



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

MARLUCE DE SOUZA OLIVEIRA

**PRODUÇÕES SUBJETIVAS DA AÇÃO DOCENTE: O MOVIMENTO
DE ARTICULAÇÃO ENTRE PLANEJAMENTO E CURRÍCULO**

Brasília

2018

MARLUCE DE SOUZA OLIVEIRA

**PRODUÇÕES SUBJETIVAS DA AÇÃO DOCENTE: O MOVIMENTO
DE ARTICULAÇÃO ENTRE PLANEJAMENTO E CURRÍCULO**

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

Orientadora: Profa. Dra. Cristina Massot Madeira Coelho

Brasília

2018

MARLUCE DE SOUZA OLIVEIRA

**Produções subjetivas da ação docente: o movimento de articulação entre
planejamento e currículo**

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

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Cristina Massot Madeira Coelho (Presidente)
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília

Profa. Dra. Maristela Rossato (membro externo)
Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília

Profa. Dra. Maria Carmen V. R. Tacca (membro interno)
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília

Profa. Dra. Edileuza Fernandes da Silva (suplente)
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília

Dedico este trabalho a minha família: pai, mãe, irmãos, esposo e filha amada, que são grandes incentivadores deste sonho que Deus gerou em meu coração.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me permitir estar aqui e ter saúde para perseguir a realização dos meus sonhos. A Jesus, em quem busco fundamentar meus princípios de vida e a Ele quero honrar.

Aos meus pais, Mario Jorge e Conceição, por estarem ao meu lado nos momentos mais belos e também nos mais difíceis. São minha base e minha motivação na vida.

Ao meu inigualável esposo Joaquim, como poderei retribuir tanta dedicação? Aprendo todos os dias com ele o que de fato é o amor.

À minha filha, Liz Pérola, minha alegria, meu presente precioso. A partir dela tudo se reconfigurou.

Às minhas irmãs, Gleyci, Mari e Marília por sempre acreditarem em mim, e ao Eduardo, meu irmão, pelo carinho e respeito.

À minha cunhada Joelma que, diante das minhas ausências, mesmo de longe esteve muito presente na vida do meu esposo e da minha filha acompanhando-os. E a Lya, em sua gentileza de cuidar da minha filha para que eu pudesse me dedicar ao processo de escrita do trabalho.

À professora Dra. Cristina, minha estimada e nobre orientadora. Quanta gratidão pelas aprendizagens nessa caminhada, de respeito às singularidades, especialmente, as relativas ao tempo, do meu tempo de viver a *maternagem*, que foi cuidadosamente respeitado nesse processo. Não tenho palavras, não esquecerei jamais!

Às professoras da banca, Profa. Dra. Carmen Tacca, Profa. Dra. Edileuza Fernandes, Profa. Dra. Luciana Campolina e Profa. Dra. Maristela Rossato pelas contribuições a este trabalho, e a gentileza da partilha nesse processo de aprendizagem como pesquisadora.

Aos colegas da pós-graduação, da nossa Família Coelho, das demais famílias dos grupos da Subjetividade na perspectiva cultural-histórica, e aos outros colegas do PPGE que conheci nas disciplinas cursadas e que me possibilitaram trocas e aprendizagens. E com grande afeição agradeço às amigas Aicyr e a Patrícia, que, de muito perto acompanharam-me e ajudaram-me nesse movimento formativo que se estendeu para além do mestrado, e de igual modo à Andreia, Kátia, Sandra que embora chegando depois no meu processo, me acrescentaram muito.

Às pessoas da escola onde trabalho, onde aprendo todos os dias, de onde emergem muitas de minhas inquietações. Agradeço imensamente por me permitir o acesso para empreender essa investigação.

À professora participante da pesquisa, que aceitou meu convite para adentrar sua vida e conhecê-la mais de perto com a expectativa de aprendermos juntas.

A todos os meus colegas professores, participantes de minha constituição docente.

Aos meus ilustres estudantes, por quem nutro um respeito profundo e sinto-me eterna devedora.

À comunidade de irmãos em Cristo da Manancial de Vida, que me cobrem de amor e orações.

À Secretaria de Educação do Distrito Federal por me garantir o direito desse tempo de produção.

[..] e, se clamares por inteligência, e por entendimento alçares a voz; Se buscares a sabedoria como a prata e como a tesouros escondidos a procurares; Então entenderás o temor do Senhor e acharás o conhecimento de Deus. Porque o Senhor dá a sabedoria, e da Sua boca vem a inteligência e o entendimento.

Provérbios 2. 3-6

RESUMO

Esta pesquisa parte de inquietações oriundas do cotidiano escolar sobre o professor e sua subjetividade, e teve como objetivo central compreender produções subjetivas do professor na articulação dinâmica de planejar sua ação a partir de um currículo formal, em que se entende o planejamento e o currículo como produções sociais e individuais, subjetivados e singularizados, em constante atualização, diante dos sentidos subjetivos que emergem no professor frente a esses processos institucionalizados. A investigação fundamenta-se com a Teoria da Subjetividade na perspectiva cultural-histórica, de elaboração do autor González Rey, a qual evidencia a subjetividade como uma qualidade específica do humano, com recursos teóricos que permitem superar a taxonomia de funções e formas de comportamento ligadas à profissão docente. Diante disso, abre novas possibilidades de entendimento do professor e dos processos de planejamento e currículo na dinâmica de organização pedagógica da sua ação. Como enfoque metodológico, adota-se a Epistemologia Qualitativa e o Método Construtivo-Interpretativo do mesmo autor, por tornarem possível o estudo da representação complexa do psicológico por meio de princípios e orientações metodológicas que coadunam com o referencial teórico assumido. A pesquisa foi realizada em uma escola pública do Distrito Federal que atende a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e contou com a participação de uma professora dos Anos Iniciais. Os instrumentos utilizados na pesquisa se constituíram por indutores não escritos, como imagens, caixa-baú, objetos significativos e percurso de aula; e indutores escritos como complemento de frases e carta. As construções interpretativas da pesquisa revelaram que as produções subjetivas que emergem no professor na organização de sua ação são singulares, compreendidas na relação social-individual que integra aspectos culturais e históricos de sua constituição pessoal e profissional, e produções que gera sobre e na ação docente, como processos imbricados que o expressa em sua singularidade e personalizam o planejamento e o currículo. Presentes na dinâmica da organização do trabalho pedagógico, o planejamento e o currículo se evidenciaram também como processos subjetivos, configurados pelo professor de modo inseparável e convergente com as produções subjetivas que gera sobre a sua ação, o que possibilitou conhecer motivações, entender posicionamentos e reações frente a esses aspectos da sua profissionalidade docente. Considera-se que as construções produzidas na pesquisa expressam também a importância de se pensar em processos de gestão que contemplem a dimensão subjetiva inerente a esse movimento teórico-prático essencialmente humano de planejar a ação.

Palavras-chave: Professor. Subjetividade. Planejamento. Currículo. Ação docente.

ABSTRACT

This research is the part of concerns arising from school routine about the teacher and his subjectivity, and it aims to understand the subjective organization of the teacher beside the act of planning his action in the perspective of a formal curriculum, in which planning and curriculum are social and individual productions, subjectivated and singularized, constantly updated, in the face of the subjective senses that emerge in the teacher according to these institutionalized processes. Our research is based on the Theory of Subjectivity in the cultural-historical perspective, elaborated by the author González Rey, which highlights subjectivity as a specific quality of the human being, with theoretical resources that allow us to overcome the taxonomy of functions and forms of behavior linked to the teaching profession. This theoretical foundation opens new possibilities to understand the teacher and his action, as well as the processes of planning and curriculum in the dynamics of the pedagogical work organization. We adopted the Qualitative Epistemology and the constructive-interpretative method, as our methodological approach, by making possible the study of complex representation of the psychological through principles and methodological orientations that dialogue with the assumed theoretical reference. The research was conducted in a public school in the Federal District that caters to Early Childhood Education and Early Years of Elementary School, with its respective teacher as participant. The instruments used in the research consisted of non-written inductors, such as images, box-boxes, significant objects and the class route; and written inductors as a complement of sentences and letter. The interpretive constructions of the research revealed that the subjective productions, that emerge in the teacher in the organization of his action, are singular in the social-individual relationship that integrates cultural and historical aspects of his personal and professional constitution, and are productions that generate on and in the teaching action, as processes that are expressed in their uniqueness and customize planning and curriculum. Both were evidenced as subjective processes, configured by the teacher in an inseparable way and convergent with the subjective productions that he generates about his action, which made possible to know motivations, to understand the positioning and reactions to these aspects of his teaching professionalism. We concluded that the constructions produced in the research also express the importance of thinking about management processes that contemplate the subjective dimension inherent in this essentially human and practic as theoretical movement of action planning.

Key words: Teacher. Subjectivity. Planning. Curriculum. Teaching action.

LISTA DE SIGLAS

BIA	Bloco Inicial de Alfabetização
DF	Distrito Federal
DPAC	Distúrbio do Processamento Auditivo Central
IEA	Instituto de Educação do Amazonas
MEC	Ministério da Educação
PAAE	Programa para Avanço das Aprendizagens Escolares
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SESC	Serviço Social do Comércio
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
TOD	Transtorno Opositivo Desafiador
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadros

Quadro 1: Quantitativo de turmas.....	83
Quadro 2: Quantitativo de professores.....	84
Quadro 3: Funcionários da escola.....	85

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figuras

Figura 1: Instrumento Imagens Indutoras - Figura 12.....	100
Figura 2: Instrumento Imagens Indutoras - Figura 4.....	102
Figura 3: Instrumento Imagens Indutoras - Figura 10.....	105
Figura 4: Instrumento Imagens Indutoras - Figura 18.....	115
Figura 5: Instrumento Imagens Indutoras - Figura 2.....	118
Figura 6: Instrumento Imagens Indutoras - Figura 6.....	118
Figura 7: Instrumento Imagens Indutoras - Figura 9.....	123
Figura 8: Instrumento Imagens Indutoras - Figura 11.....	123
Figura 9: Instrumento Imagens Indutoras - Figura 10.....	123
Figura 10: Instrumento Imagens Indutoras - Figura 22.....	123
Figura 11: Instrumento Imagens Indutoras - Figura 13.....	123
Figura 12: Instrumento Imagens Indutoras - Figura 14.....	123

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	20
1.1 REVISÃO DE LITERATURA	20
1.1.1 Planejamento escolar: tendências e implicações para a ação docente.....	21
1.1.2 Compreensões sobre o currículo e o contexto escolar: trajetórias de desenvolvimento.....	31
1.1.3 O professor e a articulação entre planejamento e currículo	40
1.2 A PERSPECTIVA CULTURAL-HISTÓRICA DA SUBJETIVIDADE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ESTUDO DO PROFESSOR E A ORGANIZAÇÃO DA AÇÃO.....	46
1.2.1 Elaboraões conceituais da Teoria da Subjetividade	46
1.2.2 Constituição docente	553
1.2.3 A dimensão subjetiva do professor na organização da ação docente	67
2 OBJETIVOS.....	75
2.1 Geral.....	75
2.2 Específicos	75
3 METODOLOGIA.....	76
3.1 Base epistemológica e metodológica da pesquisa	76
3.2 Local da pesquisa.....	83
3.3. Construção do cenário social da pesquisa.....	88
3.4 Participantes da pesquisa	90
3.5 Instrumentos.....	89
4 CONSTRUÇÃO DA INFORMAÇÃO.....	98
4.1 A Constituição Docente da Professora Penélope.....	98
4.2 A organização da ação docente: produções subjetivas sobre o planejamento e o currículo.....	111
4.2.1 A organização pedagógica da escola no movimento de articulação entre planejamento e currículo.....	111
4.2.2 Produções subjetivas da Professora Penélope na organização da ação docente.....	116
4.3 O planejamento e o currículo na dinâmica da ação docente	128
4.4 Síntese do modelo teórico	141
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	147
APÊNDICES	155
APÊNDICE A – Termo de Consentimento para as participantes.....	156
APÊNDICE B – Termo de Autorização para realização de pesquisa	156
APÊNDICE C – Instrumento Imagens indutoras	158
APÊNDICE D – Instrumento Complemento de frases.....	160
APÊNDICE E – Instrumento Objetos Significativos	162
APÊNDICE F – Instrumento Caixa-baú.....	162
APÊNDICE G – Instrumento Carta.....	162
APÊNDICE H – Instrumento Percorso de Aula	162

INTRODUÇÃO

O presente momento acompanha um processo formativo em que pesquisa e exercício profissional, mais uma vez, se unem e, para explicar melhor essa afirmação, retomam-se sucintamente intervalos da minha trajetória de vida. Nasci em Manaus, capital do Amazonas, de onde também sou fruto da escola pública. Dos anos iniciais ao ensino superior, sempre estive nesse cenário educacional, mas situo aqui, a entrada no ensino médio profissionalizante, em 1998, aos 14 anos de idade, no Instituto de Educação do Amazonas – IEA, escola de formação de professores no Curso Magistério, que, de alguma forma, encaminhou-me ao momento atual.

Já nesse período foi preciso aprender a lidar com o estudo e o trabalho. Ainda cursando o magistério, aos 15 anos de idade, iniciava as minhas primeiras experiências na docência como professora de educação infantil, intercaladas com os estágios curriculares do Instituto. Uma realidade que se revelava desafiadora e me provocava diante das constantes inquietações que surgiam na minha ação como professora iniciante, impulsionando-me para o constante diálogo com os estudos e os ensaios na docência.

Em 2003, fui aprovada no curso Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Naquele momento já havia tido outras experiências em regência de classe (pré-escola, reforço escolar), e trabalhava no Serviço Social do Comércio¹ (SESC) – AM, no projeto *SESC Ler* voltado para a Educação de Jovens e Adultos. Considero os três anos que passei no Sesc muito importantes para meu crescimento profissional e pessoal, inclusive, com ganhos significativos, pois enquanto trabalhava ali, fui aprovada em dois concursos públicos para professora, tornando-me assim servidora pública estadual e municipal em Manaus-AM. Dessa forma, os anos que passei na faculdade foram anos em que estava trabalhando, com a facilidade de poder articular os conhecimentos adquiridos na Academia às práticas pedagógicas.

Em 2012, vim morar em Brasília, após ser nomeada no concurso público da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), e passei a conhecer a realidade local do sistema de ensino público. Nesse período já havia passado por outros movimentos formativos não finalizados em contextos de graduação (Psicologia/Universidade Federal do Amazonas -

¹ O Serviço Social do Comércio (SESC), é uma instituição de caráter privado, que desenvolve há quase duas décadas, em Manaus e em outros municípios do Amazonas o Programa Sesc Ler – Educação de Jovens e Adultos (EJA), gratuito, destinada a pessoas de baixa renda. (Fonte: site institucional <https://www.sesc-am.com.br/>)

UFAM e Pedagogia/UEA), especializações na área da docência e gestão educacional, além das formações em serviço, movida sempre pela expectativa de aprender e de busca de respostas aos desafios diários da profissão. Apesar dessa bagagem de estudos, havia um desejo ainda não alcançado e que se configurava para mim como uma dívida pessoal, de produção de conhecimento e contribuição acadêmica, que fui impossibilitada de experimentar no primeiro contexto de formação superior (2003-2007), pelas condições de trabalho a que era submetida, em tempo integral e atuação em duas regências de classe, com o turno noturno preenchido para os estudos da Universidade, limitado à exigência curricular do curso. Com esse desejo e aspirando o mestrado, retornei à Universidade de Brasília em 2013, cursei graduação em Pedagogia, finalizado com um processo de pesquisa sobre a experiência do curso *“Currículo em Movimento: reorganização do trabalho pedagógico nos ciclos”*, voltado a investigar a questão: Quais as implicações da experiência de formação continuada no Curso Currículo em Movimento para o coordenador pedagógico, em relação a sua constituição e posicionamento como sujeito?

Um processo formativo compartilhado com a professora Cristina Madeira, que me apresentou, naquele contexto, a Teoria da Subjetividade e a proposta metodológica da Epistemologia Qualitativa, do autor González Rey (2003, 2005b), e que nortearam a pesquisa em questão.

Assumir esse caminho formativo não tem sido fácil, mas considero-o crucial na escolha de vida que fiz. Ser professora, e especificamente, no sistema de ensino público, contexto de onde vim e de onde falo, requer romper com cristalizações, com determinismos, assumir posturas e estar disponível a acompanhar o fluxo contínuo dos espaços e pessoas que nele transitam.

Diante disso, é na formação, no estudo e na investigação que encontro formas de estar em constante rompimento com práticas mecânicas, pois entendo que os movimentos reflexivos advindos dos estudos permitem viver a ação docente de forma diferenciada, com possibilidades de “parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos” (LARROSA, 2014, p.22), e assim, contribuir para a transformação social, a começar pela transformação da minha ação.

Assim, entendo que um motivo muito forte e que movimenta minha trajetória profissional está em fazer da pesquisa uma ferramenta de trabalho, em que o pensar é

presença constante de análise do que se tem, para se projetar o que se deve alcançar (TACCA, 2017). Segundo Tacca (2017, p.12), “qualquer aprendizagem tem de se fazer querer, tem de ser desejada e construída por alguém que se envolve afetiva e intelectualmente com ela”. Considero então que as possibilidades de aprendizagens estão abertas, tendo em vista o desejar e as ações já empreendidas até aqui.

A proposta da pesquisa desenvolvida, expressa-se como continuidade desse percurso formativo e profissional, em mais um desses momentos provocadores de viver a escola, seus desafios e as pessoas que nela estão, afinal, como diz Paulo Freire (2002), “escola é sobretudo, gente [...]”. Inserida na educação pública do Distrito Federal (DF) inicialmente como professora, coordenadora e depois supervisora pedagógica, no cotidiano da escola, em espaços de formação, entre eles, o da Coordenação Pedagógica² e na proposição de ações contempladas em um de seus documentos oficiais – o Currículo em Movimento da Educação Básica (2014) –, vivenciei diferentes experiências que suscitaram inquietações, das quais trago para esta pesquisa o processo do planejamento pedagógico.

Nos momentos vivenciados, de produção do planejamento docente e da recomendação de que fosse elaborado a partir do referente curricular proposto pela SEEDF (2014), como algo instituído pela escola em que trabalhava e que também é a escola da pesquisa, observei diferentes atitudes dos seus professores. Além de perceber expressões desanimadas quando se tratava de questões pertinentes à discussão do planejamento coletivo, ou atitudes de rejeição aos momentos destinados à elaboração do plano didático-pedagógico, ouvi também de alguns colegas professores (as) o desafio de lhes mostrar qual o impacto e a importância que esse ato de planejar teria para seu fazer docente.

Este argumento me levou a questionar, se a gênese de tais tensões e resistências não estaria na forma redutora que a vertente tecnicista pressupõe o planejamento e o currículo, em sua forma excludente de conceber os professores nesses processos. Tal suposição decorre também, de situações observadas em contextos escolares ao longo da nossa trajetória profissional, que regidas sob uma perspectiva técnica e burocrática reforçavam o distanciamento de uma postura crítica e participativa do professor frente ao planejamento e ao currículo.

² Na rede pública de ensino do Distrito Federal a Coordenação Pedagógica é regulamentada por meio da Portaria nº 29 de 06 de fevereiro de 2006, como um espaço/tempo institucionalizado de desenvolvimento profissional e melhoria do processo ensino-aprendizagem, e tem por finalidade “planejar, orientar e acompanhar as atividades didático-pedagógicas, a fim de dar suporte ao Projeto Político Pedagógico, promovendo ações que contribuam para a implementação das Orientações Curriculares da Secretaria de Estado de Educação em vigor”. (REGIMENTO ESCOLAR DAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL, 2015, Art. 119).

Por outro lado, a nova realidade que passei a vivenciar no contexto escolar do DF, com processos de formação em serviço voltados ao currículo vigente e ao planejamento coletivo, confrontavam o questionamento anterior, me impulsionando a buscar novas respostas diante do posicionamento indiferente que muitos professores assumiam também nesse novo contexto.

Diante desse cenário, considerei que era preciso avançar além das vertentes tecnicista e crítica (VEIGA-NETO, 2011) para compreender o professor, e nesse sentido se elegeu a Teoria da Subjetividade na perspectiva Cultural-Histórica de González Rey. Acredito que esse referente teórico, ao evidenciar o protagonismo dos atores professores e a perspectiva de compreendê-los em suas subjetividades frente a processos pedagógicos institucionalizados, como são o planejamento e o currículo, propõe novas leituras e possibilidades para o campo da organização pedagógica e da ação docente, compreendida em sua dimensão subjetiva. Parte-se do entendimento que a articulação planejamento – currículo – ação docente se constitui na complexidade humana dos atores envolvidos, sendo preciso aprofundar essa questão para além de uma resposta técnica, em que sejam evitadas “as marcas da modernidade expressas, por exemplo, na lógica do bem e do mal, certo ou errado” (FERRAÇO, 2007, p.79).

Perante as bases teóricas assumidas nesta pesquisa, a Teoria da Subjetividade e a Epistemologia Qualitativa, que expressa uma nova proposta de produção de conhecimento para as questões complexas do humano, se entende que é possível avançar diante do que apontou Ferração (2007), ao evidenciar os complexos processos subjetivos individuais e dos grupos sociais, nas tramas cotidianas tecidas pelas pessoas que constituem a escola.

Diante dessa compreensão, estabeleceu-se que seria no diálogo com o professor que se discutiria o planejamento pedagógico, buscando entender quem é o professor que planeja? Qual sua história, suas expectativas, fragilidades? Como se constitui nele o ser professor? Como concebe a sua profissão? De onde partem os processos formativos que nos ajudam a entender sua ação? Como o planejamento da ação docente na perspectiva do currículo oficial se configuram para ele? Como se configuram no trabalho pedagógico da escola? A organização do trabalho pedagógico da escola participa de sua ação em sala? Como? De que forma ele entende sua ação? Sua ação pode ajudar a entender sua implicação com o planejamento e o currículo?

Questionamentos e motivos que resultaram na elaboração da pergunta de pesquisa:

- *Como se expressa a subjetividade do professor frente ao planejamento de sua ação pedagógica na perspectiva de um currículo oficial?*

Diante disso, almejou-se como objetivo geral da pesquisa **compreender produções subjetivas do professor, na articulação dinâmica de planejar sua ação, a partir de um currículo formal**. Para alcançar esse objetivo, considerou-se necessário **compreender a constituição subjetiva do professor; entender como se configura o planejamento e o currículo na organização de sua ação docente; interpretar produções subjetivas dele sobre o planejamento e o currículo formal que emergem na dinâmica de sua ação**. Tais ações constituíram os objetivos específicos da pesquisa.

Discute-se neste estudo o planejamento e o currículo de forma articulada, uma vez que “o quê, o como planejar, escolher, em educação, está no centro de preocupações e debates sobre a questão curricular” (FORQUIN, 1993), e expressa a necessária relação na organização da ação docente. Essa articulação, segundo Silva (2017, p.26), “revela outras dimensões do planejamento: a política e a pedagógica que, aliadas à dimensão técnica, subsidiam os docentes na concepção e planejamento de suas práticas no desenvolvimento do trabalho docente”.

Entende-se então, o planejamento pedagógico como processo de organização e sistematização do ensino, como uma atitude científica do fazer didático-pedagógico (LEAL, 2005), no exercício do “pensar a ação docente refletindo sobre os objetivos, os conteúdos, os procedimentos metodológicos, a avaliação do aluno e do professor” (LEAL, 2005, p.2). Esse processo instrumental-reflexivo é revestido por uma dimensão política porque revela intencionalidade tanto do projeto político pedagógico quanto do currículo escolar (SILVA, 2017). Mas expressa também uma dimensão subjetiva que decorre da relação entre os atores envolvidos (professores, estudantes, família, comunidade escolar), configurando assim um processo que rompe com relações diretas, operacionais e generalistas.

Diante desse desafio, os textos deste trabalho desde a introdução às considerações finais, se configuraram pela busca desses objetivos, de uma explicação que se coloca como necessária. Nesse contexto faço uso das palavras de Tacca (2017, p.12) em que “desloca-se do pronto para se navegar pelo imprevisto, mas tendo um norte, uma meta. Aprende-se o que já se sabe e aprende-se o que se procura saber [...]. Não há como permanecer inerte nessa situação. O pensamento é acionado, o sujeito precisa agir, pois que existe um objetivo a ser alcançado, que se torna a origem e o motivo da ação”. (TACCA, 2017, p.12).

Nessa mobilização, os temas currículo, planejamento e ação docente de uso frequente em minha experiência profissional, tornaram-se delineadores de uma busca que deixou de ser certeza para também dar lugar às incertezas, às dúvidas e às problematizações.

Para tanto, o texto está estruturado da seguinte forma: o capítulo teórico está dividido em duas partes. A primeira traz a revisão de literatura com a discussão do eixo temático: Planejamento e Currículo no contexto escolar, e a outra o eixo temático: O professor e o planejamento da ação docente na perspectiva Cultural-Histórica da Subjetividade.

A Revisão de Literatura constituiu-se por um percurso de constantes idas e vindas no processo de levantamento das pesquisas, organização, leituras e sistematização, selecionadas a partir do problema de pesquisa. A discussão sobre *Planejamento e Currículo no contexto escolar* busca analisar pesquisas desse campo e o protagonismo do professor nessa relação. A partir dos trabalhos selecionados, foi possível conhecer como se tem discutido o planejamento e o currículo no contexto da escola, pressupostos teóricos que embasam essas análises e aproximações com o enfoque de investigação pretendido.

A outra parte da fundamentação intitulada *A perspectiva cultural-histórica da Subjetividade e suas contribuições para o estudo do professor frente ao planejamento e ao currículo*, explicita a concepção teórica de González Rey e as contribuições desse referencial para o estudo do professor em seu processo de constituição, na relação com o planejamento e o currículo, e seus desdobramentos para a ação docente.

Após a fundamentação teórica da pesquisa, são apresentados os objetivos geral e específicos da pesquisa. O capítulo seguinte explica as bases epistemológicas da pesquisa e o método construtivo-interpretativo, também os aspectos metodológicos que a integraram, como local da pesquisa, construção do cenário social, participante e instrumentos. O último capítulo, apresenta o processo construtivo-interpretativo, oriundo da pesquisa de campo, em que se aborda a constituição subjetiva da professora participante e os processos de subjetivação produzidos na articulação entre o planejamento e o currículo na organização da sua ação docente. O trabalho finaliza com reflexões teóricas a partir das construções interpretativas, que nos possibilitaram a inteligibilidade do modelo teórico na expectativa de contribuições para o campo da educação.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 REVISÃO DE LITERATURA

A revisão de literatura aqui organizada pautou-se pela finalidade de organizar aspectos sobre os temas planejamento e currículo, para conhecer como a produção de conhecimento na área vem compreendendo a articulação entre planejamento, currículo e o protagonismo do professor. As discussões dos trabalhos selecionados se voltaram para o estudo desses temas no contexto da escola, aos pressupostos teóricos que embasaram suas análises e às aproximações com o enfoque de investigação pretendido nesta pesquisa.

Segundo Alves (1992), o objetivo da revisão é apresentar de forma ampla o âmbito e a complexidade da questão investigada diante de outros posicionamentos teóricos para não perder de vista a amplitude que envolve as questões educacionais e para que se possa clarificar o valor do aporte teórico assumido. Para a autora, “a construção teórica não é tarefa simples, exigindo profundo conhecimento do campo conceitual pertinente, além de grande capacidade de raciocínio formal” (ALVES, 1992, p.57)

Diante do proposto, realizou-se uma busca pelo portal de periódicos Capes/MEC, compreendido como um portal de periódicos eletrônicos que indexa um vasto catálogo de programas de pós-graduação no Brasil, possibilitando o acesso à produção científica e acadêmica, nacional e internacional de diversos repositórios como Scielo, repositório da Universidade de Brasília (UnB) – Faculdade de Educação e de outras universidades.

Para seleção dos trabalhos (teses, dissertações e artigos) estabeleceu-se um período compreendido entre os anos 2000 a 2017 e o uso de descritores como: *planejamento pedagógico e a prática do professor, planejamento escolar, planejamento e currículo; currículo escolar e o currículo e o professor*. A escolha dos trabalhos se deu inicialmente mediante a leitura do resumo e depois do trabalho completo ou de capítulos específicos relacionados ao foco da investigação.

Pretendeu-se a partir dos textos contextualizar o problema que se expressa na busca pela compreensão das produções subjetivas do professor, na articulação dinâmica de planejamento da sua ação a partir de um currículo formal. As plataformas de acesso dos estudos selecionados serão identificadas nas referências bibliográficas.

Como forma de organizar o texto, primeiro foram descritas as pesquisas selecionadas para o estudo e os pressupostos teóricos de base, e ao final de cada sub tópico foram feitas as

considerações que procuram integrar as elaborações dos textos pesquisados em um movimento reflexivo possibilitado a partir das leituras.

1.1.1 Planejamento escolar: tendências e implicações para a ação docente

A temática do planejamento permeia muito de perto a dinâmica educacional. Na escola, esse processo é sistematizado por diferentes planos e projetos (SILVA, 2017), como o plano de ação (PPP), plano curricular, plano de curso e os planos de ensino, que são os planos de disciplinas e os planos de aula (MENEGOLLA; SANT'ANNA, 1997). Considerando estas especificidades, para esta revisão de literatura, delimitados o período (2000-2017) e o tipo de publicação *artigo*, foram quantificados no banco da Capes para “planejamento escolar” 1832 trabalhos, e relacionados a ele os descritores “planejamento pedagógico” 793, “planejamento pedagógico e o professor” 368 e “planejamento pedagógico e a prática do professor” 481 e “planejamento curricular, professores, escola” 542 trabalhos. De todos os trabalhos quantificados, foram selecionados cinco trabalhos que fazem articulação a essas referências de planejamento, os quais neste tópico serão identificados como planejamento escolar.

Com a revisão bibliográfica, uma primeira compreensão a ser destacada é que apesar de um número alto de publicações encontradas, com a leitura dos resumos constatou-se que é elevado o número de artigos em que o planejamento aparece mais como pano de fundo, um detalhe, uma parte da prática, uma ponte para outros assuntos, mas não assumido como núcleo central de estudos e pesquisas. O trabalho de Júnior (2007) *Planejamento escolar: um estudo a partir de produções acadêmicas (1961 – 2005)* confirma essa percepção. Segundo o autor, “para este tema os estudos e pesquisas são escassos e insuficientes. O campo de trabalho encontra-se praticamente inexplorado, o que vem demonstrar, por hipótese, o pouco interesse da academia por algumas questões ligadas às práticas concretas do cotidiano escolar” (JÚNIOR, 2007, p.6).

Outra questão identificada a partir dos títulos dos artigos é que as pesquisas realizadas sobre o planejamento escolar evidenciam entendimentos dele sob diferentes perspectivas, entre as quais: planejamento como estratégia de qualidade total, planejamento como metodologia de pesquisa colaborativa entre escola e universidade, planejamento participativo ou democrático sob o aspecto da descentralização da gestão escolar e método de elaboração do PPP e do Plano de Ação.

Identificou-se também o planejamento como validador de concepções teóricas e propostas inovadoras, como planejamento interdisciplinar, planejamento construtivista,

planejamento significativo, e nesse sentido muito associado a pesquisas pautadas na associação e/ou comparação entre a teoria e a prática, e entre o que dizem os documentos curriculares oficiais e o planejamento do professor. Relacionam-se ainda, no bojo de pesquisas sobre o planejamento, temas em torno de questões centrais da escola como avaliação, inclusão, aprendizagem, pesquisa e macro sistema educacional.

Na literatura desse campo, entende-se o planejamento escolar em dois âmbitos, o da escola, sistematizado em seu projeto político pedagógico e curricular, e o da sala de aula, compreendido pelo plano de aula. (SILVA, 2017). Diante dos artigos encontrados, foram selecionadas pesquisas que focam o planejamento escolar no âmbito da ação docente, sem desconsiderar a estreita relação com o planejamento da escola. Com esse exercício de revisão, se busca conhecer nas leituras desse campo, formas e/ou tendências de como o planejamento se configurou nas pesquisas, articulando-as ao delineamento do planejamento educacional brasileiro ao longo do tempo, para entender a partir de seus objetivos quais perspectivas de professor e ação docente tais enfoques de planejamentos implicavam.

O percurso esboçado acompanhará uma lógica assinalada por Veiga-Neto (2011), em que “o planejamento da educação, no Brasil, tem sido entendido tanto numa acepção macro – em nível sistêmico, governamental, etc. – quanto na acepção micro – em nível escolar ou mesmo de sala de aula” (VEIGA-NETO, 2011, p.66). Adotar-se-á nessa organização textual com maior evidência a dimensão micro, no que se refere à escola, seus elementos e especificidades, entendendo, contudo, que não está dissociada de sua dimensão macro, mas compõem-se dialeticamente.

Segundo Veiga-Neto (2011), a acepção micro do planejamento educacional brasileiro apresenta dois enfoques distintos, uma vertente tecnicista e outra participativa ou crítica, as quais se buscará identificar e discutir a partir dos trabalhos selecionados. Além disso, almeja-se ampliar tais compreensões mediante a realização da pesquisa que enfatiza o professor como centro da investigação, ao considerar os movimentos e produções subjetivas que nele emergem na relação com o planejamento e com o currículo. Como já foi dito, acredita-se que considerar a dimensão subjetiva do professor nesses processos contribuirá na discussão do campo da organização da ação docente, em novas perspectivas de planejar, de organizar o trabalho pedagógico, de olhar o professor e de concebê-lo nas pesquisas científicas.

No estudo de Júnior (2007), a perspectiva de planejamento escolar se pauta por um viés administrativo e de gestão, na associação entre planejamento e eficiência, antecipação, previsão. Ao apontar a importância das pessoas que estão incluídas no planejamento escolar, elas representam fatores que determinam o “alcance de decisões no tempo com os recursos

possíveis e em função dos objetivos determinados”, o que compreende a “realização efetiva e eficaz do processo de planejamento em direção à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem” (JÚNIOR, 2007).

Esta tendência retrata o início do planejamento escolar no Brasil e tem sua origem nos moldes originários do campo da administração, a partir do método de organização objetiva do trabalho do americano Taylor (1856 – 1915) e do francês Fayol (1841 – 1915) para responder a uma lógica de resultado na busca da eficiência, da eficácia, da racionalidade do tempo e do controle.

Segundo Pimenta e Carvalho (2008):

Embora a atividade de planejar seja tão antiga quanto o homem, pois está relacionada com as ações do cotidiano, sua sistematização esteve ligada ao mundo da produção a partir da 1ª e da 2ª Revolução Industrial e das emergências da Ciência da Administração, no século XIX. Foi neste século que o americano Taylor (1856 – 1915) e o francês Fayol (1841 – 1915) tornaram-se emblemáticos na configuração do planejamento, na elaboração de objetivos e estratégias. Somente no início do século XX o planejamento passa a fazer parte de todos os campos da sociedade. Neste contexto, também a escola passa a incorporar tal atividade. (PIMENTA; CARVALHO, 2008, p. 15)

Decorre desse contexto, o planejamento visto como uma dinâmica mental, de pensar analiticamente e objetivamente sobre a realidade e sobre sua transformação. (LÜCK, 2003, p.27-28 apud JÚNIOR, 2007, p.12). Neste sentido, a objetividade e a fragmentação constituem a prática de planejar, concebida inicialmente como abstrata, pois só existe enquanto ato concreto no momento em que é realizada e vivenciada, e processual, em que sua validade se dá na concretude de um movimento contínuo, consequente e ininterrupto enquanto for necessário e válido.

No Brasil, o projeto educacional decorrente dessa perspectiva trouxe como impactos na escola a centralização, o controle, e a realidade de um planejamento educacional que acentuava ainda mais a divisão social, mediante a concepção de um planejamento técnico e subordinado às concepções políticas desenvolvimentistas. Na compreensão de Fusari (1990), o período entre 1960-1970 foi favorecedor da tendência tecnicista na educação escolar, que pelo cunho repressivo impedia um trabalho mais crítico e reflexivo, no qual as relações entre educação e sociedade pudessem ser problematizadas pelos professores

Para a escola, requeria-se executar o que em nível nacional se propunha, uma vez que “toda decisão política era centralizada e justificada tecnicamente por tecnocratas à sombra do poder” (KUENZER et al, 2003, p.41). Permitia-se, porém, discussões de questões internas, que primassem pela prática reprodutiva, treinamentos e o domínio da elaboração de um

planejamento que contemplasse todos os componentes de forma articulada do ponto de vista técnico e operacional.

Observa-se que o estudo de Júnior (2007) aponta para a vertente tecnicista do planejamento. Ao trazer à discussão as resistências dos professores ao ato de planejar, analisa que sua causa pode ser decorrente da estrutura do planejamento, que, “esquadrinhado de forma preditiva e organizada das atividades a serem desenvolvidas durante o ano letivo, revela sua gênese administrativa e formal” (JÚNIOR, 2007, p.13), mas não se posiciona de forma crítica acerca dessa estrutura burocrática.

Na discussão sobre a resistência, autores como Padilha, (2003) Lopes (2005) Farias (2008) Silva (2017) trazem elementos teóricos que permitem identificar alguns motivos da resistência, rejeição e indiferença, a partir da análise crítica do planejamento diante dos mecanismos sociais de controle e do tecnicismo herdado na prática.

Conforme os autores, a resistência constitui um fator limitador de mudanças que se tem abordado com frequência no contexto do planejamento e a prática de planejar. Na análise de Silva (2017), frente a essa questão, “transitamos da total aceitação do planejamento tecnicista nas décadas de 1960 a 1980 para sua rejeição incondicional nos dias atuais”. (SILVA, 2017, p.25).

Contribui ainda, Farias et al (2008):

Uma explicação possível para a resistência de parte dos professores brasileiros ao planejamento encontra-se nos resquícios de uma prática pedagógica adotada, sobretudo, nos anos da ditadura (1964/1985), sob os auspícios do tecnicismo educacional. Nesse período prevaleceu o planejamento como mecanismo de padronização e controle do trabalho dos professores, privilegiando, sobremaneira, a forma, a redação técnica e os formulários, em detrimento do conteúdo e dos fins da prática docente”. (FARIAS, 2008, p.109).

Outro estudo que discute um enfoque técnico do planejamento é o de Santos e Perin (2013), o qual resulta de uma proposta de formação em serviço sobre planejamento e avaliação, em que as autoras consideram o planejamento como instrumento de organização de conteúdos e ações, e de desenvolvimento dos estudantes. Para as autoras, planejar é um aspecto complexo no trabalho docente que precisa de muito conhecimento, e, na tentativa de responder aos anseios de auxiliar os educadores na sua prática, a pesquisa analisa as dificuldades apresentadas pelos professores sobre o planejamento. Tais dificuldades estariam ligadas à falta de compreensão da importância do planejamento para o processo ensino aprendizagem, bem como da fundamentação teórica e metodológica necessárias à sua prática pedagógica.

Como procedimentos da pesquisa, a intervenção envolveu estudos teóricos de autores como Vasconcellos (2000), Sant'anna (1986), Luckesi (2005), Hoffmann (2003), Gasparin (2003, 2014), vídeos, análise de documentos da escola (como Projeto Político Pedagógico, plano de trabalho docente) e avaliações, numa metodologia de debates e atividades dirigidas. Como resultados da pesquisa, Santos e Perin (2013) consideraram que a proposta da formação respondeu aos objetivos, com a reorganização das atividades docentes e a reflexão das professoras sobre sua prática pedagógica. No entanto, avalia-se que faltaram informações suficientes na pesquisa, com base em posicionamentos dos participantes para justificar os resultados descritos pelas pesquisadoras. Pareceu-nos uma análise superficial e determinista, em que a formação aparece como a panaceia dos problemas enfrentados na escola e os professores respondem de forma satisfatória a todas as propostas, refletindo e mudando posturas.

De acordo com as autoras, “para planejar bem é necessário conhecer para quem se está planejando, no caso, o professor deve conhecer a turma com que trabalha e mais, o aluno com quem trabalha. Quanto mais se conhece, melhor se planeja e se obtêm melhores resultados” (SANTOS; PERIN, 2013, p.5). Embora, Santos e Perin (2013), ao mencionarem no processo do planejamento momentos relacionados a ação ou com quem se age, e nesse sentido, aparecer indícios de um olhar para os destinatários da ação de planejar, entende-se que esta abordagem considera os estudantes a partir do que o professor julga importante que eles aprendam, mas ainda não aparece a expressão desses estudantes falando sobre seus interesses e expectativas de aprendizagem. Além disso, apresentam uma perspectiva de planejamento que se concebe na relação direta e linear com o resultado, o que parece se guiar por uma lógica voltado à eficiência do que se planeja, e não aos estudantes com quem se planeja.

Com enfoque voltado para a análise do planejamento das aulas de leitura e a ação do professor, tem-se a pesquisa de Sampaio (2009). Esse estudo busca evidenciar a importância do planejamento como função mediadora, e do plano como instrumentalização da prática docente. Tomam-se, como bases teóricas para essa investigação, os estudos sobre planejamento participativo (VASCONCELOS, 2000; VIANNA, 2000), orientando-se, mais especificamente, pelo planejamento dialógico (PADILHA, 2002).

A metodologia da pesquisa aborda a proposta de planejamento coletivo, com a elaboração do plano pela pesquisadora e professora participante, que também o aplicou em sala. A análise de Sampaio (2009) pautou-se na análise da atuação da professora e a observação entre o proposto e o cumprido. Diante disso, os resultados de sua pesquisa apontaram se a professora havia cumprido o que foi proposto no plano, os passos seguidos por

ela na execução do que a pesquisadora planejara anteriormente, e as inserções e omissões que foram feitas pela professora “na operacionalização do planejado” (SAMPAIO, 2009, p.126). Segundo seu estudo, a aula foi alcançada em sua totalidade, pois o plano foi cumprido. Diante dessa compreensão, avaliamos que o estudo de Sampaio (2009) parece se pautar por uma análise empírico-analítica ao pensar o planejamento na relação causa e efeito, como passos rigorosamente seguidos, passíveis de controle e verificação. Realça-se o fato, que, embora a autora cite a flexibilização do planejamento na conclusão do seu estudo, “em decorrência das experiências, conhecimentos e valores dos diferentes sujeitos da ação pedagógica” (SAMPAIO, 2009, p.126), não encontramos em sua análise elementos que coadunassem com essa perspectiva.

Destaca-se agora, com a pesquisa de Russo (2016), outro enfoque de planejamento, já sinalizado por Veiga-Neto (2011) como participativo ou crítico, em que se evidencia a dimensão política e pedagógica, além da dimensão técnica do planejamento (SILVA, 2017). Tal perspectiva reclama um planejamento em que “conteúdo e forma considerem as necessidades e os desafios cotidianos, bem como as expectativas e sugestões daqueles que o fazem.” (FARIAS et al, 2008, p.114).

A pesquisa de Russo (2016), volta-se para compreender o planejamento do projeto escolar como instrumento de luta contra o domínio da tecnocracia. Segundo o autor, os resultados construídos na pesquisa, por meio da observação de reuniões de planejamento na escola revelam a existência de práticas burocratizadas de planejamento, como cumprimento de exigências legais das instâncias superiores do Estado, com evidência no plano, nos aspectos formais de sua elaboração enquanto produto final, e da ausência de sentido formador para o professor.

Sob a perspectiva crítica que assume, Russo (2016) discorre que para superar o determinismo legal e condições desfavoráveis que se impõem como limitadores às possibilidades da escola, são imprescindíveis a força da criatividade e da solidariedade coletiva. Não se trata de ações individualistas, mas de ações democráticas no movimento de planejamento, voltadas à participação do coletivo escolar, pois as decisões que envolvem a escola enquanto instituição social se sobrepõem aos interesses particulares.

Essa compreensão de planejamento, segundo Veiga (2008), ultrapassa a concepção mecanicista de planejamento de ensino, pois é “resultante de um processo integrador entre a instituição educativa e o contexto social, efetivado de forma colaborativa pelos professores e seus alunos”. (VEIGA, 2008, p. 267). Um movimento coletivo em que se faz indispensável o apoio pedagógico na discussão do planejamento educacional em seus diferentes níveis

(macro, meso, micro), para além de simples repasse de decisões arbitrárias, e o favorecimento de propostas que fortaleçam a autonomia do trabalho escolar e docente, por meio da assunção do projeto político pedagógico.

