu me envolvo profissionalmente quando:** me sinto provocada, desafiada. Quando não tenho resposta para muitas, das muitas dúvidas que tenho.

**Considero que posso:** ir além daquilo que me desafia, das minhas frustrações, além daquilo que já considero real.

**Vejo possibilidades:** nas dificuldades, naquilo que me inquieta. Pois busco saídas, procuro compreender...

Consideramos que o desejo de aprender demonstrado por Nara e a “*busca de saídas*” levaram-na a percorrer novas trajetórias que a projetaram para uma caminhada para além dos muros da escola. Nara descreve três experiências bastante significativas para o seu fazer pedagógico. A primeira refere-se ao trabalho desenvolvido na Regional de Ensino como coordenadora intermediária, a segunda como formadora de professores, atividade que desenvolve atualmente, e a terceira em um grupo de pesquisa vinculado a Universidade de Brasília.

Em 2011, ao ser convidada para fazer parte do grupo de uma Regional de Ensino, comecei uma paixão, um namoro pedagógico progressivo pela Teoria da Subjetividade, a qual, foi apresentada para mim por um colega de trabalho em conversas sobre o assunto e também em um curso sobre Coordenação Pedagógica. Período em que conheci pessoas envolvidas com os aspectos subjetivos que permeiam o ensinar e o aprender, assim aguicei o meu olhar e interesse por essa teoria. Desde então, procuro me informar e buscar mais conhecimentos sobre os aspectos subjetivos que permeiam as relações entre os sujeitos.

Em 2013, passei pelo processo de seleção para trabalhar com a formação do PNAIC ( Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa) no CRA, Centro de Referência em Alfabetização de Sobradinho. Espaço que oportunizou muitas aprendizagens e compreensões. Por meio de estudos locais e encontros oferecidos pela UnB com o propósito de efetivar as ações do Pacto pela Alfabetização, um programa do Governo Federal que visa fortalecer e ampliar a formação do professor no Ciclo de Alfabetização, foi possível ampliar meus conhecimentos.

Em 2014, participei de grupo de estudo e pesquisa, o qual, oportunizou espaços de discussão sobre teorias e práticas que contemplam as aprendizagens das crianças numa perspectiva Histórico-Cultural, alinhada a Teoria da Subjetividade. Por meio desse grupo de pesquisa, participei de congressos, debates e espaços do aprender. Muito rico, intenso e reflexivo para a minha formação, me fez querer avançar meus estudos e pesquisar também na área, que estou em processo de aprender ainda.



Observamos que Nara ampliou seus espaços de relação, aproximando-se assim de nova perspectiva teórica, da formação e da pesquisa. Em conversa informal relatou que:

Nunca pensei que pudesse produzir artigo para apresentar em congresso. Foi minha primeira produção, mas muito importante. Me sinto privilegiada em fazer parte de um grupo de pesquisa. Isso amplia e muito minhas formas de pensar sobre o meu fazer e sobre a dinâmica da escola, da educação. Nossa! E o contato com pesquisadoras experientes que já são autoras de livros, de conhecimento científico. Olha, isso é demais...Quando escuto as pesquisadoras experientes e vejo que estou sentada junto na mesma mesa, compondo um grupo de pesquisa, me sinto tão aceita, vejo que elas são simples e me acolheram. Olha, isso não tem preço!! Fico babando com o conhecimento que elas tem e vejo que não posso interromper minha caminhada.

Consideramos que o protagonismo de Nara, bem como o processo de **autoria docente** são indicativos de autonomia e de enfrentamento que um docente pode vivenciar no percurso de seu desenvolvimento profissional. Nara cria trajetórias singulares para alcançar seus objetivos profissionais. Hipotetizamos que dessa forma produz uma atuação relacionada a viver diversas experiências, em diversos espaços que participam de seu processo de constituição docente, possibilitando-a vivenciar trajetórias construtivas com segurança, determinação e satisfação. A maneira como Nara representou sua trajetória docente indica uma caminhada em constante evolução.



*Placa Siga em frente*

Na minha formação inicial eu sabia que precisava seguir em frente, buscar novas oportunidades, aprender tudo o que podia para desempenhar minhas atividades docentes.



*Placa Pista Sinuosa*

Inicialmente, quando adentrei à escola, muitas dúvidas surgiram, incertezas em relação ao fazer pedagógico. Dificuldades no processo de como fazê-lo.



*Placa Mão Dupla*

As inquietações, as dúvidas do como fazer, me levaram em busca de saberes que alimentavam a minha prática. A participação de colegas engajados e mais experientes muito me ajudou.



*Placa Curva à Direita*

Na regional de Ensino precisei de repensar todo o meu processo como docente. Para além do que eu conhecia como professora tinham outras possibilidades. Foi meu primeiro contato com a teoria da Subjetividade.



*Placa Sentido Circular na Rotatória*

Quando me vi formadora me senti desafiada por outros professores, num contínuo processo de refletir, agir e refletir. Além disso fui provocada por diversas leituras que eram necessárias para o momento de formação.



*Proibido Parar e Estacionar*

Estou em um momento que não posso parar com meu processo formativo. Tenho sede de conhecer os processos que envolvem o ensinar e o aprender, além de querer compreender os aspectos da subjetividade que envolvem as relações, produzindo-as e significando-as no universo do sujeito que aprende.

As trajetórias seguidas por Nara podem ser explicadas pela produção de sentidos subjetivos ligados a persistência, a dedicação profissional e a busca de novos conhecimentos. O gosto e o exercício contínuo da leitura conferem embasamento teórico para sustentar o seu fazer pedagógico, tanto como professora, como coordenadora pedagógica ou como formadora. Nara movimenta-se para um constante crescimento profissional, nessa trajetória demonstra indignação com práticas conformistas que determinam falta de interesse pelo fazer docente.

**Tenho dificuldade quando:** diante de um trabalho proposto, o professor se nega a fazer, alegando falta de tempo para a leitura, ou sem tentar, já determina que não dará certo.

**Fico triste** com o conformismo e inércia de muitos professores frente aos desafios diários que envolvem o ensinar e o aprender.

**Não gosto** de demoras, injustiças, falsidades, preguiças, conformismo, inércia.

Ao relatar sobre os limites pessoais, teóricos, práticos e institucionais que rondam o fazer docente, lança uma visão crítica sobre a sua própria postura docente. E assim, descreve os seus limites:

**LIMITES PESSOAIS** – Eu nunca acho que sei por completo um assunto e me gera insegurança falar do que não domino. Não gosto de me basear em recortes teóricos.

**LIMITES TEÓRICOS** – Para dominar teoria envolve o fator tempo. Não é por exemplo só participar de uma palestra, porque compreender categorias é muito difícil sem um espaço de discussão constante. Preciso desse espaço constantemente em minha trajetória profissional.

**LIMITES PRÁTICOS** - Ficar dependendo da ação do outro para o funcionamento dos espaços coletivos.

**LIMITES INSTITUCIONAIS** - Os cursos baseados em recortes, que são fragmentos que causam rupturas no entendimento teórico que um professor necessita para embasar a sua prática docente.

Observamos, no curso da pesquisa, que Nara mobiliza diversas alternativas que permitem o seu envolvimento com as funções pedagógicas, produzindo sentidos subjetivos associados à ampliação de seus conhecimentos pedagógicos e de sua experiência profissional, tais produções podem indicar à crença de que a educação se constitui como ferramenta para alavancar novos níveis de desenvolvimento pessoal e social.

### **3.5. Tramas subjetivas que marcam o processo de produção de saberes pedagógicos a partir do movimento da ação docente.**

As tramas subjetivas são expressões históricas e atuais tanto dos sujeitos quanto dos espaços sociais em que acontecem as suas práticas e os sistemas de relação. González Rey (2003) afirma que “*toda institucionalização é um processo gerador de subjetividades a nível social que leva à produção de múltiplas singularidades individuais*” que podem subverter a ordem dominante de um espaço social. Dessa forma, o estudo que tem como base a subjetividade, centraliza a pessoa como sujeito produtor de opções.

Objetivamos enforçar os movimentos da ação docente que marcam o processo de produção de saberes pedagógicos, pois é na experiência que a pessoa emerge como sujeito de decisões que representam novas alternativas de produção subjetiva no campo da ação e do pensamento.

Toda decisão humana implicada no curso de uma experiência significativa da pessoa é uma produção subjetiva, portanto a pessoa não pode ser reduzida a um mero agente do contexto. Na condição de sujeito a pessoa se posiciona de forma ativa no processo de suas experiências e esse posicionamento é, em si, um momento de produção de novos sentidos subjetivos que não são conscientemente percebidos por ela. As decisões e posições pessoais assumidas no curso de uma experiência são expressões das configurações subjetivas que se organizam no curso dessa experiência. (GONZÁLEZ REY, 2012c, p. 57)

Entendemos que os professores produzem saberes pedagógicos, que são um sistema de ideias que organizam a ação pedagógica fundamentando a intencionalidade do fazer educativo, podendo assim, emergir como sujeitos da ação docente. Por sua vez, a ação docente é entendida por nós como uma perspectiva propositiva que caracteriza o comprometimento do docente frente aos indivíduos e a dinâmica escolar.

A nossa proposta investigativa objetiva apreender as singularidades dos sujeitos, gerando um modelo de inteligibilidade para demonstrar elementos significativos dos sujeitos produtores de saberes pedagógicos.

Para analisar a produção de saberes pedagógicos, um primeiro aspecto que reconhecemos como interessante é a ação marcada pela

intencionalidade pedagógica que se caracteriza por uma ação educativa consciente, planejada e capaz de produzir um movimento que viabilize novos níveis de desenvolvimento dos estudantes na dinâmica escolar.

Iniciaremos nossa análise com a Professora Jaque, que desempenhando a função de coordenadora pedagógica, pois demonstrou ser ativa e preocupada em projetar uma organização para o desenvolvimento de suas atividades como coordenadora. A frase “Tenho dificuldade quando esperam que eu aja no improviso” é um indicador de necessidade de Jaque promover uma organização, um planejamento para atuar junto ao corpo docente.

Em um momento de investigação foi observado pela pesquisadora que Jaque havia programado uma formação continuada para ocorrer no espaço do coordenação pedagógica. Para a ocasião foi convidada uma coordenadora intermediária vinculada a Regional de Ensino para ministrar uma oficina sobre literatura de cordel, no entanto, devido ao fator saúde, a coordenadora cancelou a participação na oficina.

Observamos que Jaque providenciou um “plano B” que foi descrito no instrumento de pesquisa abaixo:

**IMPREVISTOS** - Os imprevistos são possibilidades de criação, não são vistos por mim como motivo de paralisia.

**POSSIBILIDADES** – geram um novo aprender, um caminhar por lugares pelos quais ainda não havia caminhado.

**PROCESSOS**- Desenvolvi um processo mental: “partiu plano B” e um processo prático: pesquisa sobre a temática. Dentro de mim não cabia a possibilidade de diante de uma necessidade do coletivo “a coisa” não acontecer.

**PRODUÇÃO** - A produção foi em parceria, pedi ajuda a uma amiga. Foquei no que o grupo vinha apresentando como necessidade e busquei elementos que atendessem essa necessidade.

**TEORIA** - A teoria deu embasamento para minha produção e favoreceu o processo criativo.

**INTENCIONALIDADE** - Valorizar o precioso espaço/tempo de formação docente.

**CRIAÇÃO** - A criação partiu da teoria para a prática, foi um momento prazeroso, e consciente da responsabilidade e da grandiosidade da causa.

**PESQUISA** - A pesquisa para buscar elementos para a construção da oficina foi de certa forma tranquila porque o tema favorecia muitas possibilidades.

Consideramos que a maneira como Jaque procedeu é congruente com as informações já destacadas, ou seja, com o valor que confere a organização e ao planejamento. Destacamos também uma atuação compromissada com o grupo de professores de sua escola. O fato da coordenadora intermediária cancelar a participação não se converteu em um obstáculo paralisador para Jaque. Pelo contrário, a situação aparentemente adversa, foi transformada. Jaque buscou novas possibilidades para aprender sobre o tema, tomou decisões carregadas de uma intencionalidade pedagógica, cumprindo a programação do processo de formação da escola.

Jaque demonstrou uma postura orientada a encontrar uma solução para que não ficasse um vácuo no momento destinado à coordenação coletiva que ocorre uma vez por semana em sua escola. Alcançar resultados esperados gerava uma forte satisfação e maior envolvimento com a função que desempenhava, para tanto tinha consciência do valor de seu esforço, quando afirma “*Esforço-me diariamente para atuar de forma que venha contribuir com o grupo*”, é um indicador de sentidos subjetivos vinculados à satisfação com o trabalho que desempenha.

Compreendemos que um imprevisto não a paralisou, devido ao entendimento que tem a respeito de seu papel como formadora, esse situação a mobilizou para fazer pesquisar, criar, construindo em parceria um “plano B”. O Plano B foi uma estratégia pedagógica, ou seja, um recurso singular criado a partir das necessidades apresentadas na realidade escolar, sendo eixo articulador, sistêmico e intencional. Nesse perspectiva, interpretamos que Jaque significa a situação vivida e a organiza pelo exercício da sua condição de sujeito.

No instrumento de pesquisa que se originou a partir do livro “*O Carteiro Chegou*” foi pedido a colaboradora da pesquisa que escrevesse uma carta de comunicação de despejo de algo que prejudica o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. A carta ficou assim:

### Notificação Extrajudicial

**Notificado: DESÂNIMO**, cosmopolita, parceiro do fracasso, portador da cédula de identidade tipo insegurança e inscrito no Cadastro de Pessoas Físicas do Ministério da Desistência sob o nº 666666, residente e domiciliado na Rua da Desilusão, nº 000, apto sem perspectiva.

**Notificante: PROFESSORA COLABORADORA**, brasileira, casada com o otimismo, portadora da cédula de identidade tipo incentivadora, inscrito no Cadastro de Pessoas Físicas do Ministério da Atitude sob a inscrição Pv. 12:02, residente e domiciliada na Rua da Colaboração.

Ante a existência de contrato de trabalho entre a notificante e o grupo escolar, celebrado em 12 de março de 1997. Informamos ao notificado que vossa atuação nunca foi requerida, permitida, aceita ou celebrada e apesar das suas intenções de atuação e permanência, vossa senhoria foi impedida categoricamente de se impor seja tacitamente ou explicitamente, desde então, *ad eternum*. E a presente é para cientificar formalmente o notificado que *inexiste interesse do notificante em parceria, conciliação ou compartilhamento de espaço, ideais, concepções ou ações de algum tipo, devendo vossa senhoria bater em retirada imediatamente sem dilação de prazo do recebimento desta*, nos termos do art. 91 da lei Celestial, sob pena de propositura de ação de despejo na mais erma e profunda região abissal. É obrigatória a efetiva e imediata entrega das chaves e a desocupação do local de trabalho da notificante. Deverá, ainda, expor publicamente que não há a necessidade de quitação de obrigações porventura não adimplidas por vossa senhoria aos pares da notificante e a ela mesma, pois a dívida já foi quitada previamente pelo justo advogado JC. Sua resistência ensejará a tomada das medidas cabíveis do Juiz Supremo.

Sem opção de recurso, damos por encerrado o assunto.

