



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**PAULO PEDRO SCHUETZ**

**SUBJETIVIDADES DOCENTES TECIDAS A PARTIR DE FORMAÇÕES E  
REVERBERADAS ÀS PRÁTICAS ESCOLARES**

**FORTALEZA – CEARÁ**

**2018**

PAULO PEDRO SCHUETZ

SUBJETIVIDADES DOCENTES TECIDAS A PARTIR DE FORMAÇÕES E  
REVERBERADAS ÀS PRÁTICAS ESCOLARES

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós – Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de Professor.

Orientadora: Profa. Dra. Lucila Moraes Cardoso.

**FORTALEZA – CEARÁ**

**2018**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Schuetz, Paulo Pedro.

Subjetividades docentes tecidas a partir de formações e reverberadas às práticas escolares [recurso eletrônico] / Paulo Pedro Schuetz. - 2018.  
1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 139 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Mestrado Acadêmico em Educação, Fortaleza, 2018.

Área de concentração: Formação de professores.  
Orientação: Prof.ª Dra. Lucila Moraes Cardoso.

1. Formação docente. 2. Subjetividade. 3. Alunas-professoras. 4. Educação escolar. I. Título.

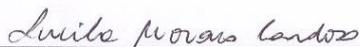
PAULO PEDRO SCHUETZ

SUBJETIVIDADES DOCENTES TECIDAS A PARTIR DE FORMAÇÕES E  
REVERBERADAS ÀS PRÁTICAS ESCOLARES

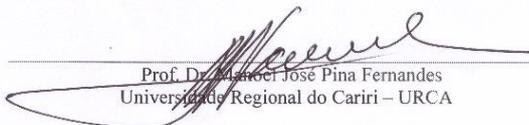
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Aprovada em: 22 de março de 2018.

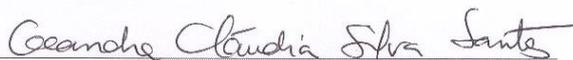
BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dra. Lucila Moraes Cardoso (Orientadora)  
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof. Dr. Manoel José Pina Fernandes  
Universidade Regional do Cariri – URCA



Prof.ª Dra. Geandra Cláudia Silva Santos  
Universidade Estadual do Ceará – UECE

À mulher mais importante na minha vida:  
minha filha Gabryella;

À minha mãe (Lucilla Verônica) e meu pai  
(Alvis Simão) – **(In Memoriam)**

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Providencial que me conduz pelas veredas e labirintos da existência.

Aos meus irmãos, que são minha família viva, pelo apoio em momentos muito difíceis durante o processo formativo do Mestrado.

A minha orientadora professora Doutora Lucila que sempre soube articular direções adequadas diante das minhas teimosias e inadequações cognitivas. Obrigado pela sabedoria e paciência com que me orientaste.

As parceiras e parceiro da banca de qualificação que me instigaram para fazer melhor.

Aos professores do Departamento de Pedagogia da URCA-Cariri pelas contribuições, companheirismo e ajudas prestadas de diferentes formas.

As sete professoras formadas pelo PARFOR que abraçaram comigo o desafio de produzir conhecimento de forma colaborativa.

“Não há quaisquer fenômenos morais, mas apenas uma interpretação moral de fenômenos...”

(F. NIETZSCHE)