Para Russo (2016), o planejamento como instrumento de luta se revela à medida que ele pode ser o elemento catalisador da reflexão coletiva sobre temáticas que contribuirão para a construção do projeto político-pedagógico da escola. E que, diante de um currículo único apoiado com material pedagógico padronizado, se reduz a importância do projeto político-pedagógico e o planejamento (RUSSO, 2016).

Com base nisso, Russo (2016) observou como a gestão assumia o papel de favorecer o planejamento na escola. E constatou, que o conceito de participação possibilitado pela gestão, se reduzia a ações ligadas à disponibilidade de recursos para a escola, ou de convencimento no diálogo ou por coerção, e não de fato, em considerar os posicionamentos do coletivo sobre o planejamento escolar, e talvez, sua reconfiguração.

Contudo, se observou nos estudos de Russo (2016) que o uso de termos como *garantir*, *assegurar*, *deter* relacionando-o aos diversos papéis do diretor, coordenador ou professor no planejamento, reforça a ideia de linearidade e externalidade do ato de planejar, como se as coisas acontecessem numa relação de causa e efeito, de emissor e receptor.

O autor, ao discutir sobre a efetivação do planejamento, sinaliza que os motivos da sua não realização está na inadequação de condições objetivas que o envolvem, como a burocracia que faz com que professores reproduzam modelos por eles nunca apropriados; a visão política ingênua dos professores em acreditar que será possível eliminar mecanismos macro por meio de sua ação pedagógica, e as representações que fazem os educadores da educação, da escola e de seu próprio papel social.

Este último aspecto, das representações, é apresentado em duas dimensões, como real e imaginário, em que o real é o empírico e o imaginário é o simbólico, posicionadas em unidades separadas, em que uma exerce influência sobre a outra, e o imaginário aparece para explicar o que não é possível na realidade. A partir dessa compreensão o autor tece explicações da dicotomia entre o discurso e a prática no planejamento do professor, e explica que entre a fala e a prática “pode haver divergências reveladoras de uma dicotomização entre real e imaginário” (RUSSO, 2016. p. 200).

Nesse sentido, considerou-se importante trazer sua explicação:

Portanto, muitas vezes, ao se elaborar um planejamento, põe-se a funcionar nosso imaginário, que nos leva a prever atividades que não têm suporte objetivo para se realizar. É o discurso descolado da realidade. Esta última não reage ao primeiro e o

planejado assume, então, seu lado ficcional. Finalmente, aproveitando o tema deste item, carece que os educadores reflitam com profundidade e persistência sobre a coerência entre seu discurso e sua prática, sobre as consequências de um exacerbado imaginário que nos faz idealizar fantásticos resultados para uma prática condicionada à tão carente realidade socioeconômica e educacional brasileira. (RUSSO, 2016, p.200)

Conforme Russo (2016), a prática escolar revela a existência do imaginário dos agentes, isto é, a dimensão subjetiva. Seu posicionamento parece considerar a subjetividade como um sistema a mais no indivíduo que ele aciona quando precisa. Para o processo do planejamento, esta subjetividade significaria pôr em risco a objetividade e a eficiência do planejamento, sob pena de arruiná-lo.

Porém, a subjetividade conforme a base teórica assumida neste trabalho, como produção qualitativa do humano, inseparável do mundo simbólico da cultura em que está imerso, não reduzida à linguagem, nem a texto ou discurso, mas “atravessando todas as esferas num processo em que essas produções simbólicas socialmente geradas se configuram subjetivamente nos atores sociais e individuais da vida social” (GONZÁLEZ REY & MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p.22), não está a parte da constituição do ser, nem de suas elaborações racionais. Não há como fragmentar as produções humanas em objetivas ou subjetivas, pois se constituem de forma intrínseca, configurando-se subjetivamente no indivíduo e/ou em grupos sociais.

Elegeu-se também a pesquisa de Branco e Nogaro (2009) que discute o planejamento como articulador de um projeto voltado à construção da cidadania. O estudo apresentou uma abordagem teórica que explicitou conceitos, formas de planejamento e currículo escolar. Diante disso se discutiu o PPP como base para o planejamento, o Plano de Ensino ou plano didático como planejamento do cotidiano do professor no trabalho com os estudantes, e o Currículo como o currículo escolar, de onde se planeja de forma sistemática e global toda a ação escolar.

Esses conceitos são descritos pelos autores como argumentos em favor da necessidade de planejamento no ambiente escolar e sustentam suas reflexões ante a necessidade do planejamento participativo para a escola para se pensar a cidadania (PADILHA, 2001; VASCONCELLOS, 2000). A fundamentação teórica organizada também explicita o planejamento como metodologia científica e operacional, como forma de prever o futuro e evitar fracassos possíveis (GANDIN, 1994). Atende às funções de diagnóstico e análise da realidade da escola, definição de objetivos e metas e determinação de atividades e tarefas a ser desenvolvidas (LIBÂNEO, 2001).

Compreende-se que a perspectiva apontada por Branco e Nogaro (2009), parte da ideia do processo de planejamento participativo nas práticas da escola, mas o centraliza à figura do gestor educador, – termo atribuído ao diretor da escola, vice-diretor e coordenador pedagógico – como uma construção que se favorecida por um alguém capacitado e motivado alcançara aos demais professores e envolvidos no contexto escolar. O estudo expressa à lógica de que “uma melhor organização e estruturação dos educadores, desenvolverá, dessa forma, uma educação igualitária e justa para todos, formando cidadãos justos e honestos”. (BRANCO E NOGARO, 2009, p.93). Entendemos que há limitações no processo participativo defendido no texto ao responsabilizar a administração escolar, e no entendimento de que a ação de planejar, enquanto instrumento, resulte de forma direta a formação de cidadãos e a educação igualitária, sem que seja chamado a atenção para às dinâmicas complexas de funcionamento social e psicológico dos indivíduos.

Revela-se a necessidade de avançar em estudos que apontem para o planejamento como processo favorecedor de possibilidades para se trabalhar o desenvolvimento humano no contexto das atividades escolares, pois a atitude de parar para pensar sobre a ação estabelecendo objetivos claros, abre caminhos para pensar nas singularidades dos estudantes, em seus processos diferenciados de desenvolvimento. Constitui-se um movimento duplo, de formação do eu para o outro e do outro comigo, o que implica pensar no desenvolvimento de todos os envolvidos.

- *Considerações a partir dos estudos*

As análises suscitadas com as leituras dos textos partem da problemática que reside na busca por perceber os atores do contexto escolar, diante das diferentes formas dos estudos apresentarem o planejamento escolar. A questão identificada nos trabalhos descritos, também citada na problematização desta pesquisa, se constitui pelo não posicionamento dos indivíduos frente ao planejamento, assumido por eles ou possibilitado a eles, como uma construção necessária de participação e implicação efetiva no processo de organização do ensino na escola. Observamos que as pesquisas mostraram trilhas, entendidas como vestígios e rastros, os quais identificaremos como vieses, que não correspondem a mera classificação dos trabalhos, mas decorrem do nosso esforço reflexivo para compreender tendências que organizaram a construção do conhecimento sobre o valor do planejamento na dinâmica da ação docente.

Pelo viés técnico-burocrático diante da valorização do plano e de sua execução, e no argumento de que os professores ao resistirem ao planejamento estariam resistindo a uma

estrutura administrativa, natural ao processo formal, o que aparece na pesquisa de Júnior (2007), sem trazer indicadores maiores de um interesse em conhecer as razões a partir do que os professores tinham a dizer sobre aquilo. Além disso, esta perspectiva de planejamento pauta a qualidade da prática do professor a obediência a um plano, frente a sua capacidade de torná-lo concreto, sem considerar o sujeito que age, os motivos e sentidos da ação.

Pelo viés da formação, ao entender que pela formação, pelo conhecimento do campo de estudo e de dinâmicas grupais os professores passariam a valorizar o planejamento e as práticas coletivas para sua elaboração, mudando discursos e assumindo posturas de autoria no seu trabalho. Pareceu-nos uma análise ingênua e determinista da formação como a panaceia dos problemas enfrentados na escola, e dos professores respondendo de forma satisfatória a todas as propostas, na reflexão e mudança de posturas, como destaca a pesquisa de Santos e Perin (2013), em que conhecer é igual a aprender, que é o mesmo que mudar.

Pelo viés da participação, o qual foi possível vislumbrar em quase todas as pesquisas discutidas diante da importância atribuída às pessoas. Levantada a crítica a um modelo verticalizado de planejamento e a identificação do descompromisso dos envolvidos na implantação do que se projetou, o discurso do planejamento participativo ganhou força nas pesquisas como forma de romper a roupagem burocrática e controladora de que se revestia o planejamento. Entretanto, a nosso ver, evidenciou-se outra problemática, agora, centrada na qualidade da relação das pessoas entre si e com o planejamento.

Chamados a participar, não seria essa mais uma demanda diante das inúmeras que integram e intensificam seu trabalho? A presença das pessoas garante a participação no planejamento? Sabendo do que esperam delas, não acabam por agir apenas para cumprir mais uma obrigação? O que planejam se revela em suas práticas? Como qualificar essa ação participativa requerida? Os processos de reflexão, análise e discussão são possíveis de mensurar objetivamente?

A crítica que se tece diante desses estudos é que além de não mostrarem os conflitos e tensões que decorrem nesses processos participativos, prevalece a tendência de se calar a voz de indivíduos que deles participam e que não se coadunam com interesses coletivos. Entende-se que a atitude de emudecimento poderia ser uma das razões da ineficiência do projeto coletivo, sob a proposição de que as pessoas que não se sentem respeitadas e ouvidas nesse processo tendem a não cumprir o proposto, ou cumprem de modo a desqualificar o projeto institucional.

Pelo viés da ação, com ênfase no cotidiano escolar e em suas condições concretas, como pontos de partida que se configuraram como propostas inovadoras ao mobilizar toda a

escola para repensar o planejamento escolar, como em reuniões e projetos coletivos. Questionamos, contudo, o modo de condução desse processo, ao percebermos que repetem a forma redutora de tratar as pessoas que o integram, enxergando-os em seus “departamentos” e respectivas “funções”. Além disso, avalia-se a qualidade desse processo com base no cumprimento de tarefas, mas, por outro lado, ignora os sentidos e as implicações que elas tiveram para as pessoas envolvidas.

Pelo viés das pessoas envolvidas na ação referindo-se às pessoas envolvidas no processo de planejamento, mas ainda deixando de evidenciar sua legítima participação, interesses e expectativas. Outro ponto de destaque refere-se ao esvaziamento da compreensão de quem está planejando, no caso um olhar voltado para o professor.

Será nossa intenção, idealista e ousada, ao propor que passássemos a entender o planejamento ao mesmo tempo em que nos propomos a enxergar as pessoas que ocupam esse território: professores, estudantes, gestores, equipes de apoio pedagógico e administrativo?

A resposta se traduz nessa busca, não solitária, de a partir de uma teoria que privilegia a formação do humano como uma produção contínua de sentidos configurados no plano individual e social de forma recursiva, como é a Teoria da Subjetividade, encontrar não respostas prontas, nem tampouco definitivas, mas caminhos de compreensão de como o professor se relaciona com o planejamento e o currículo, nas formas de organizar o ensino.

1.1.2 Compreensões sobre o currículo e o contexto escolar: trajetórias de desenvolvimento

O campo de estudos do currículo é vasto e configura-se por contribuições de outras áreas além da Educação, com maior ênfase na Sociologia e na Filosofia. Como contribuições, estas áreas possibilitaram a compreensão de diferentes fundamentos e perspectivas curriculares conhecidas na literatura da área como teorias do currículo. Para Silva (2015, p.14), “aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias”.

Com base nesse entendimento, o movimento de revisão bibliográfica buscou a compreensão do panorama da temática curricular, selecionando cinco pesquisas voltadas para o currículo na dinâmica e organização da escola, e na percepção do professor nesse contexto. Foi possível observar que essas e outras pesquisas, ao tratar sobre a temática do currículo optam por iniciar contextualizando-o historicamente, na explicitação das teorias: tradicionais (BOBBIT; TYLER), críticas (GIROUX; APPLE; YOUNG) e pós-críticas (SILVA,

CORAZZA), as quais consideramos importante apresentar, antes de adentrarmos na discussão das pesquisas.

Estudos como de Pacheco (2003) e Silva (2015) apontam que a compreensão de currículo decorre de estudos norte-americanos, como consequência de um contexto de crescente industrialização e urbanização, da urgência de mão-de-obra e da necessidade de escolarizar as massas. Segundo Pacheco (2003), o estudo de Franklin Bobbitt (*The Curriculum*), publicado em 1918 nos Estados Unidos, registra-o como “o pai do moderno momento de construção do currículo” (PACHECO, 2003, p.55).

Trata-se de um movimento educacional sustentado pela *teoria tradicional* do currículo, que se volta às questões técnicas de estabelecimento de objetivos ligados ao método científico como comprovação da eficiência educativa, e a formação para a vida ocupacional adulta como forma de responder à economia e ao desenvolvimento do país. Diante disso, o planejamento se expressaria como uma ordenação de passos que garantisse a precisão do currículo, buscando atender o que é preciso ensinar e como alcançar a eficiência. Privilegiava-se a forma e a organização como condicionantes para um currículo eficaz.

Contrapõe-se a esse modelo tradicional de currículo, aquele que se baseia em *teorias críticas*, que evocam para o cenário educacional discussões voltadas para ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, currículo oculto, conscientização, emancipação, resistência (SILVA, 2015, p.17) a fim de compreender o que faz o currículo no contexto social em que se insere. A crítica se estende à escola e à sua organização, por reproduzir o modelo capitalista de divisão de classe estruturando-se como uma escola dual, e assim contribuir para a manutenção da desigualdade social que marca esse modelo de sociedade.

Já as *teorias pós-críticas* do currículo propõem a conexão entre currículo e multiculturalismo³ que sob diferentes perspectivas no mesmo campo, divergem entre si quanto às exigências de sua inserção no currículo legítimo. Segundo Silva (2015):

A perspectiva liberal ou humanista enfatiza um currículo multiculturalista baseado nas ideias de tolerância, respeito e convivência harmoniosa entre as culturas. [...] Num currículo multiculturalista crítico, a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão. (SILVA, 2015, p.88).

Esse enfoque curricular é um campo de muitas disputas, tensões e lutas entre grupos conservadores e grupos culturais subordinados, no qual valores, conhecimentos e poder estão

³ Movimento dos grupos culturais dominados que tem sua origem nos países do Norte e se constitui pela reivindicação para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional (SILVA, 2015, p.85)

em jogo. Segundo Silva (2015), como categorias de estudo das teorias pós-críticas estão identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo. Categorias “identificadas com o pós-modernismo e pós-estruturalismo, ainda que heterogêneas, mas que buscam premissas diferentes das vertentes críticas e se consolidam no sentido de superação da concepção curricular crítica”. (RIBEIRO, 2016, p.287).

Ao retomar a trajetória do desenvolvimento das teorias curriculares, os estudos de Moreira (2013), Silva (2015), Ribeiro (2016) sinalizam distinções importantes para a compreensão desse campo do conhecimento. Segundo Moreira (2013, p.10) da perspectiva tradicional para a perspectiva crítica do currículo “a ênfase desviou-se da prescrição para a compreensão do processo curricular”. Para Silva (2015), tanto na teoria tradicional quanto na crítica se observa que o papel do indivíduo é subjugado, sem muitas possibilidades de transformação, com forte viés mecanicista e determinista seja pela economia (Althusser) ou cultura (Bourdieu e Passeron). Cita, porém, entre os teóricos da teoria crítica os estudos de Giroux (1981, 1983), que tece críticas ao pessimismo das teorias críticas da reprodução e propõe uma pedagogia da possibilidade por meio das mediações e ações no nível da escola e do currículo que podem se constituir em oposições e resistência contra a dominação e o controle hegemônico. (SILVA, 2015).

Entre as teorias críticas e as teorias pós-críticas a diferença pode ser percebida pelo campo de análise (SILVA, 2015). Na teoria crítica, a análise fundamenta-se numa economia política do poder com base materialista marxista. Já na pós-crítica a teorização se baseia em formas textuais e discursivas de análise no sentido pós-estruturalista e pós-modernista. (SILVA, 2015, p. 145). Importa destacar nesse contexto teórico, pesquisas atuais como a de Ribeiro (2016) que expressam a relevância de se problematizar hoje, o que denomina de *clássica classificação*, especialmente entre a teoria crítica e pós-crítica, que para o autor, estabelecem diálogos entre si. Conforme Ribeiro (2016), a teoria crítica, “a partir da década de 90 se hibridizou em certa medida, acolhendo algumas contribuições pós-modernas, no que diz respeito à ressignificação de categorias conceituais como cultura, linguagem, etnia e gênero (RIBEIRO, 2016, p. 23), não sendo possível enquadrá-las por uma diferenciação cartesiana e universalista.

Com este breve estudo das teorias do currículo se espera situá-lo em sua complexidade diante da implicação social e política que expressa, de modo a provocar posicionamentos e leituras de sua efetivação. Por estar presente na vida social de todos os indivíduos em seu processo de escolarização, o currículo acaba por ser naturalizado até mesmo pelos professores

como sendo uma lista de conteúdos, não evidenciado em sua força como campo político, cultural e de possibilidades transformativas. Esta compreensão é sinalizada por Sacristán (2013), que identifica duas proporções contraditórias e reais no estudo do currículo:

Temos uma sensação contraditória ao falar do *currículo*, pois sentimos, por um lado, a necessidade de simplificar para que nos façamos entender, o que nos transforma em seus promotores. Nesse sentido, afirmamos que o currículo é algo evidente e que está aí, não importa como o denominamos. É aquilo que um aluno estuda. Por outro lado, quando começamos a desvelar suas origens, suas implicações e os agentes envolvidos, os aspectos que o currículo condiciona e aqueles por ele condicionados, damos-nos conta de que nesse conceito se cruzam muitas dimensões que envolvem dilemas e situações perante os quais somos obrigados a nos posicionar. (SACRISTÁN, 2013, p.16).

Diante do que evidencia o autor, torna-se imperativo considerar as dimensões sociais, políticas, culturais que envolvem o currículo, de modo a romper com a perspectiva curricular tradicional, de práticas educacionais que privilegiam o caráter instrumentalista e conteudista, sob aparência de neutralidade e bem-estar comum, que na verdade está a serviço das demandas da sociedade capitalista. Acrescenta-se a isso, em função da crítica que se faz ao modelo de currículo conformista e reprodutor de desigualdades, a necessidade de ressignificar a escola e comportar também análises que reivindiquem a preocupação com indivíduos e grupos em suas dimensões subjetivas diante da complexidade do cotidiano escolar e o movimento do currículo.

Essa é uma constatação que se evidencia nos artigos encontrados, em que a contextualização histórica curricular que acabamos de explicitar possibilitou identificar a predominância da perspectiva crítica do currículo, diante da compreensão política e ideológica que o constitui, sem negar a importância de uma organização de conteúdos entendidos como produção cultural e possibilidade de emancipação humana.

As pesquisas empíricas como a de Effgen (2011) e de Soares (2016) apontam para o currículo escolar como via de acesso ao conhecimento formal para a escolarização. Effgen (2011) objetivou investigar as possibilidades de articulação entre o currículo escolar e a escolarização de estudantes com deficiência nos anos iniciais do ensino fundamental, e Soares (2016) apresentou resultados preliminares de uma pesquisa-ação acerca da elaboração da proposta curricular no tocante à organização pedagógica em atenção às necessidades dos estudantes com deficiência.

Tendo como campo de pesquisa a escola, Effgen (2011) e Soares (2016) propõem o “desafio de fazer da letra uma proposta viva”, por considerar “o fato de a proposta curricular se (re)definir em contato com os professores, pais, dos próprios estudantes com deficiência e

outros sujeitos sociais, a partir de como esta toma forma, trilha e inaugura novos caminhos no espaço escolar”. (SOARES, 2016, p.109). Nesse sentido, a pesquisa de Soares (2016) contemplou processos de formação continuada com os professores participantes da pesquisa e a organização de um grupo de estudos sobre o currículo escolar que culminou com a elaboração curricular da rede de ensino municipal em que trabalhavam.

Para a autora, a proposta de discutir um currículo e suas adaptações diante da especificidade dos estudantes com deficiência se dá por perceber que a existência de uma legislação não assegura o entendimento e a efetivação de organização curricular na escola. Mas, é nas escolas e a partir das “(re)elaborações dos professores em contato com seus estudantes, que estas se definem a cada nova situação – e, portanto, convém investir em propostas de formação continuada para problematização do currículo escolar com os sujeitos dessas escolas” (SOARES, 2016, p.110).

Effgen (2011) ao dialogar com o currículo de sua rede de ensino pública estadual, buscou entender se esse documento estava sendo materializado como dispositivo fomentador dos pressupostos da Educação Especial em uma abordagem inclusiva. Uma preocupação em trazer o currículo formal para o ‘chão’ da escola, diante da mobilização dos profissionais da escola para colaborar, de modo a torná-lo presente nas ações pedagógicas.

Além disso, seu estudo aponta para a necessidade de instituição do currículo escolar em interface com as necessidades de aprendizagem trazidas pelos estudantes e de investimentos na formação dos educadores, para que eles tenham melhores condições de lidar com a diferença humana em sala de aula. Para a autora o acesso ao currículo por parte dos estudantes com deficiência é possível pela via de práticas pedagógicas, estratégias e metodologias de ensino, tomando a formação continuada e o planejamento como centrais ao pensar ações de escolarização desses sujeitos.

Evidencia, assim, a problematização do currículo como uma aposta na formação continuada dos educadores, como possibilidade de subverter a ordem vigente e trilhar novos caminhos diferenciados diante da necessidade de constituir propostas curriculares comprometidas com o desenvolvimento de todas as pessoas. “Se o currículo é aquilo que fazemos com os materiais recebidos, então apesar de todos os vínculos desses materiais com relações de poder, ao agir sobre eles, podemos desviá-los, refratá-los, subvertê-los, parodiá-los, carnalizá-los, contestá-los” (EFFGEN, 2011, p.60).

Avalia-se que nas pesquisas descritas há uma evidência e valorização do currículo que se centra por um conhecimento especificado e legitimado, orientador de processos de ensino na escola. Segundo Goodson (2001), a ideia de currículo como conjunto de conhecimentos

específicos organizados em um sistema educacional, surge junto ao processo de escolarização das massas no final do século XVI e XVII, e “se transformou em uma invenção decisiva para a estruturação do que hoje é a escolaridade e de como a entendemos” (SACRISTÁN, 2013, p.18). Escolaridade organizada a partir de uma seleção de conteúdos válidos para serem ensinados e aprendidos, na ordem em que eles devem acontecer e sob a classificação de níveis a partir da sua apreensão, questões que implicam na didática do professor, em sua forma de pensar e organizar sua ação no contexto escolar.

Diante do predomínio de pesquisas que evidenciam o currículo como um conjunto de conhecimentos que legitimam a escolarização, achou-se necessário trazer também pesquisas que criticam a centralidade desse conhecimento dado ao currículo (MACEDO, 2012). Em seu artigo, Macedo (2012) propõe-se a fundamentar a crítica ao conhecimento como núcleo central do currículo, e do ensino formal como sinônimo de educação. Conhecimento entendido como “algo pré dado, selecionado de um repertório maior para constituir um conjunto de conteúdo a ser ensinado” (MACEDO, 2012, p. 734).

A ideia de ensino, para Macedo (2012) pressupõe uma forma de controle social importante na ação da educação, um efeito de controle sobre a diferença, em que as ações dos indivíduos são entendidas como conteúdos e transformadas em objeto de ensino. Por outro lado, conforme a autora, a educação deve ser vista em sua dimensão e complexidade humana, e não como mero reconhecimento do que se espera de antemão, e que, “para dizer que há educação é preciso deixar emergir o sujeito como aquele que surge como o inesperado. Nesse sentido, não há como se criar métodos ou modelos para garantir a relação intersubjetiva que caracteriza a educação e permite ao sujeito surgir” (MACEDO, 2012, p.734). Segundo a autora, entender a distinção entre educação e ensino é crucial para que a diferença possa emergir no currículo.

Sua análise se fundamenta em oposição às correntes teóricas curriculares de matriz técnica e a crítica, bem como na política curricular em torno da definição de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, em face à centralidade do conhecimento e do ensino que elas impõem. Para a autora, as perspectivas curriculares técnicas (TYLER, 1949) ou psicológicas (COLL, 1997) colocam sob o mesmo patamar educação e ensino, enquanto que as teorias críticas (APLLE, 1998; YOUNG, 2000) configuram a educação para além do ensino. Contudo, adverte, que mesmo o projeto crítico de currículo que visa à emancipação reduz-se a um projeto de ensino, “na medida em que dá centralidade ao conhecimento como ferramenta dessa emancipação, um conhecimento que é, portanto, externo ao sujeito e, muitas

vezes, apenas estratégico”. (MACEDO, 2012, p.722). Discorre ainda sobre as correntes teóricas que:

Ambas vinculam os projetos de educação ao ensino – de conteúdos, de habilidades, de competências –, deixando de fora tudo o que não é passível de ser previamente determinado, e transformando a educação em mero reconhecimento, em inserção no já existente, em uma cultura já dada. (MACEDO, 2012, p.727-728).

Para Macedo (2012), ainda que no Brasil, as políticas e as teorias curriculares recentes reconheçam a importância das diversidades étnico-raciais, destacadas pela pós-modernidade e pelas teorias pós-estruturais, ao incorporá-las ao pensamento do campo curricular, acabam generalizando a pessoa em uma matriz, na qual o aprendizado e ensino de um conhecimento externo lhe garante a construção de uma identidade conforme um projeto prévio (MACEDO, 2012, p.734).

Portanto, para a autora, a responsabilidade da teoria e das políticas curriculares, ao propor um currículo que englobe o indivíduo e sua subjetivação, teria como primazia, fundamentalmente, romper com a ideia de que o conhecimento legitimado de uma sociedade é o núcleo central do currículo, sob pena de torná-lo um indivíduo genérico (MACEDO, 2012), e então seria possível “redefinir o currículo como instituinte de sentidos, como enunciação da cultura, como espaço indecível em que os sujeitos se tornam sujeitos por meio de atos de criação” (MACEDO, 2012, p.716), não como sujeito inventado.

Esta é uma concepção curricular que propõem proximidades com a perspectiva teórica assumida nessa pesquisa, diante da importância ao indivíduo, em sua singularidade e valorização das diferenças, também em considerar a força do social na construção das identidades individuais e grupais, mediante os desdobramentos que essas produções simbólico-emocionais geram na vida dos atores da escola, em suas práticas curriculares e de planejamento.

Outro estudo que parece não se orientar pelo conhecimento formal que se constitui hegemônico é o de Rosa et al (2011). A pesquisa desenvolvida propôs a compreensão do currículo a partir do aporte metodológico das mênadas de Walter Benjamin (1994), e valoriza a subjetividade que se produz nas narrativas, discutindo-as com base nos estudos de Ivor Goodson (2007), cuja proposta parte da crítica a uma perspectiva prescritiva do currículo para um currículo que possibilite aprendizagens narrativas e de gerenciamento da vida (ROSA et al, 2011).

A partir do uso das mênadas, entendidas como sentidos que tornam as narrativas mais do que comunicáveis, esta pesquisa buscou mostrar que, mesmo no contexto de práticas

curriculares prescritivas, é possível aos sujeitos imprimir significados para um percurso e/ou uma experiência que se pretende que seja única para cada um. Segundo relatam, “do nosso ponto de vista, a construção de mônadas permite uma outra forma de concepção de currículo, na medida em que possibilita estilhaçar formas lineares de pensamento”. (ROSA et all, 2011).

Para Rosa et all (2011) o planejamento curricular se perde quando os atores não são envolvidos, sendo necessário pensar em outras formas de produção de currículo, que se afastem de uma concepção linear e evolutiva. Apresentam a aprendizagem narrativa – definida como o *aprender a ser um ser social, aprender sobre si mesmo e sobre o mundo*, como uma das saídas para a crise curricular. Assumem uma proposta de currículo que considera a história de vida, compreendida contextualmente e historicamente, incluindo as histórias do coletivo.

Com a pesquisa, os autores explicitaram que as mônadas em momentos diferentes possibilitaram o trabalho e construção de um currículo que levasse em conta as dimensões pessoais, sociais e históricas, que não tem a prescrição como fator determinante. Trata-se de um currículo permeado por histórias de vida que avança além de processos formativos prioritariamente focados em processos de racionalidades. Segundo os autores, “parece-nos a emergência de um currículo mais potencializador de diferentes estéticas, que incluem sentimentos, escolhas, rememoração e transformação do passado revisitado a partir das experiências presentes”. (ROSA et all, 2011, p. 215).

Nos estudos do currículo e suas implicações no contexto escolar, as pesquisas de Soares, (2016), Côrtes (2015), Abuchaim (2012), Effgen (2011) e Ferraço (2007), partem da problematização entre o currículo prescrito e o vivenciado, na “intersecção entre o formulado – do ponto de vista das políticas curriculares –, e o vivido – experimentado, (re) dimensionado e até negado no espaço escolar”. (SOARES, 2016, p.111). Estas pesquisas trazem contribuições de autores como Alves (2003), Carvalho (2005), Esteban (2013), Heller (2008), Oliveira (2003) que discutem o cotidiano escolar, e indicam que compreender o currículo como a vida que se expressa na escola perpassa por entender o que é o cotidiano da escola.

Ao abordar o tema do cotidiano Abuchaim (2012) parte do conceito desenvolvido por Heller (2008), em que aparece a subjetividade no processo histórico dos sujeitos e as circunstâncias da realidade como elementos que transformam intenções, planos e interesses desse cotidiano. Aplicado ao contexto escolar, Abuchaim (2012) traz as contribuições de Rockwell e Ezpeleta (2007) para o cotidiano, como “um modo de entender como a história não oficial e não documentada das instituições se entrelaça à história oficial dando-lhe forma, ao mesmo tempo em que é formatada por ela” (ABUCHAIM, 2012, p.24). Referências

importantes sobre o cotidiano que se constituem como indicações para a construção teórica a ser realizada na pesquisa de campo que se pretende.

▪ *Considerações a partir dos estudos*

Considera-se que os estudos empreendidos nessa temática ampliaram o entendimento sobre o tema currículo e possibilitaram as compreensões a seguir, que não se constituem como taxonomias, como já assinalado no tópico anterior, mas expressam as interpretações elaboradas decorrentes das leituras.

O currículo como campo de conhecimento amplo, com perspectivas diversas, em que se revelam estudos sobre a subjetividade, fundamentados na crítica às teorias já existentes, diante da centralidade do conhecimento na escolarização e na proposição de novas metodologias que valorizem processos reflexivos e autônomos frente ao currículo.

O currículo como campo teórico-prático evidenciado pela importância de ser construído ou ressignificado diante das especificidades do público a quem atende. O entendimento de que o currículo não pode resultar de uma cúpula intelectual de órgãos administrativos, mas da produção ativa de todos a quem ele se destina, trouxe visibilidade aos envolvidos com os processos educativos em relação ao que pensam sobre o currículo e sua efetivação na escola nas contradições e resistências que emergem.

O currículo no cerne das formações continuadas como possibilidade de lutar contra a lógica alienante da sociedade capitalista e a perspectiva científico-racional de currículo. Ressalta-se, neste aspecto, a ênfase atribuída às pesquisas e à formação continuada como proposta para a problematização do currículo escolar com as pessoas envolvidas em sua efetivação. Desdobra-se dessa consideração o questionamento quanto aos movimentos formativos, pois consideramos que a formação continuada embora se constitua como um elemento importante desse movimento de problematização e compreensão do currículo, não dá conta de responder às exigências da efetivação curricular que se almeja. Questionamos que a qualidade da formação é crucial nesse processo, sendo discutível repensá-la em suas concepções e moldes, dada a relutância que muitos professores demonstram ter diante de experiências fracassadas de formação.

O currículo e o diálogo com os professores, e não sobre os professores, traz aproximações com a perspectiva epistemológica e metodológica de pesquisa que pretendemos realizar e constituiu-se procedimento metodológico em muitos estudos. O estabelecimento de um elo com o cotidiano escolar para compreender a dinâmica da ação docente no currículo,

favoreceu entendimentos essenciais de que uma proposta curricular não se basta, mas precisa ser constantemente acompanhada, avaliada, ajustada por seus envolvidos.

O currículo revelado na objetividade dos fatos e na subjetividade dos indivíduos revelou-se à medida que se buscou entender o currículo formal no chão da escola. A compreensão do currículo vivenciado, experimentado, evocou a atenção para dimensão humana. As pesquisas mostraram que uma proposta curricular por mais objetiva e centralizada que tenha sido em sua construção, ao adentrar no campo da escola será compreendida diante das elaborações pessoais dos indivíduos que a ela acessar, e das produções sociais de cada espaço escolar nas suas especificidades e atores. Nesse sentido, sinalizaram a dimensão subjetiva que integra o currículo. Apesar dessa indicação, pudemos perceber, que se as pesquisas mudarem o enfoque do currículo, ao trazerem as pessoas que o integram, mas não mudarem a forma de olhá-las, persistirão análises superficiais que pouco contribuirão para novas proposições nesse campo. Consideramos que a base teórica da Subjetividade nos possibilitará construir inteligibilidade sobre o campo curricular escolar, na evidência da complexidade dos processos humanos expressos na subjetividade dos professores.

1.1.3 O professor e a articulação entre planejamento e currículo

A análise dos artigos dessa revisão buscou encontrar também, estudos que evidenciassem a relação entre planejamento e currículo, por entender que na organização do trabalho pedagógico esses processos acabam sendo complementares entre si, como eixos didático-pedagógicos da ação docente. A partir do que já foi apresentado nos estudos sobre o planejamento e currículo, observa-se que revelam trajetórias parecidas de desenvolvimento, não lineares, mas que estão sempre dialogando, em que o planejamento é pensado para responder às exigências curriculares de cada momento histórico, e o professor, é visto como “motor” de efetivação do que se propõe, de modo a corresponder ao modelo de professor idealizado em cada enfoque. Discutiremos, diante disso, o que mostram as pesquisas de Abuchaim (2012) Côrtes (2015), Cunha (2011) e Thomazi e Asinelli (2009).

O estudo de Abuchaim (2012) discute a relação do currículo e planejamento prescritos para a Educação Infantil, e a qualidade das práticas educacionais vividas no cotidiano dessas escolas. Como fundamentação teórica, traz o conceito de Sacristán (2007, 2008) sobre currículo em suas aproximações com o ensino para pontuar a relação pretendida na pesquisa, em articular currículo e planejamento pedagógico. Diante do tema planejamento cita autores

como Redin (2007) e Corsino (2009) que o concebem como um processo constante de reflexão-ação-reflexão. Abuchaim (2012) posiciona-se na discussão do planejamento pedagógico, entendendo-o como mediação que o professor faz entre o currículo e o cotidiano.

Tais apreensões teóricas constituíram-se bases para a autora investigar como se dá a transposição do prescrito no currículo para o planejamento, e deste para o cotidiano de instituições de Educação Infantil, o que denominou de *experenciado-vivido*. Nesse movimento de pesquisa, a autora ouviu as opiniões dos entrevistados sobre a atividade de planejamento e sustentou suas interpretações nos planos escritos dos professores das escolas pesquisadas. Com isso, elegeu para análise os termos *prescrito*, *planejado*, *experenciado e vivido*, em que *prescrito* referiu-se aos documentos curriculares oficiais e o projeto pedagógico de cada escola da pesquisa; o *planejado* referiu-se aos planos escritos dos professores e à atividade de planejar; o *experenciado* dizia respeito aos grupos e suas atividades; e o *vivido* era composto pelos documentos, registros e memórias da escola e de seus sujeitos. A autora deixa claro, que embora se tenha adotado essa ordem de apresentação, essas etapas são influenciadas umas pelas outras e não seguem uma lógica causal e sequencial.

Na análise de Abuchaim (2012), os resultados da pesquisa indicam que a mediação do professor é fundamental para transpor o que está no currículo para o cotidiano. No entanto, a autora apontou condições e situações objetivas que explicariam a causa da problemática do professor não conseguir realizar essa mediação, como: ausência de horas de planejamento para os professores, planejamento feito em casa, portanto, de forma solitária, e ainda que realizado na escola, continuava solitário; ausência da figura de um coordenador pedagógico para orientar as atividades; professores sem acesso aos documentos curriculares nacionais, municipais e da instituição; professores sem interesse em conhecê-los; professores que não sabem planejar atividades que estejam de acordo com as necessidades e interesses do grupo de crianças.

A autora evidencia em sua análise elementos que vão desde o enfoque técnico de elaboração do plano, como instrumento sistematizador da ação educativa, e da necessidade de embasá-lo com documentos curriculares oficiais, ao enfoque crítico, em que sinaliza condicionantes sociais e políticos como fatores que implicam nas relações e na organização do trabalho da escola, fragmentando o processo do planejamento e de discussão do currículo. Fragmentação explicitada pela autora, em que há um conflito entre o que o professor quer fazer e o que esperam que ele faça. Segundo Abuchaim (2012) falta orientação e reflexão sobre a prática docente, especialmente quanto ao planejamento pedagógico.

A pesquisa de Côrtes (2015) também expõe a relação entre currículo e planejamento. Ao propor analisar a organização e o desenvolvimento curricular pelo professor e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem de matemática nos anos iniciais, o estudo parte da prática dos professores para compreender o currículo usado por ele, perceber e analisar as concepções de currículo de matemática implícitas e discutir as relações que podem ser estabelecidas entre as práticas curriculares e o processo de ensino e aprendizagem de matemática nos anos iniciais.

Para conhecer o currículo usado pelo professor, a autora fez uso do plano como instrumento de análise a fim de perceber como o currículo de matemática estava sendo significado por professores participantes do estudo. O referencial teórico de Sacristán (2000) que trata das instâncias de objetivação do desenvolvimento curricular sustentou as categorias de análise elaboradas. Entre os resultados de pesquisa está a constatação que o currículo prescrito tem pouco alcance como base para o planejamento dos professores e que a avaliação formal como tem sido utilizada (ao final do processo), não se configura como possibilidade de reorganização do currículo em sala de aula. Também enfatizou a primordialidade de se desenvolver em sala de aula uma organização e desenvolvimento curricular baseados na aprendizagem dos estudantes e não nos processos de ensino, especialmente se considerando os anos iniciais.

Côrtes (2015) traz o conceito de modelagem do currículo construído por Sacristán (2000), o qual se refere às compreensões e incompreensões que o professor estabelece sobre o currículo. Nessa perspectiva, o currículo tem implicações na vida das pessoas que ao atuarem sobre ele podem lhe dar outro ou novo significado. Portanto, distancia-se de uma relação unilateral entre um currículo prescritivo e um indivíduo.

Outro estudo que expressa o par “planejamento e currículo” é o trabalho de Cunha (2011) que se constitui por reflexões teóricas de sua pesquisa de mestrado. O artigo discute como diferentes concepções de currículo configuram as práticas de planejamento curricular na escola, dialogando com autores como Sacristán (1998), McLaren (1997) e Lopes e Macedo (2002). Cunha (2011) traz em seu estudo uma ampla discussão sobre o currículo, e posteriormente sobre o planejamento curricular, delineando-o a partir dos conceitos de currículo como produto (BOBBITT, TYLER) e currículo como processo (SACRISTÁN). Assume nessa discussão um posicionamento pela teoria crítica e diálogos com a teoria pós-crítica do currículo, o que implica, usando suas palavras, uma postura orientada pela concepção processual de currículo.

A autora aborda o planejamento curricular como um dos elementos da educação formal, e no diálogo especialmente com Sacristán (2000) apresenta diferentes concepções em torno das práticas de planejamento curricular. Segundo Cunha (2011, p.583), “a relação do professor real, na escola real, com o currículo expressa o sentido que se dá à prática e ao planejamento”. Com enfoque dado ao currículo como processo, evidencia o papel do professor como planejador do currículo, como agente de construção da mudança da prática, configurada pelo desenvolvimento do currículo significado pela escola.

O estudo de Cunha (2011) discute a atividade de planejar como uma atividade de produção de conhecimento acerca da prática, e que ganha uma dimensão contextual ampla quando articulado ao currículo, enfocando o trabalho coletivo de todos os atores (professores, estudantes e pais) como fatores importantes para um projeto de mudança qualitativo. Entende-se que a perspectiva apontada pela autora, de pensar o planejamento e o currículo como processos, e com isso vislumbrar superar uma visão de professores como meros aplicadores de conteúdos pré-determinados, encontra coerência com a visão teórica dessa pesquisa, mas se considera de fundamental importância ressaltar nesse processo de mudança apontado pela autora, avançar quanto a compreensão do papel da subjetividade e das relações como espaço do desenvolvimento e rompimento do determinismo social sobre a realidade humana (GONZÁLEZ REY, 2018).

Thomazi e Asinelli (2009) é outro trabalho que evidenciou a relação planejamento e currículo ao buscar conhecer como os professores preparavam as atividades de leitura que desenvolviam com os alunos, e analisar as concepções que fundamentavam a seleção dessas mesmas atividades. O estudo parte da distinção entre currículo formal ou oficial e currículo declarado, para construir sua análise em cima do currículo formal, que as pesquisadoras denominavam de “planejamento”. Uma proposta de pesquisa que inter-relacionou planejamento como um aspecto da prática docente concomitante ao processo de elaboração do currículo sob a luz da teoria da construção social da realidade: exteriorização, objetivação e interiorização. Sobre esses conceitos, explicam:

O currículo formal, oficial ou aquele elaborado na escola se apresenta algumas vezes como autônomo, com uma existência própria, independente dos professores. Ao mesmo tempo, ele é reconhecido como uma produção coletiva da qual todos usufruem. Os currículos oficiais e/ou formais considerados como realidades objetivas do mundo institucional são ‘exteriores’ ao professor, ‘persistindo em sua realidade’, quer ele ‘queira ou não’. (BERGER; LUCKMANN, 1996, p.86 APUD THOMAZI, Á.R.G; ASINELLI, T.M.T, 2009, p.193).

Segundo as autoras, é no movimento dialético entre estes três momentos, de exteriorização, de objetivação e de interiorização que os professores planejam suas práticas

pedagógicas de leitura e constroem o currículo escolar (THOMAZI; ASINELLI, 2009). Nesse sentido, trabalhar na perspectiva de um currículo significa ter interiorizado seu conteúdo, uma perspectiva direta da relação objetividade e subjetividade.

A expressão *construção do currículo*, utilizada pelas autoras, como sendo a prática desenvolvida juntos aos alunos e o trabalho do professor em relação a concretização deste currículo, evoca para a discussão a figura do professor como elemento importante para entender o contexto do planejamento. Diante do convite às professoras participantes da pesquisa, em discutir e a refletir as suas práticas de leitura, Thomazi e Asinelli (2009) relataram que se notou certa resistência da parte de algumas. Diante disso, citam Perrenoud (1994, p.33), ao afirmar que “[...] os professores demonstram muita resistência em falar de suas práticas aos colegas. É preciso que haja relações de confiança que pressuponham ligações de amizade ou a sensação de fazer parte integrante de uma equipe pedagógica”. Embora as autoras identifiquem a necessidade de uma relação de confiança no contexto das participantes da pesquisa e, portanto, apresentem uma dimensão subjetiva envolvida diante do tema em questão, a referência à questão da subjetividade não se amplia de forma a articular a análise, ficando apenas no nível da observação e descrição.