Assinatura da Notificante: *Professora Colaboradora*  
(Prof.<sup>a</sup> JAQUE- Coordenadora)

Hipotetizamos que a escolha por despejar o desânimo tem relação com o significado que tem para ela a escola atual em que trabalha. Quando perguntamos em um questionário aberto a que representava a escola, Jaque escreve: “*Alegrias e desafios*”. Hipotetizamos que o fato de entender que enfrentará desafios, parte da ideia de que o movimento escolar não é linear e nem estático, e que precisa a todo momento articular as demandas que vão surgindo com as necessidades geradas pelo corpo docente para atender os alunos. Ao conversarmos sobre as demandas do coordenador pedagógico e a necessidade de ter ânimo para desenvolvê-las, Jaque responde:

O coordenador pedagógico hoje tem demandas teóricas como formador. Antes só precisava cumprir com demandas práticas, tipo preparar material, tocar o sinal de término e início de aula, tirar xerox, rodar bilhete. Hoje precisa se fortalecer para realizar a formação continuada. Mas não somos formados para formar, vamos mesmo nos constituindo na trajetória da função. Hoje é tudo isso! Tem que ter confiança em si para desenvolver esse trabalho e tem que ter envolvimento com o que faz. Se eu não acredito, não consigo me envolver, quando me envolvo tenho ânimo para prosseguir. (Prof.<sup>a</sup>. JAQUE- Coordenadora)

Ressaltamos que nesse trecho aparecem indicadores que caracterizam o entendimento de Jaque sobre a função que desempenha. Esse entendimento de seu papel gerava produções subjetivas relacionados à confiança e ao envolvimento com o trabalho, o que favorecia a criação de novos espaços de ação. Hipotetizamos que é neste sentido que Jaque enfatiza a importância de despejar o desânimo de sua vida profissional, pois ela tem o entendimento que, movimento da ação docente, necessita ter ânimo para construir seu fazer pedagógico.

Observamos no período da investigação que a coordenadora Jaque optou por participar do curso de formação ministrado pela professora Nara, pois intencionava discutir o tema do curso (Letramento e alfabetização) com o coletivo docente. Por acreditar que desempenhava papel preponderante para movimentar a dinâmica escolar, buscava protagonizar diante das necessidades educativas, para tanto era atuante como formadora, nos planejamentos e no processo de avaliação institucional de sua escola.

Necessitei participar do curso junto com as professoras para fazer a conexão teoria/prática. As ideias discutidas no curso eram ampliadas no contexto da escola. O diálogo continuava nas coordenações pedagógicas. (Prof.<sup>a</sup>. JAQUE- Coordenadora)

Compreendemos que Jaque gerava alternativas singularizadas para o seu fazer pedagógico. Importante destacar, nesse momento, que prosseguia primando pela participação de todos os envolvidos na dinâmica escolar. Tal fato foi percebido quando construía a pauta das reuniões com a gestora da escola, também quando incluía nas pautas um momento para as professoras apresentarem o trabalho que estava sendo desenvolvido em sala de aula, bem



como quando discutia com os docentes formas interventivas de desenvolvimento dos alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem.

A coordenadora pedagógica projetava o seu trabalho em um processo sistêmico que denominamos de rede interativa colaborativa, ou seja, sua trajetória profissional apoiava-se em uma conexão em que o aprender e o construir com o outro torna-se relevante em seu processo formativo. Essa postura demonstrada por Jaque, nos indica a flexibilização para o imprevisto, bem como para a abertura para o diálogo como construtor de um trabalho coletivo. Para Jaque trata-se de uma construção partilhada em que todos são corresponsáveis por assegurar qualidade para o que se faz. Neste caso, a responsabilização se deu com uma negociação firmada por meio do diálogo com o grupo de professores. Acompanhamos uma expressão de Jaque em uma reunião pedagógica:

Não sei trabalhar solitária, porque minhas ações e as ações de vocês precisam ter ligação com a sala de aula. É por isso que quero discutir como será nosso semestre. Como vamos delinear os próximos acontecimentos, as formações que vocês necessitam e o trabalho interventivo com as crianças. E a culminância do projeto de leitura como será? O que pensam? Até onde conseguiram caminhar? Gostaria de ouvir vocês. (Prof.<sup>a</sup> JAQUE- Coordenadora)

Assim, tomando como referência a dialogicidade, o trabalho coletivo e a interdependência entre os pares, Jaque apoiava-se em recursos pessoais, tais como: confiança em si, abertura para o novo, envolvimento, estabelecimento da relação entre experiência e formação, a escuta e a aceitação das produções dos outros docentes. Percebemos, no contexto de trabalho de Jaque, um campo rico em possibilidades de produção de ideias que vão sendo constituídas a partir de um olhar investigativo, que ela desenvolve, onde o processo de investigação e o processo de formação continuada deixam de ser distintos, gerando como resultados possibilidades fecundas para a produção de saberes pedagógicos.

Em um instrumento de pesquisa denominado “**O trânsito das ideias**”, explica quais os conceitos e concepções que precisam ser abandonados, reelaborados e quais os novos conceitos que precisam ser adotados para sustentar a prática pedagógica:



**PARE!** Conceitos e concepções que precisam ser abandonados.

**ESCOLA REPRODUTORA**

“É muita teoria”. “Não dou conta”.

Nesse movimento do “saber – fazer” parece que muitos de nós, Professores, não compreendemos o **caráter intelectual da profissão** e ainda esperamos muitas coisas prontas, dadas pelo colega, pelo coordenador, pelo gestor...

**ATENÇÃO!** Conceitos que precisam ser reelaborados.

**DIVERSIDADE, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.**

Ainda temos dificuldade de trabalhar a alfabetização e o letramento na perspectiva da diversidade, considerando a riqueza da história do outro como matéria prima para a constituição da história de todos, como ponto de partida para o ensino humanizador.

**SIGA!** **Novos conceitos que podem sustentar a prática pedagógica:** Práxis, Ludicidade, Práticas inovadoras, Competência teórica, Competência técnica, Competência Política, Competência ética.  
(Prof.<sup>a</sup> JAQUE- Coordenadora)

Sobre os conceitos e concepções que precisam ser abandonados, Jaque destaca uma fala recorrente (de outros professores) que circula no contexto escolar “É muita teoria” “Não dou conta”. Hipotetizamos que esse destaque se dá porque Jaque, ao contrário, valoriza os conhecimentos pedagógicos que acessou ao longo de seu processo de formação, e estes servem de base teórica para o desenvolvimento de sua função de coordenadora pedagógica. Dessa forma ressalta o “*caráter intelectual da profissão*”. Quando conversamos sobre o assunto, Jaque explica:

É assim, eu não posso jamais separar meu trabalho de uma ação interpretativa, e para interpretar a minha realidade eu necessito de uma base teórica, por isso falo que é um trabalho intelectual, pois penso, projeto, parto para um construção. No entanto, temos desafios, porque não tem como fazer isso sozinha. Não posso esquecer dos outros que são parte desse processo, e esse outro participa tendo suas referências e necessidades. É por isso que tenho que interpretar o outro, as vontades, as críticas, os entendimentos, os não entendimentos. (Prof.<sup>a</sup> JAQUE- Coordenadora)

Jaque relaciona a sua prática profissional com a necessidade de se apoiar a uma base teórica. Isso aparece claro também em um complemento de frases quando escreve que “*Produzo saberes pedagógicos quando: busco embasamento teórico e reflito sobre minha prática procurando transformá-la*”.

Quando escreve sobre os conceitos que precisam ser reelaborados, destaca os conceitos de alfabetização e letramento. Interpretamos que esses dois conceitos aparecem em destaque porque são os que fazem parte do momento atual vivido por Jaque. No cotidiano da coordenação pedagógica, Jaque empenhava-se em relacionar os conceitos presentes no currículo oficial, na Provinha Brasil, no material dos cursos de formação continuada com os projetos e o planejamento desenvolvido na escola. Dessa forma, percebe a partir do olhar investigativo, a necessidade de um maior domínio desses dois conceitos para a ampliação do processo de ensino e aprendizagem.

No instrumento de pesquisa que se originou a partir do livro “**O Carteiro Chegou**”, solicitamos que se colocasse na posição hipotética de escritora de um livro com suas produções pedagógicas, escrevendo uma carta de comunicação da publicação de seu livro.

A/C Pesquisadora

Prezada Senhora,

Pela presente, venho comunicar a publicação do livro de minha autoria: “*É possível transformar? – A docência como prática emancipadora*”.

Escrever sobre educação nos dias de hoje implica adentrar em um campo permeado pela contradição e por muitos enfrentamentos ideológicos que transitam na própria constituição da profissão docente, assim como no campo dos interesses de uma pequena parcela dominante que são colocados em primeiro lugar em detrimento dos interesses da maioria.

Contudo, é nosso papel e tarefa de todos os docentes comprometidos com a educação ampliar as reflexões sobre esse campo, além de suscitar reflexões e discussões sobre produção e disseminação de conhecimentos científicos. Dessa maneira, compreendo que os processos de pensar e fazer ‘a educação’ implicam em compreender a história da profissão docente e seus desdobramentos sociais até hoje.

Por acreditar na transformação social pela transformação das mentalidades dos professores desdobrei o tema em cinco capítulos:

- Profissão docente: Gênese e história;
- O cotidiano e a vivência escolar;
- Ensinar: transmitir, facilitar, mediar?;
- Trabalho docente: um contexto de contradições;
- O trabalho docente e as possibilidades emancipatórias.

Segue em anexo um exemplar em sua versão final. Conto com o seu apoio no sentido de compartilhar essa produção com os seus pares e assim favorecer a disseminação de conhecimentos técnicos pedagógicos nos ambientes educativos.

Certa de sua preciosa colaboração, cordialmente me despeço.

*Professora Colaboradora*

(Prof.<sup>a</sup>. JAQUE- Coordenadora)

Jaqueline expressa o valor dos conhecimentos científicos para a sua profissão. Quando perguntamos sobre o que iria hipoteticamente escrever no capítulo “O Cotidiano e a vivência escolar”, relatou que gostaria de escrever sobre a proposta investigativa que desenvolve no dia a dia como coordenadora pedagógica. Considerando essa resposta, perguntamos novamente como seria essa proposta investigativa, Jaqueline responde:

Faço registro das minhas impressões sobre a escola e a coordenação pedagógica. Depois revisito esses registros e reflito sobre eles para gerar retomadas. Neles percebo momentos de resistências, desistências e também de construções coletivas. Vejo momentos de avanços, daí me sinto motivada, E também momentos de recuo, aí me coloco reflexiva para refazer. Assim aprimoro meu olhar investigativo, quando tenho caminhos a escolher. (Prof.<sup>a</sup>. JAQUE-Coordenadora)

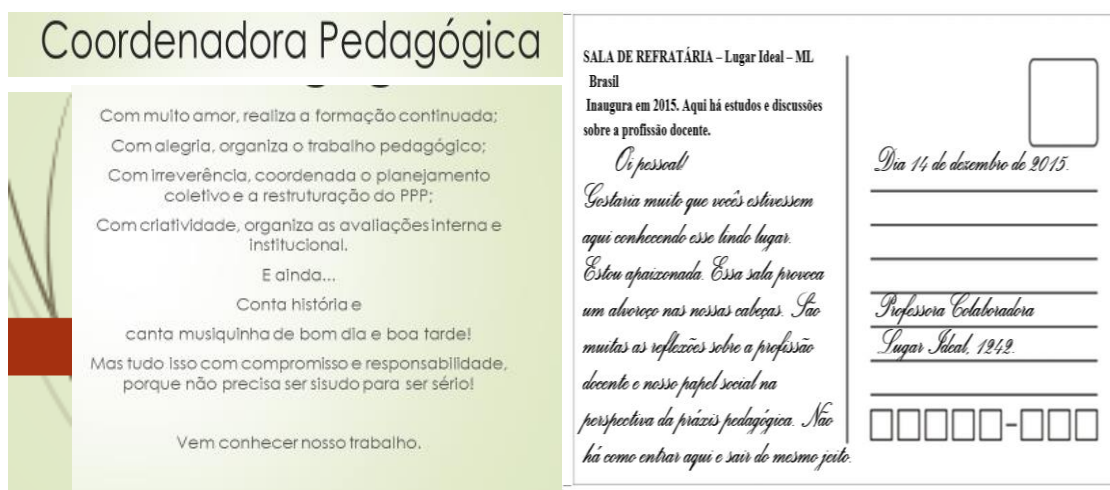
Ao articularmos os dois momentos citados por Jaqueline, um em que gera motivação e outro em que gera reflexão, destacamos hipoteticamente que para produzir saberes pedagógicos que sustentam a prática docente, Jaqueline se apoia no movimento em que é próprio da dinâmica escolar, não desconsiderando as singularidades de uma história que vai sendo tecida por um coletivo que participa desenhando uma trama que Jaqueline não consegue saber a priori. Para ela os saberes pedagógicos não estão dados, pois estão atravessados por uma capacidade de reflexão crítica sobre o fazer docente que pode potencializar a permanente criação de novas ideias. Sinaliza tal entendimento ao pintar a tela “**Vivências Pedagógicas**”.



Ilustração 3: **Tela Vivências Pedagógicas**: Prof.<sup>a</sup>. JAQUE- Coordenadora

O voar representa a sensação de que no processo de produção de saberes pedagógicos eu posso fazer coisas que comumente eu não faço, ir além das limitações cotidianas. As bolas são ideias que surgem pequenas, sem formas, e a partir das vivências, da colaboração, do diálogo vão se transformando em sustentação significativa para a prática pedagógica. (Prof.<sup>a</sup>. JAQUE- Coordenadora)

Do nosso ponto de vista, Jaque acredita em uma perspectiva contínua de produção de saberes pedagógicos, alimentada pela autonomia que tem para criar. Dessa maneira não estabelece uma relação burocrática com o seu fazer pedagógico, permitindo assim constituir alternativas de desenvolvimento em que se assume como amorosa, alegre, irreverente, criativa, compromissada e responsável. Vejamos como ela construiu o cartão postal endereçado para o grupo em que trabalha:



**Ilustração 2: Cartão Postal: Prof.<sup>a</sup>. JAQUE- Coordenadora**

A expressão “*Não há como entrar aqui e sair do mesmo jeito*” denota que Jaque acredita ter uma proposta de trabalho que a impulsiona a avançar nas formas de produção de saberes pedagógicos, provocando constantes desdobramentos que geram impactos no coletivo docente. Jaque é sujeito de sua história como coordenadora pedagógica, pois enfrenta com autonomia o fazer pedagógico, ou seja, as demandas próprias da escola. As tomadas de decisões geradas por Jaque são mobilizadas por uma emocionalidade positiva produtora de ideias, tal produção é uma construção histórica, processual e que está inserida em uma rede interativa colaborativa, em que Jaque aprendeu

transitar, demonstrando preocupação em favorecer qualidade organizacional e formativa, como também, a qualidade nas relações estabelecidas com os outros pares que transitam no espaço escolar. Tal fato se concretiza no desejo de Jaque não projetar o seu trabalho em ações mecânicas e repetitivas, as vivências experimentadas buscavam o desenvolvimento de um trabalho conjunto que não ficou sujeito aos limites impostos pela realidade vivida.

Vamos agora nos referir ao caso de Ravena, que está inserida no mesmo contexto escolar de Jaque, porém singulariza seu fazer pedagógico, devido aos fatos concretos que são vivenciados e as relações sociais desenvolvidas que se articulam de maneira diferenciada em cada sujeito concreto.

Ao observarmos uma atividade desenvolvida por Ravena em sala de aula, que relacionava elementos voltados para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento, percebemos a abertura de um espaço para a participação dos alunos. A atividade consistia em uma sequência didática construída a partir do livro “O desenhista” do autor Elias José. Para o entendimento de como foi desenvolvida a atividade, iremos explicar resumidamente as etapas percorridas pela professora e seus 18 alunos:

a) Desenvolvimento das estratégias de leitura (antecipação e inferência), explorando a ilustração da capa do livro. Levantamento de hipóteses sobre a ilustração – Qual será o assunto que trata esse livro? Exploração coletiva da ilustração. Registro das hipóteses construídas pelos alunos. Os alunos foram divididos em 6 grupos, compostos por 3 alunos. Após a escrita das hipóteses, ocorreu a exploração oral de cada situação criada pelos alunos.

b) Leitura do livro.

c) Retomada das hipóteses para fazer a verificação.

d) Convite aos alunos para serem desenhistas. Desenho livre e sua utilidade (reais ou imaginários).

e) Exposição dos desenhos para produzir frases sobre a utilidade de cada desenho.

f) Compor o cenário com alguns desenhos para a produção de um texto coletivo.