## RESUMO

O presente trabalho investigativo teve foco no campo da formação de professores em exercício que se realiza por meio do Plano Nacional de Formação de professores da Educação Básica – PARFOR. Dentro dessa dimensão analisou-se uma instância que se constitui na formação inicial destes docentes que é o curso de Pedagogia, uma exigência legal para que professores e professoras da Educação Básica possam atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Na esfera alcançável neste estudo elegeu-se a compreensão do PARFOR, a subjetividade evocada pela qualificação acessada de educadoras colaboradoras deste trabalho e a formação de professores, como categorias que norteiam o trabalho, permeadas por diálogos epistemológicos com outras dimensões necessárias para uma melhor compreensão da complexidade que envolve a produção de conhecimento. O PARFOR, por meio do curso de Pedagogia, foi, nos dizeres docentes, uma ‘bênção’ à vida laboral. A subjetividade é dimensão que se engendra nas relações interpessoais. Resulta em dimensão individual e social indissociáveis. A formação de professores é centralidade discursiva mundial para a redenção social e econômica expressando-se no paradoxo entre o significado político atribuído ao professor e o desprestígio social auferido pelos docentes. As bases teóricas das categorias centrais dialogam com os principais autores de cada perspectiva permitindo uma aproximação epistemológica e interpretativa da realidade cognitiva produzida. Objetivou-se analisar a percepção de professores acerca das contribuições formativas do PARFOR à constituição da subjetividade docente. Os sujeitos da pesquisa são, portanto, professoras que se formaram na Licenciatura de Pedagogia, no ano de 2015 por meio do PARFOR articulado pela Universidade Regional do Cariri – URCA –, nas cidades de Crato-CE e Juazeiro do Norte-CE. A abordagem é qualitativa, pois considera os aspectos subjetivos dos docentes como uma ótica necessária para uma qualificação docente adequada aos anseios da formação do ‘novo’ sujeito social. Caracteriza-se como uma análise investigativa qualitativa que identifica como as alunas professoras significaram a relação engendradora das vivências formativas da Licenciatura em Pedagogia e sua reverberação nas suas práticas. Os resultados apontam que a subjetividade é uma dimensão que foi impactada pela formação por meio da licenciatura de Pedagogia. A reflexão permitiu compreender de forma afirmativa a importância da subjetividade como elemento importante na constituição do ser professor.

**Palavras-chave:** Formação docente. Subjetividade. Alunas-professoras. Educação escolar.

## ABSTRACT

The present research work focused on the field of in - service teacher training that is carried out through the National Training Plan for Basic Education teachers - PARFOR. Within this dimension we analyzed an instance that constitutes the initial formation of these teachers that is the Pedagogy course, a legal requirement for teachers of Basic Education to act in the initial series of Elementary School. In the sphere attainable in this study the PARFOR understanding was chosen, the subjectivity evoked by the qualification access of collaborating educators of this work and the formation of professors, like categories that guide the work, permeated by epistemological dialogues with other dimensions necessary for a better understanding of the complexity that involves the production of knowledge. PARFOR, through the course of Pedagogy, was, in the words of teachers, a 'blessing' to working life. Subjectivity is a dimension that engenders interpersonal relations. It results in an individual and social dimension inseparable. Teacher training is a worldwide discursive centrality for social and economic redemption, expressing itself in the paradox between the political meaning attributed to the teacher and the social desprestígia received by the teachers. The theoretical bases of the central categories dialogue with the main authors of each perspective allowing an epistemological and interpretative approach of the cognitive reality produced. The aim of this study was to analyze teachers' perceptions about PARFOR's formative contributions to the constitution of teacher subjectivity. The subjects of the research are, therefore, teachers who graduated in the Degree of Pedagogy, in the year 2015 through PARFOR articulated by the Regional University of Cariri - URCA -, in the cities of Crato-CE and Juazeiro do Norte-CE. The approach is qualitative as it considers the subjective aspects of teachers as a necessary perspective for a teacher qualification adequate to the yearnings of the formation of the 'new' social subject. It is characterized as a qualitative investigative analysis that identifies how the female teachers signified the generated relationship of the formative experiences of the Degree in Pedagogy and its reverberation in their practices. The results indicate that subjectivity is a dimension that was impacted by the training through the degree of Pedagogy. Reflection allowed us to understand in an affirmative way the importance of subjectivity as an important element in the constitution of being a teacher.