Como resultado da observação, a análise de Thomazi e Asinelli (2009) estruturou-se por três categorias de professores: os que planejam de forma individual sem apoio; os que planejam de forma independente e os que planejam de forma coletiva. Segundo as autoras, a não institucionalização de momentos formativos para a discussão da prática de ensino, para a troca de ideias e de experiências entre professores, com a finalidade de analisar e refletir sobre o planejamento, explica a categoria *individual* do planejamento, que se refere aos professores que elaboram seus planejamentos sozinhos, baseando-se em livros didáticos e na sua consciência. Já para explicar a categoria *independente*, as autoras declaram que falta imposição. Para elas, “isso ocorre onde a supervisão se envolve com os aspectos pedagógicos, mas de forma pouco assertiva, ou seja, ela não se impõe, nem interfere na atuação dos professores” (THOMAZI; ASINELLI, 2009, p.186). Finalizam a análise com a categoria *coletiva*, em que reforçam a tese de que a existência do planejamento decorre da possibilidade dos professores terem espaços de formação. As autoras interpretam que se a escola não oferece um espaço ou um tempo no calendário escolar exclusivos para a troca de experiências, avaliação das práticas ou elaboração do planejamento, diluem-se as possibilidades de reconhecimento do professor como autor de seu fazer profissional.

- *Considerações a partir dos estudos*

Nos estudos sobre o professor e a relação com o planejamento e o currículo, visualizamos análises comparativas entre planejamento e currículo, na procura por elementos que os distanciassem e/ou complementassem. Vimos que o planejamento é entendido na forma do plano, como instrumento de análise para conhecer o currículo, em que a articulação entre eles significou a qualificação da ação docente, que se fundamentou pela análise dos planos dos professores pesquisados. Mas houve também pesquisas que avançaram na integração do cotidiano escolar e a prática do professor como elementos relacionados, atentando para o que é possível conhecer a partir da pesquisa de campo, o que representou um ganho, embora os processos metodológicos não estivessem pautados para além da observação, da entrevista e da análise documental.

Além disso, predominam nos estudos análises descritivo-analíticas guiados por objetivos que tiveram como ponto de partida ações como verificar, descrever e observar, a nosso ver, com grande ênfase para níveis descritivos de análise, embora aparecessem também objetivos que implicavam ir além, como, conhecer e entender. Com a leitura constatamos que o termo *conhecer* tal como explicitado restringia-se a conhecer o fenômeno (percepções dos professores) para descrevê-lo; e o verbo *entender* articulava-se apenas ao nível das atividades operacionais do planejamento e da sua descrição.

Este é um ponto que consideramos essencial ao lidarmos com questões educacionais, as quais para nós, não podem se reduzir à descrição e à objetividade dos fatos. Consideramos estes estudos relevantes para percebermos como temos a tendência de lançar nosso olhar para questões externas e objetivas, ao nos depararmos com situações do contexto escolar, em que o julgamento da ineficiência do trabalho pedagógico se volta às causas objetivas ligadas às condições materiais e estruturais de trabalho, em detrimento de outras dimensões, como é a subjetiva.

Por isso, diante dos estudos que mostraram o professor em sua relevância para a efetivação da articulação entre planejamento e currículo, sinalizamos que é preciso avançar na compreensão do professor. A nosso ver, as causas expressas nos estudos vão além de fatores externos e objetivos, e assinalam a relevância de discutir as especificidades do campo profissional docente, buscando considerar também os aspectos subjetivos que constituem o professor e que implicam em suas escolhas, nas posturas assumidas em sua ação pedagógica. Entendemos que perspectivas de pesquisa que trazem o professor e suas produções simbólico-emocionais nas especificidades da sua ação, tal como é planejar, é uma área com poucos

estudos no campo científico educacional, e nesse sentido, esperamos avançar nessa compreensão com a discussão do capítulo a seguir.

1.2 A PERSPECTIVA CULTURAL-HISTÓRICA DA SUBJETIVIDADE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ESTUDO DO PROFESSOR E A ORGANIZAÇÃO DA AÇÃO

O delineamento proposto neste capítulo orientou-se pelo entendimento do professor como alguém que, em seus processos subjetivos, produz sentidos em relação aos processos de aprender e de ensinar (SCOZ, 2011). Para maior clareza diante desses tópicos, se considerou necessário em caráter inicial apresentar as elaborações conceituais da Teoria da Subjetividade, e então seguir com as discussões sobre o professor e a organização da sua ação docente, diante das contribuições que esse aporte teórico possibilita para o tema em questão.

1.2.1 Elaborações conceituais da Teoria da Subjetividade

A elaboração teórica do autor González Rey no desenvolvimento da Teoria da Subjetividade se constitui no campo da Psicologia uma expressão do paradigma epistemológico da complexidade (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2005). Complexidade, entendida para Mitjás Martínez (2005, p.4), como “um modo de compreender a realidade no qual é reconhecido o caráter desordenado, contraditório, plural, recursivo, singular, indivisível e histórico que a caracteriza”.

Considera-se pela autora, que o nível já atingido pelas elaborações conceituais desenvolvidas por González Rey, representa de fato uma Teoria Psicológica da Subjetividade, ao tentar compreender a complexidade de se pensar o psicológico como segmento do real e ao propor uma metodologia científica para estudá-lo. Mitjás Martínez (2005) explica que a noção de complexidade expressa na Teoria da Subjetividade se revela tanto na representação que se tem do objeto, o que corresponde ao seu plano ontológico/teórico, quanto nas formas de construção do conhecimento do objeto, o que constitui o plano epistemológico da teoria.

A Teoria da Subjetividade se constitui, portanto, em um trabalho criativo do autor para dar visibilidade às formas complexas por meio das quais se expressa o psiquismo humano aproximando-se das compreensões de Vigotsky (1987) em sua definição de unidade cognitivo, do afetivo e do sentido, e de Rubinstein (1964) em seus estudos sobre unidade consciência-atividade, ambos fundadores da perspectiva histórico-cultural e que já se

aproximavam da compreensão do psicológico em seu caráter complexo (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2005, p.8). Diante dos pontos de convergência entre as teorias citadas, a autora posiciona-se:

A Teoria da Subjetividade de González Rey constitui uma expressão do paradigma da complexidade na psicologia, cuja gênese se encontra no pensamento dialético, expresso no enfoque histórico-cultural do psiquismo humano, fundamentalmente no pensamento germinal de seus fundadores, Vygotsky e Rubinstein. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2005, p. 9).

Para Mitjás Martínez (2005) uma teoria que concebe a realidade complexa precisa estar profundamente articulada por “aproximações epistemológicas e metodológicas também complexas que deem conta de acompanhar a complexidade do real” (GONZÁLEZ REY, 1997 apud MITJÁNS MARTÍNEZ, 2005, p.6), assim como ter um sistema de categorias que tente representar essa complexidade em nível teórico.

Essas categorias conceituais são compreendidas como “[...] recursos para a produção de múltiplos significados que, em seu conjunto, devem expressar a inteligibilidade que esse conceito abre frente ao problema que se pretende conhecer” (GONZÁLEZ REY, 2014, p.15) e alimentam o modelo teórico em construção, como um sistema vivo, nutrido de novos significados gerados na pesquisa e na prática profissional. Portanto, o entendimento sobre o professor e a ação de planejar a partir desses conceitos, não representam a expressão imediata dos fatos, mas sim uma produção sobre os fatos.

Ainda sobre o lugar dos conceitos na elaboração teórica do pesquisador, acrescenta-se:

Os conceitos que apoiam a nossa teoria são recursos de inteligibilidade que só ganham significado no curso da pesquisa ou da prática profissional em um campo concreto, por meio das ideias, construções e avaliações intelectuais do pesquisador. [...] São conceitos teóricos que, por suas definições, permitem construções específicas sobre o problema estudado tendo como base a noção de subjetividade, de modo que se especifique a dimensão subjetiva de questões, que, estudadas por meio de outros conceitos, como, por exemplo, o discurso ou as representações sociais, não se tornam inteligíveis (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p.39).

Nessa perspectiva, o conjunto teórico elaborado pelo autor expressa seu valor como ferramenta de inteligibilidade para compreender questões que têm por base a complexidade da subjetividade humana, mas que não se restringem ao estudo dos processos psicológicos individuais, uma vez que compreende o social como parte das subjetividades individuais, em que, “[...] cada indivíduo concreto expressa processos da sociedade em que vive por meio de seus próprios sentidos subjetivos gerados pela configuração subjetiva individual de suas experiências de vida” (GONZÁLEZ REY, MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p.81).

As elaborações conceituais desenvolvidas por González Rey, expressas por um conjunto de categorias nomeadas como: subjetividade individual, subjetividade social, sujeito, configuração subjetiva e sentidos subjetivos, permitem visualizar a noção de complexidade do real e do psicológico como segmento do real, em que a subjetividade se configura como categoria central em relação à qual se articulam todas as outras. Segundo o autor, a emergência desses conceitos “de forma estreitamente relacionada entre si, representou o nascimento de um sistema teórico recursivo e orientado a superar a taxonomia de elementos isolados em definições estanques, o que caracteriza, tão profundamente, a psicologia” (GONZÁLEZ REY, 2014, p.26).

Tais conceitos serão abordados a partir da categoria da subjetividade em uma ordem aleatória, pois não se definem hierarquicamente, mas como entrelaçados e indispensáveis na compreensão do psicológico como formação complexa.

Sobre a categoria *subjetividade*, González Rey (2013) a define como “processos e formações simbólico-emocionais específicos da psique humana, que se organizam e desenvolvem de forma constante no curso da experiência em condições de cultura. (GONZÁLEZ REY, 2013, p.28).

Trata-se de uma definição da subjetividade gerada na cultura, e, portanto, de natureza histórica (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017), que, para além de simbólica é portadora de um caráter subjetivo, que não está condicionado a nenhum tipo de relação direta entre o caráter objetivo de uma experiência vivida e a forma em que ela influencia o desenvolvimento psíquico da pessoa. (GONZÁLEZ REY, 2002). Conforme o autor, “esse desenvolvimento psíquico está sempre metamorfoseado por uma produção de sentidos subjetivos que se definem na configuração subjetiva da experiência vivida”. (GONZÁLEZ REY, 2002, p.34).

Considerar a subjetividade, portanto, demanda entender que a experiência de vida da pessoa e seu momento atual serão compreendidos ao se atentar para além do que está explicitado na relação externo-interno, e ao se romper com análises objetivas e diretas dos fatos como se eles por si só explicassem os motivos das ações.

Quanto à objetividade, compreende-se que não é descartada, ela se expressa na cultura e no social, mas não se sustenta como base para compreender o complexo funcionamento do humano em sua formação psicológica. Para o autor, a subjetividade tem sua objetividade no fato de ser uma “característica geral do ser humano nas condições da cultura, porém é subjetiva enquanto específica de uma qualidade nova desse psiquismo humano, a saber, a

produção de sentido subjetivo através da qual se expressa o seu caráter gerador e a sua autonomia em relação às influências externas imediatas”. (GONZÁLEZ REY, 2002, p.39).

Assim, o *sentido subjetivo* é outra categoria da teoria de González Rey e segundo o autor, “teve um longo caminho até sua consolidação como fundamento da definição ontológica da subjetividade dentro da perspectiva cultural-histórica”. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p.47).

Conforme Mitjás Martínez e González Rey (2017), o conceito de sentido em Vigotsky (1987), definido como “o conjunto de todos os elementos psicológicos que emergem em nossa consciência como consequência da palavra” (apud MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p.86), diferencia-se do sentido subjetivo de González Rey por Vigotsky definir o sentido como “sentido da palavra” sem especificar a natureza psicológica do conceito (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p.86). O sentido subjetivo de González Rey, evidencia a dimensão subjetiva da experiência humana, em suas “múltiplas e dinâmicas unidades de processos simbólicos e emocionais que fugazmente se sucedem no curso dessa experiência [...], sendo extremamente voláteis no decorrer de uma experiência”. (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p.87).

A definição do autor para esta categoria possibilita alguns entendimentos. Primeiro, revela o caráter dinâmico e processual da subjetividade, na articulação inseparável do simbólico com o emocional, “uma categoria fluida, em movimento, associada de forma estreita à experiência vivida”. (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 24). E que o simbólico-emocional enquanto unidade não está acessível no que é aparente, por isso afirma que eles nunca aparecem diretamente significados pelas palavras, mas “definem a articulação entre pensamento e emoção, imaginação e ação. Eles representam um ‘microcosmo produzido’ da vida de um indivíduo, grupo ou instituição”. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p.43).

Ante o exposto, estudar a subjetividade do professor e as suas produções de sentidos subjetivos implica voltar o olhar para sua história, a atenção às suas falas, atitudes, ações e/ou paralisações, entendendo-as como possíveis indicadores para compreendê-los em sua ação profissional.

O segundo entendimento que se tem do sentido subjetivo refere-se ao fato de não resultar de uma internalização, como uma resposta mecânica e passiva do indivíduo àquilo que o externo determina. Não se pode objetivar o sentido subjetivo, uma vez que é constituído por emocionalidade e processos simbólicos. Também não pode ser definido pela

intencionalidade da ação, como uma relação causa-efeito alcançada a partir de um motivo externo, intencional. Em relação a isso, considera-se importante destacar o que fala o autor:

Os sentidos subjetivos não podem ser substancializados em conteúdos concretos, eles apenas nos permitem levantar conjecturas sobre a multiplicidade de processos que se configuram subjetivamente nos estados dominantes que caracterizam uma experiência vivida[...]. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p.51).

Diante dessa acepção, González Rey (2012) considera o sentido subjetivo como um “novo tipo de produção psíquica que aparece não como ato intencional da pessoa, mas como uma nova qualidade da psique humana que especifica o status subjetivo da experiência vivida” (GONZÁLEZ REY, 2012, p.27). Essa nova qualidade da *psique* identificada pelo status subjetivo em torno da experiência vivida, permite atentar para a docência como processo de produção de sentidos subjetivos que emergem das pessoas e dos espaços sociais em que elas se relacionam, e não reações pontuais a influências externas ou generalistas. Tal compreensão, representa um avanço para a pesquisa, como possibilidade de romper com análises superficiais que tomam por certas, conclusões sobre diversos aspectos do trabalho escolar e da ação docente a partir do que se viu uma vez no campo de pesquisa e que para o pesquisador foi suficiente a ponto de legitimar tais conclusões no campo científico, em detrimento de buscar compreensões congruentes que deem conta da complexidade dos indivíduos e suas ações.

O terceiro entendimento desse conceito diz respeito ao caráter multiforme da expressão do sentido subjetivo, diante da multiplicidade de expressões que um mesmo conteúdo pode ter em diferentes configurações subjetivas da pessoa (GONZÁLEZ REY, 1995 apud, 2012). Permite perceber que a forma como uma pessoa sente e se porta perante um acontecimento vivido se diferencia do que é interpretado de forma generalista na sociedade, pois “representam precisamente uma dimensão do sentir que não se circunscreve ao acontecimento vivido, pois tem uma presença constante na organização subjetiva dos indivíduos” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p.57).

Portanto, nessa base teórica, o sentido subjetivo não decorre de uma produção que inicia e se esgota em si mesmo, mas “é o resultado de uma configuração subjetiva que se organiza no curso da própria experiência e da qual participam ativamente, em forma de sentidos subjetivos diversos, as diferentes configurações da personalidade envolvidas nesse processo” (GONZÁLEZ REY, 2012, p.28). Diante disso, para estudar os processos e formações subjetivas que constituem a ação do professor, é preciso compreender a categoria configuração subjetiva.

A categoria *configuração subjetiva* ou configurações subjetivas é explicada por González Rey (2003) como “núcleos dinâmicos de organização que se nutrem de sentidos subjetivos muito diversos, procedentes de diferentes zonas da experiência social e individual” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p.56). Portanto, não se constituem por uma estrutura fechada, mas por uma organização de sentidos subjetivos que define o curso de uma experiência de vida (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017) e que pode entrelaçar-se com outras configurações subjetivas da pessoa, modificando-se como consequência do posicionamento do sujeito nos diferentes momentos da sua vida (ROSSATO, 2009, p.82).

Uma visão da complexa dinâmica psicológica em suas configurações subjetivas, que organizam e também são geradoras de novas produções de sentidos subjetivos frente as diversas situações que os indivíduos ou grupos sociais assumem diante da vida. Como explicam os autores:

As configurações subjetivas representam a organização dos próprios sentidos subjetivos, os quais, em seu fluir, terminam gerando formas qualitativamente diferentes de organização, que se erigem em unidades subjetivas mais complexas com capacidade geradora de novos sentidos subjetivos, representando a independência relativa das emoções, reflexões e percepções do ser humano em relação ao ambiente externo imediato. (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 87-88)

A mobilidade das configurações subjetivas acompanha o próprio dinamismo da vida de uma pessoa, em sua multidimensionalidade, recursividade, contrariedade e imprevisibilidade. Elas são a própria experiência como subjetivamente vivida, por isso para González Rey (2012), a experiência só poderá ser conhecida através da configuração subjetiva da experiência e não pela experiência em si.

Nesse processo subjetivo, entendido por “complexas integrações simbólico-emocionais que se organizam de forma simultânea na experiência vivida pelo sujeito dessa experiência e que têm encontrado sua inteligibilidade nos conceitos de sentido subjetivo e configuração subjetiva (GONZÁLEZ REY, 1995, 2003a, 2007 apud MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2012, p. 62), articulam-se de forma simultânea o individual e o social, dimensões que na elaboração teórica do autor constituem as categorias *subjetividade individual* e *subjetividade social*, entendidos como “processos que se configuram de modo recíproco, permanente, em que um é parte da natureza do outro”. (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 53).

Assim, os conceitos subjetividade social e subjetividade individual revelam a ideia de recursividade, fundamentados “com uma base teórica dialética e complexa, na qual o individual e o social não se constituíram uma dicotomia, nem se excluíram reciprocamente” (GONZÁLEZ REY, 2003, p.201). Sobre isso, acrescenta Mitjás Martínez (2005):

As subjetividades social e individual constituem-se mutuamente. Não é possível considerar a subjetividade de um espaço desvinculada da subjetividade dos indivíduos que a constituem; do mesmo modo, não é possível compreender a constituição da subjetividade individual sem considerar a subjetividade dos espaços sociais que contribuem para a sua produção. (MITJÁS MARTÍNEZ, 2005, p.20).

O conceito de subjetividade social entendido neste conjunto teórico, como “o complexo sistema da configuração subjetiva dos diferentes espaços da vida social” (GONZÁLEZ REY, 2003, p.203), possibilita compreender formas de organização dos grupos sociais, em seus sistemas de relações, como espaço de produções emocionais e simbólicas, que estão além do ajuntamento coletivo, mas se definem por complexas configurações subjetivas na organização social que são também constituidoras da subjetividade individual. A subjetividade individual, por sua vez, é compreendida dentro desse tecido social em que uma pessoa vive, como condição vital para entendê-la em suas ações e motivos. No estudo da subjetividade individual “aparece a história única de cada um dos indivíduos, a qual, dentro de uma cultura, se constitui em suas relações pessoais”. (GONZÁLEZ REY, 2003, p.241). Não são a mesma coisa, mas há uma relação de interdependência e implicação entre elas. Segundo o autor:

[...] na gênese de toda a 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 um momento de um cenário social constituído no curso de sua própria história. (GONZÁLEZ REY, 2003, p.205)

Diferenciar essa gênese é importante no entendimento de como a subjetividade social constitui a subjetividade individual, o que segundo o autor, se dá de forma permanente, e de como a subjetividade individual atua, reconfigurando a subjetividade social nas expressões de cada sujeito concreto (GONZÁLEZ REY, 2003). As conceituações dessas categorias estão, também, intimamente relacionadas com as categorias já apresentadas, como expressa o trecho a seguir:

Os conceitos de sentidos subjetivos e configurações subjetivas se desenvolvem de forma simultânea e recursiva na subjetividade social e na subjetividade individual que não são sistemas que se relacionam como um sendo externo ao outro, mas como um sistema com duas configurações simultâneas diferentes, uma nas pessoas, como configurações subjetivas individuais, e a outra nos espaços sociais, como configurações subjetivas sociais que implicam em cada espaço social local a presença de múltiplas produções de outros momentos e cenários sociais que

apareceram nessas configurações em processo que caracterizam as experiências sociais que desenvolvem nesse espaço. (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 54)

Aprofundando essa compreensão, Mitjás Martínez e González Rey (2017) trazem o exemplo da subjetividade social da escola, para explicar que ela não se limita ao que acontece no interior de sua vida social, “mas vai expressar efeitos colaterais e expressões dominantes de outros discursos e práticas sociais que, aparentemente distantes do dia-a-dia escolar, estarão presentes em formas de sentidos subjetivos nas configurações subjetivas sociais das diferentes atividades e eventos escolares” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p.54). Com base nisso, entende-se que o professor, nos processos que dizem respeito às dinâmicas de organização da ação docente, ao lidar com o planejamento de sua ação e utilizar o currículo, integra a subjetividade social da escola, constituindo, mas também sendo constituída por ela.

De acordo com González Rey (2003), o conceito de subjetividade social busca superar os enfoques tradicionais trazidos pela Psicologia de caráter individualista, ao entender o indivíduo como sujeito de processos sociais e romper com a dicotomia entre indivíduo e social. O autor situa-se nesse contexto de estudos com uma abordagem diferente da Psicologia Social, que sob a base marxista e pelos estudos de Leontiev enfatiza processos sociais ideológicos voltados a temas como poder, ideologia, grupos e outros (GONZÁLEZ REY, 2003). Por outro lado, González Rey (2003) mesmo desenvolvendo seus estudos no campo da personalidade sob a base marxista, entende que esta não está regida por apenas uma interpretação, portanto, ao discutir a subjetividade social não traz o social determinando o individual, mas considera que o estudo da realidade social implica sempre o estudo da relação indissociável entre o individual e social.

A compreensão da subjetividade individual e da subjetividade social requer o entendimento da subjetividade não apenas como fenômeno individual, ou dos processos sociais como externos em relação aos indivíduos, mas que sejam “vistos como processos implicados dentro de um sistema complexo, a subjetividade social, da qual o indivíduo é constituinte e, simultaneamente constituído” (GONZÁLEZ REY, 2003, p.202). Uma constituição entendida como:

Um processo diferenciado, em que as consequências para as instâncias sociais implicadas e para os indivíduos que as formam dependem dos diferentes modos que adquirem as relações entre o indivíduo e o social, dentro das quais ambos os momentos têm um caráter ativo, isto é, cada momento se configura de formas muito diversas ante a ação do outro, processo que acompanha tanto o desenvolvimento social como o desenvolvimento individual. (GONZÁLEZ REY, 2003, p.202-203)

Por esse ângulo, a relação social-individual assume relevância nos estudos da escola, professores e seu cotidiano, no entendimento que mudanças não se limitam ao campo individual como uma ação isolada pura, e que uma proposta coletiva de mudança não será subjetivada da mesma forma para todos. Como um sistema complexo, a subjetividade social da escola expressa “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.203). Logo, ao estudar a subjetividade social da escola, é preciso considerar os espaços sociais que a integram e que constituem a configuração de sua organização social.

É preciso, portanto, compreender a dinamicidade dessas produções sociais considerando suas dimensões histórica, cultural e subjetivas, e as implicações dos sujeitos que as constituem, o que requer ainda, o entendimento da categoria *sujeito* na Teoria da Subjetividade, a qual expressa a força que a ação do indivíduo pode ter dentro de um contexto social. Segundo González Rey (2003):

A ação do indivíduo dentro de um contexto social não deixa uma marca imediata nesse contexto, mas é correspondida por inúmeras reações dos outros integrantes desse espaço social, pelas quais se preservam os processos de subjetivação característicos de cada espaço social, criando-se no interior desses espaços zonas de tensão, que podem atuar tanto como momentos de crescimento social e individual ou como momentos de repressão e constrangimento do desenvolvimento de ambos os espaços. (GONZÁLEZ REY, 2003, p.203).

Em vista disso, o conceito de sujeito traz alguém situado histórico e culturalmente, configurado subjetivamente por espaços sociais concretos diversos, e que dentro desses contextos ou em apenas um deles, ao exercer a condição de sujeito é capaz de mobilizar, impulsionar e traçar novas rotas. Como explicitado pelo autor, esse movimento gerado pelo sujeito nos espaços sociais em que constitui e é constituído, não é um processo mecânico, linear e direto, mas precisa ser entendido dentro do sistema complexo de configurações dessas organizações sociais, portanto, dentro de um processo contraditório e desordenado.

O percurso explicativo das categorias proposto até aqui decorre da compreensão de que são ferramentas teóricas que possibilitarão a produção interpretativa para alcançar a inteligibilidade que se almeja com essa pesquisa. A categoria sujeito assume destaque neste trabalho por meio de seu conceito, e optou-se por abordar com mais profundidade no tópico a seguir para buscar compreender a constituição do professor e, se for o caso, seu posicionamento como sujeito.

1.2.2 Constituição docente

O termo constituição é significado pelo dicionário como “*ato de constituir*”, “*modo de ser*”, e o termo constituir, como “*dar a existência a*”, “*ser*”. Diante dessas definições, entende-se que o uso do termo se articula a compreensão da docência assumida neste processo reflexivo e teórico na dinamicidade do ser professor.

Com base nos pressupostos da Teoria da Subjetividade e de estudos que trazem o professor para o centro da investigação, na evidência dos aspectos subjetivos que constituem sua ação profissional (DÍAZ, 2017; GALLERT, 2016; MUNDIM, 2016; OLIVEIRA, 2014; SILVA, 2016), compreende-se que ser professor é um processo que não se inicia na formação profissional, assim como não termina ao finalizá-la. Ser professor não é um papel social que se reduz a um determinado tempo e espaço, também não se limita a uma função, ou ainda a uma lista de atribuições que pessoas seguem fielmente, como saber elaborar um bom planejamento ou dominar um conjunto de saberes curriculares.

Entender o que é ser professor, nessa perspectiva teórica, é considerar todos esses aspectos como integrantes de um movimento maior que geram processos simbólicos que são ao mesmo tempo emocionais. Refere-se a uma compreensão subjetiva da constituição docente, integrada pelas configurações de sentidos subjetivos que vão sendo organizados nas experiências vivenciadas em diferentes contextos em articulação com a história de vida dos sujeitos que nele se situam. (MADEIRA-COELHO, 2012).

Nesse estudo, visualiza-se a amplitude de questões que envolvem o ser professor, demarcando o professor já imerso no campo profissional, situado diante das exigências do contexto social e das produções subjetivas que gera sobre a docência. Busca articular sob o referente da subjetividade, o estudo da constituição docente na evidência das **unidades social-individual** e **simbólico-emocional**, ambos os pares, entendidos na complexa organização subjetiva do professor configurada nas experiências vividas e na relação com a docência. Aborda também as **dimensões formativa** e **relacional** que integram a constituição docente e conclui com a discussão do professor como **sujeito**, em que esse conceito possibilita compreender posicionamentos que decorrem do modo de ser professor, em sua singularidade.

Para Madeira-Coelho (2012, p.118), “a constituição subjetiva do sujeito-professor, considerada a partir da abordagem teórica da subjetividade em uma perspectiva histórico-cultural (GONZÁLEZ REY, 1997, 2002, 2005, 2006), vai evidenciar a **unidade entre os aspectos sociais e individuais** do desenvolvimento humano.” (MADEIRA-COELHO, 2012, p.118, grifos da autora). Isso decorre da própria compreensão de subjetividade, “como um

sistema complexo produzido de forma simultânea no nível individual e social, [...] não associada somente às experiências atuais de um sujeito ou instância social” (GONZÁLEZ REY, 2003, p.202).

Em vista disso, a subjetivação do ser professor é pensada como um processo que se relaciona com os sentidos que o indivíduo vai elaborando ao longo das suas experiências de vida, sejam elas de âmbito individual ou social, e que se integram a sua experiência atual docente.

Por isso, nos estudos que envolvem o professor, a sua história de vida, experiências significativas, espaços que constituem sua gênese histórica, social e cultural se configuram indispensáveis para o entendimento de sua identidade profissional. Segundo Martín Baró (1989) citado por González Rey (2003, p.201), “a identidade pessoal é ao mesmo tempo produto da sociedade e produto da ação do próprio indivíduo”, e reafirma assim, a dialética entre o individual e o social na constituição docente.

Como já se afirmou, a produção individual do professor sobre os sentidos da sua ação é indissociável das produções sociais da escola e do contexto social maior. Não há predomínio de uma produção sobre a outra, mas as implicações entre elas são sentidas de diferentes formas e em diferentes momentos. Sobre a sinalização de uma produção individual na identidade profissional docente, Madeira-Coelho (2012) expressa:

[...] mesmo havendo uma confluência nas falas, comentários e reivindicações de professores tomados como uma classe com identidade profissional própria, ser professor decorre de sentidos próprios que cada sujeito confere a cada um dos momentos diferenciados de suas vivências e aos contextos dos quais vai participando ao longo de suas trajetórias profissionais singulares. (MADEIRA-COELHO, 2012, p. 118).

Compreende-se com a autora, que a relação entre o professor e os espaços constituintes de seu trabalho, como a escola, universidades, sindicatos, organizações etc., não pode ser pensada por concepções deterministas e generalistas, pois revela produções subjetivas da subjetividade social e individual de cada professor, que se configuram para além dos discursos e representações dominantes, como produções simbólico-emocionais que emergem nas relações dos grupos, mas também são atravessadas por processos de subjetividade social mais ampla, de outros contextos, como familiares, religiosos, políticos, culturais. Por conseguinte, os sentidos que produzem quanto ao ser professor não seguem a mesma trajetória, e isso possibilita considerar uma autonomia do indivíduo frente as imposições sociais, especificamente, as do campo escolar.

A tendência de olhar para o impacto do individual no social costuma ser vista com menor valor por outras perspectivas teóricas, em decorrência de, segundo elas, o impacto individual não gerar mudanças significativas na estrutura social e no sistema político e econômico que rege a sociedade. Sob a perspectiva da subjetividade se entende que movimentos sociais exigem sujeitos que se situem frente ao que está institucionalizado, e considera a força que o professor tem na sociedade, mediante as possibilidades de mudanças que seu fazer implica para o contexto em que atua, bem como, os desdobramentos que gera em outras instâncias sociais, uma vez que os espaços educativos se constituem por complexas configurações subjetivas de outros espaços da organização social.

Configurações que emergem nos indivíduos e nos grupos sociais por meio dos sentidos subjetivos que “são as unidades simbólico-emocionais que definem a articulação entre pensamento e emoção, imaginação e ação” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p.43), por isso, importa resgatar também a **unidade simbólica- emocional** em sua contribuição para o entendimento da constituição docente.

Os sistemas simbólicos culturais na relação indissociável com as emoções, ganham relevância no estudo sobre o professor, pois permitem evidenciar que a forma como o professor interpreta a docência está articulada ao mesmo tempo com os sentidos que gera nesse espaço, os quais estão atravessados por sentidos de outras experiências vividas, como já apontado.

Segundo Mitjás Martínez e González Rey (2017, p.55), “nós não vemos nunca os símbolos de modo universal, eles são produções não lineares e não diretas com a realidade e que têm um caráter singular”. Portanto, a mesma realidade concreta de uma escola ou de uma sala de aula, seus desafios, limitações e possibilidades, serão vistos e sentidos de formas diferentes pelos professores que constituem aquele mesmo espaço.

Ao se considerar a unidade simbólico-emocional como constitutivas do ser professor, as especificidades da docência deixam de ser vistas por um viés cognitivo, resultantes do processamento de informação, e passam a ser consideradas nas produções de sentidos que o professor elabora sobre o entendimento dessas especificidades, o que se dá por meio de uma relação simbólico-emocional, em que “o simbólico aponta para o caráter gerador da psique, do homem como criador e utilizador de símbolos nos espaços culturais nos quais se desenvolve” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p.55), e o emocional, como “aspecto intrínseco ao processo subjetivo” dos indivíduos em sua condição cultural. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p.22).

As evidências da unidade individual-social e do sistema simbólico-emocional na constituição docente, expressam a importância de se pensar processos de institucionalização do campo da **formação do professor** sejam eles, voltados à formação inicial, continuada ou em serviço, e em espaços diferentes, como universidade, instituições formativas ou na escola, que considerem a complexidade da formação docente e os aspectos subjetivos que configuram o *vir-a-ser* professor, em que a formação possibilite novos sentidos para a atuação profissional.

Na literatura educacional existente, o conjunto de conhecimentos necessários ao professor e sua atuação revela sua força no campo de estudos da profissionalidade docente. Segundo Flores (2014), a *profissionalidade*, é entendida como o “conjunto de características essenciais, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores específicos de uma dada profissão” (FLORES, 2014, p.855) e engloba o trabalho docente com suas especificidades, exigências e conhecimentos. Nessa perspectiva, ser professor exige uma formação específica para aquisição de um conhecimento distintivo no desempenho da ação, e requer o estabelecimento de relações e comportamentos condizentes com os valores éticos docentes.

Alarcão (2001) e Roldão (2007) trazem como contribuições seus estudos sobre o conhecimento profissional docente situando-o em duas vertentes dominantes. A primeira denominada de vertente *analítico conceitual*, de caráter normativo, fundamentado nos autores Lee Shulman (1986, 1987) e Shulman e Shulman (2004), que se caracteriza pela desmontagem analítica dos componentes envolvidos no conhecimento global docente.

Tal vertente envolve *conhecimento científico-pedagógico* – referindo-se à compreensão do modo como se organiza o conteúdo disciplinar, tendo em atenção sua estrutura, temas e conceitos a fim de o tornar compreensível pelo aluno, e em cuja base encontra-se o conhecimento do conteúdo disciplinar. O *conteúdo disciplinar* engloba a “compreensão profunda e o domínio da matéria a ensinar, no que diz respeito aos conceitos e temas que a constituem, às estruturas que lhes conferem organização interna e ao grau de relevância de uns relativamente aos outros” (ALARCÃO, 2001, p.102). E também, o *conhecimento pedagógico em geral*, como sendo “o domínio dos princípios pedagógicos genéricos comuns às várias disciplinas e que se manifestam na maneira como o professor organiza e gere as atividades de sala de aula” (Ibid., p. 102).

A segunda linha dominante, denominada por Roldão (2007), como vertente *holística e contextual*, assume um caráter descritivo-interpretativo, como os estudos de Freema Elbaz (1983), Cornelly e Clandinin (1984), Donald Shön (2000), centrada na construção do conhecimento profissional enquanto processo de elaboração reflexiva a partir da prática do

profissional em ação. Para a autora, há inúmeros pontos de contato entre ambas as teorizações, mas uma volta-se ao conhecimento prévio necessário ao professor para ensinar bem, e o outro analisa o conhecimento que manifestam os professores que ensinam bem.

Diante do que apontam Alarcão (2001) e Roldão (2007), a formação do professor é considerada na articulação teórico-prática, não reduzida à acúmulo de teoria ou pela produção de saberes experienciais, mas na necessidade de que os conhecimentos desse campo profissional sejam apropriados, transformados e ressignificados pelo professor em sua prática. A explicitação desse conjunto de conhecimentos do campo profissional docente permite constatar a dimensão formativa que envolve o tornar-se professor. E nesse sentido, discutir como a perspectiva da subjetividade entende o valor desse conhecimento para a constituição docente.

A Teoria da Subjetividade acrescenta ao estudo do professor e do conhecimento profissional a relação cognitivo-afetivo nos processos de aprendizagem (GONZÁLEZ REY, 2012), entre os quais, a aprendizagem da docência. A compreensão de que a cognição e o afeto participam de forma intrínseca na qualidade da docência, decorre da concepção de que ser professor é mais do que ensinar conteúdos históricos, científicos e transmitir valores culturais, e que aprender é mais que assimilar um conteúdo dado. Segundo Madeira-Coelho (2012), o trabalho docente integra e exige:

a) a constituição de sentidos subjetivos decorrentes tanto do conhecimento sobre a docência em si quanto das relações entre o conjunto de características dos espaços e tempos em que a atividade docente acontece; b) os valores éticos para com o outro; c) a reflexão sobre as experiências vividas, d) as habilidades e as destrezas profissionais que vão se desenvolvendo ao longo da vida” (MADEIRA-COELHO, 2012, p.123).

Com base no que expõe a autora, ser um sujeito que ensina e aprende envolve ter subjetivado conhecimentos importantes característicos do campo e dos sujeitos em que o ensino acontece. Envolve também uma dimensão ética na relação com o outro, uma vez que “[...] contextos da docência caracterizam-se como atividades relacionais que reclamam a centralidade da dimensão ética na constituição desse profissional [...]”. (MADEIRA-COELHO, 2012, p.124).

Para Madeira- Coelho (2012) ser docente requer um constante aprendizado, uma postura aberta diante de novos conhecimentos e do desenvolvimento de competências técnicas, e entende tal como destaca Alarcão (2001) e Roldão (2007), que a consolidação do aprendizado profissional não ocorre somente pela aquisição de conteúdos teóricos. No entanto, a autora acrescenta ao campo do conhecimento profissional docente, o entendimento de que “a prática

docente reflexiva, ao mesmo tempo em que propicia a aprendizagem continuada, vai conferindo ao profissional da docência sentidos subjetivos sobre o ser professor” (MADEIRA-COELHO, 2012, p.116). Trata-se, portanto, de novas possibilidades de leitura dos processos formativos do ser professor diante das questões subjetivas que nele emerge ao vivenciar à docência.

Sob a base teórica da subjetividade, os processos formativos são compreendidos como espaços de subjetivação, portanto, na relação com seus envolvidos e da construção de sentidos que gera em seu momento atual. Constata-se, a partir disso, que os programas de formação de professores em seus conteúdos e formas acabam por contribuir para a resistência dos professores diante dos processos de ensinar e aprender a docência, uma vez que quase sempre a ênfase recai sobre aspectos teóricos e instrumentalista do fazer pedagógico e há o predomínio do silenciamento dos profissionais atendidos. Sobre isso, Mitjans Martínez e González Rey (2017) discorrem:

Ao menos dois fatores contribuem para a precária formação teórica dos professores e, conseqüentemente para a pouca relação desta com seu trabalho docente. Em primeiro lugar, o fato de o professor não se sentir em nenhum momento responsável pela fundamentação teórica de suas práticas. Na subjetividade social que domina o campo, ele é essencialmente um profissional que executa, e não existe nada intrínseco ao funcionamento da instituição escolar orientado a mudar isso. Em segundo lugar, o professor não ter estágios nos seus diferentes processos formativos que favoreçam a compreensão e a articulação da relação teoria-prática [...]. (MITJANS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p.161).

Evidencia no trecho acima uma constatação da ineficiência desse modelo técnico de formação à medida que não responde as exigências da educação, e continua a reproduzir um ensino questionável, de posturas relutantes de professores diante do que é proposto, o que pode ser indicativo da nulidade desses modelos de formação, nos quais “parecem se manter persistentes representações que desconsiderem a centralidade da constituição do sujeito na reorganização de suas experiências prévias com a docência” (MADEIRA-COELHO, 2017, p.3). Diante disso para Madeira – Coelho (2015):

[...] é preciso exigir que as dinâmicas curriculares da formação docente não respondam apenas a conteúdos disciplinares relativos a metodologias, técnicas e didáticas, já que esse conjunto de saberes, por si só, não vai ser suficiente para alterar os valores, os símbolos, e os sentidos subjetivos desenvolvidos ao longo de uma história de vivências, experiências, imaginações. (MADEIRA-COELHO, 2015, p.174).

Na compreensão teórica que se assume, “concepções que foram se constituindo ao longo das vivências educacionais escolares não são passíveis de serem modificadas apenas com o treinamento de métodos e técnicas que ‘pseudo-capacitem’ o futuro professor a

transmitir determinados saberes” (MADEIRA-COELHO, 2015). Trata-se de produções de sentidos subjetivos desenvolvidos ao longo de suas vidas, em suas experiências e imaginações.

Interpreta-se assim, que, os aspectos que envolvem a organização do trabalho docente, como o currículo e o planejamento, dificilmente deixarão de passar de leituras, elaborações técnicas, normas e prescrições, desprovidas de sentido para o professor e sua ação, se processos formativos não partirem de uma concepção que evidencie a subjetividade do professor quanto às demandas do seu trabalho e do que se constitui significativo para sua ação.

Para Madeira-Coelho (2012), a ineficiência das propostas formativas está na forma como são tratadas. Sejam elas técnicas ou conceituais, se as formações não envolverem o professor como sujeitos do processo, como sujeitos organizadores e que aprendem constantemente na ação de ensinar, pouca implicação terá para sua ação e constituição docente.

Pesquisas como de Oliveira (2014) sobre a formação de professores no Brasil, fundamentada na perspectiva teórica aqui assumida, aponta limites nos modelos de formação atuais. Segundo Oliveira (2014, p.16), “existe um discurso progressista em relação à formação docente e, em contrapartida, uma prática social sustentada por uma concepção tradicional e pragmática”. Para a autora, o alto investimento, a oferta de cursos e os programas de formação não atendem ao que os professores querem. É preciso pensar sobre o papel do professor nesse processo, em suas percepções sobre esses pacotes de formação e as implicações na trajetória docente e trabalho pedagógico. A autora discute a formação “não a partir da ideia de colocar em fôrmas, mas de constituir-se a partir de experiências e vivências, o que permitiria ao professor utilizar ou criar novas alternativas diante da realidade vivida” (OLIVEIRA, 2014, p.16-17).

Mesmo diante de mudanças conceituais e metodológicas nos modelos de formação atuais, considera-se que predomina no campo educacional a formação *para* e *sobre* os professores, em detrimento de ser um processo com os professores. Segundo Oliveira (2014), experiências formativas mobilizadoras de sentidos subjetivos voltados à formação do professor, devem contemplar compreender quem são os professores, o que pensam, o que fazem, percebendo as contradições e complexidades da formação docente em seus contextos escolares e na vida. Vislumbra, portanto, perspectivas formativas que considerem o professor como ser pensante, criativo e produtor.

Nesse sentido, Oliveira (2014), se posiciona:

Trata-se de uma alternativa que não repita a lógica linear e a relação direta de um impacto prático e técnico naquilo que será realizado em sala de aula. Ao contrário, relaciona-se com o professor e seu trabalho pedagógico e não pretende se apoiar apenas em motivos distantes ou extrínsecos à sua prática, como na aquisição de um título, mudança de padrão na carreira, recebimento de bolsa ou benefício financeiro”. (OLIVEIRA, 2014, p.21)

A autora discute uma dimensão significativa da formação para o professor, e a partir de seu estudo observou que os conteúdos das ações formativas, os modelos e formatos que se desenvolveram na escola e em outras instâncias pesquisadas, além de seus formadores, não possibilitaram a constituição do professor como sujeito. As formações situavam-se em um contexto de práticas institucionalizadas, que não se articulavam às demandas e necessidades das pessoas envolvidas nos processos formativos.

Quanto ao conteúdo das formações, partiam de documentos, apostilas, livros e propostas prontas em que predominavam estratégias de aprendizagem centradas na aplicação de tarefas e repasse de conhecimentos. E os modelos de formação revelaram o entendimento do professor como receptor e executor de fazeres pedagógicos, concepção que se repetia na ação dos responsáveis por essas ações formativas. (OLIVEIRA, 2016).

Frente a esse contexto formativo, concorda-se com Alarcão (2001) ao afirmar a necessidade da *consciencialização*, pelos professores, da especificidade de seu conhecimento profissional. O uso do termo é usado pela autora, para referir-se ao posicionamento do professor em se apropriar de sua ação, como uma ação intelectual e intencional, num movimento contínuo de formação, de avaliação e de participação em movimentos do seu campo de atuação. Nesse sentido, corrobora com a compreensão que se assume nesta pesquisa, de que conhecimentos por si só não qualificam o professor, mas sua implicação subjetiva nesses processos formativos, na possibilidade da emergência de sentidos subjetivos que contribuam com seu desenvolvimento profissional.