Na atividade foi desenvolvida em três aulas, consideramos que a professora ao desenvolver o processo de alfabetização, procurou incentivar a produção de ideias e o processo de imaginação de seus alunos, valorizando o que eles expressavam em suas participações, extrapolando a codificação e a decodificação do código escrito. Observamos, também, que Ravena preocupava-se em acessar o pensamento dos alunos. Para tanto organizava um atendimento individualizado que era concretizado indo de aluno por aluno, favorecendo a abertura de um canal dialógico. Ravena utilizava um caderno de anotações em que escrevia as hipóteses de escrita de cada aluno, tal registro retratava o processo de desenvolvimento da leitura e da escrita destes.

A professora Ravena construiu a sequência didática baseada em conteúdos e habilidades previstas no currículo oficial destinado aos alunos do 3º ano do ensino fundamental. No curso das observações, presenciamos a professora relacionando o projeto de leitura da escola com as atividades desenvolvidas em sala de aula, de forma que buscava criar atividades inéditas partindo de livros de literatura, e de certa forma fugindo de atividades xerocopiadas, favorecedoras de momentos em que os alunos preenchem campos de respostas solitariamente. Em um instrumento de pesquisa, destinado a retratar a organização da atividade proposta, Ravena enfocou o seguinte.

**Processo de criação:** A descoberta do novo que traga sentido a aprendizagem. A possibilidade de criar a partir do coletivo e do individual.

**Possibilidades de aprendizagem:** O foco no que o aluno já sabe para poder impulsionar sua aprendizagem de forma significativa, em busca do seu avanço.

**Organização da atividade (registro):** Registro diário e sistemático das atividades planejadas e realizadas, ressaltando os resultados alcançados e a trajetória percorrida, para posterior reflexão e retomada de pontos ainda necessários.

**Canais dialógicos:** A busca de canais dialógicos que possibilitem o estreitamento das relações sociais, favorecendo a aproximação e um maior conhecimento do professor sobre o seu aluno, o que pensa, o que sabe.

**Conceitos:** A construção de conceitos a partir dos conhecimentos vividos e dos conhecimentos científicos adquiridos, e por meio da experimentação e das descobertas feitas.

**Desenvolvimento do pensamento dos alunos:** Fator fundamental para a produção de novos saberes e para a reconstrução de saberes ainda em construção. Fundamental para o desenvolvimento da criatividade e para a autonomia.

**Interdisciplinaridade:** O ensino deve privilegiar todos os campos do saber. Um planejamento bem elaborado e fundamentado teoricamente consegue trabalhar vários conteúdos interligados de forma interdisciplinar.

**Sua opinião sobre a atividade:** Foi planejada com objetivo claro, estava de acordo com o conteúdo trabalhado, foi desafiadora, creio que promoveu o aprendizado e o desenvolvimento do processo de leitura e escrita dos alunos.

**Base teórica:** A base teórica sustenta o trabalho pedagógico desenvolvido e norteia as práticas pedagógicas, auxiliando na reflexão das concepções que temos a respeito das nossas práticas pedagógicas. São imprescindíveis.

**A produção dos alunos:** Considero um dos instrumentos mais importantes do processo: contribui com a avaliação, é instrumento de reflexão para a mudança de práticas, impulsiona o desenvolvimento do aluno, possibilita conhecer as ideias de cada um e valorizar seu trabalho promovendo a autonomia. (Prof.<sup>a</sup> RAVENA- Regente)

Analisando as expressões de Ravena, percebemos que ela diz sustentar a sua prática pedagógica em uma organização em que privilegia os alunos a descobrirem novos conhecimentos a partir da abertura de canais dialógicos. A professora mostra entender que a produção dos alunos representa instrumentos de reflexão para a mudança de sua prática pedagógica. Tal fato se concretiza quando aceita apresentar a sequência didática desenvolvida em sala de aula no momento da coordenação pedagógica, destinado a troca de experiência. A professora Ravena explica para os colegas de profissão como sistematizou a atividade, quais conteúdos e habilidades foram desenvolvidas pelos alunos, bem como a importância que tem a atividade para ela e para os alunos. A expressão abaixo, nos chama atenção:

Quando criei essa sequência didática tinha como objetivo confirmar as hipóteses da escrita dos meus alunos. Mas vi que fui além, porque desenvolver a imaginação e o pensar dos alunos é base para aprendizagem. Não podia ficar restrito só a etapa em que a criança pode ser caracterizada (se é pré-silábico, silábico, alfabético), precisei olhar para suas experiências, ideias, forma de dialogar com o que estava sendo apresentado, se aquilo fazia sentido para eles. Quando olho para eles, vejo a professora que estou sendo. (Prof.<sup>a</sup> RAVENA-Regente)



Após o término da coordenação coletiva me aproximei de Ravena para uma conversa informal. Elogiei a apresentação e o quanto foi importante para suscitar discussões sobre o processo de aprendizagem dos alunos. Em nosso diálogo comentou:

Passei muito tempo da minha vida profissional para aprender a olhar cada aluno de forma singular, respeitando os seus processos sem rotular. Também deixei de ser uma professora que apenas repassa informação, acho que consigo estabelecer um diálogo a partir do desejo de investigar o aluno. É aí que projeto retomadas, vou e volto em minha prática docente. O grupo de pesquisa que participo na UnB me ajudou nessa construção, me deu visão de pesquisa e que eu posso fazer isso em sala de aula. (Prof.<sup>a</sup>. RAVENA- Regente)

Ravena sinaliza em sua expressão uma autotransformação que foi propiciada por um olhar investigativo sobre sua prática docente. Dessa forma hipotetizamos que a mudança de postura pedagógica vivida por Ravena é um indicador da reorganização e da melhoria de sua qualidade profissional. No instrumento de pesquisa criado a partir do livro “*O Carteiro chegou*”, podemos encontrar indicações dessa nossa afirmação em sua carta de pedido de desculpas aos alunos:

Queridos alunos,

Gostaria de compartilhar com vocês esse sentimento que me inquieta e que tem me levado a refletir sobre a minha trajetória profissional. Olhando para trás percebo que poderia ter sido uma professora melhor e venho desta forma pedir desculpas pelos anos de Magistério vividos sem ter tido a sensibilidade necessária para perceber a importância de suas experiências pessoais para o desenvolvimento de sua aprendizagem, de seus erros como possibilidades de avanços e de suas descobertas como essenciais para seu crescimento intelectual.

Peço perdão pelas vezes que acreditei piamente que o meu conhecimento era único e insubstituível e que não poderia ser questionado nem acrescido de suas hipóteses.

Penso nos inúmeros momentos que poderíamos juntos ter construído novos conhecimentos, mas que foram perdidos por conta de uma educação bancária, hierárquica e engessada que enfocava tão somente as dificuldades de aprendizagem e não enxergava as possibilidades do sujeito que aprende.

Mas não se preocupem! Estou desconstruindo e re-construindo as minhas práticas pedagógicas e tenho procurado o caminho da renovação e da mudança de concepções sobre que tipo de professor que pretendo ser e que educação desejo para vocês.

Mil beijos!

(Prof.<sup>a</sup>. RAVENA- Regente)

Percebemos que o processo de reorganização do trabalho pedagógico proposto por Ravena está integrado em uma rede interativa colaborativa, em que ocorreu em vários espaços formativos: na sala de aula, na coordenação pedagógica e no grupo de pesquisa em que fazia parte. Importante notar que Ravena a partir da reorganização do trabalho pedagógico, centraliza os alunos como o foco principal de suas ações pedagógicas. Hipotetizamos que as singularidades dos alunos, captadas pela professora Ravena, constituía um dos elementos que a impulsionava para desenvolver um processo de autoria docente, que, por sua vez, pode ser um possibilitador da produção de saberes pedagógicos. Vejamos alguns indicadores dessa afirmativa no instrumento denominado de “*Carta de despejo*”:

#### **ADVOGADOS ADVINDOS DAS ADVERSIDADES**

Avenida das Descobertas Rua do Futuro nº 01

Prezada Educação Bancária,

Escrevemos a Vossa Senhoria em nome da nossa cliente Professora e Colaboradora da pesquisa, a despeito de suas práticas pedagógicas. A Senhora professora em questão alega que Vossa Senhoria ocupou indevidamente, sua sala de aula por muitos anos, usando este espaço para disseminar ações conteudista que tiraram do seu aluno a possibilidade de se expressar e conseqüentemente interagir com seus pares. Vossa presença causou muitos males aos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, trazendo constrangimento, apatia e impedindo a construção colaborativa de novos saberes nesse ambiente, que agora precisa urgentemente de novas práticas pedagógicas para desenvolver suas aprendizagens, compartilhar suas experiências e produzir conhecimentos significativos.

Desta forma, nossa cliente, requer seu despejo imediato de sua sala de aula, com pena de multa e demais penas previstas em lei. Informamos ainda que seus pertences, tais como: transmissão de conteúdo sem reflexão, realização de atividades sem objetivos claros, treinos e cópias com intuito de simplesmente decorar conteúdos, provas e exercícios meramente classificatórios serão recolhidos e lacrados, sendo incinerados logo após o seu recolhimento, por terem trazidos danos irreparáveis a minha cliente durante todos esses anos e principalmente aos seus inúmeros alunos durante esses anos.

Sem outro assunto no momento, subscrevo-me.

Advindo da Adversidade

**Carta de despejo ( Prof.<sup>a</sup> RAVENA- Regente)**

O despejo da “educação bancária” e os seus pertences parecem ter o propósito de não mais impedir uma construção colaborativa de novos saberes no ambiente da sala de aula, a partir do que ressalta Ravena em sua carta. Hipotetizamos que essa construção de saberes são relativos aos alunos e a professora. Ravena demonstra assumir uma nova posição diante da adoção de novas concepções teóricas, querendo transitar de uma “educação bancária” para novas formas de educar em que o sujeito ganha a sua importância e é valorizado por suas singularidades. Podemos visualizar nessa trama que Ravena vive o momento do ensinar e do aprender e este, se constitui como um elemento detonador de um processo reflexivo que vai reconfigurar as suas ações docentes.

Indagamos sobre o significado de produzir saberes pedagógicos, Ravena enfatiza que:

O saber pedagógico emerge da necessidade de produzir conhecimentos novos, de aprofundar os conhecimentos que não conseguem mais responder as nossas dúvidas ou não são mais suficientes para satisfazer nossas dúvidas ou somá-las. O movimento intenso que vivemos dentro do ambiente educacional, onde o produzir saber é de extrema importância para o avanço de nossas aprendizagens nos impulsiona para a busca de novas teorias, formas de aprender que nos ajudam a compreender e lidar melhor com as novas formas de ensinar e lidar com meu aluno, enquanto sujeito capaz de aprender, de forma singular, porém com potencialidade. (Prof.<sup>a</sup>. RAVENA- Regente)

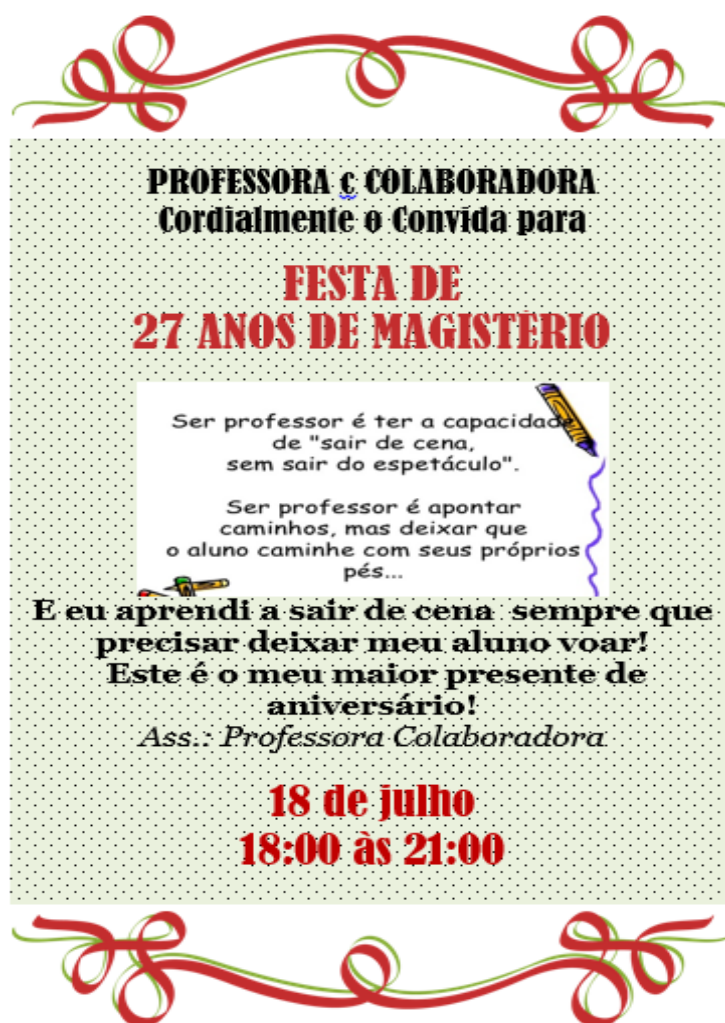
Ravena, em um entrevista, evidenciou que o que a impulsiona a produzir saberes pedagógicos está ligado a três posturas que passou a adotar em sua prática docente:

Postura de professora investigadora – aquela que pensa em seu aluno enquanto sujeito de singularidades e de possibilidades.

Postura interventiva – a intervenção quando em consonância com as reais necessidades dos alunos permite criar novas ações docentes, gerando novos saberes que servem para explicar as intervenções.