**Keywords:** Teacher training. Subjectivity. Student-teachers. School education.

## LISTA DE FUGURAS

<b>Figura 1 – Roda de conversa.....</b>	<b>106</b>
<b>Figura 2 – A caixa.....</b>	<b>107</b>
<b>Figura 3 – A decepção de Maria.....</b>	<b>109</b>
<b>Figura 4 – A aluna que trocou o ‘E’ pelo ‘A’.....</b>	<b>110</b>
<b>Figura 5 – O despertar de necessidade e interesse.....</b>	<b>111</b>
<b>Figura 6 – A professora feliz.....</b>	<b>112</b>
<b>Figura 7 – Relação professor/aluno, influências, afetos.....</b>	<b>113</b>

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
TPE	Técnica do Par Educativo
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
URCA	Fundação Universidade Regional do Cariri

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
1.1 APROXIMAÇÃO DO TEMA .....	12
1.2 APRESENTAÇÃO DO TRABALHO .....	14
<b>2 OBJETIVOS .....</b>	<b>17</b>
2.1 GERAL.....	17
2.2 ESPECÍFICOS .....	17
<b>3 PARFOR – GÊNESE, RELAÇÕES, HISTÓRIA E REFLEXÃO .....</b>	<b>18</b>
3.1 ORIGEM, IMPLANTAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DO PARFOR.....	19
3.2 O PARFOR E A FORMAÇÃO EM SERVIÇO.....	27
<b>4 A SUBJETIVIDADE COMO DIMENSÃO CONSTITUTIVA DAS RELAÇÕES DOCENTE-DISCENTES .....</b>	<b>33</b>
4.1 CONTRIBUIÇÕES ACERCA DO CONCEITO DA SUBJETIVIDADE .....	36
4.2 A SUBJETIVIDADE DOS PROFESSORES – UMA CONSTITUIÇÃO CULTURAL E HISTÓRICA.....	48
<b>5 CENTRALIDADE FORMATIVA – DA ACADEMIA AO COTIDIANO ESCOLAR</b>	<b>57</b>
5.1 A EMERGÊNCIA DA FORMAÇÃO E DO PROFESSOR COMO CENTRALIDADE .....	58
<b>6 O TRAJETO INVESTIGATIVO .....</b>	<b>71</b>
6.1 O CONTEXTO.....	73
6.2 PARTICIPANTES .....	73
6.3 INSTRUMENTOS .....	73
<b>6.3.1 A entrevista .....</b>	<b>73</b>
<b>6.3.2 A Técnica Par Educativo (TPE) .....</b>	<b>75</b>
6.4 PROCEDIMENTOS.....	76
<b>7 RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>79</b>
7.1 AS VOZES DOCENTES .....	80
7.2 ANÁLISE INTEGRATIVA .....	115
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>125</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>128</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>135</b>
APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA .....	136
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	137
<b>ANEXO .....</b>	<b>138</b>
ANEXO A – QUESTIONÁRIO ÀS DOCENTES.....	139

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 APROXIMAÇÃO DO TEMA

O meu interesse para ser professor se iniciou e se decidiu no período da licenciatura em Pedagogia (2004-2008). Desde então, a formação de professores é tema permanente de meu interesse. O modelo formativo a que tive acesso teve raros momentos crítico-dialéticos, foi de perspectiva tradicional, receituário, de racionalidade técnica, ou seja, na sala de graduação os professores formadores diziam como poderíamos e deveríamos fazer na sala de aula da escola. As experiências discutidas e socializadas em sala por colegas que já atuavam na docência e os primeiros contatos com o estágio docente durante a graduação confirmavam o que a formação recebida indicava sobre a distância existente entre a qualificação acadêmica e a prática escolar.