Outro aspecto a ser discutido, refere-se à **dimensão relacional** envolvida na constituição docente. O professor nos diversos espaços que integra e na sala de aula está em constante dinâmica relacional que implicam em seu ser professor. São encontros de histórias de vidas, de vivências e experiências que constantemente se atualizam produzindo sentidos subjetivos, e decorre de uma concepção de ensino e aprendizagem em que professor e estudantes são considerados em suas potencialidades e limitações, compartilhando sentidos e constituindo-se mutuamente. Nessa perspectiva, destaca-se o que expõe Tacca e Branco (2008):

[...] a aprendizagem acontece na troca entre os atores envolvidos em um processo intersubjetivo permeado de simbolismos e significações. O aluno é ativo na elaboração dos conteúdos escolares, cabendo ao professor identificar e analisar os significados que cada um (professor e alunos) atribui aos procedimentos e conteúdos que circulam na sala de aula, nas atividades programadas e no dia-a-dia da convivência entre eles. (TACCA; BRANCO, 2008, p. 42)

Valorizar as relações dialógicas que se estabelecem na ação educativa, entendidas aqui, como palavras, gestos ou expressões que se revelam no olhar, no toque, no afeto e no silêncio, reafirma a importância das emoções na formação do ser professor e expressa o caráter vivo e dinâmico de sua constituição subjetiva. Segundo Tunes, Tacca e Bartholo Jr. (2005, p.690), o “movimento relacional cria múltiplas possibilidades de significação, construídas no momento próprio da relação, com caráter intersubjetivo”, e nesse sentido, traz à tona esse aspecto intrínseco ao cotidiano docente.

Por conseguinte, a docência não é considerada como ação transmissiva, neutra e direta entre o professor que ensina e o estudante que aprende, mas entendida em seu movimento contínuo de produções subjetivas do professor e demais pessoas envolvidas no processo educativo, as quais se configuram no próprio curso da ação por sentidos subjetivos e acompanham o processo do tornar-se professor. Um desenvolvimento constitutivo pessoal e profissional que é explicitado por Madeira-Coelho (2012) como:

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

Portanto, a profissionalidade docente também é entendida no movimento de desenvolvimento da subjetividade do professor, e integra ao conjunto complexo de domínio de conhecimentos, destrezas e atitudes necessárias ao exercício docente, as produções de sentidos subjetivos do professor gerados frente as suas experiências, nos contextos em que participa, permitindo a compreensão da profissionalidade como processo vivo, situado cultural e historicamente.

À vista disso, a ação que o professor expressa no cotidiano escolar, na prática pedagógica que organiza, não é produto do momento atual, nem tampouco se revela com a mesma intencionalidade para todos que dela participam, mas é uma ação singularizada, histórica e cultural, subjetivada por seus indivíduos por configurações subjetivas associadas a outras esferas sociais e ao espaço escolar em que se encontram, em que sentidos subjetivos emergem no curso da ação e definem o que a pessoa sente e gera nesse processo (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p.63).

A partir da consideração do princípio relacional na ação docente, e da sua importância na produção de sentidos subjetivos favoráveis aos processos do ensinar-aprender, no sentido que tomam direção com vistas a torná-los possíveis, pesquisas como de Bezerra (2014), Díaz (2017), Oliveira (2017), Rossato (2009) e Vaz (2017) fundamentadas pela base teórica da subjetividade, trazem novas compreensões do professor e estudantes em sua constituição subjetiva e as implicações que as produções simbólico-emocionais geram para o processo de aprendizagem.

Como último aspecto a ser destacado neste estudo, entende-se que a constituição do professor requer o entendimento de seu posicionamento como **sujeito**, o que segundo a Teoria da Subjetividade se expressa como condição que o indivíduo pode ou não vir a assumir em determinado campo de sua vida. Esta é uma categoria que expressa um desenvolvimento qualitativo superior da pessoa diante das condições concretas do momento atual vivido.

Entende-se que há outros atores que também integram o processo educativo, tal como os estudantes, reconhecidos como protagonistas das ações pedagógicas, no entanto, a evidência que se faz em apresentar o professor como sujeito resulta da intenção de discutir o entendimento da sua condição como sujeito da ação docente, foco desse estudo.

Sobre a condição de sujeito, explica González Rey (2007):

O sujeito não é uma condição estática ou universal da pessoa. [...] a pessoa na realidade atua como sujeito pelo modo como conduz seu envolvimento em uma atividade, a defesa de um ponto de vista e assumir o seu lugar no curso dessa atividade. (GONZÁLEZ REY, 2007, p.146).

Fundamenta-se esse conceito na compreensão de que ser sujeito não é inerente à condição humana, mas emerge do movimento do indivíduo entre o ser e o tornar-se, e que se define por “um processo ativo na tomada de caminhos e decisões que são fontes geradoras de sentidos subjetivos” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p.53).

Segundo González Rey e Mitjans Martínez (2017), o conceito de sujeito foi apresentado em 1989 por eles e nesse primeiro momento era definido como “indivíduo intencional, ativo, consciente e emocional” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p.67). Com os avanços na compreensão teórica, epistemológica e metodológica que o autor vem desenvolvendo até o momento atual, o conceito de sujeito passou a integrar também “a capacidade de indivíduos e grupos gerarem novos espaços de subjetivação dentro dos contextos normativo-institucionais, nos quais suas atividades se desenvolvem”. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p.70). Uma definição atual de sujeito é apresentada pelos autores, como:

Trata-se de um indivíduo ou grupo com capacidade de se posicionar, de gerar com seus posicionamentos, processos que estão para além de seu controle e de sua consciência. É um indivíduo configurado subjetivamente, que gera sentidos subjetivos para além de suas representações, mas que, ao mesmo tempo, toma decisões, assume posicionamentos, tem produções intelectuais e compromissos, que são fonte de sentidos subjetivos e abrem novos processos de subjetivação. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p.72).

Tal compreensão de sujeito possibilita perceber o professor na dinâmica escolar, em como suas ações podem expressar a sua emergência como sujeito, sem com isso, estabelecer referências valorativas que o qualifiquem como sujeito em alguma medida. Por outro lado, há o entendimento que o professor pode ser ativo, sem que se constitua de fato sujeito nesse processo. Isso porque, o caráter ativo antes considerado somente ao sujeito, diante da nova conceituação de agente (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017) na organização teórica da subjetividade, passa a constituir o sujeito e o agente, no entendimento de que não existe a passividade como estado paralisante do indivíduo, mas mesmo em situações adversas, o agente reage em seus extremos, com sofrimento ou outras manifestações, porém, diferente do sujeito, não é capaz de transcender e romper os estados dominantes que o bloqueiam.

O agente, para os autores em estudo, “seria o indivíduo – ou grupo social – situado no devir dos acontecimentos no campo atual de suas experiências” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p.73), e refere-se às escolhas e ações que estes precisam tomar como consequências de sua vida, na família, escola, trabalho ou outro contexto em que se situam. Já o sujeito, “representa aquele que abre uma via própria de subjetivação, que transcende o espaço social normativo dentro do qual suas experiências acontecem, exercendo opções criativas no decorrer delas, que podem ou não se expressar na ação” (Ibid., p.73). Um enfoque do sujeito não apenas em seu caráter ativo e intencional, mas em seu caráter gerador e transgressor (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2012).

Esse processo de transcendência do sujeito retoma a importância das categorias subjetividade individual e social na construção de cenários de resistências e mudanças, como mostra a elaboração teórica do autor:

A ação dos sujeitos implicados em um espaço social compartilha elementos de sentidos gerados dentro desses espaços, os quais passam a ser elementos da subjetividade individual. Entretanto, essa subjetividade individual está constituída em um sujeito ativo, cuja trajetória diferenciada é geradora de sentidos e significações que levam ao desenvolvimento de novas configurações subjetivas individuais que se convertem em elementos de sentidos contraditórios com o *status quo* dominante nos espaços sociais nos quais o sujeito atua. Esta condição de integração e ruptura, de constituído e constituinte que caracteriza a relação entre o sujeito individual e a subjetividade social, é um dos processos característicos do desenvolvimento humano. (GONZÁLEZ REY, 2003, p.207).

Diante disso, pensar a escola, em sua composição humana e diversa, em que se encontram pessoas com trajetórias diferenciadas atravessados por espaços sociais distintos e, portanto, por sentidos subjetivos com diferentes perspectivas, permite considerá-la como um campo fértil de estudo do professor como sujeito do seu desenvolvimento profissional, em que este passa a ser entendido, não como a somatória ou o domínio de diversos conhecimentos, ou pelas condições de trabalho e de carreira necessários a sua profissão, mas na qualidade que o professor implica nesse processo diante desses conhecimentos e das condições físicas e humanas que dispõe, nos recursos subjetivos que gera para assumir os desafios desse contexto de experiência.

Para González Rey (2012, p.38), “um valor heurístico importante da categoria sujeito na educação é a recuperação do lugar insubstituível da pessoa nos processos sociais, nesse caso, o processo de ensino”. A subjetividade individual do professor, nutrida de sentidos subjetivos diversos, procedentes de diferentes zonas de sua experiência social e individual, possibilita compreender comportamentos atuais na dinâmica de seu trabalho, entendendo que esse comportamento participa de um sistema subjetivo que não é imutável, mas pode alterar sua forma de organização ante a emergência de sentidos e configurações que passam a ser dominantes dentro do momento atual de ação do sistema (GONZÁLEZ REY, 2003).

O professor como sujeito revela-se em sua singularidade com formas diferenciadas de entender a ação de ensinar, que decorrem da complexa organização subjetiva que se configura nesse processo, nas múltiplas experiências que constituem sua personalidade, entendida como configuração que organiza a subjetividade individual. Tal entendimento implica questionar a ideia generalista da aprendizagem da docência condicionada a modelos de ser professor, com tempos estipulados e resultados previstos, além de outros caracterizadores.

Pensar o professor como sujeito, diante da capacidade de gerar novas subjetivações para ações qualitativas nos processos de ensinar e aprender, requer considerá-lo em uma atitude permanente de investigação, estudos e contínua aprendizagem. Chama-se assim, a atenção, para o caráter investigativo e criativo que envolve o trabalho do professor, e a necessidade que tem em assumir posicionamentos coerentes com essa especificidade, como forma de romper com práticas reprodutivas e mecânicas. Nesse sentido Tacca (2017) contribui:

Pela pesquisa se alcançará o pensar que se sustenta pela análise do que se tem, para se projetar o que se deve alcançar. Assim, o conhecimento já produzido será ponto de investigação para se ter clareza para onde se quer ou se precisa chegar. O norte da aprendizagem é o que se produzirá de novo, e não a reprodução do que já foi produzido, que muitas vezes já não faz mais sentido em si a não ser para ganhar novos patamares de compreensão da realidade. (TACCA, 2017, p. 12).

Entende-se assim, o professor como sujeito, aliado a um processo permanente de pesquisa, de investigação sobre as questões que se mostram obscuras, desafiadoras, instigantes ou problemáticas, que assume a investigação em sua ação, uma ação intencional, planejada, analisada com base na realidade concreta, nas pessoas envolvidas em suas subjetividades.

1.2.3 A dimensão subjetiva do professor na organização da ação docente

A perspectiva cultural-histórica da subjetividade, a qual se assume nesse estudo favorece bases teóricas que possibilitam ampliar a compreensão da especificidade humana de idealizar sua ação, entendendo-a como inseparável do mundo simbólico da cultura em que se situa, e das produções simbólico-emocionais que emergem nesse processo, em que o aspecto emocional é intrínseco ao processo subjetivo. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

Segundo González Rey e Mitjans Martínez (2012, p.62), o subjetivo refere-se “[...] as complexas integrações simbólico-emocionais que se organizam de forma simultânea na experiência vivida e no sujeito dessa experiência”. Com base nisso, compreender produções subjetivas do professor na articulação dinâmica do planejamento de sua ação a partir de um currículo formal, perpassa por compreender as complexas produções subjetivas configuradas nele diante desses aspectos da profissionalidade docente. Entende-se que o professor em sua subjetividade expressa a singularidade do planejamento, seja ele, concebido a partir de um currículo oficial ou de outras referências formativas e cotidianas.

Considera-se que o valor heurístico dessa teoria para o planejamento não está em negar o caráter racional exigido diante do ato de planejar, o que se não considerará-lo à parte, uma vez que nesta perspectiva, o cognitivo não funciona dissociado da dimensão subjetiva da pessoa que o expressa. Também não tem a pretensão de anular a importância de ser feito por uma base consistente teórica que justifique as escolhas da ação docente, mas partindo da compreensão de que a ação docente, em sua dupla transitividade de ensinar e aprender, se configura por tramas subjetivas que escapam ao controle racional, pensa-se o planejamento diante da dinâmica complexa de constituição subjetiva do professor e da sua ação profissional, ambas irreduzíveis a relações de causa-efeito, manipuláveis e controláveis.

O planejamento da ação docente revela a constituição subjetiva do professor, procedente de experiências diversas, de seus percursos formativo, profissional e pessoal como já se

discutiu neste capítulo, e expressa configurações subjetivas do professor, que permitem afirmar que o caráter qualitativo do planejamento não está apenas na intencionalidade da ação, ou no argumento coerente entre seus elementos (objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação, recursos).

Entende-se que a qualidade desse processo decorre também de movimentos subjetivos, em que pensar o planejamento escolar é estar implicado subjetivamente com os atores envolvidos, o espaço social escolar e as ações que se almeja realizar, “ações, portanto, planejadas por pessoas e não apenas por exigências curriculares, idealizadas por sujeitos e seus processos nos quais intervêm sistemas simbólico-emocionais configurados ao longo das experiências de vida de cada um, em dimensões subjetivas”. (MADEIRA-COELHO, 2012, p.113).

Sob esse entendimento, o planejamento passa a expressar a singularidade do professor diante de seu envolvimento e posicionamento antes, durante e após a realização da ação, se configurando para além do aspecto burocrático que integra o operacional docente. Nesse sentido, embora se tenha conceitos na literatura que definem o planejamento escolar, a instância singular de um planejamento é subjetiva, e se expressa no modo como cada professor vai concebê-lo, vivenciá-lo e assumi-lo em sua ação.

Portanto, não é possível generalizações, dada as produções diferenciadas de cada professor, em seus processos formativos, em suas experiências, em seus contextos de vida. Produções em constante movimento, que face às mobilizações da subjetividade social da escola para problematizar, provocar e possibilitar processos de planejamento, podem favorecer novas produções do professor em relação a ação de planejar.

Como “uma atividade que projeta, organiza e sistematiza o fazer docente no que diz respeito aos seus fins, meios, forma e conteúdo” (FARIAS et al, 2008, p.111), como ato que requer dedicação, intencionalidade e atenção dos que dele participam (SILVA, 2017), e que pressupõe uma atitude científica do fazer didático-pedagógico (LEAL, 2005), o planejamento é visto como um exercício intelectual inerente à condição humana, no sentido de níveis mais altos como pensar, abstrair, raciocinar e refletir, que expressa a racionalidade e a intencionalidade da atividade humana, como uma atividade adequada a um fim.

No entanto, para González Rey (2012) o pensamento também é entendido como produção subjetiva de um sistema, e não como operação parcial associada a uma cognição atual. Segundo o autor, “o pensamento humano, [enquanto] função que expressa a reflexividade é, por excelência, uma função que sempre aparece como processo subjetivo [...]. O exercício do pensamento é um recurso criativo e singular da expressão subjetiva”

(GONZÁLEZ REY, 2012, p. 29-30). Sob essa compreensão, o planejamento em sua relação com o pensar (LEAL, 2005) se configura como uma aprendizagem complexa (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2012) por revelar um caráter ativo, intencional e emocional do sujeito implicado nessa ação.

O planejamento deixa de ser apenas operacional (operações básicas de pensamento) para constituir-se pela dimensão subjetiva, numa unidade subjetivo-operacional, quando o professor está implicado nesse pensar. Segundo esse aporte teórico, “as funções tradicionalmente definidas como intelectuais se tornam subjetivas quando o indivíduo emerge como sujeito ou agente da experiência, única condição em que ele é capaz de gerar sentidos subjetivos vivendo essa experiência”. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 76). Nesse sentido, o professor, na condição de agente ou sujeito da experiência de planejar e viver o currículo, gera produções de sentidos subjetivos sobre esses aspectos de seu trabalho, “num processo em que imaginação, sentimento e fantasia são inseparáveis da realização intelectual, aparecendo como um mesmo processo subjetivamente configurado”. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 76).

Ao encontro dessa compreensão, considera-se as contribuições de Madeira- Coelho (2017), ao discutir a relação entre a intenção e ato a partir de um caminhar que questiona a lógica instrumentalista – cuja ênfase está na dimensão técnica da ação docente, *do como fazer*, – comumente presente nos textos que abordam essa relação.

Segundo a autora:

Planejar e agir são constitutivos do cotidiano docente, e, portanto, a questão da relação entre *a intenção e o ato* acompanha aqueles que se debruçam no fazer, pensar e sentir sobre a educação e os processos de ensino e aprendizagem [...], como processos caracteristicamente humanos, que se configuram em vivências de indivíduos constituídos subjetivamente nas suas vivências nos contextos educativos. (MADEIRA-COELHO, 2017, p.1).

Madeira – Coelho (2017) refere-se à *intenção* como um sentido amplo podendo significar “planejamento ou plano” ou “vontade ou desejo”, e *ato* como “evento ou acontecimento”, mas também “posicionamento, atitude, ação ou realização”. (MADEIRA-COELHO, 2017, p.1-2). Nesse contexto, critica a desconsideração do universo vivencial das pessoas que participam do processo educacional e conclama o foco da discussão para as pessoas, como sistemas vivos de compreensão dessa relação entre intenção e ato.

Para a autora, uma das causas da anulação dos indivíduos na relação intenção e ato, advém da centralidade do método científico tradicional que sobrepõe o método em detrimento do sujeito. Explica:

Assim, em diferentes perspectivas teóricas, seja na psicologia ou na sociologia, por exemplo, verifica-se a completa omissão da agência do sujeito (GONZÁLEZ REY, 2005), em que intenções e ações passam a ser determinadas e/ou definidas por causalidades diretas e padronizadas de aspectos biológicos, sociais, ambientais e/ou cognitivos de acordo com o realce que cada teoria destaca como pertinente e que recortam o funcionamento vivo das pessoas em uma taxonomia exaustiva de aspectos. Nesse modelo de ciência, tais recortes terminaram por desconsiderar pessoas e seus processos, deixando de fora, por exemplo, estudantes e professores como agentes ativos de suas experiências educacionais. (MADEIRA-COELHO, 2017, p.2).

Ao evocar a atenção para a qualidade humana da relação entre intenção e ato, para o sujeito “que se constitui como agente da intenção que se organiza para e na ação” (MADEIRA-COELHO, 2017, p.2), se resgata a importância da pessoa na atenção para suas produções subjetivas, omitida por outras abordagens teóricas, e posiciona-se contrária à ideia de neutralidade e externalidade que sustenta a perspectiva da racionalidade técnica no pensar o planejamento como uma via direta de ação. Sobre isso declara:

A ênfase em metodologias, técnicas e didáticas que se organizam como estratégias de planejamento, competências pré-determinadas ou ainda conteúdos a serem vencidos, privilegiando-se o que fazer, como fazer e por quanto tempo fazê-lo, não logram as mudanças pretendidas e, em decorrência constata-se a reincidência de antigos problemas que, assim, parecem insolúveis. (MADEIRA COELHO, 2017, p.3-4).

Concorda-se tal como a autora, que a forma tecnicista de conceber os processos de planejamento de ensino em relação com o currículo, revela limitações porque se pauta por princípios objetivos que silenciam os professores e estudantes nesse processo, em como subjetivam sua realidade escolar, e nesse sentido, cerceia as possibilidades transformativas da ação educacional. Porém, não se nega ou exclui a dimensão a técnica como uma das dimensões do trabalho do professor, mas se reclama a necessidade de que se configure como processo de desenvolvimento subjetivo do professor, o que implica ser problematizado por ele, ser assumido de forma ativa, intencional e emocional, configurando-se subjetivamente em sua profissionalidade, na evidência de uma nova maneira de expressão da relação com os processos de planejamento.

A partir do campo teórico da subjetividade assumido neste estudo, pesquisas como de Silva (2016) e Mundim (2016) trazem contribuições importantes que articulam professor e planejamento, entendidos na complexa configuração subjetiva da organização do trabalho pedagógico. Segundo Mundim (2016, p.195), “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”. Entende-se, assim, que se o professor não se comprometer subjetivamente com sua ação, com o sistema teórico-conceitual e didático do seu campo profissional reelaborando-o, construindo sua representação sobre ele e a partir dele, as possibilidades de superação de práticas repetitivas são anuladas.

O estudo de Silva (2016) possibilita entender o planejamento distanciado de uma perspectiva reprodutiva do ato de planejar. Em sua pesquisa, o planejamento se revelou como um grande aliado da organização da ação docente e do desenvolvimento profissional das professoras, mediante os movimentos reflexivos que emergiam de seu revisitar o planejamento, na dinâmica da ação docente, e posteriormente, como instrumento de autoavaliação e de intervenção, na promoção de estratégias de aprendizagem dos estudantes. A autora apresenta essa aprendizagem de via dupla e o planejamento ganha destaque não pela intencionalidade de que se reveste, mas pela qualidade com que se revela na ação docente. Sobre isso, contribui Madeira-Coelho (2012):

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

Para Silva (2016, p.38), “quando o professor tem clareza de seus objetivos com os alunos e os conhece de maneira diferenciada, ele consegue assumir uma condição de sujeito e a sua prática se apoia em sua autoria e autonomia pedagógica em um processo próprio e reflexivo”. Nessa perspectiva, em decorrência do caráter ativo que o professor assume, o planejamento não se configura em moldes burocráticos, mas na possibilidade de qualificar a ação singularizada pelo professor, e como processo e instrumento que expressa o conhecimento que emprega na sua ação, sendo possível por meio dele:

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

Abrir-se para o diálogo na direção de investigar e instigar o aluno, procurando decifrar suas significações na conjuntura da sua situação social de desenvolvimento; Ser um atento interventor, disposto a entrar na relação com o aluno, adentrar, se possível na produção de sentidos subjetivos na sala de aula colocando recursos pessoais e diferentes instrumentos e estratégias em favor das possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento do aluno. (TACCA, 2012, p. 447 apud SILVA, 2016, p.35).

Sob essa perspectiva, a dimensão relacional ganha evidência na organização da ação docente, em que a ênfase antes dada a processos transmissivos como sendo processos de ensino generalistas, porém, excludentes, agora é pensada mediante as relações sociais, entendidas como força mobilizadora dos processos de ensinar e aprender a singularidade de seus agentes.

A compreensão dessas relações segundo Tacca (2008), repousa em concepções, crenças, histórias de vida e podem ser entendidas se olharmos para os processos formativos que participaram da constituição de cada professor pois “as concepções do professor sobre educação, sobre quem são e como pensam os alunos e quais suas possibilidades é sem dúvida um grande balizador da forma como as relações são constituídas com eles e de como e por que objetivos, conteúdos e métodos são selecionados”. (TACCA, 2008, p.47).

Não se nega a importância de organizar a ação docente. A prática pedagógica reclama a ação de um professor consciente e ativo, que articula diferentes metodologias e recursos em seus processos didáticos para dar visibilidade aos processos de ensino e aprendizagem. Questiona-se, porém, a lógica de associar o sucesso do ensino ou do bom professor, tomando como base um planejamento que se define por prescrições curriculares, metodologias e avaliações que muitas vezes se encontram distanciadas da realidade escolar, e dos sentidos que professores e estudantes geram sobre o ensinar e o aprender.

É fato que a educação escolar não se situa no campo da informalidade e espontaneísmo, e que toda a organização do trabalho desenvolvido nela e por ela responde a uma formação social, política e cultural do momento histórico em que se estabelece. Nessa organização, o ato de planejar se formaliza como processo indissociável do currículo, diante do que é julgado importante ser trabalhado nos espaços formais de ensino.

O Projeto Político Pedagógico, como documento de identidade da escola, sistematiza o currículo e materializa o planejamento pedagógico (SILVA, 2017), expressando o projeto educativo institucional. Entender como o professor configura os processos e relações que o colocam em ação é fundamental, uma vez que entre as intenções e finalidades explícitas e implícitas no plano e a sua concretização há um espaço de desenvolvimento. Esse desenvolvimento, segundo Sacristán (2013) é conformado em três ordens de elementos, relacionados, porém distintos: os *objetivos*, as *ações* e os *resultados*. Para o autor,

[...] não é o currículo em si que constitui um plano escrito, mas o seu desenvolvimento. O primeiro é como se fosse a partitura, o segundo seria a música que é executada. Ambos guardam uma relação entre si, embora sejam coisas distintas. Com base na partitura, podem ser desenvolvidas ou executadas músicas diferentes. Os resultados ou efeitos reais provocados nos alunos são realidades que

pertencem ao âmbito da subjetividade, mas que não são diretamente visíveis. (SACRISTÁN, 2013, p.25).

Com isso, o desenvolvimento do currículo no planejamento expressa a força que ele tem e as trajetórias que o configuram como um documento vivo, mobilizador e produtor de sentidos. Arroyo (2012) alerta para a importância de o professor refletir sobre o currículo como território em disputa uma vez que o trabalho docente tem como um dos eixos centrais o conhecimento, e nesse sentido, como profissionais do conhecimento reclama-se um posicionamento diante do que é determinado na escolarização.

A formação pedagógica e docente gira toda para conformar o protótipo de profissional fiel ao currículo, tradutor e transmissor dedicado e competente de como ensinar-aprender os conteúdos definidos nas diretrizes do currículo e avaliados nas provas oficiais. Não apenas o sistema escolar, mas a escola, a sala de aula, a organização do trabalho docente giram nesse território. Estão amarradas ao ordenamento curricular. (ARROYO, 2012, p.15)

Tunes (2011) também aponta esta problemática, como consequência da padronização do ensino que impõe e “escolhe-se o que ensinar, como, quando, por quanto tempo e o que se vai ensinar. Ou seja, programa-se o professor para que ele, por sua vez, programe o aluno” (TUNES, 2011, p. 9).

Sob essa orientação, o currículo parece repetir a mesma lógica reprodutiva do planejamento, a qual ignora a existência e a produção dos indivíduos e de seus contextos. Contribuem as palavras de Arroyo (2012):

A indiferença com o autor, com os sujeitos é uma característica dos currículos. Os sujeitos desaparecem, não têm espaço como sujeitos de experiências, de conhecimentos, de pensares, valores e culturas. Não se reconhece sua voz, nem sequer estão expostas as marcas de suas ausências. O que importa quem fala? Quem são os mestres que ensinarão os conhecimentos? Menos, ainda, o que importam aqueles que escutam, que aprenderão suas lições? (ARROYO, 2012, p.53-54).

Arroyo (2012) é um autor que traz para o campo curricular atual a urgente necessidade de dar voz aos professores e aos outros sujeitos sociais, considerando os saberes da docência e dos coletivos populares como conhecimentos que devem ser reconhecidos para resgatar a humanidade, o autoconhecimento, o direito à cultura e cidadania. Reclama-se que o currículo, tal como se legitima em moldes regulatórios no contexto educacional atual, desconhece as problematizações e significações que a escola e seus atores produzem sobre ele enquanto o vivenciam.

Sustentado em uma política centralizadora do currículo, o sistema educacional brasileiro concebe-o como um documento técnico, formal e padronizado, quase sempre como um currículo único, tanto via normatização curricular dos conselhos de educação quanto, por via

livros didáticos e apostilas disponíveis no mercado com conteúdos selecionados pelas editoras e que colaboram decisivamente para a padronização curricular (MADEIRA-COELHO, 2008).

Diante dessa realidade, Cortella (2004) traz a provocação ao declarar sua visão sobre uma atitude de conformismo do ser humano. Segundo o autor, “em última instância, adaptar-se é morrer. Estar adaptado significa estar acomodado, circunscrito a uma determinada situação, recluso em uma posição específica; adaptar-se é, sobretudo, conformar-se (acatar a forma), ou seja, submeter-se” (CORTELLA, 2004, p.39).

Por isso, considera-se importante discutir, que em meio a essa institucionalização curricular, na perspectiva teórica da subjetividade pela qual estamos a olhá-lo no processo de planejamento, há nos espaços da escola e fora dela movimentos de resistência que se fazem acontecer a partir do que grupos de professores assumem como currículo necessário para ser aprendido, em que o modo singular do professor em sua relação com o currículo, ao vivenciá-lo, também o recria, sendo importante compreender a relação de complementaridade que estabelece com o planejamento, diante das implicações subjetivas que emergem no pensar propositivo. Nessa trama, retoma-se os objetivos desse trabalho.

2 OBJETIVOS

2.1 Geral

Compreender produções subjetivas do professor, na articulação dinâmica de planejar sua ação, a partir de um currículo formal.

2.2 Específicos

- Compreender a constituição subjetiva do professor na relação com a organização da sua ação docente;
- Entender como se configura o planejamento e o currículo na organização de sua ação docente;
- Interpretar produções subjetivas do professor sobre o planejamento e o currículo formal que emergem na dinâmica de sua ação em sala de aula.

3 METODOLOGIA

Expressam-se neste capítulo a Epistemologia Qualitativa e a metodologia construtivo-interpretativa, como o referencial epistemológico e metodológico que norteou a investigação proposta. Em seguida se apresenta o processo metodológico que constituiu a pesquisa, explicitando o local da pesquisa, cenário social, participantes, instrumentos e descrição das atividades em campo.

3.1 Base epistemológica e metodológica da pesquisa

Para compreender produções subjetivas do professor na articulação dinâmica do planejamento de sua ação a partir de um currículo formal, se faz necessário o uso de uma base epistemológica que considere os aspectos singulares e complexos da produção humana que envolvem a subjetividade. Entende-se, tal como González Rey e Mitjás Martínez (2017, p.30), que “a subjetividade não aparece diretamente em nenhuma das expressões humanas e investigá-las requer modelos teóricos que ganhem legitimidade pela sua capacidade de articulação com sistemas múltiplos de significados diferentes”. Nesse sentido, optou-se nesta pesquisa pela Epistemologia Qualitativa e o método construtivo-interpretativo propostos por González Rey (2005b; 2017).

A Epistemologia Qualitativa orienta o caminhar dessa pesquisa por meio de uma abordagem metodológica “que organiza novos princípios para as formas de investigação das dinâmicas subjetivas”. (MADEIRA-COELHO, 2014, p.94). Para além de ser apenas uma preferência metodológica, a Epistemologia Qualitativa tem no caráter qualitativo dessa abordagem “a busca da constituição dos fenômenos que estuda, em processos diversos de ruptura e continuidade, de singularidade e regularidade, de excepcionalidade e padronização” (MADEIRA-COELHO, 2014, p.96). Considera a incerteza e rompe com a perspectiva positivista de fazer Ciência, que sustentada nos méritos de validação, confiabilidade e padronização predominaram no campo científico durante muito tempo.

González Rey (2014) parte da crítica aos modelos instrumentais-descritivos usados na pesquisa empírica da Psicologia, para ter acesso a processos que não são sensíveis à percepção, em que a representação do mundo que se deriva do conceito de variável é tão ficcional como o representado por qualquer teoria apoiada em modelos teóricos de inteligibilidade. Sobre isso pontua:

A relação mimética entre variáveis do ambiente e variáveis psicológicas, assim, tem levado a usar, como recurso de produção e legitimidade do saber, a significação estatística da correlação entre tais variáveis, o que representaria um processo puramente indutivo auxiliado pela estatística como recurso, ou a repetição de resultados semelhantes frente a situações experimentais, guiadas pelo mesmo mecanismo da indução (GONZÁLEZ REY, 2014, p.14).

Contra-pondo-se a esta epistemologia empírica determinista que prima pelo imediatismo do externo sobre o psíquico, González Rey (2005b; 2017) apresenta uma perspectiva epistemo-metodológica que se desdobra pelo sistema teórico defendido na Teoria da Subjetividade, e implica pensar a qualidade do processo de produção do conhecimento considerando a complexidade da realidade e dos indivíduos que a constituem, em todas as dimensões de seu desenvolvimento (biológico, social, cultural, psicológico) e em suas relações com os contextos sociais de produção.

Por consequência, a produção do conhecimento na Epistemologia Qualitativa por seu caráter vivo, dinâmico e inseparável da subjetividade do pesquisador, é entendida como:

[...] 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, 2014 p.15).

Assim, essa perspectiva epistemológica e metodológica traz o exercício da pesquisa como um processo de elaboração que transcende o fazer técnico e se configura de forma subjetiva, como um momento concreto atual do pesquisador em seus percursos objetivos e subjetivos de aprendizagem, constituintes de sua configuração subjetiva na experiência em questão.

O pesquisador tem um caráter ativo e participa de processos de aprendizagem envolvidos permanentemente na produção do conhecimento científico. Para González Rey e Mitjans Martínez (2017), trabalhar com esta proposta de pesquisa requer do pesquisador *compreensão reflexiva e pessoal da Teoria da Subjetividade*, o que não implica apenas conhecer do que se trata, mas alcançar compreensão reflexiva sobre a teoria e a pesquisa de forma articulada para usar seus conceitos e gerar significados sobre o problema em estudo.

Requer também *compreensão da proposta epistemológico-metodológica desenhada para o estudo da subjetividade*, o que exige um debruçar constante do pesquisador em estudos, reflexões, interpretações sobre a Epistemologia Qualitativa e a metodologia construtivo-interpretativo, a fim de sustentar suas elaborações na pesquisa (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p.175-176). Tais exigências marcam a formação do pesquisador nesta perspectiva teórica e metodológica, sendo imprescindíveis compreendê-las

antes de adentrar ao campo e durante todo o percurso metodológico da pesquisa, que também é teórico.

Essa forma de conceber a pesquisa permite, segundo González Rey (2006), avançar de uma representação descritivo-reprodutiva de fazer pesquisa, muito ligada à representação de objetividade que se associa ao conhecimento, à exclusão do erro como momento da produção do conhecimento e à ideia do conhecimento como algo terminado. Dessa forma, supera a ideia do conhecimento como algo despersonalizado, e também a ideia de objetividade que se apoia na separação do objeto em relação à pessoa. Considera os processos humanos como processos simbólico-emocionais que têm implicações na pesquisa e integram a configuração subjetiva do conhecimento:

Quando falamos da configuração subjetiva do processo de conhecimento, isso implica que as condições concretas de nossa vida e a construção teórica são inseparáveis, de modo que muitas das ideias que se geram em situações informais da vida têm continuidade no processo de pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2014, p.17).

Nesta concepção teórica e metodológica, o autor enfatiza a importância da reflexão e da produção de ideias como momento central da aprendizagem em seus diferentes níveis, como declara a seguir:

[...] a orientação à produção, à definição de alternativas e caminhos diferentes sobre o que se aprende, a estimulação à formulação de hipótese e de suposições é um aspecto essencial, que o desenvolvimento dos modelos de ciência tem aportado e que as teorias de aprendizagem não têm incorporado. O sujeito só vai se desenvolver-se na tensão de sua produção singular ante a possibilidade de alimentar com sua experiência o que aprende e de alimentar o seu mundo com aquilo que aprende (GONZÁLEZ REY, 2006, p.32).

Sob esse olhar, fazer ciência constitui-se num movimento de produção de conhecimentos que inclui incertezas, dúvidas, provisoriedade e não linearidade, no qual participam elementos históricos, culturais e subjetivos do pesquisador e do contexto empírico pesquisado, sendo um processo construtivo e dinâmico.

No desenvolvimento desta proposta teórica, epistemológica e metodológica de produção do saber, González Rey (2005b; 2017) a fundamentou sobre três princípios gerais da produção do conhecimento, que não estão hierarquizados, mas complementam-se e qualificam o processo científico.

- *O caráter construtivo-interpretativo do conhecimento*

Implica reconhecer que fazer pesquisa na Epistemologia Qualitativa é construir conhecimentos, onde tudo o que acontece na relação do pesquisador com o grupo que está

pesquisando, com o espaço que ele está pesquisando a partir do que foi suscetível a ele é significativo para a produção do saber. Segundo González Rey (2005b, p.6):

Quando afirmamos o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, desejamos enfatizar que o conhecimento é uma construção, uma produção humana, e não algo que está pronto para conhecer uma realidade ordenada de acordo com categorias universais do conhecimento.

Isto faz da “construção do saber um processo ‘vivo’ e em movimento que é, em última instância, inseparável da subjetividade do pesquisador” (GONZÁLEZ REY, 2014, p.15). Nessa dinâmica de criação, é possível inferir que os participantes também podem estar sendo mobilizados à produção de saberes e conhecimentos, ao problematizarem sobre coisas que talvez ainda não tinham pensado.

Na metodologia construtivo-interpretativo a teoria é compreendida como, “sistemas de conceitos, representações e caminhos, que, articulados entre si, representam vias de inteligibilidade sobre a questão central que constitui seu foco” (GONZÁLEZ REY, 2014, p.16), e orienta a construção de modelos compreensivos articulados às informações da pesquisa que não estão evidentes, mas que emergem como geradoras de sentidos por meio de indicadores, como explica o autor:

Na metodologia construtivo-interpretativo, evitam-se apreciações gerais sobre os sistemas de informação analisados, dando-se prioridade ao trabalho com indicadores e construções teóricas que, relacionadas com as hipóteses que vão se abrindo no processo de construção da informação e com as ideias e reflexões que as articulam nesse processo, formam o modelo teórico sobre o problema estudado. (GONZÁLEZ REY, 2014, p.33).

É um princípio que expressa um processo eminentemente teórico e visa superar a especulação enquanto rótulo acrítico. Não exclui o empírico, mas o compreende como um momento inseparável do processo de produção teórica. Revela todo o processo de pesquisa que começa desde a definição do problema até a produção de novos campos de inteligibilidade diante do problema investigado. Está em compreender que a realidade não dá nada pronto, de onde se possa chegar e apropriar-se, mas exige que o pesquisador se movimente na construção de informação com seus participantes, como expressa González Rey (2014):

[...] a pesquisa construtivo-interpretativa implicaria a ideia de que nos movimentamos o tempo todo dentro de um processo hipotético, cujos núcleos de significação emergem, ao longo do processo de pesquisa, em estreita relação entre si, de modo a se constituírem enquanto o tecido que define o modelo teórico da pesquisa. (GONZÁLEZ REY, 2014, p.27)

O caráter interpretativo diz respeito, portanto, à leitura compreensiva que o pesquisador faz, a partir do filtro da teoria, e pretende de acordo com o autor, “superar a ilusão de validade ou a legitimidade de um conhecimento por sua correspondência linear com uma realidade” (GONZÁLEZ REY, 2005b, p.6). Sob essa perspectiva, a legitimidade do conhecimento está “na capacidade de produzir, permanentemente, novas construções no curso da confrontação do pensamento do pesquisador com a multiplicidade de eventos empíricos coexistentes no processo investigativo”. (GONZÁLEZ REY, 2005b, p.7).

E para validar as compreensões decorrentes desse exercício teórico e do momento empírico, González Rey e Mitjans Martínez (2017) destacam a congruência e a coerência das hipóteses como critérios de rigor das construções interpretativas, os quais legitimam a informação singular diante da capacidade explicativa em relação à questão estudada.

▪ *A legitimação do singular como instância de produção do conhecimento científico*

Implica dizer que o singular é fonte particular de informação na construção de significados dentro do modelo teórico que o pesquisador está construindo como seu caminho, “para o qual o singular não representa unicidade, mas informação diferenciada que se fundamenta no caso específico que toma significado em um modelo teórico que o transcende” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p.29).

Na construção desse modelo teórico, o sujeito, embora constituído de uma subjetividade social, “passa a ser considerado como fonte privilegiada de uma forma única, qualitativamente diferenciada do fenômeno estudado” (MADEIRA-COELHO, 2014, p.96). Diante da valorização do sujeito como produtor de saber, a teoria não se constitui “fontes de saber preexistentes em relação ao processo de pesquisa, mas concerne, muito particularmente, aos processos de construção intelectual que acompanham a pesquisa” (GONZÁLEZ REY, 2005b, p.11), mediante a atividade pensante e construtiva do pesquisador.

Decorre disso, a assunção da pesquisa como produção teórica, um exercício científico, em que há o “enriquecimento do nosso modelo teórico em todos os momentos da vida e, ao mesmo tempo, o enriquecimento de nossa vida através do modelo teórico”. (GONZÁLEZ REY, 2014, p.18). O teórico expressa-se nos processos de construção intelectual do pesquisador, e refere-se à atividade pensante e construtiva do pesquisador que caracteriza sua produção intelectual sistemática. Em face do exposto, contribui González Rey (2005b):

O valor do singular está estreitamente relacionado a uma nova compreensão acerca do teórico, no sentido de que a legitimação da informação proveniente do caso singular se dá através do modelo teórico que o pesquisador vai desenvolvendo no curso da pesquisa. A informação ou as ideias que aparecem através do caso singular

tomam legitimidade pelo que representam para o modelo em construção, o que será responsável pelo conhecimento construído na pesquisa. Se o critério de legitimidade for empírico ou acumulativo, o caso singular, não tem legitimidade como fonte de informação. (GONZÁLEZ REY, 2005b, p.11)

Aqui, destaca-se a vital relação entre o pesquisador e seu aporte teórico que lhe permite significar suas hipóteses diante do campo de pesquisa, em que o caso singular contribui para a teoria, na medida em que é possível revisitar o modelo teórico em construção com os novos campos de inteligibilidade diante da questão pesquisada.

▪ *O ato de compreender a pesquisa como um processo dialógico*

Esse princípio trata do caráter interativo do processo de produção do conhecimento e compreende a pesquisa como um processo dialógico, em que os processos de comunicação se destacam por possibilitar interpretações da subjetividade que não estão presentes nos instrumentos por si só. Sob essa perspectiva dialógica, a comunicação é uma via privilegiada para conhecer as configurações subjetivas e o modo como as diversas condições objetivas da vida social impactam o homem (GONZÁLEZ REY, 2005b).

Sob este princípio, o pesquisador tem o desafio de superar o que González Rey (2005b) denominou de Epistemologia da Resposta, em que a resposta do sujeito é vista como unidade de informação essencial para a construção do conhecimento. Com predominância indutivo-descritiva a análise nessa perspectiva:

converte as expressões das pessoas estudadas em epifenômenos do instrumento, pois elas sempre vão encontrar uma significação nas categorias universais que orientam a produção de significados da informação fornecida pelo instrumento. Dessa forma, se excluem da pesquisa as construções mais abrangentes, complexas e espontâneas das pessoas que são, precisamente, aquelas por meio das quais as complexas configurações subjetivas dos processos humanos podem ser estudadas (GONZÁLEZ REY, 2013, p.24).

Neste modelo de análise hegemônico, inclusive, do campo da educação, fala-se da neutralidade do pesquisador e da sua imparcialidade, o que a Epistemologia Qualitativa vem refutar, uma vez que atribui aos processos de comunicação valor essencial para estudar a subjetividade, os processos de produção de sentido dos sujeitos pesquisados nos diferentes momentos de sua participação na pesquisa. A qualidade dessa comunicação está associada às relações de sentido que se estabelecerem para os participantes no cenário social da pesquisa, como movimento e condição indispensável para qualificar o método construtivo-interpretativo.

▪ Método construtivo-interpretativo

Na Epistemologia Qualitativa, entende-se que a produção do pesquisador, entendida como produção teórica, é um movimento que se dá durante o processo de pesquisa em um processo construtivo-interpretativo, a partir do momento em que o pesquisador adentra ao campo de pesquisa na tentativa de compreensões sobre o fenômeno investigado.

Nessa dinâmica do conhecimento tem-se o que González Rey nomeia como *lógica configuracional*, sendo esta “[...] a organização de um processo construtivo interpretativo que acontece no curso da própria pesquisa e mediante um sem-número de canais que o pesquisador não vai definir a priori, mas que se articulam com o modelo *in situ* que acompanha e caracteriza o desenvolvimento da pesquisa”. (GONZÁLEZ REY, 2005b, p.123).

A lógica configuracional é pensada para dar conta dos complexos processos de construção propostos pela Epistemologia Qualitativa, e nesse sentido, a ideia da configuração como processo construtivo alude ao fato de ser personalizado, dinâmico, interpretativo e irregular, expressando a própria natureza contraditória, irregular e diferenciada que o processo de construção do conhecimento tem. (GONZÁLEZ REY, 1997, p. 79 apud MITJÁNS MARTÍNEZ, 2005b, p.22).