Postura de produtora de ideias – a produção de ideias sobre o que fazemos e como fazemos gera avanços em minha prática pedagógica. Tenho que saber explicar o quê e porquê estou agindo. (Prof.<sup>a</sup>. RAVENA- Regente)

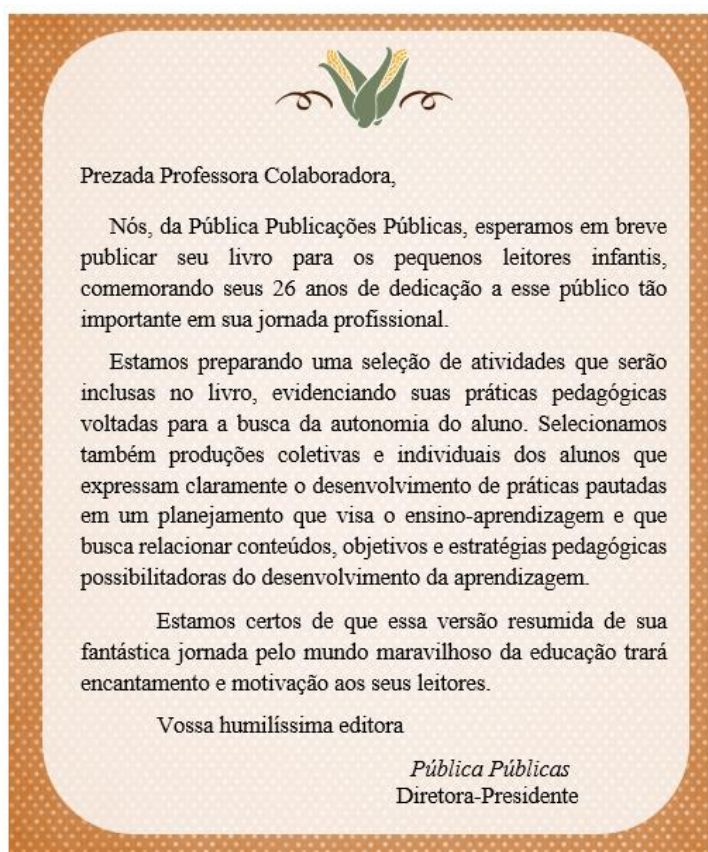
Em nosso entendimento, Ravena busca ler a realidade, propor intervenções e produzir ideias sobre o vivido, configurando assim, uma nova postura diante do seu fazer pedagógico. Nesse movimento, Ravena pretende colocar os seus alunos como centro para a proposição de investigações, de intervenções e de produção de ideias. Vejamos mais um indicador dessa nossa afirmação, quando foi chamada para produzir um convite para a sua comemoração de 27 anos de magistério:



**Ilustração 4: Cartão:** Prof.<sup>a</sup> RAVENA- Regente

As expressões de Ravena são associadas ao valor que os alunos parecem ter para ela, e isso implica impactos em seu fazer docente, quando afirma que “*Eu tinha uma visão reprodutora por que só olhava para uma atividade em si, esquecendo que as atividades são para os sujeitos produzirem*”

*aprendizagens*”. Assim, Ravena expressa uma singularização de seu fazer docente, vendo nos alunos oportunidades investigativas que articuladas com concepções teóricas sustentadoras de sua prática geram processos de autoria docente, que podiam ser vistas nas atividades singularizadas que construía para seus alunos no dia a dia da sala de aula. Quando foi pedido para escrever uma carta de comunicação da publicação de um livro com suas produções pedagógicas, hipoteticamente criou o seguinte livro:



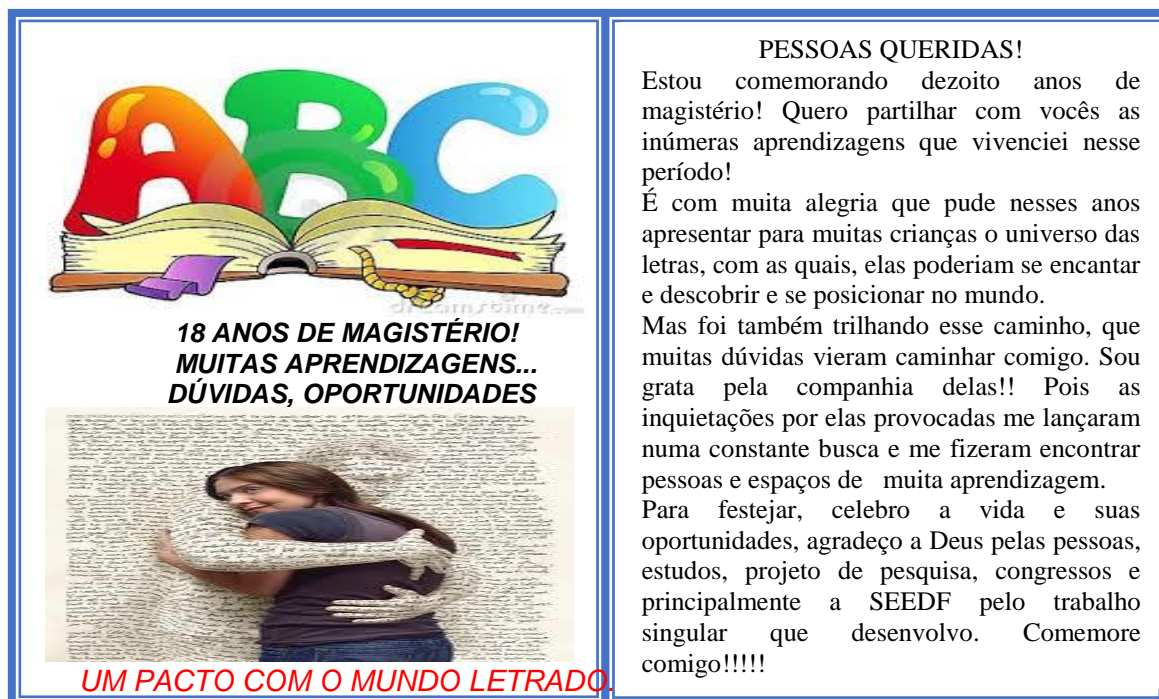
**Ilustração 5: Carta convite:** Prof.<sup>a</sup>. RAVENA- Regente

Observamos em suas trajetórias construtivas que Ravena almejava a construção de conhecimentos teóricos para sustentar as situações pedagógicas que vivenciava. Hipotetizamos que a necessidade de ter uma base teórica foi significada pela integração das suas experiências e dos sujeitos que movimentam o seu fazer docente, ou seja, seus alunos. Como ressaltamos anteriormente, Ravena participou de um grupo de pesquisa no âmbito da Universidade de Brasília. Hipotetizamos que esse cenário exigiu

posicionamentos de Ravena na discussão de uma base teórica, bem como uma postura investigativa de uma dada realidade. Entendemos que essa liga proporcionou novo entendimento para Ravena, impactando o modo como passou a representar a suas experiências pedagógicas, querendo constituir-se como investigadora, interventora e produtora de ideias.

Dando continuidade as nossas produções teóricas, neste momento vamos destacar o caso de Nara, formadora do curso “Letramento Lúdico e Criativo para os anos iniciais”.

A atuação profissional de Nara nos mostrou estar marcada por inquietações, que a levaram a vivenciar um crescimento profissional em diferentes instâncias que transitou em sua caminhada. Quando produz o convite para comemorar seus 18 anos de magistério, ressalta a dúvida e as inquietações como combustíveis para trilhar um caminho de constante movimento, sinalizando que, sua atuação não ficou restrita apenas ao ambiente da sala de aula.



**Ilustração 6:** Cartão de aniversário Prof.ª NARA - Formadora

Interessante que Nara valoriza sua trajetória, enfatizando as pessoas, as oportunidades e os espaços com os quais viveu experiências profissionais. Isso é demonstrado quando agradece a SEEDF por oportunizar o desenvolvimento de um trabalho singular. Hipotetizamos que Nara desenvolveu suas experiências firmada na crença que poderia mudar e reconstruir processos vinculados ao desejo de fazer diferente:

Penso que qualquer mudança exige desejo. O desejo como uma alavanca nos tira do lugar comum e nos provoca a querer mais, a buscar algo que satisfaça nossas inquietações, nos tira da mesmice. Esse movimento nos leva cada vez mais a querer compreender os processos que nos envolvem, os nossos alunos, o aprender, e isso nos desestabiliza, nos provoca. Essa energia gerada nesse movimento sempre desencadeia outros e assim alimenta e aos poucos vai nos constituindo sujeitos aprendizes. (Profª NARA - Formadora)

Nara ao centralizar o desejo como impulsionador de mudança, evidencia uma busca por uma autotransformação crítica da realidade vivida, mesmo identificando pontos frágeis em seu ambiente de trabalho. Quando conversamos sobre a SEEDF, sobre a sua Regional de Ensino e os cursos de formação, Nara esclarece:

Os cursos de formação que já tive a oportunidade de fazer anteriormente eram cheios de recortes, estudávamos trechos teóricos, isso é uma fragilidade que precisa ser vista e modificada. E se tomar um trecho como verdade, sem pensar, sem articular com sua prática, dificulta uma mudança de postura pedagógica. Depois ocorre uma cadeia de reprodução: na reunião da Regional de Ensino, na coordenação pedagógica, na sala de aula. Quando eu observei isso, decidi partir para uma escolha que era a de estudar para me fundamentar. Quero fazer diferente! (Profª NARA - Formadora)

Interpretamos que Nara ao visualizar criticamente a realidade em que está inserida, elabora possibilidades para seu próprio crescimento profissional, fazendo opção por uma postura proativa, uma vez que acredita e almeja por mudanças. Podemos ilustrar essas construções nos seguintes indutores dos complementos de frases:

**Eu preciso:** compreender melhor os aspectos que envolvem a singularidade dos sujeitos relacionados ao processo pedagógico;

**Tenho que refletir sobre:** os processos de aprendizagem pelos quais todos passam, e compreender como eles acontecem conforme a singularidade dos sujeitos envolvidos nele;

**Quero aprender sobre:** os aspectos que envolvem a singularidade dos sujeitos em seus processos de aprendizagem, assim como: a subjetividade social e individual, “o papel da imaginação e da criação no processo de desenvolvimento humano”;

**Esforço-me diariamente:** para aprender e compreender o que está relacionado à minha profissão, sem contudo, me desvincular do mundo, tentando articular tudo isso;

**Sonho com:** uma oportunidade de ampliar meus conhecimentos por meio de um mestrado;

**Meu maior desejo é:** contagiar todos professores com a vontade de fazer a diferença na vida dos nossos alunos de maneira bastante significativa.

(Profª NARA - Formadora)

Articulando essas frases às expressões anteriores de Nara, observamos um esforço para trilhar um caminho em busca de compreender uma perspectiva teórica para entender seus próprios percursos. Sobre esse assunto, Nara afirma em uma conversa informal que:

Os recortes podem ser prejudiciais para o entendimento do nosso fazer docente. Colocar dois autores que não conversam um com o outro também.

O formador precisa acessar uma teoria. (Profª NARA - Formadora)

Ao longo da conversa, Nara propõe solução para a ocorrência de estudos no âmbito da SEEDF.

A SEEDF devia instituir núcleos de estudos teóricos para o professor, o formador, o coordenador pedagógico. Aliado aos estudos devia ter a pesquisa. Ai sim! O movimento seria outro, talvez sairíamos da condição de reprodutores para a condição de produtores de uma prática pensada. (Profª NARA - Formadora)

Hipotetizamos que Nara idealiza um “núcleo de estudos teóricos” por ter vivenciado um contato com estudo e pesquisa em uma participação em um grupo de pesquisa vinculado a UnB. Tal experiência marca positivamente a trajetória profissional de Nara. Neste caso, podemos interpretar que o grupo de pesquisa pode ser considerado como uma experiência em que impulsionou Nara a configurar o desejo de desenvolver estudos em busca de uma



fundamentação teórica sólida. Interpretamos que a sua relação com o conhecimento não estava limitado apenas ao seu ambiente de trabalho, mas também se estabelecia em outras instâncias que representam a capacidade de elaborar possibilidades diferenciadas para atuar em sua profissão.

Nara sinaliza que os estudos teóricos são importantes para a qualidade de sua atuação profissional, no entanto não anula o outro, ou seja, os pares com portadores de experiências, pois estes ganham, também, um significado para a condução do processo de formação continuada que desenvolve:

A teoria serve para eu compreender “os calos” do processo docente, mas os calos aparecem na prática pedagógica. Assim no curso eu busco ouvir os professores, porque as experiências que eles têm são importantes para descobrir os calos. O calo me faz pensar, elaborar, pesquisar com base em uma teoria. E assim eu reescrevo a minha prática como formadora. Quando junto tudo, teoria e prática me sinto segura para dialogar com o grupo de professores. (Profª NARA - Formadora)

Podemos observar em outros instrumentos de pesquisa que valoriza a participação de todos os cursistas, sinalizando que não está centrada apenas em aspectos relacionados ao teórico, mas a importância de desenvolver a autonomia docente, a reflexão e o olhar crítico para se pensar a prática pedagógica. Em sua carta de pedido de desculpas aos cursistas, enfatiza a ideia da importância da participação de todos.

Queridos cursistas,

Saudades!

Pensado em nossos encontros, gostaria de ressaltar como são significativas nossas conversas e discussões. Tenho refletido muito sobre a minha prática pedagógica, toda vez que por meio dos temas lá abordados procuramos compreender e (re) significar o nosso fazer pedagógico. Confesso que a cada encontro, saio mais feliz com teor e nível de discussões.

Porém, também me preocupo com o fato de estar sempre conduzindo a discussão e fazendo para além do necessário, exposições. Penso que talvez esse jeito de coordenar e direcionar o curso, cause algumas inibições. O silêncio de alguns cursistas tem me inquietado. Queria ouvi-los também.

Espero que nos próximos encontros, juntos, possamos encontrar uma solução que evidencie a participação de todos e que contemple os objetivos formativos do curso.

Abraços,

**Carta de pedido de desculpas:** Profª NARA - Formadora

Hipotetizamos que Nara ganha força junto aos docentes quando valoriza a participação destes, não apenas para cumprir as formalidades e os objetivos do curso, mas como elemento fundamental para garantir as aprendizagens dos docentes. Voltando ao relato anterior de Nara, quando diz que “Quando junto tudo, teoria e prática me sinto segura para dialogar com o grupo de professores”, podemos perceber que a segurança é um indicador de um compromisso em garantir a qualidade do curso de formação em que está à frente. Observamos que ela prima por essa segurança para oferecer o seu melhor, gerando assim, um envolvimento reflexivo dos docentes e uma formação continuada enquanto processo prazeroso de construção da prática docente.

Esse indicador se confirma quando observamos que no curso de formação, para cada encontro apresenta um objetivo de aprendizagem, um tema gerador para a discussão, um conceito teórico central para embasar as discussões coletivas. Previa também, a apresentação de uma experiência docente, momento reservado para o compartilhar de sequências didáticas desenvolvidas pelos professores/cursistas. Em um determinado encontro ela faz o seguinte comentário sobre a apresentação de uma cursista:

Interessante ressaltar, que o compartilhamento de práticas do dia, apresentado pela cursista, a partir de sua realidade e com o conhecimento dos saberes e dificuldades dos seus alunos, direcionou sua aula ao promover sua ação pedagógica com o livro; O Desenhista de Elias José. Com ele, a mesma organizou e trabalhou uma excelente Sequência Didática, propulsora de muitas aprendizagens. Com o trabalho, teve a oportunidade de ampliar o conhecimento em relação a seus alunos, redimensionar a Organização Pedagógica de sua sala de aula, tendo em vista toda a organização do trabalho pedagógico desenvolvidos na escola. Assim, com o intuito de integrar saberes e apoiando-se nos documentos da Secretaria de Educação, dos quais o Currículo em Movimento, define, respalda e justifica sua prática pedagógica, procurou dar sentido a sua intencionalidade pedagógica, (re) significando o aprender dos alunos.

**Caderno avaliativo::** Profª NARA - Formadora

Outro momento marcante que estava presente na organização do curso, era o momento de avaliação do encontro. Nara deixou claro em uma fala que a avaliação de cada encontro formativo era “importante para projetar o

que deve vir pela frente, sentir as necessidades dos cursistas, de forma que vou refletindo sobre o que pensam sobre o curso”. A carta de comunicação de despejo de algo que prejudica o desenvolvimento do curso, articula-se com a ideia que estamos construindo, ou seja, o direito de expressão dos cursistas como forma de gerar uma aprendizagem:

Senhores Cursistas,

Quero por meio desta, em nome da confiança por vocês dispensadas a mim, informar-lhes que a partir desse momento vou monitorar minhas falas durante nossos futuros encontros. O motivo dessa preocupação se deve ao fato dos muitos momentos de exposição, por mim conduzidos, e quero com essa decisão garantir e assegurar o direito a todos vocês de se expressarem durante os encontros. As reflexões e conversas no espaço de formação poderão sim, ser mediadas, mas, quero com essa medida preservar com significativa insistência a relação dialógica esperada para o momento formativo. Inicialmente será uma tentativa, conto com vocês para me auxiliarem nesse processo.