Após a graduação e uma pós-graduação *latu sensu* em ‘Docência no Ensino Superior’ iniciei minhas atividades como professor na graduação de Pedagogia, na instituição de ensino onde me formei. Compreendia a oportunidade como sendo o momento de fazer melhor o que eu aprendi e critiquei durante a minha formação inicial. A experiência pedagógica, de ensinar no mesmo nível em que me formei, graduação em Pedagogia, permitiu-me analisar algumas dificuldades que se encontram nas relações entre professores e alunos. Em muitos casos essas dificuldades eram as mesmas que eu sentia na minha formação. E a principal delas é a ênfase na teorização dos conhecimentos em detrimento de contemplar o chão da escola, sou seja, a prática escolar que é onde se situa o ser professor. Mesmo assim, muitas questões permaneciam em aberto e provocavam outras angústias formativas pertinentes.

As reflexões e as críticas sobre o processo formativo levaram-me a diversos questionamentos, como, por exemplo, sobre qual formação seria adequada para atender às reclamações, como estreitar a relação entre teoria e prática, perturbações oriundas tanto das minhas inquietações como das percebidas nas vozes dos contextos escolares. Como graduando buscava respostas para muitas dúvidas sobre a formação de professores. Depois, como docente, formulava-me questões e reflexões sobre minha prática formativa e de como essa implicava nas práticas dos meus alunos com algum tipo de experiência escolar ou que já atuavam como professores e professoras. Pensava na possibilidade de fazer mestrado e articular as questões sobre a formação formulando-me uma questão central. Na época, eu atuava como professor em uma universidade que, além de ofertar cursos regulares, coordenava os cursos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

(PARFOR) e fui convidado para ministrar disciplinas em diferentes turmas do programa na graduação de Pedagogia.

Durante o período de trabalho docente com os alunos do PARFOR, que já eram profissionais da educação, fortaleceu-se a ideia de aprofundar o conhecimento sobre os impactos da formação sobre as práticas pedagógicas. Agreguei às minhas questões reflexivas sobre a formação de professores a categoria subjetividade. Apropriei-me de algumas leituras das quais destaco Beatriz Scoz e González Rey que me pareciam à luz da minha avaliação interpretativa, à época, autores que consideravam pertinente incluir a subjetividade como componente importante na formação de professores. Com esse embasamento cognitivo e teórico parti para aprimorar minha formação e reelaborar meus conhecimentos sobre as questões relacionadas à formação docente. Fui para a seleção do mestrado, alcançando aprovação no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará, na turma de 2016.

Aponto como fundamental a contribuição que o mestrado e a pesquisa engendraram no meu desenvolvimento profissional. A formação por meio do mestrado, apesar de sentir a exiguidade temporal, foi fundamental para qualificar a forma de refletir sobre a realidade formativa docente e discente do contexto das colaboradoras do trabalho bem como sobre a minha atuação em diferentes espaços formativos. O processo não termina com a apresentação do trabalho, nem com a obtenção do título. Pelo contrário, será momento de aperfeiçoar o que foi a formação inicial, continuada e inovar minha prática pedagógica com as ricas experiências que a qualificação proporcionou. Concorro analisar e compreender que a experiência docente nunca é neutra, mas reconstruída nas relações entre a subjetividade e a objetividade ressignificada permanentemente entre os valores éticos e morais que permeiam a trajetória profissional. Como docentes nunca estamos formados ou qualificados, estamos sempre em processo formativo que se constitui nas diferentes relações entre o que somos, precisamos ser e devemos ser.

Problematizar os impactos gerados em professores que já atuam na educação escolar foi importante no sentido de refletir sobre o contexto geral das graduações de pedagogia que se constitui o fundamento dos docentes que atuam neste nível. Além de ser uma exigência legal, há uma crítica recorrente entre a relação teoria-prática nos cursos, especialmente nas reflexões que surgem nas licenciaturas consideradas regulares. A licenciatura em pedagogia aqui abordada, por meio do PARFOR, embora possua as mesmas exigências da regular, apresenta algumas dimensões discutíveis. Pode-se, por exemplo, citar o turno das aulas que acontece nos finais de semana, depois de uma semana de trabalho dos docentes em suas

escolas. Todos os alunos e alunas deste curso atuam já algum tempo o que lhes permite falar da prática como vivência formativa. A estrutura que dá suporte aos cursos ainda é muito criticada em relação a oferecer aporte necessário para uma formação que pretende qualificar o fazer pedagógico destes docentes. Não há bibliotecas que podem ser acessadas pelos alunos. As aulas são concentradas em tempo muito curto, o que dificulta, muitas vezes, reflexões e trabalhos mais elaborados. Estas e outras situações encontram espaço neste trabalho e são discutidas, problematizadas e servem de conteúdo para construir a relevância da pesquisa.