Para González Rey (2002) esta forma de organizar o processo de construção do conhecimento proposta pela lógica configuracional diferencia-se de análises indutivas e dedutivas pelos processos construtivos do pesquisador, “os quais não estão determinados por lógicas externas ao curso de seu pensamento, mas pelas necessidades que aquele experimenta durante sua produção intelectual e pelos recursos de que dispõe para expressá-las em cada um dos momentos de pesquisa” (GONZÁLEZ REY, 2002, p.129).

O processo de análise do método construtivo-interpretativo objetiva a produção do modelo teórico diante do fenômeno estudado, em que “as ideias que vão integrando-se num tecido dinâmico articulado através da reflexão do pesquisador, onde diferentes aspectos da informação aparecem articulados dentro de uma construção teórica” (GONZÁLEZ REY, 2007, p. 88). Dessa forma, a lógica configuracional se revela na criação do pesquisador, em sua produção teórica e também subjetiva, diante de um corpus teórico e o momento empírico. Isso implica entender que,

[...] não é apenas a utilização de processos dedutivos a partir do referencial teórico utilizado, nem somente o uso de processos indutivos a partir de determinados *dados*, que vão permitir acompanhar a complexidade da subjetividade; são necessárias também formas complexas de articulação desses processos por parte do pesquisador, as quais, em uma permanente *tensão entre o momento empírico e a produção*

teórica, permitam acompanhar os processos subjetivos complexos que devem ser estudados. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2005b, p.22, itálico do autor).

Portanto, ao articular a pesquisa de campo, o aporte teórico e a produção ativa do pesquisador, a lógica configuracional possibilita qualificar os processos de interpretação das informações da pesquisa avançando sobre a lógica dedutiva e indutiva de análise.

A legitimidade da produção do conhecimento se dá na construção do modelo teórico, que consiste em “desenvolver uma trama nova de significados, gerar novas zonas de sentido em espaços inéditos para uma teoria e saber organizar a emergência da teoria nos termos que a nova situação exige” (GONZÁLEZ REY, 2014, p. 17). Esse é um movimento de elaboração teórica que se inicia com os indicadores e referem-se aos “significados que o pesquisador elabora sobre eventos, expressões ou sistemas de expressões, os quais não aparecem explícitos, em seu significado, pelos participantes da pesquisa” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p.30). São os indicadores a base para construções hipotéticas futuras.

Os indicadores representam, assim, a gênese das construções hipotéticas geradas na pesquisa e expressam a didática do método construtivo-interpretativo na construção do modelo teórico. Também, por meio dos indicadores, se revela o caráter autoral e criativo do pesquisador, o que se constitui como desafio ao pesquisador.

Desafio que nos acompanhou em todo o desenvolvimento da pesquisa de campo, apresentada no tópico a seguir, na explicitação do processo metodológico delineado nesta investigação.

3.2 Local da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola pública do Distrito Federal, escolhida por ser o espaço em que emergiram as inquietações que mobilizaram esta investigação no exercício profissional da pesquisadora, a partir do trabalho proposto pela gestão pedagógica da escola, na organização do planejamento de ensino em articulação com a proposta curricular da SEEDF (2014).

A escola localiza-se na Zona Urbana da Região Administrativa do Paranoá, VII Região Administrativa do Distrito Federal e pertence à Secretaria de Estado de Educação do DF – Coordenação Regional de Ensino Paranoá/Itapoã. Integra o conjunto das seis escolas classe do Paranoá e atende estudantes do Paranoá (37%), Itapoã (47%), Paranoá Parque (11%), chácaras (1%) e condomínios adjacentes (4%). (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO,

2016).

Segundo dados do Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP, 2016), o Paranoá surgiu devido à necessidade de um ponto de apoio, no Distrito Federal, para os pioneiros que trabalharam na construção da Barragem do Lago Paranoá. Após o término da construção, alguns trabalhadores permaneceram no Distrito Federal, com suas famílias, surgindo a Vila Paranoá. Em 1989, foi instituída como Região Administrativa VII e transferida para a atual localização.

A cidade do Itapoã também surgiu devido às dificuldades da população com relação ao acesso à moradia. No início, existia o Condomínio Residencial Itapoã. Mais tarde, as pessoas começaram a ocupar lotes da expansão do condomínio, o que ocorreu em várias etapas. A população do Itapoã é constituída de parentes dos moradores do Paranoá, de pessoas de vários outros lugares do DF e de outras regiões do Brasil, principalmente do Nordeste (PPP, 2016).

Inaugurada em 1991, a escola existe há 26 anos no espaço físico em que se encontra atualmente, mas anteriormente funcionou por dois anos em outra escola enquanto aguardava sua regulamentação oficial. Ocupa um terreno de 4.096 m², e em sua estrutura física dispõe de 01 pátio coberto, 01 cantina com depósito para alimentos, 05 banheiros sendo 01 adaptado, 01 quadra coberta, 01 mini jardim, 26 salas de aula, 01 sala de professores, 01 sala de recurso, 01 sala do serviço especializado de apoio à aprendizagem, 01 sala do serviço de orientação educacional, 01 sala da direção, 01 sala da supervisão, 01 secretaria, 01 parque, 02 estacionamentos, 01 sala de vídeo, 01 sala de leitura, 01 mecanografia e 01 depósito de materiais de papelaria e outros. Segundo a direção e funcionários da escola, esses espaços vêm passando por diversas reformas a fim de melhorar a aparência e ser um lugar agradável para o convívio de todos.

Observou-se que a escola demonstra ter uma boa aceitação da comunidade, com relatos de pais presenciados no período da pesquisa, sobre a atenção da escola com os estudantes nos processos de aprendizagem, e por isso gostam que seus filhos estudem ali, e também relatos voltados a atenção integral do estudante, que a diretora compartilhou conosco sobre o caso de uma estudante que engravidou, e mediante o suporte da escola à família, o pai fez um relato reconhecendo o papel da escola nas comunidades atendidas. A escola também atende ao público cedendo espaços para treinos esportivos durante a semana, e ações sociais quando solicitada.

A escola recebe estudantes da Educação Básica nas etapas da Educação Infantil – 1º e 2º período, Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano e modalidade Ensino Especial – Classes Especiais/Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD/TEA), e funciona nos turnos

matutino e vespertino. Como opção da pesquisa, elegeu-se esse público de investigação por ser este o campo de ação da pesquisadora, e pela relevância com que a prática do planejamento e as exigências curriculares se expressam nesse período da escolarização.

De acordo com os dados da Secretaria da escola (junho/2018) constam matriculados, 1.153 estudantes organizados em 52 turmas, conforme mostra o quadro.

Etapas da Educação Básica		Quantitativo de Turmas
Educação Infantil	1º Período	4
	2º Período	2
Ensino Fundamental: Anos Iniciais	1º ano	7
	2º ano	8
	3º ano	6
	4º ano	6
	5º ano	8
	PAAE ⁴	1
Modalidade Educação Especial	Classes Especiais TGD	10

Quadro 1: Quantitativo de turmas

Desse total de turmas, há turmas de integração inversa que incluem os estudantes com deficiência (intelectual, física, visual, múltiplas ou transtorno global do desenvolvimento TGD/TEA), classe especial constituída nessa escola, exclusivamente por estudantes com TGD/TEA, turmas nomeadas no contexto escolar como reduzidas, que incluem os estudantes diagnosticados com distúrbios (TDAH, DPAC, TOD⁵) e turmas regulares, que incluem estudantes de classe comum e sem diagnóstico.

⁴ Programa para Avanço das Aprendizagens Escolares – PAAE, para o estudante do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal em defasagem idade-ano, aprovado pelo Conselho de Educação do DF por meio do Parecer nº 43/2016-CEDF e Portaria nº 69/ SEDF, de 14 de março de 2016. (SEEDF, 2016).

⁵ Na SEEDF, o documento Estratégia de Matrícula, atualizado a cada ano, prevê atendimento nas Salas de Apoio à Aprendizagem (SAA) aos estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDA/H), Distúrbio do Processamento Auditivo Central (DPAC), Dislexia, Transtorno de Oposição e Desafio (TOD) e Transtorno de Conduta (TC); conforme definido pela Resolução nº 1/2012 – CEDF, alterada em seus dispositivos pela Resolução nº 1/2014 – CEDF, mediante laudo médico e Relatório de Avaliação e Intervenção Educacional elaborado pelo SEAA. A escola da pesquisa também busca, quando possível, entre outras ações, atender às especificidades desses estudantes reduzindo o número de estudantes por sala.

Segundo dados do diagnóstico da escola (PPP, 2016) a maioria dos responsáveis participantes na escola são do sexo feminino, com nível de escolaridade concluído o ensino médio (40%). Verificou-se também que a maioria dos responsáveis reside em casa própria (57%), em que moram com os estudantes: pai, mãe e irmãos (57%) com quantidade de pessoas variando entre 3 pessoas (38%), 5 pessoas (25%) ou mais de 5 pessoas (23%).

Quanto ao perfil econômico das famílias, o diagnóstico aponta que 48% das famílias vivem com mais de um salário mínimo, 38% com um salário mínimo e 14% com menos de um salário mínimo. Há também na escola quase 400 estudantes que recebem os benefícios do Programa Bolsa Família e Cartão Material Escolar por meio do Projeto Presença⁶.

Em relação a ocupação dos responsáveis, as cinco mais apontadas no PPP (2016) estão ligadas ao setor terciário da economia e são: do lar (17%), empregada doméstica (13%), auxiliar de serviços gerais (8%), diarista (7%) e manicure (5%). Considerou-se importante trazer tais dados para ajudar na caracterização da escola e conhecimento dos perfis, primeiro da comunidade e depois, dos docentes que a integram.

Sobre a composição da equipe docente, consta no Projeto Político Pedagógico da escola (2016), que o grupo de professores tem faixa etária concentrada entre 31 a 40 anos. A maioria formada em Pedagogia, no ensino privado e no formato presencial. Quanto à formação continuada, a maioria das (os) profissionais realizou especialização na área de Orientação Educacional, na modalidade presencial em instituição de ensino privada. Com pós-graduação *Stricto sensu* (Mestrado), há 02 professores, ambos na área da educação. Todos os professores da escola trabalham oficialmente em regime de atividade de dedicação exclusiva em tempo integral (40horas).

No que concerne ao tempo de atuação na carreira magistério na instituição pública, é equilibrado o percentual entre os ingressantes (27% - 0 a 3 anos) e os que estão há mais tempo no serviço público (23% de 4 a 6 anos, 12% de 7 a 10 anos, 23% mais de 10 anos). Nesta escola, os dois turnos revelam especificidades quanto ao regime de trabalho dos professores. O quadro a seguir mostra a quantidade de professores que trabalham na escola, e o seu regime de serviço:

⁶ O Projeto Presença é um projeto criado em 2005 pelo governo federal, através do Ministério da Educação (MEC), para dar mais aperfeiçoamento na coleta de informações do censo escolar, e tem como meta combinar acesso, permanência e avaliação do sistema de ensino em um único projeto. Consiste no cadastramento de estudantes de escolas públicas e privadas para acompanhamento da frequência, e para unificação dos programas sociais do governo federal, o que inclui também o Bolsa Família 2018. (Texto adaptado do Portal Mec e calendariobolsafamilia2015.com.br).

ANO 2018		
Professores	Regime de Serviço	Quantidade
Matutino	Efetivos	13
	Temporários	13
Vespertino	Efetivos	10
	Temporários	16
Total		52

Quadro 2: Quantitativo de professores

Somado aos professores, compõem o quadro de funcionários da escola, conforme dados da secretaria (2018):

Direção	1
Vice direção	1
Supervisor Administrativo	1
Supervisor Pedagógico	1
Secretário	1
Auxiliar de secretaria	2
Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem	3
Sala de Recurso	2
Serviço de Orientação Educacional	2
Coordenadores	4
Professores Educação Infantil	6
Professores TGD	10
Professores Turmas regulares	36
Monitor ⁷	1

Quadro 3: Funcionários da escola

Além desse grupo de profissionais, também constituem no cotidiano e no funcionamento da escola, 06 educadores sociais que atuam nas salas de aula acompanhando estudantes com deficiência física, 03 educadores sociais do Programa de Educação Integral, além de 02 assistentes de alfabetização voluntários do Programa Mais Alfabetização/DF (2018) e estagiários de faculdades esporadicamente.

⁷ Servidora em licença para estudos de Pós-Graduação.

3.3. Construção do cenário social da pesquisa

A partir desse momento, passaremos a usar a escrita na primeira pessoa do plural, na compreensão de que o processo construtivo-interpretativo não se produziu de forma isolada, mas decorreu das relações sociais que estabelecemos, dos contextos que integramos e que nos integraram.

Conforme caracterização da escola no tópico anterior, foi neste lugar em que se buscou construir um cenário social propício à construção de informações para a pesquisa. Segundo a Epistemologia Qualitativa, o cenário social da pesquisa qualifica o trabalho de campo, mediante a construção relacional do pesquisador e o estabelecimento de uma relação dialógica e comunicacional com os participantes da pesquisa. (ROSSATO; MARTINS; MITJÁNS MARTINEZ, 2014).

Diante desse entendimento, a busca por processos dialógicos qualitativos no contexto da pesquisa começou antes do processo do mestrado, sendo este também o nosso lugar de trabalho há cinco anos. Ao longo desse tempo buscamos construir relações com pares e com o grupo todo, bem como emergiram produções subjetivas sobre tais relações, as quais se entendem inseparáveis dos movimentos formativos e de pesquisa, também empreendidos nesse tempo, primeiro como coordenadora, supervisora e depois professora, e que nos possibilitaram adentrar ao campo da escola e nos sentir acolhida, integrada, bem-vinda.

Iniciamos o curso do mestrado com a escolha de permanecer trabalhando durante o primeiro ano de formação, a fim de não perdermos o dinamismo da escola, a organização do trabalho pedagógico, as relações ali estabelecidas, e para procedermos a uma escolha coerente dos participantes, o que na Epistemologia Qualitativa se sustenta na qualidade relacional que se estabelece entre o participante e o pesquisador, em que não basta simpatizar com o outro, mas se pauta na construção de uma relação de respeito e cumplicidade, na expressão espontânea, sincera, compromissada e interessada dos envolvidos.

Feita a opção, após o primeiro semestre de trabalho na escola ainda como supervisora, e concomitantemente estudando no mestrado (2016), precisamos nos ausentar para cumprir licença-maternidade em setembro e retornamos em abril de 2017. Novamente na escola, retornamos para sala de aula, por considerarmos que era preciso reviver a dinâmica desse espaço docente, do estar professor, do viver o cotidiano escolar a partir do lugar do professor e não mais da coordenação ou supervisão. Optamos retornar para sala de aula por entendermos que estar no lugar do professor nos possibilitaria enxergá-lo de mais perto, uma

forma de desenvolvermos a empatia, diante do receio de distanciamento de sua realidade no período em que estivemos em outras funções na escola.

Esse foi um período muito difícil em nosso processo de estudo no mestrado, pois as demandas de trabalho como professora, em uma turma de integração inversa, do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), além das ações que envolviam toda a escola, nos exigiam tempo, dedicação, estudo, empreendimento profissional e emocional nas relações, especialmente com os estudantes, e diante de conciliar tudo isso com os estudos do mestrado, mais uma vez nos vimos nesse processo duplo de formação e trabalho, porém, com um nível de exigência maior, altamente desafiador, tendo em vista, a nova realidade de ser mãe que também passamos a experimentar.

Ressaltamos, porém, que esse período trouxe, ao mesmo tempo, leveza e alegria à nossa trajetória profissional diante das novas experiências vivenciadas na sala de aula. O desenvolvimento pessoal e profissional que experimentamos ao longo dos anos em outros espaços na escola e os estudos empreendidos nesses e no momento atual na pós-graduação nos acompanharam nessa nova realidade, e a cada dia, a cada situação, percebíamos que não era mais a mesma. As mobilizações que empreendemos nesse tempo, *antes, na, após e sobre* a ação docente revelaram a força que o olhar para a dimensão subjetiva nos processos de aprendizagem haviam provocado. Consideramos o retorno à docência um tempo que trouxe esclarecimento a questões que sempre permearam nossa ação, e que por meio da Teoria da Subjetividade nos possibilitaram conhecer por onde devemos transitar, não para encontrar respostas prontas, mas, a partir dessa base teórica buscar novas respostas e avançar em nossa constituição docente.

Permanecemos em sala de aula até o final de agosto, sendo esse um tempo formativo essencial para nosso processo como pesquisadora da docência nos anos iniciais, e após isso, nos afastamos para os estudos do mestrado, iniciando a partir de então um novo momento da pesquisa de campo. Nesse período, já havíamos construído informações que nos possibilitaram escolher a participante da pesquisa, observando o cotidiano da escola, tendo como foco os espaços, tempos e processos de planejamento nas coordenações, assim como, a trajetória da professora no contexto da escola durante um ano, período da observação.

Feito os processos formais de apresentação como pesquisadora e de documentos de autorização da investigação à equipe gestora da escola, em setembro de 2017, convidamos a professora para participar da pesquisa, período em que assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Esse foi um momento em que conversamos sobre os critérios de escolha do participante, os objetivos da pesquisa e organizamos um cronograma de encontros

que atendesse as especificidades da professora. Consideramos que esse momento evidenciou a trajetória anteriormente construída no cenário social, sendo recíproca a disposição da professora na relação com a pesquisadora, e diante das temáticas da pesquisa: planejamento, currículo e ação docente, se mostrou interessada em contribuir.

Organizamos naquele período, a pesquisa de campo em dois momentos: um de acompanhamento no cotidiano da escola, especialmente nos espaços coletivos com os professores; e o outro, nos encontros individuais com a professora participante. Em 2018, nos meses de fevereiro a abril procedemos ao acompanhamento da professora em sala de aula, ambos os momentos descritos detalhadamente no tópico que explica os instrumentos e a realização das atividades em campo.

3.4 Participante da pesquisa

Penélope⁸ é a professora que protagoniza nossa pesquisa de campo. Sua escolha se deu diante dos critérios que estabelecemos:

- ✓ Trabalhar nesta escola há pelo menos 4 anos, por ser este o período de início de implantação do Currículo em Movimento da SEEDF⁹ (2014), entendido como o currículo formal vigente. Nesse percurso, foram desenvolvidas ações no interior da escola para sua implementação e efetivação, e interessou para a pesquisa o olhar da professora sobre tais ações.
- ✓ Apresentar aspectos de envolvimento em ações voltadas para o planejamento pedagógico na forma de organização proposta pela escola da pesquisa.
- ✓ Demonstrar disponibilidade em participar da pesquisa, e a construção de uma relação de confiança com a pesquisadora.

Atendendo a essas especificidades, apresentamos a professora Penélope. Além disso, observamos que a professora durante os últimos anos tem apresentado mudanças no modo de organizar sua ação, demonstrando interesse em compreender a forma de planejamento proposta pela gestão pedagógica, questionando para entender, participando das formações e

⁸ Nome fictício escolhido pela professora. Além desses, todos os nomes utilizados na pesquisa são fictícios.

⁹ O Currículo em Movimento da Educação Básica (2014) da SEEDF é orientador do trabalho pedagógico institucional articulado ao Projeto Político Pedagógico e organiza-se em oito cadernos que tratam: Pressupostos Teóricos; Educação Infantil (Cad. 1); Anos Iniciais (Cad. 2); Anos Finais (Cad. 3); Ensino Médio (Cad. 4); Educação Profissional e a Distância (Cad. 5); Educação de Jovens e Adultos (Cad. 6) e Educação Especial (Cad. 7).

reunindo-se com seu grupo nos planejamentos coletivos. Além desses critérios, ressalta-se o fato de a professora ter demonstrado disponibilidade para participar da pesquisa e manter, nesse movimento, um clima de abertura à nossa presença na escola, em sua sala de aula, além de revelar disposição e entusiasmo nos encontros individuais.

Entendemos que realizar a pesquisa com apenas um caso foi importante para dar conta das demandas qualitativas do processo de construção de informação, intrínsecas à Epistemologia Qualitativa e ao método construtivo-interpretativo, e atendeu a construção do modelo teórico.

3.5 Instrumentos

Na Epistemologia Qualitativa, os instrumentos assumem um caráter simultâneo e complementar no processo interpretativo e representam mais uma fonte de informação, que articulada à emocionalidade dos participantes e pesquisador, abrem novos campos de informações que não estão na palavra em si, mas imbuídos de uma emocionalidade, a subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2005b). Nessa perspectiva, se configuram como meios de produção da informação e não como via de produção direta dos resultados da pesquisa, mas representam “toda situação ou recurso que permite ao outro expressar-se no contexto de relação que caracteriza a pesquisa” (GONZÁLEZ REY 2005b, p.42).

Diante disso, os instrumentos escolhidos para esta pesquisa buscaram favorecer a expressão da participante por meio da construção de uma relação favorável ao diálogo apoiados em indutores não escritos como – imagens selecionadas, objetos significativos dos participantes, percurso de aula, contato visual com documentos oficiais da escola e documentos do cotidiano do professor – e indutores escritos como o complemento de frases e a carta. Estes instrumentos foram utilizados em diferentes momentos e espaços durante a pesquisa, e os explicitaremos em consonância com os momentos em que se fizeram presentes, os quais foram: a) momentos individuais com a participante da pesquisa; e b) momentos de acompanhamento em sua sala de aula.

As dinâmicas conversacionais permearam os momentos da pesquisa e revelaram sua importância ao nos permitir mobilidade no diálogo com a participante, mediante o envolvimento que expressava e que qualificava o instrumento com ricos trechos de informações e expressões (GONZÁLEZ REY, 2005b, p.45). Nessa perspectiva conversacional, enquanto os demais instrumentos e ações iam acontecendo, fluxos de diálogos

aconteciam na busca de informações e novos indicadores que nos ajudassem a alcançar os objetivos da pesquisa.

a) Momentos individuais com a participante da pesquisa

Aconteceram no tempo da coordenação pedagógica, em espaços reservados, organizados pela pesquisadora mediante disponibilidade da escola e demandas do dia. Alguns aconteceram na sala dos professores, em horário de coordenação pedagógica individual (CPI), outros em sala de aula e nas salas das equipes de apoio (SEAA, Sala de Recurso) que não tinham atividade de aula naquele período. Esses encontros tinham em média a duração de uma a duas horas, e os registros deles foram feitos via gravação de áudio, informado à participante ao assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.

A data para realização desses encontros foi feita previamente junto com a professora no primeiro encontro, planejados para serem quinzenais em seu tempo de coordenação e com duração de 3 meses totalizando 6 encontros. Foi entregue um cronograma para ajudá-la em sua organização. Nesse primeiro momento, também fizemos uma breve apresentação da intenção da pesquisa, culminando com a assinatura do TCLE.

Nos outros momentos individuais foram realizados os instrumentos que descreveremos a seguir: imagens indutoras, caixa-baú, objetos significativos, complemento de frases e proposição da carta, com realização e entrega posterior.

- **Imagens indutoras**

Esse instrumento foi realizado no segundo encontro com a participante e escolhido por seu caráter menos formal, mais livre e imaginativo. Além disso, vislumbrava-se possibilidades de diálogo entre a participante e a pesquisadora, na intenção de fortalecer os vínculos relacionais importantes ao processo de pesquisa. Realizamos a atividade com esse instrumento com o objetivo de possibilitar a expressão de elementos subjetivos da participante voltados a sua constituição pessoal e profissional, e ao planejamento pedagógico para construção de indicadores.

Como desenvolvimento da proposta, foi disponibilizado à professora um banco de imagens selecionadas pela pesquisadora, com possibilidade de vincularem-se ao tema da pesquisa. Diante das imagens, a participante fazia suas escolhas e discorria sobre elas livremente. O movimento imaginativo gerado pelas representações, significados e conceitos atribuídos às imagens se revelou como favorecedor de reflexões autobiográficas e a emergência de processos simbólicos-emocionais que se configuravam na fala da professora e

nas dinâmicas conversacionais que decorriam dessas falas, nos possibilitando acessar processos subjetivos da configuração atual da professora em articulação com o objetivo que havíamos proposto.

- **Complemento de frases**

O complemento de frases utilizado para esta pesquisa seguiu o modelo do material original, elaborado pelo autor González Rey e Mitjáns Martínez (1989) para o estudo da personalidade a partir da ideia original de Rotter (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2002, p. 68) com inserções de indutores relacionados aos objetivos da pesquisa. Para realização desse instrumento foi entregue à participante uma lista de indutores curtos para que completasse, relacionados a diversos aspectos da vida e também relacionados a temática da pesquisa.

Sob o entendimento de que no complemento de frases “se evidenciam tanto informações diretas, que se referem à intencionalidade do sujeito, como informações indiretas, associadas à como o sujeito constrói o que expressa e as relações entre expressões diferentes do instrumento” (GONZÁLEZ REY, 2005b, p.57), os indutores não foram agrupados a priori com frases que se relacionam entre si pelo tipo de conteúdo explícito (GONZÁLEZ REY, 2005b), mas, a partir das elaborações da participante diante dos indutores, e em coerência com outros indicadores sinalizados no processo construtivo reunimos as frases algumas vezes em blocos. Quem nos direcionou a essa sistematização foi o processo interpretativo que se delineou diante do tecido de informações possibilitados no conjunto de instrumentos e experiências vivenciadas no campo.

- **Caixa-baú**

A caixa-baú foi uma das formas que encontramos de produzir informações sobre o que a professora participante tinha a dizer sobre os documentos que integravam o planejamento da escola da pesquisa, mas sua concretização nos possibilitou informações além desse campo, de experiências de vida da infância ao contexto profissional atual da professora, revelando força no conjunto de informações levantadas em campo, relacionados às produções subjetivas da professora.

A realização desse instrumento se deu no quarto encontro individual com a professora, e consistia em uma caixa, nomeada como caixa-baú, que continha documentos oficiais da rede (Currículo em Movimento da SEEDF), da escola (Projeto Político Pedagógico e formulário da Unidade Didática) e do professor (Caderno do Professor). A participante era convidada a

escolher numa ordem aleatória de numeração 1 a 4, um elemento da caixa previamente identificado, e ao conhecer de que documento se tratava discorria livremente sobre ele. Durante esse encontro, dinâmicas conversacionais voltadas aos documentos e aos processos de planejamento na escola, formações, e a ação docente foram propostas, além de aparecerem outras questões relacionadas a campos de vida que não o contexto profissional atual.

Com este instrumento, não tínhamos por objetivo qualificar o conhecimento teórico e legal da professora sobre os documentos apresentados, por isso, a dinâmica conversacional partiu de perguntas que expressassem percepções, representações, sentidos e até reflexões, que diziam respeito não apenas aos documentos, mas na forma em que eram vistos e sentidos por ela. Consideramos também que esta forma de apresentar os documentos favoreceu um clima menos formal e propositivo à expressão subjetiva, o qual “aparece na medida em que o sujeito consegue expressar-se de forma livre, criativa e personalizada em um espaço e sobre um tema que facilita a produção de sentido”. (GONZÁLEZ REY, 2005b, p.165).

- **Objetos significativos**

Propusemos esse instrumento com o objetivo de ampliar as possibilidades de construção de indicadores voltados a constituição subjetiva da professora e sua profissionalidade, em encontrar elementos que nos permitissem entendê-la em sua relação com o planejamento e o currículo.

Com foco na expressão livre da professora e na fala, a participante foi convidada no encontro anterior a trazer para o próximo encontro (de periodicidade quinzenal) objetos significativos da sua história de vida e profissão, que denominamos como “objetos significativos”. Como desenvolvimento do encontro, a professora foi convidada a apresentar os objetos diante do que achava importante compartilhar conosco.

Constatamos nesse encontro que os objetos se constituíram como elementos desencadeadores de emoções que trouxeram à tona diferentes períodos de suas vidas, em aspectos que só seriam compartilhados em um contexto de confiança, no qual estivessem de fato implicadas subjetivamente. Suas narrativas, expressões, atitudes, choros, trouxeram informações além das informações explícitas, com uma carga de emocionalidade que evidenciou o valor simbólico-emocional de cada um dos objetos considerados por ela significativos. Segundo González Rey e Mitjans Martínez (2017, p.35), “os sentidos subjetivos entremeados nessas expressões nos dão conhecimento acerca de áreas da vida envolvidas no estudo, que irão adquirir significado por intermédio do modelo teórico que

integra a multiplicidade de indicadores, que em sua relação, permitem gerar outros indicadores sobre tais sentidos”.

Consideramos que esse foi um momento marcante do processo da pesquisa, pelo valor relacional que observamos se configurar na professora participante diante das narrativas trazidas e da emocionalidade evidenciada.

- **Carta**

Escolhemos também usar o registro escrito como meio de produção da informação. Segundo González Rey (2014, p.22), “as produções reflexivas que se organizam na fala e na escrita têm um 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”. Nesse sentido, propomos à professora a escrita de uma carta com a indicação de informar a uma professora recém-chegada sobre a forma de trabalho e planejamento na escola em que trabalha, que aspectos seriam os mais relevantes de informar. Com essa proposta objetivamos construir novos indicadores ou ratificar processos configurados subjetivamente na professora participante, relacionados a sua subjetividade individual e a subjetividade social da escola quanto à organização da ação docente. Esse foi um momento que se revelou desafiador para a professora Penélope, que afirmou nunca ter escrito uma carta, sendo essa a primeira vez que viveria essa experiência. Na ocasião, a fim de facilitar a sua expressão lhe propomos nos colocar como escriba, mas a professora disse que iria tentar escrever, demonstrando empenho e entregando a carta em um prazo anterior ao que havíamos proposto.

Embora não tivéssemos como critério a escrita da carta ou o seu tempo de entrega como fim, mas sim, a qualidade das informações que almejávamos emergir do movimento reflexivo da escrita, inferimos que a decisão da professora Penélope em assumir a escrita da carta demonstrou ser mais um dos momentos reveladores de sua implicação subjetiva diante do processo da pesquisa e da pesquisadora.

Ao propormos os instrumentos citados, lançamos três compreensões que julgamos importantes, apoiadas na perspectiva epistemológica assumida, e que nos acompanharam no campo de pesquisa. A primeira, é que tais instrumentos foram definidos a partir das necessidades julgadas pela pesquisadora diante dos objetivos propostos. A segunda, refere-se ao entendimento de que considerada a pesquisa como um processo construtivo e em constante movimento, os instrumentos também constituíam esse fluxo, portanto, não estavam presos a

um sistema rígido e eram passíveis de modificações, conforme interpretações ao longo da pesquisa. E a última, diz respeito à escolha por diferentes instrumentos, por entender que cada um deles “oferece opções de novos momentos de produção de sentido que incentivam o desenvolvimento de novas informações, em um processo que tende ao infinito” (GONZÁLEZ REY, 2005b, p.77). Diante dessas compreensões, foi possível fazer acréscimos de instrumento no movimento da pesquisa, como o “Percurso de Aula”, ao percebermos a necessidade que ainda tínhamos de esclarecer processos de planejamento na organização da ação da professora. Todos os instrumentos citados constam nos apêndices deste trabalho.

b) Momentos de acompanhamento na sala de aula da participante

Usaremos o termo acompanhamento para nos referir as inserções na sala de aula da professora, que se caracterizaram por dinâmicas conversacionais, observação participante e realização do instrumento Percurso de Aula. Os acompanhamentos foram realizados no segundo período da pesquisa de campo (2018), por um período de dois meses, com a frequência de duas vezes por semana e buscou elucidar questões que emergiram nos encontros individuais, assim como abrir possibilidades para novas informações diante da dinâmica da sala de aula, voltadas à compreensão das produções subjetivas da professora na ação docente em relação aos processos de planejamento, da sua sistematização no plano e do currículo como norteador da ação.

Os acompanhamentos em sua maioria tiveram a duração de cinco horas conforme a regência da professora, e o registro desses momentos foram feitos no diário de campo em forma de relatório diário com os tópicos: Como se organizou a aula? Atividades do dia; Situações voltadas para o planejamento e o currículo; Situações gerais; Outros apontamentos. Além desses tópicos inicialmente pensados, incluímos os tópicos: Questionamentos e Reflexões, os quais surgiram a partir da nossa vivência em campo.

A explicitação mais detalhada desse momento da pesquisa, em como as dinâmicas conversacionais, a observação participante e o instrumento Percurso de Aula participaram da construção de informação consta no tópico que discute o planejamento e o currículo na dinâmica da ação docente. A seguir apresentamos o instrumento e sua realização no campo.

• Percurso de aula

Esse instrumento foi elaborado pela pesquisadora, em resposta a questionamentos que emergiram durante o acompanhamento em sala de aula. Durante a pesquisa não tivemos acesso a nenhum registro de sistematização diário da ação da professora, e embora nosso

objetivo não estivesse voltado a avaliar planos, comparar o prescrito e o vivenciado, o fato de não perceber a presença desse instrumento como parte do seu processo de planejamento nos levou a buscar entender como ele era configurado pela professora na ação, e a confirmar outros indicadores que já havíamos construído sobre o planejamento pedagógico.

Nesse sentido, elaboramos o questionamento: *“Como faço para chegar aqui?”* com a intenção de levá-la a visualizar caminhos até sua ação em sala, e expressá-los oralmente. Para tornar isso mais representativo, utilizamos uma foto sua em sala de aula em dia anterior de acompanhamento. A foto era de conhecimento da professora.

Realizamos esse instrumento com a professora Penélope em sua sala de aula, no período em que os estudantes estavam na aula de Educação Física. O impacto demonstrado diante do questionamento proposto e a busca por expressar os caminhos que usava até chegar a ação em sala de aula, levou-nos a considerar que esse recurso mobilizou a professora a um movimento de pensar a ação, na perspectiva apontada por Rossato (2009), de que *“a vivência de uma experiência por meio da linguagem articulada por um pensamento próprio é uma das características essenciais do sujeito, demonstrando flexibilidade ao produzir desenhos mentais por meio do pensamento, emancipando-o”*. (ROSSATO, 2009, p.75).

Durante sua fala, interagimos com dinâmicas conversacionais que nos possibilitaram alcançar o que havíamos proposto, e constatar que este instrumento se constituiu como espaço de diálogo favorável à emergência de produções subjetivas.

c) Participação no cotidiano da escola

O acompanhamento do cotidiano da escola se deu mais especificamente nas coordenações pedagógicas, em processos de formação em serviço e momentos de planejamento coletivo e individual. Houve também espaços de diálogo com a direção e supervisão pedagógica, e espaços informais no contexto da escola, como confraternizações e eventos da escola.

Essa dinâmica de participação no cotidiano da escola permeou todos os outros momentos da pesquisa já citados: individual e em sala, na intenção de favorecer inicialmente a integração da pesquisadora ao contexto social do grupo de professores, conhecer a organização pedagógica da escola voltada à ação docente, e também acompanhar a professora participante no movimento da escola, nas propostas coletivas de planejamento e nas formações voltadas ao currículo e ao planejamento, durante o processo dos encontros individuais e acompanhamento.

Utilizamos nesse momento o diário de campo para descrever a experiência no campo de pesquisa, registrar impressões sobre o coletivo de professores nos processos de organização pedagógica da escola, especialmente, no planejamento pedagógico, e dar visibilidade ao processo construtivo-interpretativo por meio da construção teórica em desenvolvimento.

4 CONSTRUÇÃO DA INFORMAÇÃO

O exercício de produção empreendido no movimento empírico e teórico da pesquisa, delineado pela Epistemologia Qualitativa, teve como norte articular uma trama de informações que nos ajudasse a alcançar o objetivo a que nos propusemos, de *compreender produções subjetivas do professor na articulação dinâmica de planejar sua ação a partir de um currículo formal*.

A construção da análise foi tecida a partir do conjunto de informações que alcançamos no processo da pesquisa de campo, ao longo de seu movimento e das retomadas que julgamos necessárias. Diante dos fatos percebidos nas informações primárias, buscou-se produzir interpretações de indicadores que sustentaram as hipóteses levantadas.

Como forma de organizar o processo construtivo-interpretativo, discorremos inicialmente sobre a professora Penélope, com a perspectiva de conhecer aspectos de sua constituição subjetiva e ampliar nosso campo de estudo em relação ao planejamento e ao currículo, na consideração dos agentes que os vivenciam, ratificando a posição assumida nesta investigação de conceber o professor como um ser de cultura e história, imprescindível no diálogo sobre a organização da ação pedagógica.

Posteriormente, discutimos como o planejamento e o currículo parecem estar configurados subjetivamente na professora, e finalizamos com a dinâmica da ação da professora em sala de aula, em como as produções subjetivas que emergem da/na ação revelam processos de subjetivação envolvidos na articulação entre o planejamento e currículo.

4.1 A Constituição Docente da Professora Penélope

Sob a perspectiva cultural-histórica da subjetividade, o reconhecimento da constituição do professor em seus aspectos subjetivos, requer entender sua gênese histórica, social e cultural, em que as experiências vivenciadas em sua trajetória de vida pessoal e profissional possibilitam compreender processos e formações subjetivas que participam de sua ação profissional docente atual.

Penélope tem 55 anos de idade e nasceu em Campina Grande – Paraíba. É a mais nova do conjunto de sete filhos, sendo quatro mulheres e três homens. Sobre sua família, no complemento de frases expressou:

- 24. Minha mãe *minha fortaleza*.
 - 29. Meus irmãos *união*.
 - 34. O tempo mais feliz *sempre que estou em família*.
 - 61. O lar *porto seguro*.
 - 93. A família *alicerce*.
- (Complemento de frases)

Um pouco da história de sua família também foi compartilhado por ela em um dos encontros em que utilizamos o instrumento “Objetos Significativos”. Para este momento a professora trouxe fotografias de sua família, de sua cadela e de sua primeira turma. Trouxe também dois livretos de literatura de cordel que contavam a história de seu pai, o anel que ganhou de presente da avó e uma música que a fazia lembrar do companheiro. Tais recursos nos possibilitaram um fluxo de diálogo sobre sua história de vida pessoal, sua infância e vida adulta.

“Fizeram uma homenagem aos idosos da cidade e souberam da história do meu pai e contaram. Duas coisas que eu guardo com muita lembrança que está contando a vida do meu pai. Meu pai foi um cara muito batalhador porque quando ele casou, ele cuidou da família, saiu de jumento, de Souza – Paraíba em direção a Campina Grande. Foi arrimo de família. Meu pai cobrava muito. Tinha uma cabeça boa, ele tinha uma mentalidade que minha mãe não tem. Ele, quando eu fiz 35 anos, ele disse: Minha filha você não acha que está na idade de ter um filho não? Não precisa você casar não, se você quiser ser mãe, se quiser ter um filho, eu te ajudo a criar, mas eu acho que a mulher tem que passar por essa experiência, eu acho que faz parte da vida da mulher. Se você achar que deve, quer, pode que eu lhe ajudo. Eu tentei, mas não engravidei”. (Objetos Significativos – Livretos de Literatura de Cordel).

Nesse trecho de informação vimos que a figura do pai é ressaltada por Penélope por seu papel provedor na família, o qual demonstra admirar, mas também por uma relação de afeto que parece ganhar força ao encontrar nele o apoio para viver a experiência da maternidade. Penélope não teve filhos, mas revela além desse diálogo com o pai, como a maternidade se configurou na sua vida, em que escreve no complemento de frases: “10. Lamento por não ter tido um filho”, evidenciando a maternidade como desejo, que por não ter alcançado, buscou encontrar de outra forma, em sua relação com seu animal de estimação.

“Ela foi muito importante (mostra foto da sua cadela). Eu comprei, pois sentia a necessidade para não ficar sozinha. Como eu não tive um filho, eu acho que eu transferei tudo pra ela. Eu me sentia muito sozinha, acostumada em família grande, comia todo mundo junto, e aqui eu sempre tive esse problema de ficar sozinha, aí você termina... apesar que hoje eu aprendi a morar só”. (Objetos Significativos).

Destacamos também, a resposta de Penélope no complemento de frases, e em outro momento da dinâmica conversacional proposta com os objetos significativos:

26. Meu pai *meu exemplo*. (Complemento de frases)

“Meu pai foi ser militar da polícia, e dizia: eu trabalhei com 15, 16, 17 anos, entrava em cabaré e nunca fumei, nunca bebi, nunca dei para ruim, então não admito ninguém ser ruim, porque oportunidade eu tive. Depois ele estudou, já casado, terminou Matemática e foi ser professor, ajudou a fundar uma Universidade. Aí conta a história dele todinha (refere-se ao livreto). Ele ajudou muita gente, tem um professor lá que no enterro dele chorava tanto, e era bem mais velho do que ele, e ele disse assim: se não fosse ele, ele ia me buscar em casa pra eu não desistir, ele como meu professor ia me buscar em casa pra eu não desistir.

Ele também entrou na aeronáutica, como sargento, consertava nossos sapatos, ajeitava nossas coisas, e mamãe costurava. Agora não, porque agora ela é madame, não faz mais nada. Ele tinha uma fazenda, ele proibiu caçar lá porque ele dava muito valor à vida. Ele fez uma apicultura para ensinar os moradores de lá, comprou televisão, comprava vídeo, estudava e ia dar aula de abelha para o pessoal, e ele gostava dessas coisas. Até hoje tem morador que se sustenta através desse mel. Ele sempre era homenageado. Ele escrevia cartas para minha mãe quando estava noivo da minha mãe e trabalhava na aeronáutica, sempre foi muito companheiro da esposa”. (Objetos significativos).

Penélope ressalta e revela a figura do pai em diferentes ângulos. Em um mesmo fluxo de narrativa o apresenta como profissional, como pai, como amigo, como esposo, como cidadão honrado e como professor também, expressando no exemplo citado a importância social, que, como professor, ela percebeu ter ele alcançado na vida.

Nesse mesmo diálogo, revela memórias com seu pai e de sua infância, do contato com a literatura infantil que ele lhe permitiu vivenciar.

“Eu não consigo gravar nome. Não sei se é porque eu sou uma pessoa que não me preocupo, eu vivo, eu tenho um problema, que eu vou, mas não volto. Sou bem light, se der eu faço, se não der eu não faço”.

Pesquisadora: E histórias infantis, você consegue lembrar para contar para as crianças?

“Só quando é da minha infância. Meu pai comprou aquelas vitrolas grandes que tinha um bocado de cd's de historinhas dos Três Porquinhos, Cinderela, essas antigas eu sei contar, mas do livrinho eu tenho que ler. Se eu ler pra contar

depois, eu não consigo. Eu cobro isso deles porque eu sei a dificuldade que eu tenho. As dificuldades que eu tenho eu cobro dos meus alunos, justamente pra não ter as mesmas dificuldades que eu tenho”.

(Dinâmica conversacional – Caixa baú)

Consideramos que o conjunto de informações apresentadas relacionadas à sua família pode ser um indicador de como a sua subjetividade está voltada à dinâmica familiar, no valor afetivo que ela lhe confere como base de valores e alicerce de vida. Nesse contexto social, a figura do pai se revela por uma produção subjetiva de afeto e admiração, e referência positiva de diferencial frente à dificuldade que assume ter no campo pessoal e profissional quanto a lembrar do que leu, discorrer sobre algum assunto e fixar nomes.

Perguntamos à professora em um momento informal de diálogo na escola, se seu ingresso no magistério teve alguma relação com o seu pai, e a mesma expressou que nem ela e nenhum de seus irmãos almejava ser professor, embora, quase todos tenham se tornado depois, inclusive ela. Como opção de formação profissional, Penélope cursou Psicologia e sobre isso expressou:

“Eu fiz Psicologia e terminei, aí fiz concurso pra Rondônia. Quando eu fiz concurso pra Rondônia pra Psicologia eu ainda estava terminando a faculdade, na fase da especialização, que lá você escolhia ludoterapia pra trabalhar com as crianças através do brinquedo, que foi o que eu terminei. Ou você escolhia para trabalhar com adolescente, ou em escola ou em indústria. Eu nunca gostei de trabalhar em escola”. (Dinâmica conversacional – Objetos significativos).