Para tanto peço a participação de todos, ficando desde já proibido a não participação ou conversas fora do contexto e temáticas discutidas que venham atrapalhar a dinâmica do curso. Vale lembrar, que o número de faltas não podem exceder a três e estas devem ser justificadas pela chefia imediata de cada um. A formação acontece em horário de trabalho, fiquem atentos (as) aos atrasos.

Atenciosamente,

**Carta de despejo:** Profª NARA - Formadora

Percebemos com essas informações que Nara entende a formação continuada como espaço para interagir com os pares, significando o espaço formativo como um momento que propicia a construção contínua de saberes pedagógicos. Apesar desse entendimento, podemos notar que usa a expressão “ficando desde já proibido a não participação ou conversas fora do contexto e temáticas discutidas que venham atrapalhar a dinâmica do curso”. A expressão utilizada que enfatiza uma proibição parece ser contraditória à forma em que Nara entende o processo de formação docente. Quando retomamos os escritos do referido instrumento para ampliar nosso entendimento, Nara explicou que tal proibição está relacionada com posturas adotadas pelos docentes em que usam o espaço do curso como “muro de lamentações”. Explicou que quando trata da realidade escolar e as suas dificuldades, incentiva os docentes a pensarem sobre ações propositivas de mudança. E

que discussões que giram em torno de um “muro de lamentações” estão desvinculadas dos objetivos do curso. Percebemos então, que Nara acredita em ações propositivas que podem ser geradoras de saberes pedagógicos. Vejamos essa frase:

Produzo saberes pedagógicos quando: interajo, pesquiso, compartilho, ponho em prática o fruto de minhas percepções e depois analiso, reflito à respeito com meus pares ou até mesmo individualmente. E quando busco nos referenciais teóricos a compreensão das resposta que ainda não tenho. (Formadora. NARA)

Observamos nessa frase que Nara valoriza a interação e o compartilhar dos saberes que cada um produz, ou seja, entende que essa produção de saberes encontra-se inserida nos espaços sociais. Nesse sentido, dominar uma perspectiva teórica é um dos elementos que a leva a produzir saberes que sustentam a sua prática pedagógica. Atrelado a isso reconhece as experiências docentes como organizadoras de novas descobertas. Para Nara essas novas descobertas vão compor o que ela denominou de “conjunto informativo”, o que permite a sua constituição como produtora de saberes pedagógicos:

Leio muitos autores que escrevem sobre aprendizagem, formação, currículo, e outros assuntos. Acho que todos esses textos contribuem para formar um conjunto informativo que vai nos constituindo como produtores dos nossos saberes pedagógicos e nos formando. Corro atrás, leio, pesquiso, pergunto... mas tenho sempre em mente uma prática que prima pela qualidade. (Formadora. NARA)

Interpretamos que Nara ao adotar uma postura proativa para conduzir o curso de formação, busca desenvolver um processo dialógico em sua atuação, demonstra interesse em gerar qualidade para as ações formativas, tendo como base uma perspectiva teórica. Ela valoriza as produções de seus pares, desenvolve reflexões a respeito da prática docente. Entendemos que essas ações compõem um “conjunto de práticas” formuladas por Nara.

Hipotetizamos que “o conjunto informativo” denominado por ela, mais o conjunto de práticas que formulou, sustentam o processo de produção de saberes pedagógicos, e conseqüentemente o redimensionamento do seu fazer pedagógico. Vejamos esse trecho de Nara, escrito no questionário aberto:

Pensar a prática pedagógica deve ser para o professor, um exercício contínuo e reflexivo das muitas questões que o envolve, tanto pessoal, profissional, quanto institucional.

Para mim não poderia ser diferente, o percurso pedagógico que passei e ainda passo, significou o meu caminho, desafiou o meu olhar, provocou, instigou-me e me constituiu um sujeito curioso e crítico dos processos que envolvem a educação. Essa trajetória apontou caminhos e possibilidades diversas de tentar compreender o sujeito aprendente.

Respaldo minhas buscas, na tentativa de criar espaços dialógicos que viabilizem os processos de ensino-aprendizagem nas relações que se estabelecem em sala de aula, com intuito de criar oportunidades singulares de aprender.

Assim, minha prática pedagógica, pode ser definida pela necessidade de compreender os aspectos que envolvem a aprendizagem das pessoas, dos alunos com os quais me relaciono e desafiam nas situações propositivas de aprendizagem numa constante articulação entre teoria e prática que me levem a descobrir estratégias pedagógicas singulares para os sujeitos envolvidos no processo. (Formadora. NARA)

Hipotetizamos que Nara quando se dedica a “descobrir estratégias pedagógicas singulares para os sujeitos envolvidos no processo”, significa um “conjunto de pares”, dessa forma queremos destacar que a sua produção de saberes pedagógicos, se concretiza enquanto fenômeno que se realiza a partir dos sujeitos concretos, contextualizados e coletivamente situados.

Interpretamos que Nara explora um processo de produção de saberes pedagógicos baseados em três conjuntos:

Conjunto informativo: dimensão teórica;

Conjunto de práticas: dimensão do fazer pedagógico;

Conjunto de pares: dimensão relacional;

Com isso, percebemos que a trajetória seguida por Nara se afasta das limitações próprias da instituição em que está inserida, pois constrói uma postura investigativa e propositiva, que introduz uma dinâmica de crescimento profissional e pessoal. Quando pedimos para escrever a carta de comunicação da publicação de um livro com suas produções pedagógicas, observamos que as produções de Nara não eram hipotéticas, e sim, artigos que teve a oportunidade de apresentar em congressos, ou em publicação de um livro vinculado ao grupo de pesquisa em que fez parte. Vejamos:

Prezados Cursistas,

Tenho o prazer de informar-lhes, que acabei de receber uma carta da editora, Vale a Pena se Encantar, informando sobre a publicação das minhas produções pedagógicas... Esse livro terá o foco nas vivências e reflexão sobre a prática pedagógica. O público alvo será os professores da Educação Básica, e, ou, estudiosos sobre o assunto.

Certamente o livro versará sobre outros temas, mas desde já gostaria de ressaltar alguns capítulos:

- O papel da imaginação e da criação no processo de aprendizagem e desenvolvimento humano;
- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação continuada numa perspectiva diferenciada de alfabetização e letramento;
- Formação de professores: possibilidades entre a pesquisa e a prática pedagógica (em parceria);
- Cenários pedagógicos em foco: os impactos da Provinha Brasil e do PNAIC no contexto da escola pública (em parceria);

E outros...

Espero desde já contar com a leitura atenta de todos vocês, como o intuito de fomentar outras discussões e criar possibilidades de pensar e redimensionar a prática pedagógica de vocês.

Desde já agradeço.

**Carta de publicação:** Profª NARA - Formadora

Interessante destacar a expressão “E outros”, como um indicativo que não pretende parar seu ciclo de produções. Essa postura, estreitamente articulada com o dia a dia de sua sala de aula, se observarmos como desenvolve a organização dos encontros, notamos que se respalda em um processo contínuo em que a produção dos cursistas é valorizada, tanto na dimensão teórica, na dimensão do fazer pedagógico, quanto na dimensão relacional. Vejamos como retrata essa organização:

Procuro sempre estar atenta ao outro nas falas e na articulação que fazem entre o tema proposto e as discussões estabelecidas. Isso é possível por meio dos momentos de reflexão e interações que ocorrem durante os encontros, nos registros avaliativos que fazem e expressões observadas. Esforço-me por considerar a produção dos meus alunos, considerando suas especificidades e singularidades em relação aos aspectos que medeiam o processo ensino-aprendizagem. No curso, as produções dos cursistas são consideradas, ao observar suas ponderações acerca das discussões que envolvem o tema/assunto do encontro, ou quando esses, em momentos oportunos, apresentam alguma atividade, ou prática que vivenciaram em sala. (Profª NARA – Formadora)

Nesse trecho observamos que Nara valoriza o diálogo como centro de toda relação que estabelece com as cursistas. Durante os encontros do curso de formação, percebemos que ficou notório um posicionamento voltado para o exercício de um diálogo autotransformador, ou seja, um diálogo atrelado a condição e as experiências em que as cursistas vivenciam em sua vida profissional. A análise empreendida a respeito de Nara, nos ajuda a perceber que a ela considerava as contribuições dos cursistas como fonte geradora de sua própria aprendizagem e desenvolvimento como formadora. O trecho a seguir ilustra essa nossa percepção:

Quando vou planejar o próximo encontro levo em consideração o que os cursistas necessitam, eles deixam claro em suas falas. E eu tomo isso como fonte para planejar. Isso faz o curso ser um diferencial na minha vida e na deles. Imagina eu trabalhar com algo que não tem nenhuma relação com o que se faz em sala de aula? Não ia dar certo! Então o que falam sustenta, também, a minha prática como formadora. Minha prática tem um pouco de cada um que compõe a turma. (*Profª NARA – Formadora*)

Nos chama a atenção a relação entre o valor do diálogo, a possibilidade de aprender e de produzir a partir dele, bem como o vínculo de participação entre a formadora e os cursistas. Essa relação contribui para que no processo de formação continuada possa emergir novos saberes pedagógicos num contexto social, ou seja, num contexto de interação entre os pares, onde os saberes que sustentam a prática pedagógica são considerados um fenômeno em movimento.

Para compreender o processo de produção de saberes pedagógicos a partir das experiências e do movimento da ação docente, procurou-se entender a ação docente como produção subjetiva, bem como as colaboradoras da pesquisa, ou seja, a coordenadora pedagógica Jaque, a professora regente Ravena e a formadora Nara. Consideramos também, que a produção de saberes pedagógicos não é um ato instrumental, mas um processo subjetivo essencialmente interativo.

Com a finalidade de organizar nossas elaborações sobre as produções de saberes pedagógicos, enfatizamos a complexidade do fazer docente, considerando os elementos constitutivos que organizam o trabalho pedagógico

no ambiente escolar (gestão democrática, formação continuada, avaliação formativa, coordenação pedagógica, organização curricular) e em um curso de formação, a partir disso buscamos relacionar a história de vida dos docentes com os motivos que se integram subjetivamente nas decisões destes profissionais, destacando-os como sujeitos produtores de processos que são configurados em suas próprias experiências.

Se queremos pensar sobre a produção de saberes pedagógicos, temos que analisar as teias de significados que são tecidas na própria dinâmica da ação docente. Em se tratando da ação docente, entendemos que seja uma perspectiva propositiva que caracteriza o comprometimento do docente frente aos indivíduos e a dinâmica escolar.

Dessa forma, a ação docente guarda relação com o conjunto de recursos subjetivos que comparecem na constituição histórica e atual dos professores. A produção de saberes pedagógicos entendida como um sistema de ideias que organiza a ação pedagógica fundamentando a intencionalidade do fazer docente, se desenvolve em trajetórias de construções e desconstruções. Neste processo, cruzam-se relações entre indivíduos e grupos, cada um concretizando atitudes criadoras, de tal forma que o social e o individual se interpenetram formando um conjunto de teias: relacional, organizacional/operacional, teórica e autoral. Nesse conjunto sistêmico, vão sendo geradas produções de ideias que sustentam as práticas pedagógicas, o que podemos denominar de saberes pedagógicos.

A **teia relacional** representa a ideia de que o *“sujeito está subjetivamente configurado e, por sua vez, é um produtor permanente de novos processos de subjetivação que se expressam de forma simultânea em nível social e individual”* (González Rey, 2004a, p. 153). Desta forma, o docente entra numa dinâmica relacional em que compartilha com seus pares alguns processos, aprendizagens e interpretações da realidade, e isso não significa a ausência de conflitos com o outro docente, pois na teia relacional é onde se exercita o respeito às singularidades do outro.



A **teia organizacional/operacional** representa os espaços em que o sujeito atua e organiza a sua atuação, e nesse trânsito efetiva construções, que se concretizam pela constante mobilidade do sujeito dentro de suas várias experiências pedagógicas. A teia organizacional/operacional quando representa uma instância geradora de sentido de sua própria ação, torna-se capaz de ressignificar a realidade, impactando os sujeitos para propor construções e melhorias contínuas, em nosso caso investigativo, tendo em vista um fazer e de um saber pedagógico, que se constitui na dimensão social e individual.

A subjetividade social como um sistema complexo exhibe formas de organização igualmente complexas, ligadas aos diferentes processos de institucionalização e ação dos sujeitos nos diferentes espaços da vida social, dentro dos quais se articulam elementos de sentido procedentes de outros espaços sociais. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 153).

A **Teia teórica** refere-se ao desenvolvimento de uma discussão crítica das teorias e suas possibilidades como impulsionadores do pensamento (Mori, 2012), no sentido de facilitadoras da construção de ideias e não de uma reprodução acrítica, desvinculada de posicionamento singulares dos docentes. Por essa razão, *“as diferentes categorias de uma teoria são ferramentas para o pensamento, para a especulação, o que significa dizer que, embora não sejam encontradas na realidade, permitem-nos significá-la”* (MORI, 2012, p.208).

A **Teia autoral** é relativa as produções singularizadas dos sujeitos e a forma diferenciada em que cria saberes ante as situações pedagógicas muito diversas, e que são constituídas nas relações sociais e individuais. O sujeito como autor produz e usa os saberes pedagógicos. O ato de criar pressupõe risco, bem como a compreensão das teias relacional, organizacional e teórica, em um movimento voltado para a participação e decisão.

Pensar os processos de produção de saberes pedagógicos desde a perspectiva do sujeito e da subjetividade, implica entender tais saberes não como um adorno que poderá ser utilizado ou descartado. Não há uma lógica que envolve o descarte ou a substituição de saberes pedagógicos, estes

emergem de uma produção contínua, elaborada para um espaço/tempo concreto, mas que podem também ser guardados em um silêncio historicamente construído na trajetória docente.

No estudo de caso de Jaque, podemos constatar que a mesma apresenta disponibilidade para construir uma realidade baseada em questionamentos e proposições de ações pedagógicas, isso pode ter relação com a configuração da subjetividade social dominante de escola que se processa em um clima favorável das relações entre o corpo docente e a diretora escolar. Em uma entrevista Jaque afirma que:

Quando penso no trabalho desenvolvido aqui na escola fico analisando o que se faz necessário para não ocorrer rupturas, pois já caminhamos bem. É provocando reflexões? É discutindo uma concepção teórica? É organizando o dia a dia? Só não vou me colocar como uma coordenadora que leva a receitinha. Se for para fazer no pensar junto, na construção, aí eu me coloco. Quando a diretora quer que eu leve tudo prontinho, é triste, pois não concordo com essa postura. Mas tenho liberdade para falar que não faço receitinha. Ela procura entender e modificar a forma de agir e pensar, tudo prontinho e organizadinho! (Prof<sup>a</sup>. Jaque – Coordenadora)

Mesmo em face das diferenças entre a forma da diretora projetar o trabalho, constatamos nessa fala que Jaque se posiciona como uma profissional que prima por uma construção coletiva. Em se tratando de coordenar o grupo de docentes, demonstrava segurança para gerar contínuas construções. Ao longo da investigação, reconhecemos a pertinência de um trabalho pautado nos profissionais que transitavam no contexto escolar, bem como em suas necessidades. Para González Rey (2004a) reconhecer o sujeito implica reconhecer sua constituição diferenciada, sua capacidade de expressar o mundo de seus sentidos subjetivos através das relações que estabelece com os outros.

Jaque ao trazer a tona os saberes pedagógicos que sustentam as suas ações docentes, enfatiza que:

Tanto eu como os meus pares estamos nos constituindo. Ter essa consciência me deixa tranquila em relação ao outro, as expectativas e a ter um olhar mais sensível às necessidades de cada um.

Nos humanizamos a partir das relações sociais.

(Prof<sup>a</sup>. Jaque – Coordenadora)

Identificamos, com isso, que Jaque valoriza a teia relacional em que faz parte. O clima institucional contribui para que Jaque possa “*ter um olhar mais sensível às necessidades de cada um*”. Nas palavras de González Rey, encontramos o seguinte esclarecimento:

Toda atividade ou relação implica o surgimento de um conjunto de necessidades para ter sentido para o sujeito, só que este sentido se dá no contexto da realização da dita ação, mesmo que nele participem emoções que não estão relacionadas diretamente ao contexto da ação, e que são uma expressão do estado geral de cada sujeito ao momento de realização de sua ação, assim como de sua constituição subjetiva. As necessidades estão associadas ao processo do sujeito dentro do conjunto de suas práticas sociais. Elas são formadoras de sentido na processualidade das diferentes ações e práticas sociais do sujeito. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 245/246).

Dada a importância do outro, ou seja, o “par pedagógico” para Jaque, identificamos que ao organizar a dinâmica escolar preocupa-se em ouvir o outro, singularizando as ações pedagógicas. Afirma que procura pensar sobre o desenvolvimento de seu trabalho: “*emprego uma visão crítica ao que faço. Por isso penso constantemente como desenvolvo a coordenação pedagógica*”. Essa afirmativa de Jaque apresenta relação com outro saber pedagógico que sustenta a sua prática docente: “*A docência não é sacerdócio. É profissão. É precipuamente intelectual. Deve suscitar a crítica*”.

Interpretamos que o entendimento sobre a função da docência e a emocionalidade positiva, oriunda das relações com os seus pares, gera comprometimento com a qualidade do trabalho desenvolvido na escola, bem como com o desejo de permanecer estudando em um processo de formação continuada. Isso se explica quando Jaque efetiva três especializações, o mestrado, uma segunda graduação (Pedagogia) e ainda, expressa o desejo de ingressar no doutorado.

Quando cheguei ao mestrado e me deparei com vários outras perspectivas teóricas que não conhecia, ou conhecia só de ouvir falar superficialmente, levei um choque. Mas também comecei a ver a realidade de outra forma. Isso mexeu comigo, construí novas concepções sobre o meu fazer pedagógico. É por isso que não para de me envolver com os estudos. Essa continuidade me alimenta profissionalmente.

Associando o trecho acima aos comentários anteriores ocorridos nas dinâmicas conversacionais, observamos a pertinência do fator teórico-crítico como preponderante para Jaque se desenvolver profissionalmente. Tal processo desencadeava novos interesses por participar de um grupo de pesquisa vinculado a Universidade de Brasília.

Este grupo de pesquisa favoreceu uma relação próxima de Jaque com a dinâmica investigativa, o que a impulsionou a participar de eventos científicos, escrever artigos para publicação e buscar novos aportes teóricos. Interpretamos que o contato com a dinâmica investigativa proposta pelo grupo de pesquisa, promove em Jaque avanços relacionados a um processo de autoria. A geração de ideias próprias, as expectativas produzidas devido ao fato de pertencer a um grupo de pesquisa, fator que não é comum, em se tratando do ambiente escolar, são processos que são subjetivados de maneira diferenciada por Jaque e que, podem impactar a criação de saberes pedagógicos. Ao perguntarmos sobre sua participação no grupo de pesquisa, Jaque enfatiza que:

O grupo de pesquisa abre novos horizontes. Passei a discutir teoria, pois é aberto o espaço de leitura e discussão. E ao mesmo tempo investigo casos. O registro sistemático dos casos, o embasamento teórico e o debate aumentam o meu olhar sobre o que faço na escola, e até o que já fiz.

Compreendemos que a experiência vivida por Jaque permitiu a promoção de novos processos de desenvolvimento. Ao ter acesso a conhecimentos científicos, potencializa o seu olhar para seu campo de atuação. Mitjans Martínez (2009) explica sobre o papel importante que os conhecimentos científicos exercem no campo educacional:

O conhecimento científico [...] possibilita a construção de representações e ferramentas de ação que favorecem atuar em situações concretas de uma forma potencialmente mais efetiva. Porém, são sujeitos concretos os que produzem e utilizam o conhecimento científico, e o fazem com base em elementos de diferentes ordens (históricos, culturais, contextuais, etc.) entre eles sua própria formação e os recursos subjetivos que possuem. (MITJANS MARTINEZ, 2009, p.224/225)

A relação dos conhecimentos científicos com a produção de saberes pedagógicos ocorre em uma trama situada historicamente e socialmente pela via do sujeito, que a configura de forma singular. Nessa relação, fazem-se presente a história pessoal e individual em que se inclui os processos emocionais relacionados a diversas procedências. A questão dos saberes pedagógicos como produção dos sujeitos faz compreender que estes podem ser impactados pelos conhecimentos científicos de diversas formas. Por essa razão, vamos interpretar os casos de Ravena e Nara, como forma de processos singulares.

Tanto Ravena, quanto Nara, também foram participantes do grupo de pesquisa vinculado a UnB. Nara, ao enfatizar a importância da participação no grupo, relata:

Quando fui convidada para participar do grupo de pesquisa, aceitei porque queria ver outras coisas diferentes da escola. Aí gostei demais. Me instigou a ler, que é o que gosto. Visualizei a pesquisa, como fazer e escrever um artigo. Esse processo me ajudou. A formadora que sou hoje com certeza tem um pouco de lá. Me sinto provocada a buscar mais, sem recortes teóricos. Lá é leitura, investigação e escrita, aí ampliei meus conhecimentos e até minha postura (*Prof.<sup>a</sup>. NARA – Formadora*).

Hipotetizamos que Nara se identifica com o grupo de pesquisa pelo fato dela suprir suas necessidades: desejo de leitura, opção por não aprender pela via de recortes teóricos isolados e adoção de uma postura diferenciada. A motivação que a leva a querer desenvolver uma investigação e escrever artigos, pode estar relacionado com o desenvolvimento de sua função como formadora, por haver no âmbito em que transita a valorização do formador que vive a cultura acadêmica. Tal entendimento parece fazer parte do que Nara acredita, percebemos isso quando afirmou em um dos encontros do curso que:

Tive contato com professores da UnB, e eles são experientes, são teóricos. Mas eles me ajudam a entender muita coisa de nossa prática, do curso. Aprendi com eles escrever artigos, a participar de congressos. Fiz um primeiro trabalho que foi aprovado em um congresso. Fiquei orgulhosa, isso me deu um gás, uma vontade de querer mais (*Prof.<sup>a</sup>. NARA – Formadora*).

Interessante destacar que Nara considera o espaço do grupo de pesquisa como propulsor de uma condição de sujeito produtora de conhecimentos advindos de uma investigação, nesse caso uma produção de conhecimento que está integrada subjetivamente com sua condição de formadora, e que gera impactos para desejar obter outras produções.

Nessa direção, concordamos com González Rey (2004 b), quando este expressa que a “condição de sujeito do ser humano, associada à sua responsabilidade pessoal dentro dos acontecimentos que vivencia, passa pelo desenvolvimento de uma identidade pessoal que lhe permite assumir posições perante à diversidade de situações enfrentadas em seu dia-a-dia”.

Em Nara, a valorização de uma teia teórica esteve associada à suas necessidades como formadora, as atividades que construía para compor as aulas do curso, bem como ao embasamento teórico que almejava para ministrar os encontros de formação docente. Assim, observamos que Nara ao propor a “pauta do dia”, ou seja, a pauta do encontro formativo, estabelecia um espaço para o plano teórico (conceito ou categoria), para o plano da prática (exemplificação de atividades em que acontecia na escola) e para o plano da investigação (estudo de casos com proposição de ideias que eram produzidas coletivamente com os cursistas). A organização e operacionalização de seu fazer docente demonstra que estava imbricada na dimensão das relações (o cursista tinha voz, era ouvido e respeitado, produzia em conjunto), na dimensão teórica e autoral. Identificamos que após cada aula ministrada, Nara registrava as impressões e reflexões do desenvolvimento do curso e dos cursistas em um momento ímpar. Nesse sentido, hipotetizamos que Nara expandia a compreensão de como os saberes pedagógicos são produzidos na experiência de um curso de formação. Podemos exemplificar essa hipótese com os escritos de Nara no caderno reflexivo do curso:

Nosso encontro como sempre, foi muito proveitoso! Após ajustes e calendário, conversamos bastante sobre a atividade escrita de reposição dos dias 29/11 e 12/11. Como escrever bem? Etapas para a elaboração de um relato. Elementos significativos e teóricos para nortear a escrita do mesmo, preencheram nosso início da manhã.

Ampliamos nossas aprendizagens com a apresentação do compartilhando práticas do professor Rafael, que, na oportunidade, apresentou seu trabalho sobre gênero e estilos. Quantas percepções,

como trabalhar uma reestruturação de texto? O que, e como observar o trabalho com gêneros e estilos? Quais áreas do conhecimento foram trabalhadas por meio desse compartilhando? Uma oportunidade muito rica para pensar as possibilidades da prática pedagógica.

Para mais provocações, lemos e discutimos a fábula do Cão e o Lobo, a qual, alargou a reflexão sobre: compreender e interpretar, é a mesma coisa? Qual a relação entre construir significados e produzir sentidos? Como tudo isso interfere nas leituras inferenciais? Como estes conhecimentos podem se relacionar à sua prática melhorando-a? Todas essas questões foram essenciais para a discussão do texto: Compreender e interpretar, construir significados e produzir sentidos: Um enfoque em perguntas de leitura de Jakeline Aparecida Semechechem.

Produzimos uma Sequência Didática à partir do texto: O Cão e o Lobo, com a participação de todos os cursistas numa atividade em grupo. Muitas produções significativas. (Prof.<sup>a</sup>. NARA – Formadora).

Tendo em vista diferentes níveis de desenvolvimento dos recursos subjetivos, que podem contribuir para a produção de saberes pedagógicos, construímos a hipótese de que para Nara, o espaço do grupo de pesquisa, a responsabilidade de assumir um curso de formação docente, constituíram como favorecedores de uma ação profissional alimentada por uma constante produção de saberes pedagógicos. Isso pode ter ocorrido devido ao fato de promover mudanças e inovações requer um conjunto de recursos que vão além da possibilidade de utilizar criativamente o conhecimento científico (Mitjàns Martinez, 2009). Entre eles, evidenciam-se como importantes o envolvimento pessoal com a tarefa e com a mudança, iniciativa, audácia, capacidade para projetar e fundamentar as ações necessárias, possibilidades de persuadir, convencer e somar outros ao projeto, assim como persistência e tolerância à frustração, entre outras características.

Em Ravena, as teias relacional, organizacional/operacional, teórica e autoral, integram processos subjetivos que envolvem o constante confronto com a prática pedagógica que desenvolvia em sala de aula. Hipotetizamos que Ravena buscava se apoiar em um embasamento teórico como possibilidade de formação de ideias próprias, em um processo investigativo que a levava a produzir reflexões sobre a ação docente que desenvolvia. Ao pintar a tela das vivências pedagógicas, explicou que:



**Ilustração 7:** Tela das vivências pedagógicas Prof.ª. NARA

Produzo saberes pedagógicos quando penso nos meus conhecimentos prévios, ou seja, o que eu já sei. Isso é o que eu já aprendi nos cursos, nas conversas com outros professores e como minha própria prática docente. Ai quando eu me apoio em algo teórico, um conceito por exemplo, e volto para confrontar o que eu faço como professora, daí a confrontação me gera uns pensamentos novos e eu reelaboro o que já vivi na prática. Reelaboro na escola, na palestra, no grupo de discussão, na vida... Às vezes sozinha, às vezes no grupo.

(Prof.ª. NARA – Formadora)

Observamos na expressão de Ravena, indícios de flexibilidade e abertura a possíveis mudanças do próprio saber que constrói, seja individual ou coletivamente. O depoimento de Ravena demonstra o seu engajamento com a ação pedagógica, ela parece apontar a trajetória que percorre para produzir saberes pedagógicos, processo esse gerador do novo, que é possível pela via do exercício de sua condição de sujeito.

Nos três casos analisados, buscamos compreender o processo de produção de saberes pedagógicos pela via do sujeito que desenvolve recursos subjetivos que permitem uma ação profissional transformadora (Mitjans Martinez, 2009). Dada a centrabilidade no sujeito que produz saberes pedagógicos, consideramos que este constrói ao longo de uma trajetória, uma biografia pedagógica, que é por nós compreendida, como um sistema dentro



do qual se organiza a vida docente. Neste sistema, as experiências vivenciadas vão compondo um arcabouço de práticas pedagógicas, de repertórios de conhecimentos pedagógicos, como também conhecimentos sobre as tramas que marcam a historicidade docente, tanto social, quanto individual, cognitiva e afetiva.

Os processos construtivos dos docentes fazem parte da biografia pedagógica, os quais não são determinados por lógicas externas ao curso do pensamento do sujeito, mas pelas necessidades que este experimenta durante a trajetória pedagógica e pelos recursos subjetivos que dispõe e que podem impulsionar a construção de saberes pedagógicos no movimento da ação docente.

## **CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS**

## CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

*Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias.*

**Paulo Freire**

In: Educação e Mudança, p.30

Na presente pesquisa estudamos, o processo de produção de saberes pedagógicos a partir das experiências e do movimento da ação docente. Para tanto, a pesquisa foi realizada por meio do estudo de caso de uma professora regente, uma coordenadora pedagógica e uma formadora de um curso destinado a professores do ensino fundamental. O desenvolvimento da investigação ocorreu a partir da articulação entre os princípios da Epistemologia Qualitativa e a Teoria da Subjetividade.

As interpretações foram organizadas a partir de um conjunto de indicadores que contribuíram para compor hipóteses sobre o a produção de saberes pedagógicos. O conhecimento sobre a produção de saberes pedagógicos foi construído ao longo do processo de investigação, partindo da qualidade da interação pesquisador-sujeito, o que permitiu a abertura de um espaço relacional como cenário de pesquisa.

A tese que orientou nossa investigação propôs que o movimento de produção de saberes pedagógicos anula-se quando as concepções dos docentes são firmadas no que é previsível, controlável, linear e estático, de forma que esses profissionais acabam por não visualizar o constante e necessário redirecionamento das suas práticas pedagógicas. Isso significa dizer que não se tornam sujeitos de sua prática, pois esse formato não permite criar, refletir, gerar novos sentidos para a atividade que reproduzem. As práticas pedagógicas tornam-se rotinas naturalizadas, que se repetem de forma mecânica e despersonalizada, não permitindo um posicionamento criador que denota autoria, e que por sua vez gera novos conhecimentos.

De outra forma, quando o docente adota um caráter reflexivo e é capazes de produzir novas alternativas frente às demandas que vão surgindo,

assume a condição de sujeito, podendo expressar em atos concretos, sua subjetividade individual, bem como mostrar sua integração na subjetividade social dos espaços em que transita. Essa integração surge em forma de sentidos subjetivos singulares, que se desdobram em trajetórias únicas em suas ações concretas (GONZÁLEZ REY, 2007).

Nosso foco nesse trabalho foi discutir a produção de saberes pedagógicos como um processo subjetivo, que se configura na experiência dos professores nas dimensões individual/social, cognitiva/afetiva, histórica/atual, consciente/inconsciente.

Assim, durante o processo de análise das informações produzidas durante a pesquisa, buscamos indicar as singularidades de cada caso estudado, o que não nos permitiu enquadrá-los em formatos fixos, pois os processos de ordem subjetiva se organizam de maneira complexa em uma realidade concreta, não linear, não determinada a priori e sempre em movimento.

Nosso estudo possibilitou destacar a produção de saberes pedagógicos associadas a elementos da subjetividade individual de cada profissional investigado e da subjetividade social, integrados à qualidade dos sistemas relacionais produzidos na escola e no curso de formação continuada.