A não opção pela especialização em Psicologia Escolar e a declaração “*eu nunca gostei de trabalhar em escola*”, revela que ser professora não se configurava em desejo para Penélope, pelo contrário, desejava fugir dessa realidade. Como então Penélope chegou a ser professora? O que acontece, é que próximo de concluir seu curso, Penélope começou a prestar concurso para trabalhar, e nesse contexto novas trilhas emergiram em sua vida.

“Aí quando estava terminando, fui fazer concurso pra Rondônia, e terminei passando. Aí fui, ninguém acreditava que eu ia, porque eu era tímida, porque eu terminei a universidade, não sei como foi que eu terminei, que eu dei aula segurando na bolsa, a professora dizia: Penélope, parecia que tu ia fugir, com a porta aberta, qualquer hora, porque elas me ajudaram nessa parte, porque elas sabiam que eu era tímida. Fui com uma colega que passou, fiquei numa cidade e ela em outra, mas eu fui. Mamãe disse: Tu vai, e eu disse: Vou! Aí fui, ainda fiquei lá uns meses, eu só vim embora de lá por que eu dependia de salário para poder sobreviver lá, que eu não conhecia ninguém, e a gente ficou sem receber. Aí terminei decidindo vir embora porque também o salário não compensava não. Trabalhava como Psicóloga Escolar”. (Dinâmica conversacional – Objetos significativos).

“Depois de voltar de Rondônia fui para outra cidade com uma amiga trabalhar, e após isso fui chamada para trabalhar na Prefeitura de Campina Grande, como concursada, onde trabalhei 05 anos como recreadora na Creche. Depois mudaram o nome, tanto é que aproveitei como professora. Só que a gente fazia o trabalho recreativo e também trabalhava as letras com os meninos, fazia planejamento e tudo”. (Dinâmica conversacional – Objetos significativos).

A partir dos relatos de Penélope, é possível perceber que havia um desejo de conquistar um trabalho, o que ela não chegou a explicitar claramente. Contudo, o indicador do trabalho como organizador da vida de Penélope pode ser ratificado diante das alterações que ela vivencia em sua vida em torno dessa busca. Além de assumir funções ligadas ao contexto escolar, ambiente de trabalho anteriormente rejeitado, Penélope rompe com o laço familiar, passa a morar em diferentes cidades do Brasil e se vê diante do desafio de morar sozinha. Tais escolhas contrariavam tudo o que sua família e ela mesmo produzia sobre si, como alguém frágil, dependente, insegura.

“Eu sou muito dependente, eu sou muito dependente, eu não sou uma pessoa independente. Lá de casa eu sempre fui aquela que nunca saiu pra canto nenhum, eu sempre fui agarrada muito a minha mãe. Eu era a mais nova das mulheres, todo mundo viajava e perguntavam: e tu vai pra onde?. ‘Mãe, a senhora vai pra onde?’ Então eu sempre ia pra onde a mamãe ia. Como eu era uma criança doente, então foi muito cuidado pra eu não me machucar, então eu sou sempre muito agarrada a minha mãe. E as outras (irmãs) que desagarraram tudinho terminaram ficando lá, e eu terminando ficando aqui, morando sozinha numa cidade grande. Nunca passou pela minha cabeça. (Dinâmica conversacional - Imagens indutoras).

“Eu era aquela menina muito doente. Eu tenho problema até hoje de câimbra, e qualquer pancada que eu leve eu fico muito roxa, minha mãe acha que é problema de circulação, só que eu fiz um bocado de exame e nunca deu nada. O pessoal tinha cuidado pra eu não me machucar, e eu não dava trabalho porque eu não saía, então... eu fiquei a parte, e os outros falavam muito e termina você esquecendo daquele”. (Dinâmica conversacional – Caixa-baú).



“Eu tenho medo de enfrentar as coisas, eu tenho medo do novo, entendeu, eu tenho medo. Eu queria ter cara de gato e ser um leão. Eu me vejo assim lesado, mas queria ser assim pra engolir bem muita gente (risos). Eu acho que eu deixo de viver pelo medo”. (Imagens indutoras – Figura 12).

21. Tenho medo de enfrentar o desconhecido. (Complemento de frases).

É interessante destacar que Penélope, embora cite no complemento “Tenho medo *de enfrentar o desconhecido*”, e em um diálogo sobre as imagens verbalizou “*eu tenho medo de enfrentar as coisas, eu tenho medo do novo*”, ao se deparar com o desejo por ter um trabalho, parece transpor seus medos, sinalizando novamente a força da produção subjetiva que o trabalho configura em sua vida, capaz de se sobrepor às suas limitações físicas e emocionais, como a doença, o medo e a timidez.

A timidez foi algo fortemente assinalado por Penélope, como constituinte de sua personalidade. Em diferentes instrumentos e conversas que tivemos relatou situações de como a timidez implicou em seu modo de ser e agir. Na infância, em seu convívio familiar, declarou “*eu fiquei à parte, e os outros falavam muito e termina você esquecendo daquele*”. Também em outros contextos sociais, como, ao pegar o ônibus para retornar depois de ir à escola, em que não descia em sua parada porque tinha vergonha de puxar e todo mundo ver que ia descer. Relatou-nos:

“Aí descia na parada seguinte, porque esperava alguém descer na outra parada. Tu acredita? Eu sempre fui assim tímida, eu sempre fui muito tímida, muito, muito, muito. Eu aprendi muito aqui a responder, mais defesa, porque aqui a gente apanhou pra dedéu”. (Dinâmica conversacional - Imagens indutoras).

Em um dos encontros, trouxe à tona essa dificuldade na faculdade:

“Eu não falava, eu era muito tímida, nunca falava nada na sala de aula, na faculdade eu não falava. Por isso que eu trabalho com aqueles alunos que são calados. A minha menina (estudante de sua sala) não falava nada, nem ‘Presente’ ela falava. Hoje ela já lê na sala. Eu digo: quem respondeu? Ela diz: eu respondi professora, e lê pra todo mundo, coisa que ela não fazia, e a mãe dela percebeu isso, ela tá lendo, agora quer ler pra todo mundo. E isso tem que trabalhar porque eu sofri na faculdade, então eu não fiz um curso bem feito. Eu sabia, mas não sabia expressar, porque a gente faz terapia também (referindo-se a sua formação em Psicologia). A psicóloga ficava doida: ‘Penélope não passa o que ela quer, ela não fala’. Gente eu não consigo, eu não sei botar pra fora o que eu sinto, eu não sei”. (Dinâmica conversacional – Caixa-baú).

No instrumento “Imagens indutoras”, a referência à timidez é também destacada por ela na dinâmica conversacional:



Imagens indutoras - figura 10

“Marluce eu era tão tímida, eu era tão tímida. Na faculdade eu sofri muito isso, porque tinha uma professora que botava a gente pra ler o livro e ir lá pra frente debater aquele capítulo. E eu comecei a faltar a aula dela e ela era crítica, ela não ajudava você não, ela criticava. Eu tinha raiva na faculdade porque eu fazia os trabalhos sozinha, eu pesquisava. Fazia questão de fazer porque eu sabia que eu não falava, aí o pessoal lá só olhava e dizia: ‘não, deixa que eu desenrolo’, porque tem gente que é desenrolada, e explicava tudo. O professor perguntava: Penélope, você não vai explicar nada? E eu: humhum (não), ou seja, no fim das contas, é como se eu não tivesse feito nada. Isso me prejudicou muito, muito!”

Destacamos, ainda, os complementos abaixo em que podemos observar como a timidez aparece nos aspectos relacionados à sua personalidade:

- 09. Gostaria *de não ser tímida.*
 - 11. Não posso *com os meus medos.*
 - 14. Sofro *com minha insegurança.*
 - 17. Sempre quis *ser uma pessoa independente.*
 - 32. Fracassei *muitas vezes*
 - 40. Às vezes *me sinto fracassada.*
 - 41. Sinto-me *imatura.*
 - 47. Eu sou *dependente.*
 - 51. Quisera *ser mais segura.*
 - 54. Posso *melhorar.*
 - 55. Esforço-me *para melhorar.*
 - 56. Luto *para melhorar.*
 - 57. Muitas vezes *me sinto deprimida.*
 - 60. Com frequência *choro.*
 - 67. Quando estou sozinha *fico bem.*
 - 72. Sempre que posso *fújo.*
 - 76. Sou motivada quando *estou feliz.*
 - 92. Me desmotivo *fácil.*
- (Complemento de frases)

Embora tenhamos optado em separar os episódios por tempo e espaço, os trechos de informações de Penélope marcam com muita ênfase como os sentidos subjetivos que produz quanto à sua timidez não são possíveis de se fragmentar, em que os relatos se articulam em diferentes contextos, momentos e relações. As fragilidades apontadas pela professora revelam sua insatisfação na forma como se percebe, a qual parece estar na contramão daquilo que espera de si, e que emergem como produções subjetivas de sofrimento, sentimento de incapacidade, insegurança. Em contrapartida, o desejo que expressa em melhorar parece ser impulsionador de seu esforço, luta e conquistas ao longo de sua história de vida.

Em uma conversa sobre como foi sair de perto da sua família e lidar com sua insegurança e dependência, a professora declarou:

“Tinha medo, mas não era tão covarde. Eu não queria que ninguém arranjasse emprego pra mim, eu preferia através de concurso, porque se você arranjasse um emprego pra mim, a responsabilidade tinha que ser dobrada, porque eu tinha que dá satisfação a você que me deu, não só as pessoas, mas a você que arranjou um emprego pra mim. Era isso que eu não queria, esse peso todo”. (Dinâmica conversacional).

No entanto, o peso que temia carregar, recaiu sobre ela. Penélope vem pra Brasília de forma despretensiosa em 1998 para uma visita familiar. Sua intenção era vir apenas para o aniversário de 15 anos de sua sobrinha, mas a pedido da sua irmã foi ficando. Pediu licença de interesse particular em seu emprego público na creche, em Campina Grande, e passou em Brasília por diferentes empregos antes de ingressar na SEEDF em 2007.

“Após esses 05 anos (trabalhava como recreadora em uma creche em Campina Grande) vim para Brasília para um aniversário de 15 anos (sobrinha), tirei licença do trabalho e fiquei aqui por dois anos trabalhando com minha irmã na clínica. Trabalhei também com meninos em liberdade assistida, mas não sabia nem para onde ia, a responsabilidade era grande. Era a pessoa responsável pelos cursos profissionalizantes (carpinteiros, ótica), mas não sabia nem para onde ia. Muita gente me ajudou lá, tinha que fazer relatórios, essas coisas burocráticas que eu “adoro” (risos). Tudo eu tenho que dá jeito na vida, mas sabe um trabalho que você odeia, detesta. E outra coisa, porque era cargo de confiança, e essa pessoa conhecia meu cunhado e me botou junto. Todo dia eu chegava em casa e chorava. Não lembro quanto tempo eu trabalhei lá, eu já não gravo as coisas, e as coisas que eu não gosto, eu deleteo, mas deleteo mesmo. Eu sei que eu sofri muito, eu chegava todo dia chorando em casa. Acho que foi uns seis meses que eu trabalhei lá. Aí eu trabalhava lá e comecei fazer o complemento de magistério a noite. Saía de manhã pra trabalhar e de lá já pegava ônibus direto para o complemento”.

Pesquisadora: E porque você começou a fazer o complemento?

“Porque minha irmã falou: porque você não faz o complemento de magistério? E pagou pra mim”. (Dinâmica conversacional – Objetos Significativos).

Penélope, formada em Psicologia não consegue um emprego na sua área. Nesse período também já havia esgotado o prazo de licença em seu emprego público em Campina Grande como recreadora, e com um companheiro ao lado, decidiu ficar por aqui. Ter um trabalho representava a garantia de sua permanência nesse lugar, e diante disso assumiu responsabilidades em um emprego que segundo seu relato era fonte de dor e sofrimento. A complementação em magistério surge então como uma possibilidade para mudar de rota, e sair daquele emprego que lhe causava desconforto, não somente por não gostar de estar

fazendo um trabalho burocrático, mas por precisar mantê-lo em gratidão ao cunhado que lhe arrumara o trabalho, o que para ela se configurava como um peso, uma obrigação, como mostra sua resposta quando lhe perguntamos:

Pesquisadora: Porque você aguentava esse trabalho que não gostava?
“Porque meu cunhado que me colocou lá, e eu estava na casa dele, eu não ia dizer que não ia querer trabalhar, porque se fosse eu que tivesse arranjado eu tinha saído. Eu chorava todo dia”. (Dinâmica conversacional).

Sua resposta demonstra a exigência que fazia de si mesmo em relação ao trabalho, evidenciando uma produção social de não ser vista como alguém que não queria trabalhar. No encontro em que a professora Penélope trouxe a fotografia da sua família, é possível perceber o trabalho como conquista do respeito familiar. Ao apresentar a fotografia de seus irmãos, destacou um irmão (*in memoriam*) que era muito dependente do pai financeiramente, da família toda, e segundo ela, ele fora muito irresponsável em sua vida, dando trabalho ao seu pai.

Tais fatos nos ajudam a confirmar o indicador da centralidade do trabalho em sua constituição subjetiva, já sinalizado pelas alterações que ela vivencia em torno da busca pelo emprego, e também, pelo valor social de atividade e produtividade que essa autonomia financeira parece alcançar diante de seu papel como integrante da família. Diante disso, constrói-se a hipótese de que as decisões de Penélope diante do trabalho não se pautaram apenas por produções subjetivas individuais, mas configuradas pela subjetividade de sua família, em que ter uma ocupação e garantir seus meios e recursos pode ser entendido por um posicionamento familiar honroso, de independência, em mostrar que é capaz, tal como foi o pai em sua vida.

Diante dessa relevância social de atividade e produtividade em sua constituição subjetiva, o magistério parece se configurar como uma alternativa de trabalho, depois que a formação para professora lhe apareceu como um escape e o ingresso no serviço público atendeu ao seu desejo de estabilidade profissional e conquista pessoal. Sobre seu trabalho expressou:

46. Meu trabalho é tudo que tenho.
 63. Sem trabalho depressão.
 (Complemento de frases)



“Acho que o tempo podia ser mais aproveitado. A gente reclama muito da vida, mas a gente não faz nada. Eu trabalho, venho pra casa, eu morri, não faço mais nada”. (Imagens indutoras – Figura 4).

Juntamos outros complementos em que faz referência a sua profissão:

- 01. Como professora *realizada*.
 - 04. Vejo-me *aposentada*.
 - 06. Ensinar *gratificante*.
 - 13. A sala de aula *sufocante*.
 - 18. Quando trabalho *fico cansada*.
 - 23. Quero *mais respeito como profissional*.
 - 33. Minha profissão *ingrata*.
 - 38. Ser professor *trabalhar muito e não ser reconhecido*.
 - 71. É difícil *ser professor*.
 - 75. Os professores *são sobreviventes*.
 - 77. Orgulho-me *de ser professora*.
 - 84. O magistério *é importante*.
 - 94. Profissionalmente *realizada*.
 - 95. Desejo *aposentadoria para viajar muito*.
- (Complemento de frases)

Quando convidada a redigir uma carta falando um pouco da sua profissão e do trabalho que realiza, Penélope confirmou o paradoxo já sinalizado no complemento de frases. Destacamos trechos da carta.

“É um trabalho árduo, mas gratificante”.

“Além disso o próprio sistema tradicional em nossas escolas com salas super cheias, pouco recursos de trabalho e salários baixos são outros fatores desanimadores que nos deixa impotente sem saber o que fazer. O desânimo é certo pelo não reconhecimento do nosso trabalho. Essa falta de reconhecimento muitas vezes parte dos pais dos nossos próprios alunos, que entregam seus filhos a nós educadores porque precisam trabalhar. Apesar de todos esses obstáculos é compensador trabalhar com crianças, as quais depositam toda a confiança em nós profissionais da educação”. (Trechos do instrumento Carta a uma professora ingressante).

Destacou também, em um dos encontros, uma referência social ao seu trabalho:

“Tem mãe que fala comigo e diz: ‘Dou graças a Deus e a Penélope’. É a única coisa que a gente leva. Tem menino que mandou lembrança pra mim: ‘diga à professora que eu já estou na UnB’. Cara que legal! Muito legal isso”. (Dinâmica conversacional – objetos significativos).

Penélope se refere a sua profissão e ao seu trabalho, pontuando aspectos como a falta de reconhecimento social, as condições precárias de trabalho e o baixo salário. Tal

descontentamento é indicador de produções subjetivas que são fontes de desmotivação em seu trabalho, na sua forma de viver e sentir a docência.

Por outro lado, ao mesmo tempo em que deu visibilidade às agruras vivenciadas na profissão e os anseios que nutre pela aposentadoria, revelou realização, orgulho e evidenciou a importância do seu trabalho, como indicador de que a atuação com os estudantes se configura como recurso subjetivo para resistir e superar as adversidades, nos dando pistas do motivo de seu trabalho ser gratificante, como “*a única coisa que a gente leva*”.

Ao conhecer fatos voltados ao seu ingresso no contexto profissional, e os acontecimentos que destacou, percebemos como ser professora alcança outras dimensões além da formativa e profissional. No encontro “Objetos significativos”, diante da fotografia de sua turma, discorre:

“Essa turma, eu disse pra Luzia¹⁰, se a gente resistir esse ano, a gente sobrevive, que foi o tempo que a gente foi muito mal recebida aqui, a escola todinha. A direção era nova, não foi nem culpa da direção. Eles tiveram rejeição com a direção e com a gente que era novato, o grupo de professores, eles passavam o tempo todinho na janela olhando o que a gente tava fazendo na sala de aula, entendeu?”

Diante das dificuldades enfrentadas em seu ingresso na escola, como o não acolhimento, a vigilância em sua atuação docente, a solidão e a rejeição, Penélope revelou processos de desenvolvimento subjetivo no campo da sua personalidade, com novas produções simbólico-emocionais frente a sua timidez:

“Eu aprendi muito aqui a responder, mais defesa, porque aqui a gente apanhou pra dedê”. (Dinâmica conversacional).

“E aqui também, porque se você não falar, o pessoal pisa muito em cima. (Dinâmica conversacional – Caixa-baú).

A decisão de passar a se posicionar frente ao grupo de professores, e a assunção de uma postura de acolhimento com os professores ingressantes demonstra que o modo como sente o seu trabalho, e se posiciona nesse cenário se constitui de forma inseparável das tramas sociais presentes na escola.

“Hoje eu abraço porque eu aprendi aqui, abraçar eu aprendi aqui, tudo foi aqui, e falar foi aqui. O Jorge que cobrou isso de mim (diretor na época). Se você não

¹⁰ Professora ingressante junto com ela na escola, nomeadas no concurso público em 2007.

falar você vai se prejudicar na sua nota (estágio probatório). ‘Você só concorda?’ Pois eu disse, a partir de hoje você não vai me ver mais calada (risos)’. (Dinâmica conversacional – Caixa-baú).

“Eu tô falando agora na sala dos professores, que eu não falava, eu estou dando minha opinião, se me perguntarem eu falo: eu trabalho assim! Eu não falava.” (Dinâmica conversacional – Imagens indutoras).

Os trechos de informações citados possibilitam construir o indicador de que na organização da ação docente, configuram representações sobre a forma como Penélope se vê, sente e vive seu local de trabalho, na singularidade de seus processos e formações subjetivas.

Consideramos que nesse processo de ruptura com uma autoimagem frágil e insegura que tinha de si desde a infância, participam, além da subjetividade social de seu contexto escolar, processos subjetivos relacionados a sua nova condição de funcionária pública e professora, como sinaliza em suas declarações:

“Gente eu não precisei de vocês para entrar aqui, podem me tachar do que vocês quiserem, eu sei que me tacharam, porque Lúcia (diretora atual) terminou soltando outro dia aí. Eu disse: podem tachar, não tô nem aí, eu estou aqui, não precisei de ninguém. Isso aí não me incomoda não, entendeu”. (Dinâmica conversacional – Caixa-baú).

“Mas acho que sou vitoriosa, apesar dos pesares, porque não sou de cidade grande, vim para uma cidade grande e me dei bem, consegui pelo menos conquistar um espaço”. (Dinâmica conversacional - Imagens indutoras).

Na relação social-individual que constitui a professora Penélope, a condição alcançada com seu trabalho parece ter mobilizado novas produções de sentidos subjetivos em sua constituição subjetiva, configurando-se em sua vida como superação, conquista e o poder para se posicionar no grupo de trabalho e em sala de aula.

A necessidade e a exigência de um posicionamento ativo em seu contexto profissional, também foi sinalizado no instrumento ‘Carta’, ao escrever para uma professora:

“Nunca permita que lhe podem seus ideais, infelizmente isso acontece. É com tristeza que lhe falo uma coisa, que me machuca muito, pertencer a uma classe desunida. Alguns se acham melhor que outros, denunciando o próprio colega sem ter conhecimento, apenas pelo prazer da fofoca. Há muito desinteresse em melhorar como profissionais. Muitos trabalhando apenas por um salário”. (Trechos da Carta)

Além disso, revela no trecho a seguir, como este aspecto de sua constituição participa de sua ação docente.

“É por isso que eu estimulo muito meus alunos a falar lá na frente. A menina que é bem tímida, que não abria a boca, tá falando, a mãe disse que ela não fica mais calada o tempo todo querendo ler pra ela. Eu tento trabalhar isso.”
(Dinâmica conversacional - Imagens indutoras - figura 10)

Em outro momento já citado, expressou:

“Eu cobro isso deles porque eu sei a dificuldade que eu tenho. As dificuldades que eu tenho eu cobro dos meus alunos, justamente pra não ter as mesmas dificuldades que eu tenho”.

É possível perceber com essas informações, como a produção individual que emerge como motivos da ação da professora Penélope é indissociável das produções subjetivas que ela produz frente ao seu contexto social maior, geradoras de posicionamentos e comportamentos frente à sua ação pedagógica, em um movimento contínuo de produções subjetivas, as quais são inseparáveis da ação humana.

Como exemplo, citamos o Sarau de Poesias em que a professora realizou com os estudantes, segundo ela, para que desenvolvessem a leitura e a fala perante o público. Um evento que participamos, e vimos como não somente os estudantes, mas também suas famílias revelaram entusiasmo e envolvimento diante da proposta.

Consideramos assim, que o posicionamento ativo da professora no enfrentamento da condição de timidez nos estudantes, evidencia uma produção simbólico-emocional na forma de se relacionar com os estudantes que extrapola uma função estritamente cognitiva, no ensino do currículo formal, mas é indicativa de uma perspectiva emancipadora, de apontar caminhos alternativos para superação de limites que foram se configurando ao longo de sua história de vida.

Ao nos depararmos com o conjunto de informações trazidos neste tópico, percebemos a complexidade que constitui a professora Penélope. A profissionalidade requerida em seus conhecimentos, habilidades, destrezas e atitudes produz um ideário de professor, “ao qual nos procuram ajustar, convertendo-nos em uma máscara, o que torna impossível ver nossa face” (FONTANA, 2003, p. 17).

Contra-pondo-se a esta concepção determinista da profissionalidade docente, o estudo da professora Penélope possibilitou-nos o entendimento de que sua constituição, atravessada por diferentes tempos, espaços, relações e experiências, se configura em um movimento de ambiguidade, revelando a complexidade, a contradição e o paradoxo existente na forma humana de ser. Processos subjetivos singulares que integram o modo como sente e vive a

docência em seus múltiplos aspectos e processos. Neste trabalho, destacamos o processo de planejamento de ensino e o currículo na organização da ação, nosso próximo eixo de discussão.

4.2 A organização da ação docente: produções subjetivas sobre o planejamento e o currículo

Esse tópico apresenta a busca pela compreensão da subjetividade da professora Penélope diante dos processos de planejamento e currículo na organização da ação. Entendemos a organização que se configura na ação docente, no sentido de ordem/desordem/reorganização e na dimensão subjetiva que constitui os processos de ação humana que a integram.

Antes de adentrarmos na organização pedagógica da professora, apresentaremos o que observamos acerca da gestão pedagógica na escola da pesquisa para entendermos como se efetiva a dinâmica do planejamento de ensino e o currículo nesse contexto.

4.2.1 A organização pedagógica da escola no movimento de articulação entre planejamento e currículo

As informações sobre a organização pedagógica da escola foram construídas ao longo da pesquisa de campo (2016-2018), mas também integram um conjunto de conhecimentos elaborados pela pesquisadora em sua vivência na escola ao longo de cinco anos, como professora, coordenadora e supervisora pedagógica, como já sinalizado neste trabalho.

A escola onde ocorreu a pesquisa integra o sistema de ensino público do Distrito Federal, e se estrutura como lugar de trabalho e formação, pela especificidade de ter um espaço/tempo de desenvolvimento profissional e melhoria do processo ensino-aprendizagem, institucionalizado como Coordenação Pedagógica, cuja finalidade é:

Art. 20. [...] planejar, orientar e acompanhar as atividades didático-pedagógicas, a fim de dar suporte à Proposta Pedagógica, promovendo ações que contribuam para a implementação das Orientações Curriculares da Secretaria de Estado de Educação em vigor. (REGIMENTO ESCOLAR DAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL, 2015).

Tal como prevê o regulamento, constatamos que a escola desenvolveu na coordenação pedagógica ações formativas com os professores voltados à implementação curricular em sua organização pedagógica, propostas nos diferentes níveis: central, intermediário e local. Como

ação promovida em nível central e intermediário, destacamos o curso Currículo em Movimento da SEDF, realizado no ano de 2013 via repasse por um formador da EAPE, e multiplicado nas escolas pelo coordenador local. Também citamos as discussões propostas no calendário da rede de ensino por meio do Dia Letivo Temático, momento em que os profissionais da escola abordam diferentes temas para serem trabalhados nas coordenações e na escola pelos professores.

No nível local destacamos um conjunto de ações formativas desenvolvidas pela gestão pedagógica da escola voltadas ao planejamento e o currículo, como foram as formações sobre os Eixos Transversais do Currículo em Movimento, para contemplar aspectos apontados pelos professores em reunião sobre o planejamento em 2016, conforme relato da diretora da escola. Essa formação foi construída por uma coordenadora pedagógica da escola, organizada em três momentos no ano de 2017, abordando dúvidas e incompreensões quanto à apropriação dos eixos no planejamento docente. O primeiro momento formativo aconteceu no primeiro bimestre e discutiu o eixo *Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos*. No segundo bimestre ocorreu a formação sobre o eixo *Educação para a Diversidade*, e no terceiro bimestre ocorreu a formação sobre o eixo *Educação para a Sustentabilidade*.

No ano de 2017 também presenciamos oficinas sobre os Gêneros Textuais e Jogos Matemáticos, propostas segundo a supervisora pedagógica, em consonância com o planejamento anual da escola. Além das oficinas e das formações sobre os eixos, acompanhamos uma discussão mediada pela supervisora pedagógica sobre o Planejamento e a Unidade didática. Em algumas dessas formações foi possível juntar os dois turnos, em outras, as formações ocorreram com os professores em seus turnos de coordenação.

Já em 2018, participamos de uma nova discussão com todo o grupo de professores sobre a Unidade Didática e a Pedagogia Histórico-Crítica, momento em que também fomos convidados pela equipe pedagógica a falar sobre a base teórico-metodológica proposta pelo Currículo em Movimento (2014).

Quanto ao planejamento de ensino, observamos que o movimento de organização da ação docente, proposto pela equipe gestora, se efetivava no espaço-tempo da coordenação pedagógica, com momentos coletivos de discussão para levantamento da problematização e momentos nos grupos organizados por ano. O registro desse processo coletivo de discussão do planejamento era feito na Unidade Didática, um formulário que constava no Caderno do Professor.

O Caderno do Professor, conforme formulado no contexto atual, é uma produção da equipe gestora nos últimos cinco anos, disponibilizada na semana pedagógica aos professores,

coordenadores, supervisor pedagógico, pedagogos, psicólogo e orientadores. Foi apresentado e lido com os professores no início do ano letivo, como um recurso de conhecimento do trabalho pedagógico realizado pelos profissionais da escola, e a perspectiva de seu uso regular durante todo o ano.

Tivemos acesso ao Caderno do Professor e identificamos que nele constavam resumos de alguns pontos do PPP da escola (2016), no que concerne aos fundamentos teóricos que o embasam, sínteses da proposta pedagógica da SEEDF sobre o Currículo em Movimento, Avaliação para as Aprendizagens e Coordenação Pedagógica. Havia também a Organização Curricular elaborada em 2015 pela gestão da escola com os professores, e outros tópicos voltados à organização do trabalho pedagógico, como projetos, rotinas, plano anual da escola e calendário mensal de atividades.

O calendário mensal de atividades (fev./dez.) sinalizava as datas dos planejamentos bimestrais e quinzenais; formações no espaço da coordenação pedagógica, semana de avaliação, projetos da escola a serem desenvolvidos, eventos, conselho de classe, reunião de pais, avaliação institucional. Observamos ao longo da pesquisa, que o calendário passou por algumas alterações, mediante ajustes de mudanças que emergiam do contexto social mais amplo, da reorganização da própria escola ou da necessidade dos professores.

Segundo assinado pela equipe gestora no Caderno do Professor (2018), “a intenção é que ele seja um norteador na organização do trabalho pedagógico, nos momentos em que você precisar verificar seus horários, planejar e avaliar as suas aulas, registrar fatos, consultar datas importantes e conhecer o funcionamento da escola”. Diante do que vimos, percebemos que este recurso alcança um valor funcional para a maior parte do grupo de professores. Observamos seu uso frequente nos momentos de planejamento bimestral (unidade didática) e a utilização diária no registro do seu planejamento de aula.

Buscamos conhecer sobre a Unidade Didática, e conforme nos explicou a diretora da escola, o registro do planejamento de ensino utilizado pela escola está em consonância com o sugerido pela SEEDF em uma reunião de coordenadores na Regional de Ensino em 2014, e assumido desde então. Silva (2016) define unidade didática como “uma sequência organizada, concatenada, elaborada de forma discutida, progressivamente, que possibilite a integração de conteúdos de professores de uma mesma área do conhecimento ou de áreas diferentes” (SILVA, 2016).

Na escola da pesquisa, observamos que há um interesse por parte da gestão pedagógica que o planejamento de ensino acompanhe essa perspectiva, e que seja um registro construído em articulação com o Currículo em Movimento. Nesse sentido, acompanhamos e

participamos de diferentes processos e formações no período da pesquisa voltados à unidade didática, em que se apresentava a intenção pelo planejamento docente sob a perspectiva integradora e interdisciplinar do conhecimento, em diálogo com o Currículo em Movimento, seus eixos e conteúdos.

Perante essa perspectiva, o movimento proposto pelo projeto curricular anual estabelecido pela gestão e os professores trouxe o tema central “Identidade”, e a partir dele se desenvolviam as unidades didáticas bimestrais, com temáticas relacionadas em cada bimestre: “Quem sou eu”; “Eu e o Outro”; “Eu e a família” e “Eu e a Sociedade”. O registro da unidade didática, a partir da temática bimestral, se constituía pela seleção e organização de conteúdos articulados a temas integradores ou eixos transversais, com uma organização temporal a ser definida pelo coletivo, quinzenal, mensal, bimestral (SILVA, 2016). Junto a isso, era solicitado a definição de objetivos de aprendizagem e procedimentos metodológicos.

Diante da imersão no campo da pesquisa, constatamos que o processo de planejamento de ensino proposto na organização pedagógica da escola, se dava em dois momentos: o primeiro, bimestral, mediado pela diretora, supervisora e coordenadores, na discussão coletiva do tema e elaboração da problematização. Após esse momento inicial, os professores se reuniam em grupos por ano para produção da Unidade Didática, e contavam com a participação dos coordenadores, quando havia. Esse momento era na maioria das vezes com os turnos separados, no espaço-tempo da coordenação pedagógica.

O segundo momento proposto era quinzenal como desdobramento da unidade didática. Nesse espaço-tempo, os grupos deveriam se reunir por ano e planejar as atividades diárias. Observamos que nesse momento, o processo de planejamento em alguns grupos ficava comprometido, devido ausências, posturas passivas, ou ainda outras atividades substituindo o que era intencionado para aquele momento.

Percebemos também dificuldades da equipe pedagógica em acompanhar o movimento de elaboração e efetivação do planejamento de ensino. Isso porque, no ano de 2017 e 2018, ao longo do período da pesquisa, o número de coordenadores estava muito reduzido, ficando essa função mais a cargo da supervisora pedagógica.

Por outro lado, foram poucos os casos em que percebemos espontaneidade dos professores diante da presença da equipe gestora e/ou coordenadores no espaço-tempo do planejamento. Em geral, e de forma mais visível no coletivo de professores de um turno, prevaleciam posturas de escuta e silenciamento. Como exemplo, citamos um episódio em que a supervisora entregou aos professores o “Projeto Água”, referente à semana de uso sustentável da água a ser desenvolvido no planejamento quinzenal. Após a leitura do projeto

elaborado pela equipe gestora, perguntou se os professores tinham dúvidas ou sugestões. Todos apenas ouviram, permaneceram calados, e assim, a supervisora prosseguiu. Entregou uma folha com campos específicos para que os grupos registrassem o planejamento quinzenal e entregassem uma cópia para a equipe gestora. Observei que os grupos de professores realizaram a proposta de registro conforme solicitado, mas na concretização do projeto evidenciaram resistência a culminância anteriormente proposta. Inferimos que esse posicionamento pode expressar produções da subjetividade social desse coletivo frente ao planejamento, como uma ação burocrática, à margem de suas propostas de ação em sala.

Observamos, entretanto, que nas conversas informais entre os professores, no espaço da coordenação pedagógica, fluíam diálogos entre eles (as) que traziam aspectos de seus planejamentos, como perguntas sobre o que cada um estava trabalhando, como estavam fazendo, e partilha de recursos e experiências, apontando que há na configuração daquele grupo de professores concepções de planejamento diferenciadas, como ato burocrático nos espaços e experiências coletivas, e práticas cotidianas e informais de planejamento entre os pares, voltadas à dinâmica da ação docente, mas restritas à dimensão da oralidade.

Consideramos, a partir do que apresentamos sobre a organização pedagógica vivenciada no cotidiano da escola da pesquisa, que o currículo e o planejamento são pensados na perspectiva de complementaridade e articulação. Porém, entendemos que o planejamento e o currículo na dinâmica da escola se tornam vivos não pelo que modo como são propostos, mas pelo que geram diante do que propõem, em como são percebidos e vivenciados pelos envolvidos nesse processo, reconhecidos em suas singularidades.

Na subjetividade social que configura as vivências de planejamento de ensino observadas durante a pesquisa, o planejamento como processo, e especialmente como produto, se revelou como um território particular, fechado, exclusivo do professor que o agencia, predominando nos momentos coletivos de elaboração a escuta ao invés da discussão, o levantamento dos conteúdos com raras ocasiões de decisões quanto a intencionalidades e práticas, o que eles preferem deixar a cargo individual.

Tais situações, revelam configurações da subjetividade social do grupo de professores nos processos de planejamento e currículo, que participam da subjetividade individual da professora participante da pesquisa. Ao mesmo tempo, consideramos a possibilidade que suas produções de sentidos subjetivos singulares gerem mudanças ou impactem a subjetividade social da escola de maneira diferente. Diante disso, apresentamos as construções a partir do estudo singular da professora Penélope.

4.2.2 Produções subjetivas da Professora Penélope na organização da ação docente

Apresentamos o relato de sua primeira experiência como professora, na dinâmica conversacional proposta com o instrumento “Objetos significativos”.

“E eu peguei uma turma, eu nunca tinha entrado numa sala de aula, a gente tomou posse, trouxe os documentos pra essa escola, no outro dia disseram: pode vir de manhã, que a gente pegou turma de manhã, que vocês vão assumir turma amanhã de manhã. Eu não tinha livros, eu não sabia nem que conteúdo se dava na 3ª série. E eu estava com marido na UTI, que estava pra morrer de câncer. Eu disse: se eu sobreviver... Foi punk!!!. Aí fui levando”. (Objetos significativos – Fotos da 1ª turma).

Embora tenha passado por um processo formativo de complementação em magistério, a professora conta que não conhecia a realidade de uma sala de aula. Penélope assume então de forma súbita, pela primeira vez, sem uma orientação prévia da escola em que se insere e sem um planejamento, uma turma de 3ª série, em um período extremamente difícil em sua vida, com seu companheiro gravemente doente e internado, e declara: “*aí fui levando*”. O currículo aparece em seu relato como lista de conteúdos que o professor precisa conhecer frente a sua imersão em sala de aula.

Em outro relato, Penélope faz referência à forma que encontrou para organizar sua ação:

“Mas foi essa turma, eu gostava da turma. Eu gostava porque era uma turma que a gente se divertia, eu fiz soletrando, eu gostava porque ela era uma turma que criava as coisas. Dividi grupos na sala e disse: cada um vai pesquisar 10 palavras no dicionário. Dei dicionário, ‘vocês pesquisem o significado’ e eles ficavam estudando. Depois a gente selecionou as repetidas, fiz uma listagem e dei pra todo mundo estudar. Dividi a sala no meio, eles criaram músicas, campeonatos, tudo. Aí a gente estava fazendo, mas como aqui era bem tradicional, aí proibiram eu fazer. Eu fiquei danada, aí você vai tirando o estímulo de fazer as coisas, mas foi muito bom.”
(Objetos significativos – Fotos da 1ª turma).

Como parte dessa dinâmica conversacional, perguntamos:

Pesquisadora: Quem te ajudou a organizar teu trabalho nesse período, depois desse momento inicial mais tumultuado?

Eu fui sozinha, porque aqui o pessoal, ninguém ajudava ninguém, é por isso que eu tinha o cuidado quando as pessoas chegavam, ficava me oferecendo, dizendo: gente se precisar de alguma coisa pode me procurar, sabe, porque eu sei.

(Objetos significativos – fotografia da turma)

Segundo a narração de Penélope, inferimos que a forma como subjetivou a experiência da primeira turma evidencia aspectos que a fazem feliz, diante do papel ativo, livre e criativo que assumiu e conseguiu despertar nos estudantes. Naquele contexto, sem citar apoio humano ou outro referente, fez escolhas que considerava criativas, lúdicas e envolventes para os estudantes, evidenciando a prática como o caminho delineado para organizar suas aulas.

Relacionado a essa escolha, no instrumento “Complemento de frases”, ressalta:

03. Aprender *com a prática*.

78. A prática pedagógica *é como se aprende*.

81. A teoria *uma chatice*.

(Complemento de frases)

Os complementos acima ratificam sua preferência pela prática e sinalizam o indicador de que assumiu sua nova realidade como professora, disposta a aprender na prática. Sobre a teoria, em outros momentos a professora pontuou:

“Não gosto de ler, não gosto de estudar. Eu não decoro. Esses teóricos pra mim... Tem muita gente com muita teoria aqui. Eu sou muito mais de prática. Eu fico procurando algum trabalho que fizeram, que eu acho interessante, eu aplico na minha sala. Agora, assim, de estudar, de aprofundar, não. Todo dia eu fico procurando, renovando”. (Dinâmica conversacional – imagens indutoras).

Para planejar sua ação, Penélope mostra resistência a atividades como ler, estudar, memorizar, teorizar, e em contrapartida destaca a prática como algo de valor, sob a perspectiva de aprender fazendo. Ao declarar: *“esses teóricos pra mim”*, e se posicionar *“eu sou muito mais de prática”*, evidencia o valor dicotômico e dissociado que a relação teoria e prática é por ela assumida, como dois campos distintos em que ela se movimenta ou deveria se movimentar.

Outras informações trazidas pela professora em uma dinâmica conversacional sobre as formações realizadas na escola, nos ajudam no entendimento de sua reação frente ao conhecimento e a relação teoria e prática:

Pesquisadora: O que você acha das formações realizadas na escola?

“Pra mostrar que é teórico, eu quero que tu seja prático como tu é teórico, isso que eu quero que você seja, os dois. Se você é um bom teórico, você tem que ter uma boa prática. Bota a tua teoria na prática, você tem o embasamento melhor do que eu, porque eu fico procurando a prática dos outros, cato a minha prática olhando o que a pessoa tá fazendo de interessante, e eu digo, vou fazer na minha sala. Eu vejo o pessoal trabalhando, eu fico olhando, como eu não gosto de ler, eu observo”. (Dinâmica conversacional – Caixa-baú).

O argumento da professora aponta a tensão histórica entre teoria e prática, entre o saber e o saber-fazer na prática, diante da não evidência da relação desse conhecimento com a transposição didática que ela almeja visualizar, na solução de problemas da sala de aula. Revela, assim, o indicador de que em sua constituição subjetiva a organização da sua ação se dissocia de um valor teórico, por subjetivamente, não encontrar na teoria seu alcance prático.

O exercício teórico é repassado para outra pessoa, enquanto ela reafirma a prática como elemento fundante de seu planejamento, não fazendo até esse momento referência a outros aspectos constituintes dessa organização, como o papel do estudante ou o uso da organização curricular, mas se centra na repetição de vivências que considera exitosas, como narra no exemplo a seguir, em continuidade ao diálogo anterior:

“Eu vi a história do sarau, me lembrei da minha sobrinha de 5 anos que a mãe ensina poesia para ela. Ela recita cada poesia com toda a entonação, tudo! Parece gente grande. Aí eu disse, cara eu vou fazer isso na minha sala. Aí eu li uma poesia com entonação para as meninas da sala e uma disse: Tia, como é legal!!! Por que a gente pega a poesia, dá pra eles, e não lê, não faz a entonação. Aí eu comecei a cobrar deles a entonação da poesia, é tanto que os que leram, mostraram um pouco isso. Olha aí como poesia é bonito, e eles gostaram. Até hoje estão brincando de ler lá na sala”. (Dinâmica conversacional – Caixa-baú)

Consideramos que esse conjunto de informações fundamentam a hipótese de assumir a prática na organização de sua ação, em que a prática se faz valer pela marca da utilidade e o teórico, como inutilidade. Tal interpretação se revelou de forma mais enfática ao conversarmos no instrumento “Caixa-baú” sobre alguns documentos que orientam a organização do planejamento na escola, como é o currículo. A professora olha o livreto do Currículo em Movimento e lê:

“Currículo em Movimento da Educação Básica”.

Em seguida, fala:

“Vi a capa, nunca li, porque eu sou uma pessoa que não gosto de ler isso, e se leio, não consigo fixar o conteúdo na minha cabeça. Aí eu pego pra tirar alguns conteúdos, mas isso (refere-se ao Currículo) é importante, porque aqui a gente já tem até os objetivos que ajuda muito. Isso é importante, aí eu gosto, pra quando eu quiser pesquisar pra me ajudar a fazer o planejamento, aquele que a gente estava fazendo. Mas dizer assim, pra pegar pra ler assim eu não gosto. É porque muda, porque se não mudasse tanto a gente podia até comprar e ter, porque esse é um livro útil, esse aqui é, porque você utiliza, você usa na prática!”

(Caixa-baú)

Na fala da professora, o currículo revela importância na perspectiva de um currículo coleção, como lista de conteúdos à medida que lhe ajuda em questões do seu trabalho, sob a

referência valorativa da utilidade na prática. Não identificamos indicadores de uma perspectiva crítica do currículo, na busca da compreensão de suas bases teóricas ou de princípios ou fundamentos para sua ação a partir do que postula o currículo. Quando indagada sobre os estudos possibilitados na escola sobre o Currículo em Movimento no ano de 2013, Penélope discorre:

“Sei que teve, mas se você me perguntar o que ela falou eu não sei de nada. Até o que a coordenadora falou de sustentabilidade esse ano, se você me perguntar, eu não lembro. Então não adianta gente, eu não lembro!”
(Dinâmica conversacional – Caixa-baú).

Embora, o Currículo em Movimento (2014) aponte para um processo histórico de construção coletiva desse documento entre os anos de 2011 a 2013 que “envolveu professores (as), estudantes, coordenadores (as) pedagógicos, gestores do níveis local, intermediário e central” (SEEDF, 2014, p.17), com plenárias e grupos de trabalho para avaliação e reformulação do currículo, percebemos que Penélope o subjetiva com um valor essencialmente prático, como um guia, à margem dela, com o papel de executá-lo (SACRISTÁN, 1998). Revela, portanto, o que Sacristán (1998) denomina de tecnificação do currículo, que o transforma em produto, e os professores em seus primeiros consumidores.