Importante salientar que existem múltiplos recursos subjetivos que impactam a produção de saberes pedagógicos, e que são gerados a partir da cultura e da história em que cada sujeito vivencia. Nesse sentido, apresentamos alguns recursos subjetivos que comparecem no processo de produção de saberes pedagógicos, tais como:

**A) Valorização de uma rede interativa colaborativa** – A escola é um espaço social formado por diversos grupos e instâncias interdependentes. A integração e valorização de uma rede interativa colaborativa consolida-se através de uma participação ativa e com a compreensão da dependência recíproca. Assim, os sujeitos da ação docente, em um movimento construtor, podem delinear proposições de um fazer e de um saber em uma perspectiva de não fragmentação, considerando as demandas e as expectativas dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, uma rede interativa colaborativa é a

conexão entre sujeitos e saberes pedagógicos, constituindo-se como um fórum privilegiado para produzir novos saberes pedagógicos em uma relação sistêmica, González Rey (2004a, p.147) afirma que “um espaço social não é independente, integra-se como elemento de sentido na configuração subjetiva de outros espaços e expressa elementos subjetivos do funcionamento da sociedade em que se constitui”.

Consideramos que as colaboradoras da pesquisa construíram uma trajetória que interligava um contexto amplo, transitando em vários espaços : coordenação pedagógica no ambiente escolar, curso de formação docente, grupo de pesquisa vinculado à universidade. Os caminhos percorridos em uma rede interativa colaborativa como cenário de formação se configuraram como uma experiência interpretativa do ser, do fazer e do saber docente, fazendo com que expandissem a compreensão de como a construção de conhecimentos se realiza nas dimensões sociais e individuais.

**B) Intencionalidade pedagógica** – A intencionalidade pedagógica é uma ação educativa consciente e planejada, sendo capaz de produzir um movimento que viabilize novos processos de desenvolvimento dos sujeitos que estão inseridos na dinâmica escolar. Ressaltamos que a consciência é a organização processual na qual o sujeito participa intencionalmente nos processos de sua vida (González Rey, 2003).

Tal fato implica uma organização própria. Em se tratando da dimensão pedagógica, o sujeito atua como um construtor consciente. Quando exerce sua atividade pensante, reflexiva, o que não ocorre apenas na esfera cognitiva, pois é considerado como um processo de sentido. Vale destacar que, nos três casos estudados, visualizamos a construção de estratégias pedagógicas singulares, que se organizaram como caminhos para manter tais profissionais orientados por objetivos que configuravam a ação docente, mesmo entendendo que as estratégias intencionais, sejam individuais ou coletivas, guardam a reflexão, o processo e as mudanças decorrentes destes.

**C) Olhar investigativo** – Os docentes são compelidos a responder por necessidades oriundas do contexto escolar, dessa forma consta como importante a leitura da realidade, conhecendo o trabalho desenvolvido em seus diferentes níveis de execução. Identificar o que se produz na escola pode levar os docentes a problematizar uma realidade que não pode ser vista como pronta e acabada. Assim, mais do que fazer leitura da realidade em construção, trata-se de pensar em produções de saberes pedagógicos que fazem sentido para um determinado momento e para os sujeitos da ação. Dessa maneira, o olhar investigativo, pode alavancar um desenvolvimento pessoal e profissional docente, gerando contribuições advindas da relação dos sujeitos com a própria realidade em construção.

Nos três casos estudados, observamos as profissionais Jaque, Ravena e Nara, desenvolverem atitudes investigativas sobre a realidade concreta, emergindo disso o entendimento de que um saber pedagógico não pode ser dissociado da processualidade, dos significados e da interação que o pensar docente estabelece com a realidade vivida. O olhar investigativo das colaboradoras dessa pesquisa não foi inspirado em uma perspectiva técnica, e sim mobilizado por um conjunto de fatores pautados nas relações com os pares, no diálogo e na condição de um profissional aprendente, que por sua vez, pode produzir ideias e visão crítica do fazer docente.

O olhar investigativo como promotor da produção de saberes pedagógico se faz a partir da relação com o outro, pois inclui as experiências sociais vivenciadas ao longo da trajetória docente.

**D) Produção de ideias em um processo de autoria/autonomia** – Produzir ideias sobre o trabalho pedagógico possibilita gerar alternativas frente aos obstáculos que emergem no percurso do fazer docente, tal ação requer a não adoção de modelos pedagógicos externos à escola. Portanto, para ampliar e produzir ideias sobre o saber e o fazer pedagógico é imprescindível que o professor se considere como sujeito dotado de autonomia. Nesse sentido nossos ser sujeito produtor de ideias em um processo de autoria passa pela capacidade de estes gerarem novas opções ou gerarem rupturas baseadas em uma ação criativa. González Rey (2003) afirma que o sujeito em sua processualidade reflexiva intervém como momento constituinte de si mesmo e

dos espaços sociais em que atua. Trata-se de criar ideias e posicionamentos de maneira ativa, implicados no contexto atual e comprometidos com a trama social em que faz parte.

Quanto as colaboradoras da pesquisa, encontramos indícios de um processo autoral advindo da capacidade de compreensão da realidade e das experiências vividas. O esforço pela concretização de um movimento autoral e autônomo parece sistematizar saberes pedagógicos, potencializando um processo formativo próprio. As construções autorais centradas na autonomia são concretizadas por aquilo que é de mais caro a um professor, ou seja, os significados que orientam as ações docentes.

Os recursos subjetivos em destaque sinalizam para a importância de os professores estarem engajados com o seu trabalho e com as contínuas construções que permeiam a prática docente. Para tanto, compreendemos que, para a produção de saberes pedagógicos, faz-se necessário assumir a condição de sujeito, gerando um posicionamento ativo no processo de viver as experiências, pois é na experiência que a pessoa pode emergir como sujeito de decisões e opções pessoais que representam novas alternativas de produção de saberes pedagógicos que sustentarão a prática docente no momento atual em que se vive a experiência.

Com base nas construções interpretativas realizadas, acreditamos que a presente pesquisa nos permite sustentar a ideia de que os docentes produzem saberes pedagógicos em um plano interativo entre os pares da ação docente, no entanto, foge de uma visão linear e casual, pois essa produção está circunscrita na dimensão subjetiva dos sujeitos e dos espaços sociais. Portanto, o ato de produzir saberes pedagógico não mantém relação direta com a capacidade cognitiva dos professores, mas pelo desenvolvimento de um conjunto de produções subjetivas presentes em sua configuração subjetiva, tais como: anseios, crenças, emoções, persistências, autoria, necessidades, expectativas, reflexão, disponibilidade, enfrentamento de desafios, bem como recursos subjetivos constituidores do sujeito.

Nesse sentido, foi possível inferir que a reflexão alicerçada nas ações investigativas se apresenta como um recurso que perpassa por práticas reiteradas, podendo atingir níveis de desenvolvimento mais complexos,

constando como facilitadores da ação do sujeito docente no que se refere a produção de saberes pedagógicos.

Diante da realidade que precisa ser problematizada, torna-se um desafio individual e coletivo formalizar estudos mais específicos sobre a construção de estratégias pedagógicas, pois marcam o repertório do fazer docente. Destacamos que os recursos subjetivos produzidos nas teias relacionais, organizacionais, teóricas e autorais são os principais responsáveis por impulsionar a produção de saberes pedagógicos em um processo contínuo.

Consideramos que esta pesquisa promove contribuições a respeito da organização do trabalho pedagógico, pois congrega o sujeito da ação pedagógica com os espaços que este transita, demonstrando que o fazer pedagógico está articulado com a produção de trajetórias formativas que reconfiguram saberes pedagógicos de forma situada. Outra contribuição, refere-se aos aspectos que envolvem as políticas educacionais relacionadas à formação continuada de professores, pois sinaliza sobre a importância de estruturar projetos formativos que permitam ensinar as práticas educativas como próprias do sujeito que a produz de forma personalizada.

Alertamos também, para a importância da aproximação da universidade aos professores, como investimento para o avanço da formação docente e do desenvolvimento profissional, fato que culmina com o aumento da produção de conhecimento sobre a realidade escolar. Assim, almejamos que novas discussões sobre a produção de saberes pedagógicos possam ser desenvolvidas a partir da dinâmica construída por aqueles autores que compõem a escola.



## **REFERÊNCIAS**

## REFERÊNCIAS

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2012. p.35-60.

BIZERRIL, J. O lugar da diferença religiosa nas subjetividades sociais brasileiras e suas implicações para a saúde. In: GONZÁLEZ REY, F. L.; BEZERRIL, J. (orgs.). *Saúde, cultura e subjetividade: uma referência interdisciplinar*. Brasília: UniCEUB, 2015.

BORGES, R. C. M. B. O professor reflexivo-crítico como mediador do processo de inter-relação da leitura – escrita. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2008.

CARLOS, L. C. A. Formação de professores em serviço: consideração sobre um estudo de caso. In: ATRIBZANCHET, B. (org.). *Processos e Práticas na formação de professores: caminhos possíveis*. Brasília: Liber Livro, 2011, p. 127-148.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013.

DISTRITO FEDERAL, *Diretrizes Pedagógicas para organização escolar do 2º ciclo*. Brasília-DF, 2014.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação*. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2003.

GAUTHIER, C. *et.al*. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GARIGLIO, J. a. L, ISABEL, O. M. *A cultura docente de professores de Educação Física de uma Escola profissionalizante: saberes e práticas profissionais em contexto de ações situadas*. Rio de Janeiro, 2004. 291p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

GATTI, Bernadete Angelina. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Liber Livro, 2012.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2008, p.129-150.

GONZÁLEZ REY, F. *A pesquisa e o tema da subjetividade em educação*. ANPED – GT Psicologia da educação. 2001. Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/24/te7.doc](http://www.anped.org.br/reunioes/24/te7.doc)> acesso em: 20 nov. 2008.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhas e desafios*. São Paulo: Thomson, 2002.

\_\_\_\_\_. *Sujeito e Subjetividade*. São Paulo, Thomson, 2003.

\_\_\_\_\_. *O social na psicologia e a psicologia no social: a emergência do sujeito*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004a.

\_\_\_\_\_. O Sujeito, a Subjetividade e o Outro na Dialética do Desenvolvimento Humano. In: SIMÃO, L.M; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. *O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia*. São Paulo, SP: Ed. Thomson, 2004b. p. 1-27.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos da construção da informação*. São Paulo: Thomson, 2005a.

\_\_\_\_\_ (org.). *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia*. São Paulo: Thomson, 2005b.

\_\_\_\_\_. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, M. R. V. (org.) *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas-SP: Alínea, 2006.

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

\_\_\_\_\_. Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre aprendizagens: a aprendizagem no nível superior. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M.C.V.R. (orgs). *A Complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior*. Campinas, SP: Alínea, 2009, p.119-147.

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

\_\_\_\_\_. A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. In: MITJÁNS MARTINEZ, A.; SCOZ, B. J.; CASTANHO, M. I. S. (orgs.). *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco*. Brasília: Liber Livro: 2012a. p. 21-42.

\_\_\_\_\_. *O social como produção subjetiva: superando a dicotomia indivíduo- sociedade numa perspectiva cultural-histórica*. ECOS- Estudos Contemporâneos da Subjetividade, vol. 2 n. 2. 2012b, p. 167-185.

\_\_\_\_\_. Sentidos subjetivos, linguagem e sujeitos: implicações epistemológicas de uma perspectiva pós-racionalista em psicoterapia. In: HOLANDA, A. F. (orgs.). *O campo das Psicoterapias: reflexões atuais*. Curitiba: Juruá, 2012c. p.47-70.

\_\_\_\_\_. A imaginação como produção subjetiva: as ideias e os modelos de produção intelectual. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; ÁLVAREZ, P. *O sujeito que aprende: diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural*. Brasília: Liber Livro, 2014a. p. 35-61.

\_\_\_\_\_. Ideias e modelos teóricos na pesquisa construtivo-interpretativa. In: MITJÁNS MARTINEZ, A.; NEUBERN, M.; MORI, V.D. (orgs.). *Subjetividade contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas*. Campinas-SP: Alínea, 2014b, p.13-34.

\_\_\_\_\_. A saúde na trama complexa da cultura, das instituições e da subjetividade. In: GONZÁLEZ REY, F. L.; BEZERRIL, J. (orgs.). *Saúde, cultura e subjetividade: uma referência interdisciplinar*. Brasília: UniCEUB, 2015. p. 9-35.

IBIAPINA, I. M. L. M.; Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília-DF, Líber Livro, 2008.

IMBERÓN, F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MACEDO, R. S. *Compreender/mediar a formação: o fundamento da educação*. Brasília: Liber Livro, 2010.

MADEIRA COELHO, C. M. Formação docente e sentido da docência: o sujeito que ensina, aprende. In: MITJÁNS MARTINEZ, A.; SCOZ, B. J.; CASTANHO, M. I. S. (orgs.). *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco*. Brasília: Liber Livro: 2012. p. 111-129.

MARTINAZZO, C. J. *A construção de conhecimentos pertinentes na educação escolar com base no paradigma da complexidade*. Contrapontos - volume 7 - n. 2 - p. 347-363 - Itajaí, mai/ago 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/Obeservatorio/Downloads/912-1862-1-PB.pdf>

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. *Criatividade, personalidade e educação*. Campinas, SP: Papyrus. 1997.

\_\_\_\_\_. O outro e sua significação para a criatividade: Implicações educacionais. In: SIMÃO, L. M.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. (Orgs.), *O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática*

profissional em psicologia (pp. 77-99). São Paulo, SP: Ed. Thompson, 2004a. p. 77-99.

\_\_\_\_\_. A Teoria da Subjetividade de González Rey: Uma Expressão do Paradigma da Complexidade na Psicologia. In: GONZÁLEZ REY, F. (org.). *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia*. São Paulo: Thomson, 2005. p.1-26.

\_\_\_\_\_. A Criatividade como princípio funcional da aula: limites e possibilidades. In: VEIGA, I. P. A. ( Org.). *Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas, SP: Papiros, 2008. p. 115-144.

\_\_\_\_\_. Processos de Aprendizagem na Pós-graduação: um estudo exploratório. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M.C.V.R. (orgs). *A Complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior*. Campinas, SP: Alínea, 2009, p.213-261.

\_\_\_\_\_. O lugar da imaginação na aprendizagem escolar: suas implicações para o trabalho pedagógico. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; ÁLVAREZ, P. *O sujeito que aprende: diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural*. Brasília: Liber Livro, 2014a. p. 63-97.

\_\_\_\_\_. Um dos desafios da Epistemologia Qualitativa: a criatividade do pesquisador. In: MITJÁNS MARTINEZ, A.; NEUBERN, M.; MORI, V.D. (orgs.). *Subjetividade contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas*. Campinas-SP: Alínea, 2014b, p.13-34.

MORAES, M. C. *O paradigma educacional emergente*. Campinas-SP: Papiros, 2012.

MORI, V. D.; GONZÁLEZ REY, F. A saúde como processo subjetivo: uma reflexão necessária. *Psicologia: teoria e prática*, v. 14, n. 3, 2012. p.140-152.

\_\_\_\_\_. Os sentidos subjetivos de ser psicoterapeuta: a aprendizagem em um estágio supervisionado. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. (orgs.). *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco*. Brasília: Liber Livros, 2012, p. 203-218.

MORIN, E. *O Método 4. As ideias. Habitat, vida, costumes, organização*. Porto Alegre: Editora Sulina, 1998.

\_\_\_\_\_. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2007a.

\_\_\_\_\_. *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez, Brasília: UNESCO, 2007b.

\_\_\_\_\_. *A cabeça bem feita. Repensar a reforma. Reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2009.

\_\_\_\_\_. *A religião dos saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MOURÃO, R. F.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. *A criatividade do professor: a relação entre o sentido subjetivo da criatividade e a pedagogia de projetos*. *Psicol. esc. educ.* v.10 n.2 Campinas dez. 2006.

MUNDIM, E. D. A. *A Coordenação Pedagógica como espaço promotor de relações dialógicas*. Brasília: Monografia de Especialização em Coordenação Pedagógica. CEAD/UnB, 2009.

\_\_\_\_\_. *O sujeito coordenador pedagógico: processos e interações*. Brasília: Dissertação Mestrado em Educação. FE/UnB, 2011.

NEUBERN, M. S. A Subjetividade como noção fundamental do novo paradigma: breve ensaio. In: GONZÁLEZ REY, F. (org.). *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia*. São Paulo: Thomson, 2005. p.53-80.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1992.

PACHECO, J. *Escola da Ponte: formação e transformação da educação*. Petrópolis-RJ: 5. Ed. Vozes, 2013.

PETRAGLIA, I. Educação e complexidade: os sete saberes na prática pedagógica. In: MORAES, M. C; ALMEIDA, M. C. (Orgs). *Os sete saberes necessários à educação do presente: por uma educação transformadora*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012. p. 129-147.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, S. G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2012.

PLACCO, V. M. N. S; SILVA, S. H. S. A formação do professor: Reflexões, desafios, perspectiva. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHISTOV, L. H. S. (orgs.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

ROSSATO, M.; MARTINS, L.R.R.; MITJÀNS MARTINEZ, A. A construção do cenário social da pesquisa no contexto da Epistemologia Qualitativa. In: MITJÀNS MARTINEZ, A.; NEUBERN, M.; MORI, V.D. (orgs.). *Subjetividade contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas*. Campinas-SP: Alínea, 2014b, p.35-59.

SANTOS, M. O.; A subversão como alternativa para a emergência do sujeito que aprende. In: CERQUEIRA, T. C. S.; *Transdisciplinaridade e subjetividade: saberes e perspectivas docentes*. Curitiba-PR, CRV, 2013, p. 97-110.

SILVA SANTOS, G. C.; MITJÀNS MARTINEZ, A. *Formação de professores: propondo novos diálogos*. Disponível em: <<http://www.Scielo.br/scielo.php?Script=Sciarttext&pid=>> acesso em: 05 nov. 2001.

SOARES, A. F. C.; *Coordenação Pedagógica: ação, legislação, gestão e a necessidade de uma educação estética*. Curitiba-PR: CRV,2012.

TACCA, M. R. V. Estratégias Pedagógicas: conceituação e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno. In: TACCA, M. R. V. (org.) *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas-SP: Alínea, 2006.

\_\_\_\_\_ O professor investigador: criando possibilidades para novas concepções e práticas sobre ensinar e aprender. In: MITJÀNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M. R. V. (org.). *A Complexidade da Aprendizagem: destaque ao ensino superior*. Campinas-SP: Alínea, 2009.

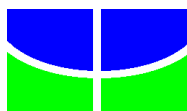
TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TELES, A. M. O.; CERQUEIRA, T. C. S. A pedagogia de Si Mesmo: debate sobre a emergência do sujeito que aprende. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 931-951, jul./set. 2013. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n3/13.pdf>>.

## **APÊNDICES**





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

MOVIMENTOS DA AÇÃO DOCENTE: RECURSOS SUBJETIVOS NA PRODUÇÃO DE SABERES PEDAGÓGICOS

Doutoranda: Elisângela Duarte Almeida Mundim

Orientadora: Profª Drª Maria Carmen Villela Rosa Tacca

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Colaborador(a) você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que será desenvolvida como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília FE/UnB.

Tal pesquisa tem por objetivo compreender o processo de produção de conhecimento a partir do movimento pedagógico realizado na ação docente, e ainda identificar como se organizam os espaços da ação docente, destacando os elementos que estão presentes nos momentos de produção de conhecimento, caracterizar a subjetividade social e como impulsiona a produção de conhecimento, caracterizar também as estratégias formativas que são favorecedoras da produção de conhecimento nos cenários educacionais, bem como, compreender os recursos subjetivos que podem facilitar a produção de conhecimento sobre os saberes pedagógicos tendo como foco o processo de autoria docente.

Para efetivação deste estudo serão realizadas observações, utilização de questionários, entrevistas, dinâmicas de grupos e filmagens com os coordenadores pedagógicos, professores regentes e equipe gestora. Estes encontros poderão ser filmados ou gravados.

Vale ressaltar que a sua participação é voluntária sendo resguardada a liberdade de recusar se a participar da pesquisa ou solicitar a retirada do seu consentimento em qualquer momento da pesquisa, sem que lhe implique qualquer tipo de prejuízo.

É importante esclarecer que os participantes não correrão riscos uma vez que as informações colhidas durante a pesquisa serão tratadas de forma confidencial, garantindo assim o anonimato de cada participante.

A pesquisadora se compromete a prestar quaisquer esclarecimentos que se façam necessário no início e durante o curso da pesquisa. Os dados obtidos e analisados serão mantidos com os pesquisadores e serão utilizados tão somente para fins científicos, sempre que necessário para a divulgação do conhecimento.

Brasília, 10 de junho de 2015.

*Elisângela Duarte Almeida Mundim*  
Tacca

Doutoranda em educação – FE/UnB

*Maria Carmen Villela Rosa*

Profª. Drª. Orientadora FE/UnB

### LIVRE CONSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Eu, \_\_\_\_\_ Mat. \_\_\_\_\_ RG. \_\_\_\_\_ SSP/\_\_\_\_, professor(a) da Secretária de Estado da Educação do Distrito Federal, lotada na Escola \_\_\_\_\_ de Sobradinho, **DECLARO** que fui esclarecido(a) quanto aos objetivos e procedimentos do estudo pela pesquisadora *Elisângela Duarte Almeida Mundim*, bem como, de que será mantido sigilo sobre dados que possam me identificar. Dessa forma, **AUTORIZO** minha participação para fins estritamente científicos nesta pesquisa, bem como a realização das gravações dos encontros, o uso das imagens e áudios para fins de estudo e para publicação em revistas científicas e de formação de profissionais.

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante







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

MOVIMENTOS DA AÇÃO DOCENTE: RECURSOS SUBJETIVOS NA PRODUÇÃO DE SABERES PEDAGÓGICOS

Doutoranda: Elisângela Duarte Almeida Mundim

Orientadora: Profª Drª Maria Carmen Vilela Rosa Tacca

## INSTRUMENTO DE PESQUISA - 2 A SALA DE AULA ...

Ao construir uma estratégia pedagógica, como um processo pelo qual os alunos e o professor entram em sintonia de pensamento, tendo em vista compreender as relações entre as coisas (TACCA, 2006), você desenvolveu uma organização, como poderia retratar a organização proposta?

Retrate-a, enfocando os seguintes pontos:

<b>Processo de criação</b>	<b>Possibilidades de aprendizagem</b>
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<b>Organização da atividade (registro)</b>	<b>Canais dialógico</b>
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<b>Conceitos</b>	<b>Desenvolvimento do pensamento dos alunos</b>
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<b>Interdisciplinaridade</b>	<b>Sua opinião sobre a atividade ...</b>
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<b>Base teórica</b>	<b>A produção dos alunos</b>
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>



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

**MOVIMENTOS DA AÇÃO DOCENTE: RECURSOS SUBJETIVOS NA PRODUÇÃO DE SABERES PEDAGÓGICOS**

**Doutoranda:** Elisângela Duarte Almeida Mundim

**Orientadora:** Profª Drª Maria Carmen Villela Rosa Tacca

### INSTRUMENTO DE PESQUISA - 3 **UM FATO OBSERVADO**

**Os fatos reais e seus desdobramentos: retratando novas possibilidades.**

**FATO:** Formação Continuada sobre Literatura de cordel, Tipologia narrativa e produção textual de gênero narrativo marcada para o dia 11/06, tal formação ser ministrada por uma coordenadora pedagógica intermediária vinculada à Regional de Ensino. A atividade foi desmarcada pela funcionária da CRE devido ao fator saúde. Ao vivenciar o fato descrito acima, você pensou sobre, sentiu, produziu algo novo. Retratar como se deu a vivência desse fato. Utilize as palavras abaixo como direcionadores do seu processo de escrita.

#### IMPREVISTOS

---



---

#### POSSIBILIDADES

---



---

#### PROCESSOS

---



---

#### PRODUÇÃO

---



---

#### TEORIA

---



---

#### INTENCIONALIDADE

---



---

#### CRIAÇÃO

---



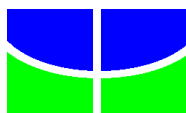
---

#### PESQUISA

---



---



MOVIMENTOS DA AÇÃO DOCENTE: RECURSOS SUBJETIVOS NA PRODUÇÃO DE SABERES PEDAGÓGICOS

Doutoranda: Elisângela Duarte Almeida Mundim

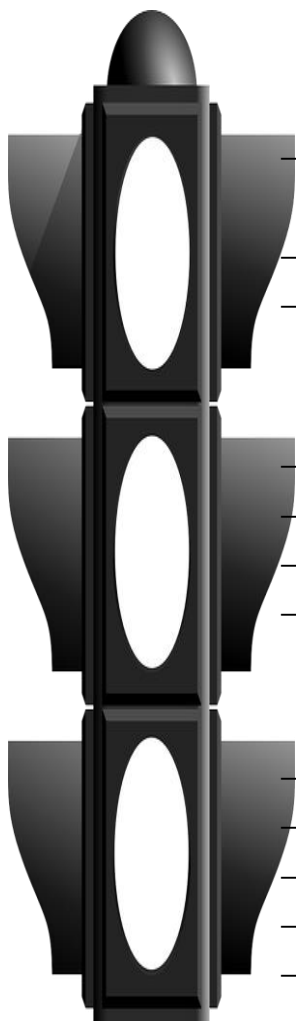
Orientadora: Profª Drª Maria Carmen Vilela Rosa Tacca

## INSTRUMENTO DE PESQUISA - 4 **O TRÂNSITO DAS IDEIAS**

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se do processo de formação docente que desenvolva conhecimentos que possibilitem aos professores a construção de seus saberes - fazeres a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano (PIMENTA, 2012). Mobilizar saberes, vivências, conceitos, ideias contribuem para a construção de conhecimentos que sustentam a prática pedagógica. Com base nessa afirmativa responda:

**PARE! Conceitos e concepções que precisam ser abandonados.**

**Justifique.**




---



---



---



---

**ATENÇÃO! Conceitos que precisam ser reelaborados para o desenvolvimento de práticas pedagógicas.**

---



---



---



---

**SIGA! Novos conceitos que podem sustentar a prática pedagógica.**

---



---



---



---

**MOVIMENTOS DA AÇÃO DOCENTE: RECURSOS SUBJETIVOS NA PRODUÇÃO DE SABERES PEDAGÓGICOS**  
Doutoranda: Elisângela Duarte Almeida Mundim  
Orientadora: Profª Drª Maria Carmen Vilela Rosa Tacca

**INSTRUMENTO DE PESQUISA - 5**  
**TRAJETÓRIA DOCENTE**



Two columns of horizontal lines for writing, with a 3D illustration of a graduate in the center. The graduate is a white figure wearing a black graduation cap and glasses, holding a red book. Red arrows point outwards from the graduate's feet, indicating various paths or directions.





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

MOVIMENTOS DA AÇÃO DOCENTE: RECURSOS SUBJETIVOS NA PRODUÇÃO DE SABERES PEDAGÓGICOS

Doutoranda: Elisângela Duarte Almeida Mundim  
Orientadora: Profª Drª Maria Carmen Villela Rosa Tacca

## INSTRUMENTO DE PESQUISA - 6 **O CARTEIRO CHEGOU!!!!**



Realize a leitura do Livro – **O Carteiro Chegou** - *Janete & Allan Ahlberg*.

Fazer uma analogia com a prática pedagógica, refletindo sobre saber-fazer docente.

### **ATIVIDADES**

- 1- Carta de pedidos de desculpas aos alunos com relação a ...
- 2- Panfleto de propagandas sobre suas práticas pedagógicas.
- 3- Cartão postal da sala de formação com uma legenda que retrata as características da formação dos seus sonhos.
- 4- Carta de comunicação da publicação de um livro com suas produções pedagógicas.
- 5- Carta de comunicação de despejo de algo que prejudica o desenvolvimento das suas práticas pedagógicas.
- 6- Cartão de aniversário de seus anos de magistério. Quais os motivos que impulsionam as comemorações?

**ATENÇÃO!** Use sua criatividade e siga a estrutura do gênero indicado para cada atividade.

**REMETENTE:** Colaboradores de Pesquisa

**DESTINATÁRIO:** A Pesquisadora







MOVIMENTOS DA AÇÃO DOCENTE: RECURSOS SUBJETIVOS NA PRODUÇÃO DE SABERES PEDAGÓGICOS

Doutoranda: Elisângela Duarte Almeida Mundim

Orientadora: Profª Drª Maria Carmen Vilela Rosa Tacca

## INSTRUMENTO DE PESQUISA - 7 **COMPLEMENTO DE FRASES**

Considera-se que a produção de saberes pedagógicos é de vital importância para delinear ações e enfrentar os desafios que emergem no campo profissional docente, tal produção, específica do campo escolar, impulsiona a recriação das práticas pedagógicas, além de produzir sentido para o ser docente, marcando de forma singular o espaço pedagógico.

As marcas singulares criadas por professores a partir da produção de saberes pedagógicos vão tecendo novos horizontes para o fazer docente. Assim, essa produção em curso carece da articulação dos saberes construídos na atividade dos saberes construídos na atividade prática com conhecimentos pedagógicos de base teórica. (MUNDIM, 2015)

Tendo como base o texto acima, bem como suas vivências no contexto escolar, complete as frases abaixo:

- 1) **Eu preciso:** \_\_\_\_\_
- 2) **Tenho dificuldade quando:** \_\_\_\_\_
- 3) **Tenho que refletir sobre:** \_\_\_\_\_
- 4) **Fico triste:** \_\_\_\_\_
- 5) **Eu me envolvo profissionalmente quando:** \_\_\_\_\_
- 6) **Considero que posso:** \_\_\_\_\_
- 7) **Quando tenho dúvidas:** \_\_\_\_\_
- 8) **Vejo possibilidades:** \_\_\_\_\_
- 9) **A leitura:** \_\_\_\_\_
- 10) **Quero aprender sobre:** \_\_\_\_\_
- 11) **Lamento:** \_\_\_\_\_
- 12) **Ser professor é:** \_\_\_\_\_
- 13) **Esforço-me diariamente:** \_\_\_\_\_
- 14) **A Formação docente:** \_\_\_\_\_

- 15) Sinto que: \_\_\_\_\_
- 16) Seu produzir: \_\_\_\_\_
- 17) As interações: \_\_\_\_\_
- 18) Conquisto autonomia quando: \_\_\_\_\_
- 19) Me vejo como uma professora: \_\_\_\_\_
- 20) Sonho com: \_\_\_\_\_
- 21) Não gosto de: \_\_\_\_\_
- 22) Preciso pesquisar sobre: \_\_\_\_\_
- 23) Tenho necessidade de: \_\_\_\_\_
- 24) Meu maior desejo é: \_\_\_\_\_
- 25) Luto por: \_\_\_\_\_
- 26) A coordenação pedagógica: \_\_\_\_\_
- 27) Produzo saberes pedagógicos quando: \_\_\_\_\_
- 28) Meu maior desejo é: \_\_\_\_\_
- 29) Tenho interesse por: \_\_\_\_\_
- 30) O último curso que fiz: \_\_\_\_\_