Pensamos os movimentos formativos do Currículo a partir da implicação subjetiva que gera nos indivíduos, e não condicionado ao seu repasse. Perante as informações decorrentes da pesquisa com Penélope, é possível constatar que mesmo um projeto formativo sobre o Currículo em Movimento¹¹ realizado em serviço, no espaço da escola, pelos seus pares, coordenadores pedagógicos, em um tempo relativamente longo de doze encontros, não geraram mobilização simbólico-emocional na configuração subjetiva de Penélope acerca das formações e do currículo.

Como destacado na revisão bibliográfica sobre o currículo, os estudos apontam a força das produções sociais de cada escola e de seus atores na efetivação do currículo, e frente ao que ouvimos de Penélope, confirma o entendimento de que uma proposta curricular não se basta, mas precisa ser constantemente discutida, repensada, avaliada e ajustada, inclusive, na valorização da dimensão subjetiva que constitui todos os envolvidos.

¹¹ O curso “*Currículo em Movimento: reorganização do trabalho pedagógico nos Ciclos*” foi realizado em 2013, nos espaços de coordenação pedagógica na escola. O coordenador pedagógico local era o responsável em operacionalizar a proposta metodológica intitulada “*Percurso Pedagógico - Anos Iniciais*”, em cada encontro. Conforme orientação da EAPE se exigia 03 horas de vivência para que o planejamento do curso fosse efetivado de forma adequada e atendessem aos objetivos propostos. (PROJETO EAPE NA ESCOLA, 2013).

Tal fato encontra coerência com o que destaca González Rey e Mitjáns Martínez (2017) sobre a produção de novos sentidos subjetivos que impliquem processos de mudança na configuração subjetiva do agente da experiência, os quais “não são gerados como reflexo ou epifenômeno das realidades discursivas nas quais diversas construções simbólicas sociais transitam” (p.65). No campo da formação docente não se trata de relações diretas de ação e efeito, mas processos sempre diferenciados, singulares, configurados diante das construções que as pessoas envolvidas elaboram ao vivenciá-las, uma produção que não é intrapsíquica, não é puramente individual, mas decorre da inter-relação entre o social e o individual, da produção simbólico-emocional que integra esse processo, e da qualidade que se experimenta nele.

A relação da professora com processos formativos já foi sinalizada em alguns momentos de nossa construção, mas explicitaremos melhor agora a partir de novas informações levantadas nos encontros individuais:

08. Quando estou em formação *fico tensa*. (Complemento de frases)

Pesquisadora: Te incomoda isso aqui? (Aponto para figura 10 que Penélope escolheu de um processo formativo em que diz não gostar). Todo mundo calado, como se estivessem mais recebendo?

“Mas eu faço mais esse papel de ficar calada. Se você disser: Não, Penélope, pode fazer o curso que vai ser tranquilo, você não vai falar nada, você não precisa nem abrir a boca, você só vai escutar, aí eu vou tranquila”. (Dinâmica conversacional – Imagens indutoras).

A declaração da tensão provocada pela formação, e de que nesses momentos assume uma postura passiva frente a processos formativos, levou-nos a buscar outras referências que nos ajudassem a compor o entendimento das produções subjetivas que a professora expressa sobre a formação, e seu objeto, o conhecimento:

No complemento de frases:

22. O estudo *vou levando*.

49. Na faculdade *passou*.

59. O conhecimento *importante*.

83. Meus estudos *vou levando*.

(Complemento de frases)

“Vamos falar do que não gosto”.



Figura 9



Figura 11



Figura 10



Figura 22



Figura 13



Figura 14

“Não gosto disso (figura 9), não gosto disso (figura 11), não gosto disso (figura 10), não gosto disso (figura 22), não gosto disso (figuras 13 e 14). Tudo que refere... isso aqui é uma coisa só tá: papel, eu acho que eu tive algum trauma, eu acho que vou fazer regressão. Tudo que se refere à escola em termos de eu ser aluna, eu detesto!. Detesto reunião, detesto aqueles estudos, quando tem uma pessoa só falando, as vezes quando tem uma fala interessante até que eu gosto, mas isso aqui, de participar, não gosto disso não. Eu do lado de cá, eu sou um horror, me podam. Se disser assim: Penélope! Eu já fico roxa, eu fico vermelha. Se me perguntarem: qual é o seu nome? Se eu estiver numa sala de aula eu já fico vermelha”.

Pesquisadora: Mas tem alguma coisa...?

“Não sei, eu já tentei puxar na memória alguma coisa que me chocou na escola quando era aluna, não sei...”

Pesquisadora: Será que em casa, na relação com o teu pai, como ele era professor...

“Não, porque meu pai sempre dava aula e a gente era pequeno, eu me lembro, a gente agarrada nas pernas dele, ele dando aula em casa, não sei porquê, mas eu como aluna eu detesto, por isso que eu não gosto de fazer curso. Não gosto de fazer curso por conta disso, não gosto, não gosto, eu faço porque é o jeito, mas eu não gosto. Ficar do lado, eu sendo aluna”.

Pesquisadora: E como você se sente sendo professora?

“Eu como professora, eu gosto, eu adoro, agora eu só não gosto porque quando eu vi isso aqui, eu vi como aluna, eu não vi como professora, interessante. Quando é curso, as vezes pra assistir uma palestra, quando é uma palestra interessante eu gosto”.

Pesquisadora: E quando uma palestra é interessante?

“Quando tem um conteúdo que você passa e você nem sente”.

(Dinâmica conversacional – Imagens indutoras)

Em sua relação com os estudos e espaços de aprendizagem, a fala de Penélope traz a força da tensão e desafio que eles parecem provocar em sua configuração subjetiva de aluna. A sinalização de que vai levando os estudos e de que momentos formativos são desgostosos é provocadora da busca de possíveis causas dessa depreciação, o que compreendemos estar relacionado à exigência que essa condição lhe requer, de participação no processo, exposição e postura de aprendiz.

Segundo a base teórica em que nos apoiamos, produzimos subjetivamente uma condição. Entendemos assim, que para Penélope sua condição de aluna, tal como se configura subjetivamente, não lhe causa conforto e satisfação, talvez por trazer à tona fragilidades com

as quais ela não quer lidar ou desconhece, como expõe em um de nossos encontros, em uma conversa sobre seu ingresso na secretaria:

“Entrei a nível de segundo grau, porque eu fiz o complemento em magistério. Eu tentei também fazer o curso de pedagogia, que não abriu aquele negócio? (Licenciatura ofertada pela SEEDF em convênio com a UnB). Tentei fazer, mas não podia fazer porque eu já tinha o curso (Psicologia). Só é pra quem não tinha faculdade, aí eu desisti. Eu achei foi bom, porque isso aí, eu ia ter dor de cabeça, eu ia chorar, precisava ver eu dando minha aula na faculdade, eu defendendo meu trabalho lá na escola gente, pra eu terminar meu curso. Gente precisa mesmo falar? Eu sou super tímida gente, eu brinco pra tentar esconder mais, mas eu, você pode ver, coisa de trabalho, assim, já fico assim, já me armo, entendeu?” (Dinâmica conversacional – Imagens indutoras).

De igual modo, compreendemos que processos formativos revelam produções subjetivas em constante tensão com sua configuração subjetiva de aluna, ao lidar com a timidez e suas dificuldades de aprendizagem. Em relação aos estudos, Penélope evidencia produzir sentidos subjetivos de sua autoimagem de forma negativa, associados à sua incapacidade de se expressar, à insegurança e ao bloqueio em relação a leitura. Porém, não demonstra em sua fala ou atitudes, outras possibilidades de desenvolvimento nesse campo da sua vida.

A compreensão de processos subjetivos configurados na constituição de Penélope mostra como comportamentos e posicionamentos associados à sua formação e ação profissional não são descontextualizados, mas se articulam a uma cadeia de produções simbólico-emocionais que acompanham o modo como se relaciona com os estudos, as formações, e isso inclui, sua visão sobre o currículo e outros documentos norteadores do planejamento, afastando-se desses pilares importantes de seu trabalho.

Continuando nosso diálogo sobre os documentos norteadores do planejamento dos professores, Penélope expôs sobre o Projeto Político Pedagógico:

“PPP, a gente elaborou o PPP, mas eu não sei o que é que tem no PPP. Se me perguntar, o que é que tem no PPP, aí eu digo: Não sei! Isso aí, (olhando para o PPP), eu ainda não sei o que é que dá isso. Eu sei que um que tira do outro, que tira do outro, que tira do outro. Isso aí eu entendi lá (refere-se a uma formação na escola), eu sabia até a sequência, mas assim pra mim, eu não vejo, ainda não achei a utilidade dele. Ele dá muito trabalho de fazer, é muito chato, insuportável, porque a gente deixa de fazer muita coisa com os meninos pra fazer isso aqui. Isso é um saco, eu tenho pavor (risos). O que eu acho interessante, é isso aqui (PPP), que todo mundo concorda, acha lindo e maravilhoso, mas todo mundo reclama que não quer fazer.

Pesquisadora: Mas aqui na escola, você acha que o PPP é um movimento coletivo ou fica mais centrado na mão de algumas pessoas?

“No fim das contas fica centrado na mão de algumas pessoas, porque os professores como sempre não gostam de participar das coisas, ou seja, acho que a maioria diz que entende, mas se você soubesse que é um documento que de fato vai lhe ajudar, você sentaria e faria com mais cuidado. Eu acho que aqui é muita conversa. Se me perguntar, o que é que tem no PPP, aí eu digo: Não sei!”

Sua indisposição para os processos de discussão requeridos na escola diante do movimento de atualização do PPP, e a percepção de que há um engajamento superficial de aceitação, passividade e ao mesmo tempo insatisfação no grupo de professores, em relação ao Projeto Político Pedagógico, evidenciam que para Penélope a presença deste documento se dá apenas como produto, institucionalizado e burocrático, distanciado do seu processo de planejamento e ação pedagógica.

Continuando o diálogo, perguntamos:

Pesquisadora: Muita coisa que está aqui (caderno do professor) foi tirada daqui (PPP). O PPP foi para o e-mail de vocês né?

Foi, mas eu nem abri. Sei que é um documento, que seja um documento, que a história da escola está todinha aqui dentro. Agora, diga assim: você quer fazer? Vamos fazer que é importante, eu digo: pode fazer, que se eu precisar, mas eu nunca precisei, graças a Deus.

(Dinâmica conversacional – Caixa-baú).

Nas produções de sentidos subjetivos que emergem na professora, saber da importância do PPP não é sinônimo de assumi-lo, pois, o modo como isso está configurado subjetivamente nela parece apontar para algo não valorativo. A declaração *“se você soubesse que é um documento que de fato vai lhe ajudar, você sentaria e faria com mais cuidado”* e o relato acima reforçam o indicador de que confere pouco valor a tal documento diante do não alcance de utilidade para ela.

Apresentamos também no instrumento “Caixa-baú”, o Caderno do Professor, já explicitado na organização pedagógica da gestão atual. Sobre o caderno, Penélope declarou, ao vê-lo sair da caixa-baú:

“Uso! Aprendi a usar. Sempre eu perdia antes, mas esse ano eu estou usando porque eu aprendi, eu acho que eu estou mais centrada, mais preocupada de tentar botar as coisas no papel. Não é organizadinho assim, mas estou colocando, tô conseguindo fazer, tô usando”.

Pesquisadora: E você acha que ajuda?

“Ajuda, facilita muito, isso aqui tem tudo gente, até para o relatório às vezes eu venho aqui, os objetivos eu tiro aqui, os projetos. Estou trabalhando o Eu, aí eu boto o objetivo que a gente está trabalhando naquele bimestre. Vou no dicionário, pesquisando, aí boto um objetivo, aprendi. Até que esse relatório consegui fazer, só tinha uma palavrinha que eu erreí. Eu tinha dificuldades de fazer Ciências

Naturais e Ciências Humanas, às vezes eu tenho dificuldade de diferenciar. Aí vou lá e pesquiso o que é, pra poder conseguir colocar, aí eu vou. Quando eu sinto a necessidade aí eu vou lá e pesquiso porque me ajuda na hora, não adianta eu ler uma coisa pra me ajudar futuramente, então eu corro. Isso aqui (caderno do professor) é muito bom, esse livro é perfeito pra mim porque ele é prático, você usa, entendeu. Emília Ferreira eu não vou usar, esses outros caras que tem que estudar, não adianta, eu não aprendo o nome deles e nem a teoria de cada um. Não vou, não sai”. (Dinâmica conversacional – Caixa-baú).

Diante dos documentos apresentados no instrumento “Caixa-baú”, que integravam o processo de planejamento institucionalizado pela gestão da escola, o relato acima expressa novas produções subjetivas na relação com um desses instrumentos, o Caderno do Professor, o qual para ela parece ter sido reconfigurado a partir do alcance da compreensão de como usá-lo, como destaca em sua fala: “*Sempre eu perdia antes, mas esse ano eu estou usando porque eu aprendi*”. O desdobramento dessa nova relação com o caderno aparece em seu relato em outros campos de seu trabalho, como na escrita dos seus relatórios de avaliação (RAv) além do uso no planejamento.

Entretanto, visualizamos que o valor prático e facilitador que o Caderno do Professor revela na organização da ação de Penélope, não é ampliado para possibilidades reflexivas e formativas, pois se restringe como fonte de modelo a ser reproduzido para atender as demandas institucionais.

A partir do instrumento “Caixa-baú”, conversamos também sobre o registro adotado para o planejamento de ensino, conhecido como Unidade Didática, já citada na organização pedagógica da escola. Ao mostrar a unidade didática, a professora expressou:

Sequência didática. Cara, muito bom, não gostava, aprendi a gostar, que facilita tudo. Também é besteira isso aqui (eixos transversais), que a gente sempre trabalhou isso aqui.

Pesquisadora: Será que eles colocam porque não aparece lá no conteúdo do currículo com esse nome?

Esse nome!? Mas a gente trabalha. É isso que eu digo, gente tá tudo dentro do conteúdo, aí separa só para complicar minha cabecinha. Só muda o nome. Ano passado começaram a querer separar (Os eixos). Gente não tem como, eu fiquei doidinha, não entendo nada disso aqui não, não sei fazer não. Mas isso aqui eu gostei, não gostava não (ficha da unidade didática).

Pesquisadora: O que fez você gostar?

Porque eu comecei a compreender que facilita a vida da gente, facilita tudo, porque daqui, depois que faz isso aqui, apesar que eu não faço organizadinho. Por que a gente no começo fazia organizadinho, depois eu pego só os tópicos assim (conteúdos). Antigamente você fazia plano de aula, hoje em dia você tira tópicos. Porque com isso aqui eu sei o material que eu posso pesquisar na internet, atividades que tenham a ver com o que eu planejei. Não ficar pegando um horror de atividades sem saber o que é pra fazer com elas, então isso aqui pra

mim ajuda muito. Aí eu chego para os meninos (seu grupo de trabalho) e digo: essa semana a gente vai trabalhar isso aqui, eu e ele, a gente junta e faz o planejamento, e a gente consegue, aí a gente procura atividade e discute como é que vai trabalhar essa atividade. Eu e o Rodrigo conseguimos fazer isso”. (Dinâmica conversacional – Caixa-baú).

Inferimos que a motivação implicada no novo posicionamento da professora Penélope frente a Unidade Didática relaciona-se à configuração subjetiva da utilidade, da praticidade, como pilar de sua organização didática. Acrescenta-se a isso, o fato de considerar ter alcançado compreensão diante do processo de registro do plano, inclusive com demonstrações por essa conquista, tal como expressou na formação sobre o planejamento pedagógico, em que se dirigiu para nós e com entusiasmo declarou: “*agora eu sei fazer, demorei dez anos, mas aprendi*”. Uma contestação que nos permite interpretar que frente à esse documento de sistematização, emergem sentidos subjetivos de superação e conquista profissional, como base de produções subjetivas de mobilização simbólico-emocional.

O questionamento que faz sobre os Eixos Transversais¹² do Currículo, como se fossem conteúdos disciplinares, contemplados mediante o ensino dos conteúdos prescritos nos livros, nas disciplinas, ou na organização curricular da escola, nos leva a considerar que não os concebe na mesma perspectiva apontada pelo Currículo em Movimento (2014). Conforme Santomé (1998), “os eixos transversais favorecem uma organização curricular mais integrada, focando temas ou conteúdos atuais e relevantes socialmente e que, em regra geral, são deixados à margem do processo educacional” (apud SEEDF, 2014, p.36). Segundo o documento do Currículo:

A expectativa é de que a transversalidade desses temas torne o Currículo mais reflexivo e menos normativo e prescritivo [...], [de forma que] os conteúdos passam a ser organizados em torno de uma determinada ideia ou eixo que indicam referenciais para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido por professores (as) e estudantes, de forma interdisciplinar, integrada e contextualizada. (SEEDF, 2014, p.36).

A reflexão proposta pelo Currículo com a assunção dos eixos na dinâmica da organização pedagógica da escola e do professor, deixa claro que não é apenas mudança de nomenclatura como a professora se referiu, mas uma forma diferenciada em lidar com o conhecimento, com implicações teóricas e metodológicas no planejamento da ação.

¹² Segundo o Currículo em Movimento da SEEDF (2014), “ao eleger como eixos transversais: Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos, Educação para a Sustentabilidade”, o Currículo contempla as narrativas historicamente negligenciadas. (SEEDF, 2014, p.36).

O fato sinalizado pela professora, da escola querer separar os eixos, também demonstra que este aspecto do Currículo precisa ser mais bem discutido e compreendido por todos, a partir da perspectiva apontada pelo documento, que o aborda em suas múltiplas relações.

Continuando nossa conversa, perguntamos à professora:

Pesquisadora: Como é feito o planejamento na escola?

“Ixe, é isso aí que eu não sei dizer. Eu sei que é em cima de projetos, tirado do PPP segundo o pessoal fala, e a gente pega também esse daqui (Caderno do Professor) que tá tudo mastigadinho pra gente, que é uma delícia né, do currículo (organização curricular), e vai e copia. Mas aí, a linha que segue, qual a linha que a gente segue?” (Dinâmica conversacional – Caixa-baú).

Diante da pergunta da professora, informamos que segundo o Currículo em Movimento (2014), e também assumido no PPP da escola (2016), a base teórica de trabalho era a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural e as explicamos sucintamente. Após ouvir atentamente, a professora continuou:

“Ih, 99,9% não faz isso. Agora eu vou saber qual a linha que a gente segue. É isso que eu faço, mas não faço detalhadamente assim não. Muito interessante! Coitado desses alunos, a gente tá longe dessa realidade, a gente não faz isso aqui. Isso é muito bonito! A gente faz isso? Seja sincera! Pode fazer uma aula ou outra, mas no dia-a-dia não faz!” (Dinâmica conversacional – Caixa-baú).

Destacamos mais uma fala da professora que sinaliza processos pedagógicos de articulação do currículo em seu planejamento:

“Agora vamos pra sinceridade, você trabalha o EU, o Eu e a Família, o Eu e o Outro, e a gente sempre trabalhou isso, a gente trabalha o nome da criança, a identidade, a família da criança, só partiram e botaram o nome. Aí fala assim: Penélope, me fala aí, dentro do contexto que eu quero: ‘Eu e a Sociedade’, eu vou ter dificuldades para falar, mas no dia-a-dia você trabalha, entendeu? Eu digo assim: A gente mexe, mexe tanto que a gente já trabalha a mesma coisa, que a gente trabalha a vida toda.” (Dinâmica conversacional – Caixa-baú).

Ao declarar “você trabalha o EU, o Eu e a Família, o Eu e o Outro, o Eu e a Sociedade”, Penélope faz referência ao Projeto Curricular Anual de Planejamento da escola, que trabalha essas temáticas bimestralmente nas unidades didáticas. Junto ao fato de que percebe a articulação do projeto curricular ao planejamento como algo sempre presente em sua aula, expressa a dificuldade que sente para verbalizar e construir uma lógica de raciocínio sobre a forma de organização da sua ação docente, o que parece ser fonte de tensão e limitação para assumir posicionamentos frente aos encaminhamentos da gestão e do grupo de

professores. Nesse aspecto nos dá indicadores da forma como percebe as modificações já propostas em sua experiência profissional:

“Mudou a disposição das carteiras, mas o conteúdo é o mesmo, trabalha em cima de conteúdo, a cobrança é a mesma. Você pode olhar, os conteúdos são do mesmo jeito, o que eles estão cobrando só mudaram os nomes. Que a sala podia mudar, o pessoal muda a posição da cadeira, mas trabalha do mesmo jeito, faz rodinha com as cadeiras, mas vai pro quadro e escreve do mesmo jeito”. (Dinâmica conversacional – Caixa-baú).

A crítica que levanta é indicadora de que as propostas de mudanças não são plenamente efetivadas no contexto escolar, mas compreendidas de forma superficial, sem desdobramentos reais na gênese da ação do professor, em seu espaço de sala de aula e na relação com os estudantes. Penélope continua sua fala trazendo à tona o que para ela se configura como necessária mudança no contexto educacional, capaz de lhe mobilizar a significativas transformações em sua ação didática:

“Eu queria que a minha sala fosse mais prática com os alunos, eu queria, mas a gente não tem acesso a muita coisa, que a gente podia ter acesso a uma cozinha pra gente fazer bolo. Vamos fazer uma receita? Pra gente fazer na sala é uma dificuldade, pedir pra pessoa assar é uma dificuldade. Eu vou trabalhar com os meninos os estados da água, eu queria ir pra cozinha, fazer um suco, colocar pra gelar e fazer um picolé, mas a gente fazer, é isso que eu queria, botar mais prática. Fosse uma sala de laboratório. Eu acho que a criança aprenderia mais. Trabalhar o bolo, fazer o bolo na prática, trabalhar a receita e aí ir pra escrita da receita. Vê a transformação do conteúdo. Primeiro a experiência, depois a teorização. Falar de uma coisa que você não pega, não imagina, eu acho mais complicado”. (Dinâmica conversacional – Objetos significativos).

Assim, reforçamos a hipótese que para Penélope a organização da sua ação se pauta por uma perspectiva de trabalho que evidencia a prática como fundamento, articulado à lógica de aprendizagem que lhe parece contemplar em suas vivências, com o indivíduo ativo na experiência do aprender.

As construções feitas até aqui revelaram que o planejamento e o currículo são compreendidos por Penélope a partir da utilidade na prática, em que esta sua atribuição se revelou como base de produções subjetivas de mobilização simbólico-emocional em sua constituição subjetiva. Por outro lado, assumir que não sabe, não aprende, não lembra, revelou-se como uma forma que encontra para resistir às exigências teóricas ou burocráticas constituidoras de seu campo profissional, da mesma forma que as coisas que fogem das suas aprendizagens.

O desenvolvimento subjetivo apontado em Penélope, ao se posicionar e assumir a autoria da sua ação, embora sinalize mudanças, não possibilitou considerá-la sujeito em aspectos voltados ao planejamento e ao currículo, a ponto de gerar mudanças ou impactar a subjetividade social da escola de maneira diferente.

4.3 O planejamento e o currículo na dinâmica da ação docente

No tópico anterior discutimos aspectos subjetivos que envolvem a organização da ação docente, em como o currículo e o planejamento foram se configurando na profissionalidade da professora Penélope ao longo de suas experiências formativas e profissionais na docência.

Importa-nos agora, diante do esforço teórico e metodológico empreendido na pesquisa, compreender as produções subjetivas da professora sobre o planejamento e o currículo formal, que emergem na dinâmica de sua ação em sala de aula. Uma construção que não é conclusiva, nem fechada, uma vez que se entende o processo de produção do conhecimento como subjetivamente configurado, com a marca do pesquisador e toda produção subjetiva construída nesse processo de imersão teórica e de campo, diante daquilo que para nós foi importante e possível enxergar, certo da infinidade de novas leituras e interpretações.

As observações em sala de aula foram realizadas duas vezes por semana, no primeiro bimestre de 2018, e possibilitaram perceber que a ação da professora Penélope revela processos subjetivos de sua complexa constituição docente em desenvolvimento.

Nos momentos de acompanhamento em sala de aula consideramos que a professora demonstrou inicialmente receio de revelar suas fragilidades, embora, tentasse não expor de forma direta como se sentia com a nossa presença em sua sala. Sempre se mostrou aberta às visitas, recebeu-nos gentilmente, reservava-nos um espaço próximo a ela, compartilhava as atividades do dia, aceitava nossa disponibilidade para contribuir com algumas atividades em sala, como: organização dos cadernos de casa e de sala, colagem do dever de casa no caderno, recortar atividades, colagem nas agendas, cantar com os estudantes.

Com o decorrer dos acompanhamentos que fizemos, a professora foi demonstrando mais leveza, confiança para expor as ideias, dúvidas, questionamentos e reflexões que emergiam dos momentos e episódios na aula, como também relativos à organização da escola como um todo. Além disso, sentimos maior acolhimento da professora à nossa presença nos espaços de coordenação pedagógica, de modo a solicitar contribuições e nos integrar ao grupo de colegas professoras que planejavam junto a ela, as quais de igual modo, nos receberam gentilmente.

Percebemos na professora, nos primeiros acompanhamentos, um esforço em assumir uma postura mais tranquila com os estudantes, em falar baixo, em ser compreensiva, empreendendo um esforço para conseguir, pois parecia reconhecer a necessidade de mudança, já destacada no complemento de frases realizado no semestre anterior:

79. Eu secretamente *sonho em ser uma professora mais calma.*

82. Diariamente *grito.*

31. Admiro *quem fala baixo.*

(Complemento de frases)

Além do complemento, ainda nos encontros individuais, meses atrás, a professora já havia destacado o desejo de melhorar quanto ao uso descontrolado da voz, quando conversamos sobre um bom professor.

Pesquisadora: O que é um bom professor?

“Eu acho que eu sou uma boa professora, eu só preciso melhorar essa parte (grito) e preciso melhorar muito, lógico, a gente melhora todo dia [...]”. (Sistema conversacional – Caixa-baú).

Continuando o diálogo, indagamos se gostaria de ser sua aluna. Ela respondeu:

“Às vezes não, porque eu grito. Me incomoda, eu queria não gritar, eu já tentei não gritar, mas não consigo. Eu queria ter mais paciência com os alunos, porque as vezes eu fico com raiva de mim porque eu não tenho, eu sei meus defeitos, as vezes eu assusto muito a criança, eu sinto isso, eu vou brincar e abraçar, mas eu sei que eu assusto a criança, eu acho que a escola não é pra isso, mas eu faço isso, eu e 99,9%. E eu fico assim, e os meninos ainda gostam, eu digo, cara criança gosta da gente, porque os meninos abraçam, e a gente sente que é um abraço com carinho, meus alunos me abraçam, e eu brigo com eles, eu grito e assusto, eu sei que eu assusto. Eu tenho um menino que fica assustado (faz olhar de assustada), ele nem abre a boca, e eu sei que eu tô errada. Se você pega menos crianças, acho que você consegue fazer um trabalho melhor”. (Sistema conversacional – Caixa-baú).

Elencamos mais informações relacionadas às produções subjetivas que gera sobre a ação docente:

“Pra você ir pra sala de aula você tem que gostar, que é estressante, é cansativo. Cinco horas uma criança dentro de sala de aula é muita coisa, a gente não aguenta, a gente vai fazer um curso, uma reunião a gente conversa, a gente não aguenta doida pra ir embora, imagina a criança que fica aguentando a gente de 7h30 as 12h30”. (Dinâmica conversacional)

Ao escrever a carta, traz novamente a paciência como elemento necessário à prática do professor.

“Sei que você está com ideias novas e ansiosa para colocá-las em prática. Isso é muito bom, a escola precisa de pessoas como você, aquela que ensina com dedicação e paciência, sempre disposta a ajudar. Boa sorte, espero que você use seus conhecimentos e ideias e faça a diferença”. (Carta).

O espaço/tempo em sala de aula aparece no complemento de frases, como:

- 13. A sala de aula *sufocante*.
 - 30. Na sala de aula *aprendizado*.
- (Complemento de frases)

Os fragmentos retirados dos instrumentos, revelam concepções, contestações, confissões, desejos e frustrações da professora Penélope sobre seu posicionamento na ação docente. Embora a professora sinalize reconhecer a necessidade de mudanças, por ser algo que a incomoda, e pelos efeitos que ela sente que causa nos estudantes, a qualidade da relação a partir das emoções produzidas pelos estudantes parece não ser central em sua configuração subjetiva, e nesse sentido prevalece sua vontade sobre a dos estudantes.

O lugar social que ocupa como profissional, no qual a professora se reconhece como alguém em crescimento, é também lugar de mudanças, de tensão, de inquietação, pois se percebe como alguém que precisa melhorar. Ao declarar “*eu sei que eu tô errada*”, “*eu sei que eu assusto a criança, eu acho que a escola não é pra isso, mas eu faço isso, eu e 99,9%*”, inferimos que agir de modo coercitivo sobre o estudante, emerge como fonte de tensão para Penélope, pois colide com a perspectiva pela qual subjetiva o papel da escola.

Essa relação de conflitos que a professora expressa de seu lugar como professora, e em outro momento já discutido, de como se vê como aluna, a qual diz não gostar, pode ser indicador de como sente a relação de poder que experimenta quando está nessas duas condições, como se a posição de professora lhe desse a autoridade para agir sobre alguém ou algo, e de estudante, de ser submisso e ajustado a vontade de outro.

Consideramos que a complexidade com que a professora se refere e se revela na ação docente, é expressão do processo de desenvolvimento pelo qual vem experimentando ao longo dos anos, o qual reconheceu em instrumentos e diálogos que tivemos:

- 01. Minha prática *melhora a cada dia*.
 - 15. A escola *conflitos*.
 - 16. Sonho *em melhorar mais como professora*.
 - 88. Na escola, *brinco, choro, tem dias bons, dias ruins*.
 - 91. Os estudantes *todos nós*.
- (Complemento de frases)

Pesquisadora: Dessa professora que estava aqui (foto da primeira turma), para essa professora de hoje, o que mudou?

“Cara, tudo, porque eu melhorei muito! Não sabia quase nada, coitada, sofri tanto”.

Pesquisadora: Como o professor consegue vencer tantos desafios?

“Você aprende, você tem de gostar. Porque se você não gostar, você desiste”.
(Dinâmica conversacional – Objetos significativos)

Nesse crescimento apontado pela professora, a dimensão da afetividade emerge como uma produção simbólico-emocional gerada em sua experiência profissional, como algo indispensável na forma como foi percebendo a aprendizagem da docência.

A professora Penélope atende a uma turma de 2º ano, no período matutino. Composta por 27 estudantes, sendo 20 meninos e 07 meninas, além de 02 estudantes do 3º ano que foram remanejados temporariamente por estarem em processo inicial de alfabetização. Esta turma tinha a especificidade de ser formada por estudantes que não alcançaram um nível de alfabetização pretendido ao final do 1º ano, com o diagnóstico de pré-silábicos, conforme o Teste da Psicogênese realizado pela professora, e avaliado também pela direção no início do ano letivo.

Apesar da turma da professora Penélope conter uma realidade diferenciada em relação ao desenvolvimento dos estudantes na aprendizagem da leitura e escrita, não observamos por parte da professora um discurso pessimista ou de ênfase nas dificuldades. A professora em vários momentos da pesquisa fez referência à realidade da turma, ao mesmo tempo em que mostrou o esforço em realizar um trabalho efetivo e intenso de estudo do sistema de escrita na sala, a fim de que os estudantes avançassem em suas aprendizagens. Parecia estar disposta a assumir este desafio com expectativas de êxito nas ações.

Nesse movimento de busca por favorecer a aprendizagem dos estudantes, presenciamos em sua ação diferentes procedimentos e recursos. Acompanhamos durante o período da pesquisa leitura de histórias, bingos, problematização inicial a respeito de um tema, recursos visuais, como cartazes ou figuras, experimentos científicos, utilização de fichas de nomes, uso de palavras relacionadas ao tema da aula e o estudo de suas partes: vogais, consoantes, sílabas; escrita do cabeçalho no caderno, e outras vezes atividades xerocopiadas, com conteúdo explicado verbalmente antes da atividade ser entregue.

Também realizava diariamente, em algum momento da aula, atividades lúdicas, como: bingo (de letras, de sílabas), massinhas, jogos, com diversos comandos explorando um mesmo recurso. A utilização de bingos era feita com diferentes adaptações (letras, sílabas). A professora ditava a letra, selecionava uma cor para as crianças pintarem a letra. Listava uma

série de palavras com a letra inicial escolhida. Também alternava, mostrando a cor e a letra, e as crianças nomeavam a letra e a cor. As crianças mostravam interesse e participavam com entusiasmo da atividade. Além disso, a professora usava massinha de modelar para as crianças escreverem palavras ditadas, embora deixasse claro o receio de realizar esse tipo de atividade com a turma em decorrência de comportamento, o que fazia com que Penélope parasse a atividade várias vezes para chamá-los à atenção.

Quanto à organização curricular, além dos estudos da Língua Portuguesa, voltados à identificação de letras, sílabas ou palavras somente, a professora incorporava também as áreas de Matemática, Ciências Humanas e Naturais, embora, estas últimas aparecessem com menor frequência e diante de uma perspectiva multidisciplinar¹³ de se trabalhar o conhecimento.

Percebemos que o tema do planejamento do bimestre “Quem sou eu?” estava presente na aula da professora, por meio das atividades trabalhadas diariamente que traziam relação com a temática Identidade, sendo feitas em sala e propostas como dever de casa. Além disso, a professora também nos informou que naquele bimestre o trabalho seria voltado para o estudo do Eu.

Como processo de organização da ação, constatamos ao longo do acompanhamento, que a ação da professora se pautava por um planejamento estruturado em dois momentos distintos: um de elaboração coletiva com os professores do mesmo ano, em que eram pensados os objetivos e conteúdos do bimestre, e o outro, de produção individual, na busca de procedimentos e recursos para trabalhar os conteúdos definidos, o qual ela realizava diariamente. Em referência a essa forma de organização do planejamento, apresentamos seus relatos:

“Às vezes eu planejo minha aula bem direitinho, eu não sou organizada, mas aí eu venho com a ideia como é que eu vou trabalhar pelo que a gente planejou (unidade didática), o que a gente faz, isso aqui, até que fica. Aí as vezes eu vou dá na sala o que planejei, e os meninos ficam... (faz gesto de dispersão, falta de interesse do estudante). Aí eu apago, vamos fazer outra coisa, aí eu mudo completamente o que eu vou dá. Eu faço isso, mas as vezes realmente eu esqueço e olho lá na sala, e vejo o que eu vou dá”.

(Dinâmica conversacional – Caixa-baú)

“Tem vezes que eu não planejo, eu fico muito cansada e acabo não pesquisando. Então eu chego na sala e penso: o que eu vou fazer para esses meninos? Então eu vou nos conteúdos que eu sei que tem que dar e me organizo na hora. Tipo essa daqui (a professora mostra a atividade de casa sobre a páscoa, explica o que

¹³ Multidisciplinaridade: Gama de disciplinas que propomos simultaneamente, mas sem fazer aparecer às relações que podem existir entre elas. (JAPIASSU, 1976).

pretende com ela, o que fará para trabalhar o tema em sala antes de enviar para os estudantes realizarem em casa)”.
(Dinâmica conversacional – Percurso de Aula).

Vemos que a proposta de planejamento coletivo, de elaboração da Unidade Didática, a acompanhava como recurso de acesso na definição de conteúdos, e no entendimento de que constituía sua base de trabalho. Para além desse momento inicial, Penélope parecia assumir sozinha a personalização do planejamento, como um processo diário, nem sempre sistematizado de forma prévia.

Outras informações evidenciam, ainda, que o movimento de articulação curricular proposto pela gestão pedagógica, se encerrava na sistematização do registro da unidade didática. Em consequência disso, quando se tratava de buscar formas de se trabalhar os conteúdos, a professora recorria a outro caminho, como revela nesse trecho de uma dinâmica conversacional:

Pesquisadora: O que você usa para te ajudar a planejar?
“Internet”. (Dinâmica conversacional – Caixa-baú).

Diante do uso do instrumento “Percurso de Aula”, foi possível avançarmos na compreensão dessa forma de organizar o planejamento. A partir da indagação “Como faço para chegar aqui?”, Penélope declarou:

“Em casa, todos os dias eu fico pensando, como vou dá minha aula amanhã de uma forma lúdica de estudar, de querer aprender? O que eu posso fazer para clarear a mente desses meninos?” (Dinâmica conversacional - Percurso de Aula).

O conjunto de informações trazidas por Penélope sobre a forma como organizava sua ação nos possibilitou considerá-la em sua dinâmica real, complexa e contraditória. Percebemos que no movimento contínuo de pensar a ação, o planejamento se constituía para professora Penélope um campo de instabilidade em sua profissionalidade docente, que nem sempre conseguia alcançar na sistemática do pensar prévio que isso lhe exigia.

O planejamento parecia se configurar como processo particular e diário, para além do seu espaço-tempo institucional de trabalho, e revelou a compreensão pelo qual pensava a aprendizagem de seus estudantes. A *“forma lúdica de estudar”* e de *“querer aprender”* emergiu como indicador de que esta produção subjetiva, presente na constituição de Penélope, participava da forma como se relacionava com a organização da sua ação, em como pensava os processos de ensino-aprendizagem de seus estudantes, como destacou no complemento:

“53. Aprendo quando *fico motivada*”. (Complemento de frases). Uma produção que parece se configurar a partir de seu olhar como estudante, como constituinte de sua lógica de aprendizagem.

Como expressão dessa lógica, as escolhas dos procedimentos na aula da professora Penélope eram voltadas em sua maioria para a ludicidade no aprender, preferência que já havia destacado na dinâmica conversacional do instrumento “Objetos significativos” ao citar sua opção por ludoterapia no curso de Psicologia: “*Que eu acho que ele aprende mais, e a criança fala através do brinquedo, a gente sabe disso né*”.

No desenvolvimento da aula, consideramos que a professora demonstrava clareza quanto ao que ia trabalhar com os estudantes, pois a forma de conduzir a aula de fato mostrava que ela havia pensado sobre aquele momento. Ao fazer uso de experimentos para explicar os estados físicos da água, e de buscar respostas, como, “por que chove?”; ou ao preparar uma aula de culinária para fazer o picolé junto aos discentes, levando os materiais necessários para a sala de aula, como panelas, mergulhão, e outros recursos, apontava para nós o envolvimento da professora em sua ação, de forma prévia, na seleção dos recursos e nas formas pensadas em como utilizá-los. O que ela fazia parecia ter sido pensado antes, e mostrava que o planejamento existia enquanto encadeamento lógico de atividades, como um caminho trilhado pela professora, que inclusive, compartilhava comigo oralmente.

Entretanto, o fato de não ter nada de material explícito como recurso para acessar seu planejamento, em todos os dias que ali estivemos acompanhando sua ação em sala de aula, nos intrigava bastante. Parece que sua aula estava toda pensada na sua mente, e de material em sua mesa, somente as atividades ou os recursos organizados para aquele dia. Houve um dia em que a professora até começou a registrar alguma coisa em seu caderno do professor, mas logo os estudantes começaram a mostrar os deveres e ficou inviável continuar.

A professora também não comunicava o planejamento da aula aos estudantes, e de igual modo, não tivemos acesso ao caderno de planejamento da professora. Participamos de outros momentos, no espaço da coordenação pedagógica, em que pudemos ver que faz uso dele registrando a unidade didática. Solicitamos à professora conhecer a unidade didática do bimestre, e ela prontamente providenciou, disponibilizando o registro de outra professora. Diante da não visualização de nenhum registro do processo de planejamento, perguntamos:

Pesquisadora: Você escreve o que vai fazer em sala?

“*Tudo na cabeça, depois é que eu registro*”. (Dinâmica conversacional - Percorso de Aula).

Em outra dinâmica conversacional, já havíamos feito referência a essa situação:

Pesquisadora: Mas você não escreve seu planejamento no dia-a-dia?

“Não! Se me der duas salas de aula, se disserem: Tu quer duas salas de aula pra dar aula, mas tu não precisa fazer chamada, tu não precisa me dar documento, papelada nenhuma, eu digo: me dá duas salas de aula mas não deixa eu preencher nada”.

Pesquisadora: Essa parte pra ti é...?

“É insuportável, porque 99% dessa escola, todo mundo copia, ninguém faz o que escreve. Esse aqui eu gostei (Unidade didática), hoje eu já uso mais, aprendi a gostar”.

(Dinâmica conversacional – Caixa-baú)

A necessidade de um registro prévio da ação, revelou-se não se configurar importante na sua forma de viver a dinâmica da aula, e o registro a posteriori parecia acontecer para cumprir a exigência burocrática do diário de classe.

Na dinâmica conversacional proposta no “Percurso de Aula”, Penélope expressou:

“Antecipar é cansativo. Qual é a graça se você já sabe o que vai fazer?”

Ponderamos que a forma como Penélope vive a experiência de planejar coaduna com informações trazidas em outros instrumentos:

- 05. Amo viver.
 - 35. Vou conseguir *viajar muito*.
 - 37. O futuro *a Deus pertence*.
 - 42. Conhecer *o mundo*.
 - 44. O melhor lugar *onde me sinta feliz*.
 - 52. Felicidade *busco todos os dias*.
 - 58. O passado *foi*.
 - 65. No futuro *não tenho a menor ideia*.
 - 80. O presente *vivo*.
 - 85. Viver *é ser feliz*.
- (Complemento de frases)



“Às vezes eu me sinto assim perdida, me acho sem um ponto de referência”. (Imagens indutoras – figura 18).

O conjunto de informações apontam que Penélope não condiciona sua vida à temporalidade, e que sua perspectiva de vida embora se paute por um desejo de ser feliz, com

aspirações de viajar e conhecer o mundo, não expressa controle ou organização sistemática de vida. Esta maneira não metódica, de não interesse por previsibilidade e controle da vida pode nos ajudar a entender sua forma de pensar sua ação, como algo diário, gradativo e processual, que, embora não apareça enquanto registro sistemático, não deixa de acontecer como processo de pensamento.

Consideramos que a não apropriação do registro da aula limita as possibilidades reflexivas de avaliação que o planejamento poderia desencadear no desenvolvimento profissional da professora, diante de processos de retomada, reavaliação, redefinições.

Destacamos, porém, nesse aspecto de sua profissionalidade, que apesar de expressar seu desconforto diante da sistemática do plano diário, presenciamos diferentes momentos de elaboração do planejamento coletivo na escola, e percebemos que Penélope assume essa tarefa com seu grupo de trabalho, demonstrando interesse, independência e participação na construção da unidade didática, ainda que com limitações e incompreensões de alguns aspectos.

Esse posicionamento é considerado novo pela professora, em sua forma de ver e viver o planejamento, como destaca em uma dinâmica conversacional:

*“Antes nem isso eu fazia (em relação a unidade didática- entendimento dos objetivos e previsão dos conteúdos). Ninguém planeja, principalmente os mais antigos, já trabalham há muito tempo da mesma forma. Agora eu faço isso (unidade didática), porque eu peguei o gosto, eu tinha uma turma ano passado que era muito boa e que dava para trabalhar, eu aprendi a lógica. A gente sentava pra fazer, e se não tiver ninguém, agora eu sei fazer sozinha. Mas antes eu realmente não fazia, quando era com as professoras antigas.
(Dinâmica conversacional – Percurso de Aula).*

Algumas construções já apontadas no tópico anterior nos auxiliam na compreensão desse fato, de produções subjetivas que estão na base de sua motivação ligadas à Unidade Didática, como: atribuição de significado valorativo ao seu registro por fazer uso em sua prática, e a conquista do entendimento de como elaborá-la.

Nesse processo de mudança, a professora sinaliza novas informações que parecem estar relacionadas à dimensão relacional, como uma produção simbólico-emocional mobilizadora no modo de se portar em seu planejamento. Uma experiência com o grupo de trabalho do ano anterior que aparece também no instrumento “Imagens indutoras”:



“Por que eu acho que eu podia botar mais tijolos, construir mais na minha vida que eu parei, mas agora, com essa idade, também não quero mais não. Eu só quero me aposentar agora que eu tô muito cansada.. Mas até que eu tô fazendo, eu acho que eu cresci muito, eu acho que eu tô gostando agora mais. Como eu trabalho com uma equipe boa, eu acho que eu consigo fazer mais coisas. Eu não gosto quando é competitivo, aí eu largo de mão, porque acha que sabe mais. O grupo da gente é muito bom, porque todo mundo dá opinião, todo mundo trabalha, um faz uma coisa, outro dá ideias e a gente junta as ideias. E a gente já trabalhou aqui que o pessoal é muito competitivo, porque acha que sabe mais, que fez doutorado. ‘Sou doutor’. Aí pra mim também, se quiser fazer eu acho ótimo, eu cruzo os bracinhos e faço, acato tudo o que é pra fazer”.
(Imagens indutoras - Figura 6).

A dimensão relacional também ganha evidência em outras informações da pesquisa:



“Tá tudo misturado. Eu gosto dessas coisas bem misturadas, eu escolhi mais por isso. Porque eu acredito que se você trabalhar assim dá certo!”
(Imagens indutoras - Figura 2)

- 07. Não gosto *de injustiça*.
 - 27. Almejo *paz*.
 - 28. Eu prefiro *acreditar nas pessoas*.
 - 39. Estou melhor quando *estou com amigos*.
 - 45. Preocupo-me *com a falta de tolerância entre as pessoas*.
 - 50. O grande problema *falta de respeito*.
 - 68. Os amigos *importantes*.
 - 69. No dia-a-dia da escola *aprender a conviver com o outro*.
 - 73. As pessoas *surtaram*.
 - 74. Detesto *fanatismo*.
 - 86. A competição *saudável é estimulante*.
 - 90. Os outros *são importantes*.
- (Complemento de frases)

Em um dos encontros, a professora ao fazer referência ao seu ingresso na escola, marca a importância da presença de uma colega professora que começou a trabalhar na escola no mesmo período. Sobre isso expressou:

“A sorte é que a gente se apegou muito, porque só tinha eu e ela. Conheci ela quando fui escolher a escola para trabalhar. Já viemos juntos para entregar o documento. Ela me ajudou bastante porque ela tinha mãe que foi professora, tinha umas tias também. E ela tinha noção porque estava fazendo magistério, eu tinha feito complemento de magistério a noite aqui”. (Dinâmica conversacional – Caixa-baú)

Em seu relato, vimos, que, ainda que as relações e as experiências vivenciadas no contexto inicial de seu trabalho tenham sido fonte de tensão, a amizade com a outra professora construiu uma base de solidez importante para permanecer naquele lugar.

Interpretamos que esse conjunto de informações revela o indicador de como as relações sociais são subjetivadas por Penélope, com produções de sentidos subjetivos que se diferenciam dependendo de como sente a posição do outro na relação, em igualdade ou hierarquizada, e que implicam no modo de se portar no espaço social da escola. Diante disso, se a participação e o envolvimento de todos lhe despertam a motivação, a sensação de que há competição e hierarquizações parecem lhe desmotivar e estacionar, como fatores de seu isolamento, de assumir uma postura passiva.

Esse jogo simbólico-emocional gerado na dinâmica das relações sociais na escola, possibilita compreender que as novas produções de sentidos subjetivos que emergiram na convivência com o grupo de trabalho, como uma equipe boa *“porque todo mundo dá opinião, todo mundo trabalha, um faz uma coisa, outro dá ideias e a gente junta as ideias”*, participaram da reconfiguração de sua compreensão sobre o planejamento, tornando possível a consolidação de uma mudança de postura, até então, reprodutiva e burocrática, ou até mesmo inexistente, uma realidade que destacou ser presente em seu local de trabalho.

Com isso, consideramos que a dimensão relacional não somente constitui a subjetividade individual da professora Penélope, como também é central na produção de sentidos subjetivos que tomam direção para níveis de seu desenvolvimento profissional. Seu novo posicionamento demonstra que os processos de organização do seu planejamento são inseparáveis da sua subjetividade e revela que as produções subjetivas geradas nas relações sociais participavam de modo indissociável em seu posicionamento nesse cenário.

Queremos destacar como mais um aspecto evidenciado nos acompanhamentos, a reconfiguração do planejamento de Penélope gerado na dinâmica da ação com os estudantes, como base para suas tomadas de decisões.

Destacamos o cuidado e atenção da professora Penélope em adequar o planejamento realizado coletivamente, com o grupo de professores do 2º ano, ao desenvolvimento atual da turma. As atividades planejadas eram adequadas ao nível dos estudantes, tendo em vista que

sua turma ainda estava em processo inicial de alfabetização. Quando recebia atividades propostas pelo grupo, que não atendiam as necessidades dos estudantes, revelou seu olhar crítico diante do que recebia, e não apenas reproduzia, mas as redefinia com adaptações para alcançar o que almejava naquele momento. Adequações que, embora, sejam simples, sinalizam movimentos de reorganização da ação, em decorrência das exigências dos estudantes e do contexto.

Outro fato que lançamos era como a professora organizava os tempos ao sugerir as atividades, buscando estar atenta para o fato de não propor atividades que seriam interrompidas com o recreio, segundo ela “*para não precisar quebrar uma atividade*”.

Em uma das aulas que acompanhamos, a professora trouxe um cartaz bem grande com a letra de uma música apresentada no dia anterior e expôs na sala. O uso do cartaz foi algo que nos chamou a atenção e perguntamos à professora se ela já tinha proposto em seu plano fazer o cartaz para trabalhar a música em sala. Ela disse que não, mas em sua casa resolveu escrever a letra da música para todos acessarem, como recurso a ser usado no processo de alfabetização com as crianças.

Consideramos, que, essa é mais uma situação reveladora de que seu planejamento se constitui atrelado ao movimento da ação docente, como base para redimensionamentos de sua organização prévia e durante a ação.

Fatos e informações que nos possibilitam perceber como a efetivação do seu planejamento revela sua singularidade e evidencia aspectos de sua constituição subjetiva, como queremos também destacar na apresentação de uma das aulas acompanhadas, cujo tema foi a Água.

Como parte das atividades referentes à Semana da Água, a professora propôs a problematização “E se não tiver água”, “O que podemos fazer para a água não acabar?”. As crianças trouxeram situações cotidianas de economia da água e a professora foi ampliando com outras formas de uso sustentável. Após isso, a turma construiu um mural sobre a água, o qual ficou exposto em sala, e em seguida a professora apresentou a música “Olha a água” para ser cantada no Sarau, promovido pela escola com a participação de todas as turmas.

No desenvolvimento da aula sobre esse tema, percebemos que ainda ficaram algumas incompreensões por parte dos estudantes quanto ao fato da água ser esgotável, mas a professora continuou a proposta das atividades já previstas para aquele dia, em detrimento de ampliar a discussão, buscar novas informações a partir do que havia sido levantado no debate ou se posicionar para algo a ser feito na próxima aula.

Esse episódio retrata como o entendimento dos processos subjetivos implicados no planejamento do professor nos ajuda a entendê-lo na dinâmica da ação, e que, no processo educacional em questão, evidencia a relação da professora com os estudantes na produção do conhecimento. Como já discutimos nesse texto, a ação docente exige conhecimentos distintivos ao professor, tanto do conteúdo disciplinar que diz respeito ao domínio da disciplina, quanto o conhecimento pedagógico, das formas que dispõe para se organizar e gerar as atividades de sala de aula, a fim de que esse conteúdo seja compreensível ao estudante (ALARÇÃO, 2001). Além deles, reconhecemos também os saberes e conhecimentos que advém da experiência profissional docente. Nesse conjunto de conhecimentos que integra o campo do conhecimento profissional docente, a prática do planejamento ganha destaque como processo que mobiliza o professor a expressar tais conhecimentos antes, durante e depois da ação.

Investir em atividades práticas como fez a professora, mas não promover o diálogo com os conceitos que as fundamentam, e com as dúvidas e anseios dos estudantes, sinaliza fragilidades à ação da professora como ação intencional de favorecer processos de ensino e aprendizagem, e revela produções de sua subjetividade individual, em aspectos já sinalizados, da não valorização de questões que envolvem o teórico.

Essa interpretação ganha força diante do princípio da flexibilidade do planejamento. A flexibilidade é um princípio já destacado por Farias (2008) como orientador da prática do planejamento, e “diz respeito a uma postura aberta às correções, à avaliação e ao replanejamento do percurso” (FARIAS, 2008, p.112). Em outra ocasião, naquela mesma semana, a professora entregou aos estudantes uma atividade sobre o ciclo da água para ser feita em casa. Diante das dúvidas apresentadas pelos estudantes sobre o que precisariam realizar, a professora avaliou que faria com eles a atividade em sala, por entender que em casa talvez não fizessem o dever, e que era preciso acompanhá-los naquele momento. Entendemos que essa mudança de atitude evidencia o princípio da flexibilidade em seu planejamento, como um movimento reflexivo que decorreu da ação, dos sentidos subjetivos que emergiram diante do posicionamento e dúvida que os estudantes trouxeram, levando-a a redimensionar a atividade para a sala de aula.

No entanto, diferente do primeiro episódio, em que a professora não demonstrou flexibilidade e continuou a executar as atividades propostas para o dia, o redimensionamento desta ação não parecia lhe exigir tensionamentos com sua configuração da docência mediante sua mobilização para a busca de conhecimentos. Interpretamos assim, que a flexibilização do

planejamento como orientador da ação de professora se configura mediante o equilíbrio ou o impacto em sua constituição subjetiva.

A partir do que conjecturamos até aqui, refletimos sobre como a ação docente é complexa, pois sua concretização e qualidade decorre de um conjunto de elementos e processos humanos e materiais que se traduzem de forma racional no planejamento de ensino, mas é gerado para a ação dentro de um sistema configuracional de produções simbólico-emocionais de seus atores.

Na dinâmica da ação de Penélope em sala de aula, percebemos processos subjetivos de sua constituição, como algo em desenvolvimento, revelando tensões, avanços, anseios e perspectivas da professora. Planejar se configurou como algo diário, em processo, que se concretizava na busca de situações lúdicas, práticas e prazerosas para os estudantes, consideradas como centrais em sua configuração subjetiva da aprendizagem. Como desdobramento de seu não interesse por questões metódicas e previsibilidade, o registro do plano se revelou como algo não valorativo, burocrático e institucionalizado.

O currículo apareceu articulado ao planejamento como recurso de seleção de conteúdos, na dimensão da utilidade que lhe servia para cumprir o projeto curricular institucional.

4.4 Síntese do modelo teórico

O modelo teórico surge como “uma forma de procurar congruência dentro da diversidade da informação que emerge na pesquisa. Essa congruência, que toma forma no modelo, gerando significados não evidentes nos fatos imediatos, representa uma produção intelectual complexa”. (GONZÁLEZ REY, 2014, p.14). Não se trata de algo conclusivo, dada a dinamicidade da subjetividade, mas traduz o esforço de uma produção teórica situada em um contexto específico, atravessado por outros espaços sociais, de vivências singulares, e da leitura interpretativa que fizemos, com toda a implicação subjetiva que emerge de nossos contextos e momento atual.

Os questionamentos suscitados durante essa trajetória investigativa sobre quem é o professor que planeja, sua constituição pessoal e profissional, os significados que atribui ao planejamento e ao currículo, bem como, de que forma esses elementos integram sua ação, foram indagações que nos acompanharam na construção dos instrumentos ao longo da pesquisa, e que se articulavam à busca da compreensão da subjetividade da professora frente às demandas de planejar sua ação na perspectiva de uma base curricular oficial.

Nesse movimento construtivo-interpretativo, hipóteses foram ganhando força como resultado da pesquisa, revelando processos e formações subjetivas que integravam aspectos de diferentes tempos de sua vida e de seu momento atual, no contexto social de trabalho e na sua ação docente, como processos imbricados que a expressava em sua singularidade.

O estudo da constituição subjetiva da professora Penélope evidenciou a dimensão relacional como impulsionadora de seu desenvolvimento profissional, possibilitando perceber que os processos de organização do seu planejamento são inseparáveis da unidade social-individual que a constitui. Revelou que as produções subjetivas geradas nas relações sociais com os professores em seu trabalho, participavam de modo indissociável em seu posicionamento nesse cenário.

As construções relacionadas à organização da sua ação apontaram produções subjetivas sobre o planejamento atreladas à sua configuração subjetiva de utilidade, praticidade e facilidade, como pilar de sua organização didática. Reduzido à lista de conteúdos, o currículo revelou sua importância para Penélope mediante seu valor prático e de utilidade na ação, e apareceu na sua dinâmica de planejamento como produto a ser consumido, orientador e necessário à sua ação docente.

Sua forma de se relacionar com o currículo formal revelou produções de sentidos subjetivos de tensão e desafios em sua constituição docente, relacionados ao campo teórico. A atribuição de significado não valorativo para o currículo e para os processos formativos que o envolvem, trouxeram à tona limitações pessoais e de aprendizagem com as quais não quer lidar ou desconhece, como motivos de sua resistência e fuga.

Diante dessas contestações, interpretamos como produção teórica da pesquisa que **o planejamento e o currículo são compreendidos de modo inseparável e convergente com a constituição subjetiva do professor e as produções subjetivas que gera sobre e na ação docente**. Nesse sentido, pensar a ação docente como fundamentada, planejada, passa por considerar que há a implicação subjetiva do professor na organização de sua ação, em seu movimento prévio, durante e após a ação.

A partir dessa compreensão, consideramos que modelos e processos de planejamento fundamentados em princípios lógicos e racionais não bastam para mobilizar o professor. Surge, assim, a necessidade de pensar processos de gestão pedagógica que abarquem a subjetividade do professor de forma articulada à discussão técnica que integra o planejamento. Dessa forma, vai-se além da externalidade, da aparência e das condições materiais em que este processo se realiza. Se torna necessário não querer moldá-los, mas ressignificar o processo e a sistemática do registro, de modo que o planejamento e o currículo se configurem

como parte do movimento teórico e prático que implicam na ação, singularizados pelo professor a partir dessa relação. Nos informa também, que não é possível generalizar ou estabelecer critérios para qualificar a relação da professora com esses processos a partir do nosso olhar ou de um olhar técnico, mas é preciso compreender o que produz a nível subjetivo, que lhe mobiliza ou paralisa diante dessas especificidades do seu trabalho.

Nessa reorganização do trabalho pedagógico voltado aos processos de planejamento e a vida do currículo no chão da escola, a dimensão relacional mostrou força na produção subjetiva da professora, como mobilizadora de novas produções de sentidos subjetivos favorecedores de desenvolvimento profissional, e que a sua falta é limitadora de vivências de planejamento genuinamente participativas.

Uma perspectiva coletiva de planejamento, a nosso ver, expressará diferentes caminhos e construções, que não impedem a proposta, mas demandam um compromisso ético e profissional para encontrar pontos de consenso e singularidades. Entendemos que considerar o universo vivencial das pessoas envolvidas, assumindo o compromisso do diálogo e a autoria do processo pode favorecer um planejamento real e qualificado na ação docente.

A conexão com o entendimento de quem é o professor que planeja, é por nós assumido, como uma possibilidade na busca de que o planejamento e o currículo deixem de ser vistos somente em seu caráter teórico, dissociado da prática, ou meramente burocrático. Dessa forma, vislumbra-se a emergência de novas produções subjetivas no âmbito da subjetividade social da escola e dos professores individualmente, em que a teoria e a prática se configurem como unidade que constitui a organização da ação docente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Articular a Teoria da Subjetividade aos temas professor, ação docente, planejamento e currículo, revelou-se para nós por complexos processos subjetivos, e expressam nosso envolvimento simbólico-emocional na trajetória investigativa que constituiu o presente trabalho.

No campo teórico, o giro necessário na perspectiva de olhar o professor em sua relação com aspectos constituintes da sua ação desafiou-nos permanentemente. O esforço de estar em constante diálogo com o pressuposto teórico que adotamos coordenou-se a outras referências trazidas pelos eixos temáticos da nossa investigação, primando pela coerência em nossos posicionamentos.

No campo metodológico, o processo de construção de informações exigido pela Epistemologia Qualitativa e o método construtivo-interpretativo nos mobilizou a processos criativos de produção, em constantes movimentos de leituras, retomadas, elaborações, reformulações, reflexões, buscas, posicionamentos, encontros, diálogos, provocações, registros, revisão. Movimentos intelectuais empreendidos diante do receio de cairmos em análises descritivas, indutivas e/ou externas, que não evidenciassem a dimensão subjetiva pela qual estávamos a enxergar o professor na articulação dinâmica do planejamento de sua ação a partir de um currículo formal, foco que estabelecemos para a investigação.

Consideramos importante destacar que a construção da análise da pesquisa não se centrou na discussão do mérito do planejamento e do currículo. Mas, a partir da perspectiva cultural-histórica da subjetividade, se buscou evidenciar a dimensão subjetiva do professor no processo de organização da ação docente, na discussão de como esses elementos da sua profissionalidade, que são da ordem do visível, expressam a sua subjetividade. Diante disso, entendemos que as interpretações construídas contribuem para reflexões do campo do planejamento e do currículo que ultrapassam explicações técnicas ou deterministas.

O estudo da constituição subjetiva da professora revelou a dimensão humana da docência e sua importância para entendê-la em sua ação. Como um processo que não se define no diploma; ou no domínio do campo de conhecimentos e competências técnicas exigidas; considera-se que ser professor acompanha a processualidade humana de quem vive à docência, em sua história de vida e de suas experiências socioculturais, configuradas subjetivamente, como vimos na participante da pesquisa, em que suas produções tornaram visíveis configurações subjetivas constituídas ao longo da vida.

A perspectiva de trazer o protagonismo do professor como agente da intenção, mostrou-nos o planejamento e o currículo como produções sociais e individuais, em constante fluxo e reconfiguração. Evidenciou também, que o movimento de articulação entre planejamento e currículo ocorre como processo singularizado, na particularidade de quem o vive.

A pesquisa mostra uma professora real, complexa, imperfeita, em construção, que rompe com delineamentos de perfis para a ação docente, e revela em sua história de vida limitações, inseguranças, medos, fracassos, mas também recomeços, conquistas, anseios e perspectivas, como produções subjetivas que participam da forma como sente e vive a experiência de planejar e se relacionar com o currículo formal.

Destacamos, ainda, com a investigação, novas perspectivas de entendimento do contexto escolar. No campo da gestão, entendemos que essa pesquisa expressa sua importância para se pensar sobre como os processos de gestão do planejamento e o currículo

têm sido vivenciado na escola, no valor que alcançam para os professores, sinalizando a necessidade de que é preciso pensar por que esses processos não têm gerado mobilização simbólico-emocional transformativas no professor, além de outros aspectos que envolvem o campo da sua profissionalidade.

Temos clareza, diante da amplitude de questões que permearam as temáticas desta investigação, que muito ainda poderíamos discutir. São exemplos, a importância dos estudantes e demais atores no processo de planejamento, a subjetividade da escola, o processo didático que permeou a aula, a interface dos conhecimentos e saberes presentes no planejamento, e outras questões que emergiram no campo.

No movimento teórico-prático delineado, refletimos o quanto viver essa experiência de pesquisa nos foi desafiador, em aspectos pessoais e profissionais já narrados no texto, e da força que empreendemos diante da implicação subjetiva que esse processo alcança em nossa configuração subjetiva.

Encerramos esse texto, instigados pela reflexão de Jostein (1997) de que nunca devemos dar passagem para uma resposta, mas entender que a resposta é sempre um trecho do caminho que está atrás da gente, e que só uma pergunta pode apontar o caminho para a frente. Sob essa expectativa, percebemos que ao final desse processo construtivo-interpretativo, deparamo-nos com algumas respostas, novas perguntas, outros anseios e a sensação de que o desejo de aprender, que nos motiva e impulsiona, continua latente em nós, reconfigurado no momento atual com novas produções de sentidos subjetivos que emergiram diante da compreensão dos processos humanos ao nos debruçar sobre os estudos do planejamento e currículo como organizadores da ação docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira. **Currículo, Planejamento Pedagógico e Cotidiano na Pré-escola: Do prescrito-planejado ao experienciado-vivido**. São Paulo, 2012. 320p. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/9692>. Acesso em 20 de jun. de 2016.

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos A. (org.) **Caminhos da Profissionalização do Magistério**. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2001, p. 99-122.

ALVES, Alda Judith. **A revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis**. Cad. Pesq. São Paulo, n. 81, p.53-60, maio, 1992.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BEZERRA, Marília dos Santos. **Dificuldade de aprendizagem e subjetividade: para além das representações hegemônicas do aprender**. Brasília, 2014, 158p. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Disponível em repositorio.unb.br/bitstream/10482/17772/1/2014_MariliadosSantosBezerra.pdf. Acesso em 07 de nov. de 2017.

BRANCO, Mariane R.; NOGARO, Arnaldo. **O planejamento das ações da escola na perspectiva da construção da cidadania**. Roteiro, Joaçaba, v. 34, n. 1, p. 93-110, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/298>. Acesso em 22 de jun. de 2017.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 8. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

CÔRTEZ, Simone Alves. **A organização e o desenvolvimento curricular pelo professor e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem de Matemática nos anos iniciais**. Brasília, 2015, 300p. Dissertação (Mestrado em Educação). Brasília: Faculdade de Educação/ Universidade. Disponível em www.repositorio.unb.br/handle/10482/18253. Acesso em 06 de abr. de 2017.

CUNHA, Érika Virgílio R. da. **O Currículo e o seu Planejamento: concepções e práticas**. Espaço do Currículo, v. 3, n. 2, p. 578-590. Setembro de 2010 a Março de 2011. Disponível em: periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/viewFile/9667/5255. Acessado em 16 de março de 2018.

DÍAZ, Diego Andrés B. **Docência na Educação Infantil: a constituição subjetiva de professores**. Brasília, 2017. 148p. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Disponível em repositorio.unb.br/bitstream/10482/24351/1/2017_DiegoAndrésBarriosDíaz.pdf. Acesso em 30 de out. de 2017.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos Teóricos**, SEEDF, 2014.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**: 6ª ed. Brasília, 2015, 67p.

_____. **Projeto Político Pedagógico**. Escola Classe do Paranoá, 2016.

EFFGEN, Ariadna P. S. **Educação especial e currículo escolar**: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas. Vitória, 2011. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo. Disponível em: <portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_5671_.pdf>. Acesso em 15 de maio de 2017.

FARIAS, Isabel M. S. et al. **Didática e docência**: aprendendo a profissão. Brasília: Liber Livro, 2008, p. 107-136.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Pesquisa com o cotidiano**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 10 de out. de 2017.

FLORES, Maria Assunção. Discursos do profissionalismo docente paradoxos e alternativas conceptuais. **Revista Brasileira de Educação** v. 19 n. 59 out. - dez. 2014.

FONTANA, Roseli A. C. **Como nos tornamos professoras?** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FORQUIN, J. Claude. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e. Terra, 2002. – (Coleção Leitura).

FUSARI, José Cerchi. **O Planejamento do Trabalho Pedagógico**: algumas indagações e tentativas de respostas. *Ideias*, São Paulo, n. 8, p. 44-58, 1990. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/dir_a.php?t=014> Acesso em 15 de jul. de 2016.

GALLERT, Adriana Ziemer. **A constituição subjetiva do professor enquanto sujeito da sua ação**. Brasília, 2016. 230p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Disponível em: <repositorio.unb.br/bitstream/10482/22065/1/2016_AdrianaZiemerGallert.pdf>. Acesso em 28 de jun. de 2017.

GANDIN, D. A prática do planejamento participativo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GONZÁLEZ REY, Fernando L. **Epistemologia cualitativa y subjetividad**. São Paulo, EDUC, 1997.

_____. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____. **Sujeito e Subjetividade**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

GONZÁLEZ REY, Fernando L. **O social na psicologia e psicologia no social: a emergência do sujeito**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a.

_____. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: Os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005b.

GONZÁLEZ REY, Fernando L. O Sujeito que Aprende: Desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, M. C. **Aprendizagem e Trabalho Pedagógico**. Campinas: Alínea, 2006.

_____. **As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural**. *Psic. da Ed.* São Paulo, 24, 1º sem. de 2007, p.155-179.

_____. A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; SCOZ, Beatriz J. L.; CASTANHO, Marisa I. S. **Ensino e Aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília: Liber Livros, 2012, p. 21-42.

_____. **O que oculta o silêncio epistemológico da Psicologia?** Pesquisas e Práticas Psicossociais. São João Del Rei, 8, janeiro/junho de 2013, p.20-34.

_____. Ideias e Modelos Teóricos na Pesquisa Construtivo-Interpretativa. In MITJÁNS MARTINEZ, Albertina, NEUBERN, Maurício, MORI, Valéria D. **Subjetividade Contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014, p.13-34.

GONZÁLEZ REY, Fernando L. MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **Subjetividade: Teoria, Epistemologia e Método**. Campinas, SP: Alínea, 2017.

GOODSON, I. F. **O Currículo em Mudança**. Lisboa, PT: Porto Editora, 2001.

JOSTEIN, G. **Ei! Tem alguém aí?** São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1997.

JÚNIOR, Reynaldo Mauá. **Planejamento Escolar: um estudo a partir de produções acadêmicas (1961 – 2005)**. Tese (Doutorado em Educação). 2007, 136p. Universidade Estadual Paulista UNESP, Marília, 2007. Disponível em https://www.marilia.unesp.br/Home/PosGraduacao/Educao/Dissertacoes/junior_rm_dr_mar.pdf. Acesso em 18 de set. de 2017.

KUENZER, A. Z., CALAZANS, M. J. C, GARCIA, W. **Planejamento e educação no Brasil**. 6ª. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LARROSA, Jorge. **Tremores: Escritos sobre experiência**. Tradução Cristina Antunes. João Wanderley Geraldi. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

LEAL, R. B. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. **Revista Iberoamericana de Educación**. Número 37/3. 25.12.05. Disponível em www.rieoei.org> Acesso em 05 de outubro de 2017.

LOPES, Antonia Osima. Planejamento do ensino numa perspectiva crítica de educação. In: VEIGA, Ilma P. A. (coord.). **Repensando a didática**. 22^a. ed. rev. e atual. Campinas, SP: Papirus, 2005.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo e conhecimento**: aproximações entre educação e ensino. Cadernos de Pesquisa v.42 n.147 p.716-737 set./dez. 2012. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742012000300004&script=sci_abstrac&tlng=p. Acesso em 08 de nov. de 2017.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de Currículo e Autonomia Pedagógica**: O socioconstrucionismo curricular em perspectiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MADEIRA-COELHO, Cristina M. **Módulo 3: Coordenação pedagógica no ensino médio**. Brasília: Editora UnB, 2008.

MADEIRA-COELHO, Cristina M. Formação docente e sentidos da docência: o sujeito que ensina, aprende. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; SCOZ, Beatriz J. L.; CASTANHO, Marisa I. S. **Ensino e Aprendizagem**: a subjetividade em foco. Brasília: Liber Livros, 2012, p. 111-130.

_____. Pesquisa em Educação: desafios para a Epistemologia Qualitativa de González Rey. In: MARTINEZ, A. M., NEUBERN, M., MORI, V. D. (org.). **Subjetividade Contemporânea**: discussões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014, p.87-109.

_____. Brincar de escola, brincar na escola: aprendizagem, desenvolvimento infantil e constituição docente. In: ANACHE, Alexandra A., SCOZ, Beatriz J. L. & CASTANHO, Marisa Irene S. Sociedade Contemporânea: Subjetividade e Educação, São Paulo: Mennon, 2015.

_____. **Desafios da formação docente**: contribuições da teoria da subjetividade na perspectiva cultural histórica (no prelo), 2017.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Princípios didáticos na ação docente: conhecimento como expressão da ação humana. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (orgs.) **Conhecimento Local e Conhecimento Universal**: Pesquisa, Didática e Ação Docente. Curitiba: Champagnat, 2004.

MENEGOLLA, M. SANT'ANNA, I. M. **Por que planejar? Como planejar?** Currículo, Área, Aula. Petrópolis: Vozes, 1997.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. A Teoria da Subjetividade de González Rey: uma expressão do paradigma da complexidade. In: GONZÁLEZ REY, Fernando (org.) **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Aprendizagem criativa: uma aprendizagem diferente. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; SCOZ, Beatriz J. L.; CASTANHO, Marisa I. S. **Ensino e Aprendizagem**: a subjetividade em foco. Brasília: Liber Livros, 2012, p. 85-110.

_____. Um dos desafios da Epistemologia Qualitativa: a criatividade do pesquisador. In MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina, NEUBERN, Maurício, MORI, Valéria D. **Subjetividade Contemporânea**: discussões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014, p.61-86.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. GONZÁLEZ REY. Fernando L. O subjetivo e o operacional na aprendizagem escolar: pesquisas e reflexões. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; SCOZ, Beatriz J. L.; CASTANHO, Marisa I. S. **Ensino e Aprendizagem**: a subjetividade em foco. Brasília: Liber Livros, 2012, p. 59-84.

_____. **Psicologia, Educação e Aprendizagem Escolar**: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica. São Paulo: Cortez, 2017.

MOREIRA, A. F. Prefácio. p. 9-12 In: MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de Currículo e Autonomia Pedagógica**: O socioconstrucionismo curricular em perspectiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MUNDIM, Elisângela Duarte Almeida. **Movimentos da ação docente**: recursos subjetivos na produção de saberes pedagógicos. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília: 2016, 218p. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/22050/1/2016_Elis%20C3%A2ngelaDuarteAlmeidaMundim.pdf. Acesso em 16 de maio de 2017.

OLIVEIRA, Luciana da S. **O professor e sua formação**: aspectos constitutivos desse processo. 2014. 183p. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em repositorio.unb.br/bitstream/10482/16143/1/2014_LucianaSilvaOliveira.pdf. Acesso em 28 de jun. de 2016.

_____. O lugar da ação formativa na docência. In: GOULART, Daniel M.; MOLINA, Raquel de A. M. (org.) **Educação escolar e subjetividade**: desafios contemporâneos. 1. ed. Rockville: Global South Press, 2016. p. 205-236.

OLIVEIRA, Andressa Martins do C. de. **Desenvolvimento subjetivo e educação**: avançando na compreensão da criança que se desenvolve em sala de aula. 2017. 135p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília: FE/UnB, 2017. Disponível em <http://repositorio.unb.br/handle/10482/24392>. Acesso em 21 de nov. de 2017.

PACHECO, José Augusto. **Políticas curriculares**: referenciais para análise. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PIMENTA, Sônia de A. CARVALHO, Ana Beatriz G. **O planejamento na organização da prática pedagógica**. Didática e o Ensino de Geografia. Campina Grande: EDUEP, 2008. Disponível em <http://www.ead.uepb.edu.br>. Acesso em 28 de set. de 2017.

RIBEIRO, Márden de P. **Teorias críticas e pós-críticas: pelo encontro em detrimento do radicalismo**. Movimento Revista de Educação, Ano 3, número 5, 2016. Universidade Federal Fluminense. Disponível em www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/308. Acesso em 29 de nov. de 2017.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional**. In: Revista Brasileira de Educação. v. 12, n. 34 jan/abr. 2007.

ROSA, M. et al. **Narrativas e Mônadas: potencialidades para uma outra compreensão de currículo**. *Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.1, p.198-217, Jan/Jun 2011. Disponível em www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S0103...lng=en. Acesso em 19 de out. de 2017.

ROSSATO, Maristela. **O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar**. 2009, 240p. Tese (Doutorado em Educação). – Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: Acesso em 10 de nov. de 2017.

ROSSATO, M.; MARTINS, L.R.R.; MARTÍNEZ, A.M. A construção do Cenário Social da Pesquisa no Contexto da Epistemologia Qualitativa. In: Martinez, A. M., Neubern, M. Mori, V. D. (org.). **Subjetividade Contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014. p.35-59.

RUSSO, Miguel Henrique. **Planejamento e burocracia na prática escolar: sentidos que assumem na escola pública**. RBPAE - v. 32, n. 1, p. 193 - 210 jan./abr. 2016. Disponível em: seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/viewFile/62356/37778. Acesso em 28 de set. de 2017.

SACRISTÁN, J. G. GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAMPAIO, Maria Lúcia P. **Quando “negócio de menino com menina” acontece em sala de aula: análise da função mediadora do planejamento pedagógico**. Veredas (UFJF. Online), v. 13, p.117-127, 2009. Disponível em: www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo082.pdf. Acesso em 10 de out. de 2017.

SANTOS, Maria L. dos.; PERIN, Conceição S. B. A importância do planejamento de ensino para o bom desempenho do professor em sala de aula. 2013. In: PARANÁ, Governo do Estado. Secretaria da Educação. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do Professor PDE** (Artigos). Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_fafipa_ped_artigo_maria_lucia_dos_santos.pdf. Acesso em 12 de set. de 2017.

SCOZ, Beatriz. **Identidade e Subjetividade de Professores**: sentidos do aprender e do ensinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SILVA, Caroline Nunes. **Organização da ação docente como produção subjetiva**: estratégias de apoio para atender as necessidades educacionais dos alunos. 2016. 158p. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: Acesso em 20 de abril de 2017.

SILVA, Edileuza Fernandes da. O planejamento no contexto escolar: pela qualificação do trabalho docente e discente. In: VILLAS BOAS, B. (Org.). **Avaliação**: interações com o trabalho pedagógico. Campinas, SP: Papyrus, 2017.

SOARES, Márcia Torres N. A **proposta curricular em ação: caminhos formativos para o (re) pensar da organização pedagógica e a deficiência no espaço escolar**. Research, Society and Development, v. 2, n. 2, p. 107-121, out. 2016. Disponível em: <https://rsd.unifei.edu.br/index.php/rsd/article/view/96>. Acesso em 12 de set. de 2017.

TACCA, Maria Carmen V. R. Estratégias Pedagógicas: conceitualização e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno. In: TACCA, Maria Carmen V. R. (org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008. 2ª ed. p. 45-68.

TACCA, Maria Carmen V. R. (org.). **A pesquisa como suporte da formação e ação docente**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017.

TACCA, Maria Carmen V. R.; BRANCO, Angela Uchoa. Processos de significação na relação professor-alunos: uma perspectiva sociocultural construtivista. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 13, n. 1, p. 39-48, Abril. 2008. Disponível em: www.scielo.br/pdf/epsic/v13n1/05.pdf. Acesso em 08 de nov. de 2017.

THOMAZI, Áurea R. G.; ASINELLI, Thania M. T. **Prática docente**: considerações sobre o planejamento das atividades pedagógicas. Educar, Curitiba, n. 35, p. 181-195, 2009. Editora UFPR. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/er/n35/n35a14.pdf>>. Acesso em 15 de agosto de 2017.

TUNES, Elizabeth. (org.). **Sem escola, sem documento**. Rio de Janeiro: E- papers, 2011.

TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria Carmen V. R.; BARTHOLO JUNIOR, Roberto dos Santos. O professor e o ato de ensinar. **Cad. de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 689-698, Dec. 2005.

VASCONCELLOS, Celso dos S: **Planejamento**: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico Cadernos Libertad. 7ª. ed. São Paulo, 2000.

VAZ, Luana. **A sala de aula como espaço relacional**: o olhar do professor para as singularidades dos alunos. 2017. 162p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília: FE/UnB, 2017. Disponível em: Acesso em 24 de nov. de 2017.

VEIGA, Ilma P. A. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In: VEIGA, Ilma P.A. (org.) **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. Planejamento e avaliação educacional: uma análise menos convencional. In: XAVIER, Maria Luisa M. DALLA ZEN, Maria Isabel H. (org.). **Planejamento em destaque**: Análises menos convencionais. 4º ed. rev. Porto Alegre: Mediação, 2011, p.63-73.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento para as participantes



Universidade de Brasília
Programa de Pós-Graduação em Educação
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Professor (a), você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa **“Produções subjetivas de professores (as) diante do movimento de articulação entre currículo e planejamento na organização da ação docente”**, conduzida pela pesquisadora Marluce de Souza Oliveira, do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Este estudo tem por objetivo compreender as produções subjetivas que emergem nos professores (as) frente ao movimento de planejar seu trabalho na perspectiva de um currículo e as implicações dessa produção para sua ação docente.

Você foi selecionado (a) por trabalhar nesta escola há pelo menos quatro anos, sendo este o período de início de implantação do Currículo em Movimento na SEEDF (2014). Sua participação nesta pesquisa consistirá em encontros semanais com a pesquisadora até o final do semestre a serem desenvolvidos no local de trabalho, no espaço da coordenação pedagógica as quintas-feiras conforme cronograma entregue. Nesses encontros serão usados instrumentos, como: sistemas conversacionais, complemento de frases, produção de uma carta, uso de imagens e uso de objetos relacionados à pesquisa, a docência e ao (a) participante. Além disso, a pesquisadora participará de alguns momentos em sua sala em momentos de regência. O conteúdo desses encontros individuais e coletivos será registrado por meio de gravação de áudio.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá, sendo mantido o mais rigoroso sigilo através da omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-la. Informamos que você pode se recusar a responder qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo para você. Os resultados da pesquisa serão divulgados na Universidade de Brasília podendo ser publicados posteriormente. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o (a) participante da pesquisa. Contatos do pesquisador responsável: Marluce de Souza Oliveira, mestranda em Educação do PPGE – UnB, e-mail: 160065046@aluno.unb.br, telefone: (61) 99239-2108, de modo a facilitar a comunicação.

Brasília, _____ de Setembro de 2017.

Assinatura do (a) participante: _____

Assinatura do (a) pesquisador (a): _____

APÊNDICE B – Termo de Autorização para realização de pesquisa



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE

Memorando Nº 332/2017 – EAPE

Brasília, 16 de novembro de 2017.

PARA: CRE Paranoá

ASSUNTO: Autorização para realização de pesquisa

Senhor (a) Diretor (a),

Autorizamos a pesquisadora MARLUCE DE SOUZA OLIVEIRA, acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília - UnB, a realizar pesquisa de campo nessa regional.

A pesquisa intitulada "PRODUÇÕES SUBJETIVAS DE PROFESSORES (AS) DIANTE DO MOVIMENTO DE ARTICULAÇÃO ENTRE CURRÍCULO E PLANEJAMENTO NA ORGANIZAÇÃO DA AÇÃO DOCENTE" tem como objetivo compreender a organização subjetiva do professor frente às tarefas operacionais de planejar na perspectiva de um currículo e as implicações dessa produção para sua ação docente.

Dentre as ações de pesquisa estão incluídas os registros de campo das observações nas coordenações coletivas e nos encontros com os participantes que servirão de suporte para construção da análise.

A autorização final da coleta dos dados dependerá do aceite do (a) gestor (a) da unidade ou setor objeto da pesquisa. O acesso à escola, aos professores e alunos se dará por autorização expressa dos Gestores da Unidade de Ensino, assinatura do **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**.

Atenciosamente,

Thaiane Ferreira

Thaiane Ferreira
Thaiane Ferreira
Diretora - Dir. de Form. Cont. Pesq.
e Desenv. Profissional - EAPE
Mat.: 212.428-9
DODF Nº 234 - 14/12/16 Pág. 30

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE
Diretoria de Formação Continuada, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional
Diretora

APÊNDICE C – Instrumento Imagens indutoras

(36 imagens individuais em tamanho meia página, plastificadas.)



1



2



3



4



5



6



7



8



9



10



11



12



13



14



15



16



17



18



19



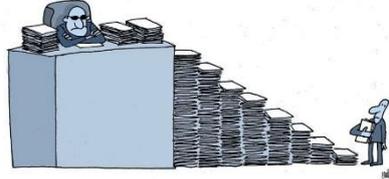
20



21



22



23



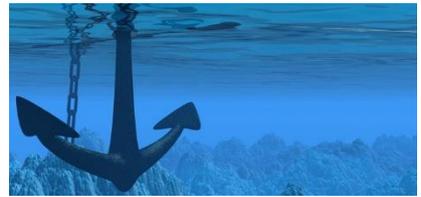
24



25



26



27



28



29



30



31



32



33



34



35



36

APÊNDICE D – Instrumento Complemento de frases

Professora, solicito sua colaboração para completar as frases.

1. *Como professora*
2. *Minha prática*
3. *Aprender*
4. *Vejo-me*
5. *Amo*
6. *Ensinar*
7. *Não gosto*
8. *Quando estou em formação*
9. *Gostaria*
10. *Lamento*
11. *Não posso*
12. *Acredito*
13. *A sala de aula*
14. *Sofro*
15. *A escola*
16. *Sonho*
17. *Sempre quis*
18. *Quando trabalho*
19. *Penso em*
20. *Gosto*
21. *Tenho medo*
22. *O estudo*
23. *Quero*
24. *Minha mãe*
25. *Planejar*
26. *Meu pai*
27. *Almejo*
28. *Eu prefiro*
29. *Meus irmãos*
30. *Na sala de aula*
31. *Admiro*
32. *Fracassei*
33. *Minha profissão*
34. *O tempo mais feliz*
35. *Vou conseguir*
36. *Não consigo*
37. *O futuro*
38. *Ser professor*
39. *Estou melhor quando*
40. *Às vezes*
41. *Sinto-me*
42. *Conhecer*
43. *Ser profissional da docência*
44. *O melhor lugar*
45. *Preocupo-me*

46. *Meu trabalho*
47. *Eu sou*
48. *Acham-me*
49. *Na faculdade*
50. *O grande problema*
51. *Quisera ser*
52. *Felicidade*
53. *Aprendo quando*
54. *Posso*
55. *Esforço-me*
56. *Luto*
57. *Muitas vezes*
58. *O passado*
59. *O conhecimento*
60. *Com frequência*
61. *O lar*
62. *Quando eu era criança*
63. *Sem trabalho*
64. *Quando tenho dúvidas*
65. *No futuro*
66. *A leitura*
67. *Quando estou sozinha*
68. *Os amigos*
69. *No dia-a-dia da escola*
70. *Eu*
71. *É difícil*
72. *Sempre que posso*
73. *As pessoas*
74. *Detesto*
75. *Os professores*
76. *Sou motivada quando*
77. *Orgulho-me*
78. *A prática pedagógica*
79. *Eu secretamente*
80. *O presente*
81. *A teoria*
82. *Diariamente*
83. *Meus estudos*
84. *O magistério*
85. *Viver*
86. *A competição*
87. *Vencer*
88. *Na escola*
89. *Perder*
90. *Os outros*
91. *Os estudantes*
92. *Me desmotivado*
93. *A família*
94. *Profissionalmente*
95. *Desejo*

APÊNDICE E – Instrumento Objetos Significativos

Estimada professora

Para o nosso próximo encontro **“Objetos significativos”** solicito sua colaboração em trazer objetos significativos para você, sejam relacionados ao seu trabalho como professora ou não.

- Fotografia (s)
- Música (s)
- Frase (s) ou texto (s)
- Objetos

Agradeço a gentileza e a participação na pesquisa.

Pesquisadora Marluce Oliveira

APÊNDICE F – Instrumento Caixa-baú



ESCOLA CLASSE				
UNIDADE ORÇÁM. / BIMESTRE / ANO				
Período				
Tema				
Subtema				
OBJETOS SIGNIFICATIVOS	OBJETOS SIGNIFICATIVOS	OBJETOS SIGNIFICATIVOS	OBJETOS SIGNIFICATIVOS	OBJETOS SIGNIFICATIVOS



APÊNDICE G – Instrumento Carta

Prezada professora, convido-a a escrever uma carta.

Este ano a escola recebeu vários professores que ainda não conheciam a forma de organização do trabalho pedagógico aqui desenvolvido. Se você fosse informar a uma colega sua sobre a forma de trabalho e planejamento nessa escola, que aspectos seriam os mais relevantes para você informar a ela:

APÊNDICE H – Instrumento Percurso de Aula

Dinâmica conversacional a partir do questionamento: **O que faço para chegar aqui?**

(Imagem ilustrativa em substituição a imagem da professora participante em sala).