Justifica-se a necessidade de estudar esta dimensão da formação de professores – o PARFOR – como uma pequena esfera em que se identificam elementos que permitem refletir sobre o contexto geral das formações docentes e, assim, permitir observações que podem qualificar a profissionalidade docente por meio da produção de conhecimento a partir de situações vividas por professores que tem anos de experiências pedagógicas para compartilhar. A crítica relacionada à teoria-prática encontra conteúdo nas discussões deste trabalho que pode servir de reflexão sobre a distância entre os fundamentos e as práticas. A visão de professores que já atuam e estão em formação parece diferenciar-se daqueles que não atuam, mas estão em processo formativo para ser professor. Aproximar pontos e contrapontos é importante para trabalhos acadêmico-científicos.

A relevância de um trabalho encontra significado quando o conteúdo analisado vem ao encontro de questões que reverberam nas discussões nas instâncias formativas. Por exemplo, neste trabalho as colaboradoras em alguns momentos refletiram sobre a relação teoria e prática a partir das experiências que elas sentiram em suas vivências pedagógicas e que é uma das questões muito discutida nas formações das licenciaturas de um modo geral. Os resultados podem servir para qualificar os estudos e as discussões que se realizam nos interiores dos trabalhos científicos oriundos das universidades. Podem ser significativos para pensar as políticas que ensejam qualificar professores que devem formar os futuros sujeitos sociais. A importância do trabalho está em discutir e trazer ideias que podem ajudar a qualificar as produções nos âmbitos acadêmicos, políticos e sociais.

## 1.2 APRESENTAÇÃO DO TRABALHO

Nesse sentido, a presente dissertação aproximou-se da perspectiva de construção de conhecimentos articulando três dimensões como principais que são a compreensão dos aspectos legais e formativos do PARFOR, a subjetividade e a formação de professores. Essas são as três categorias ou instâncias epistemológicas centrais sobre as quais este texto

investigativo buscou compreensão teórica articulando relação com a formação acessada por meio do PARFOR das alunas-professoras e relacionando esta qualificação com sua prática escolar.

No capítulo dois, analisa e caracteriza-se o PARFOR. Como um plano de qualificação docente visa a formação de profissionais da Educação Básica que, mesmo tendo em alguns casos já uma licenciatura, não estavam atuando em uma sala que não tinha relação com a formação inicial. É o caso, por exemplo, de uma professora colaboradora do presente trabalho formada em História e que atua nas séries iniciais sendo que Legislação exige que os professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental tenham qualificação em Pedagogia. O objetivo do capítulo é apresentar informações e os componentes que permitem compreender o papel do plano formativo em relação à formação de professores, especialmente a pedagogia.

No capítulo três, autores como Gatti (2011), Anjos (2013), Souza (2014), Mota (2015), Abdala (2016) entre outros complementaram de forma crítica as instâncias formativas acessadas pelo PARFOR em nível nacional e local. Buscou-se compreender no capítulo como o PARFOR se constitui, quais seus avanços, desafios e a percepção dos docentes que se formaram no programa.

No capítulo quatro, a subjetividade constitui-se o campo teórico e epistemológico ao qual se construiu uma aproximação teórica. Como resultado de todas as relações sociais que o sujeito efetiva no campo individual, profissional e social, a subjetividade é estudo recente quando se trata de sua inserção no campo da formação de professores. González Rey (2012) é o autor que empresta os conceitos sobre a subjetividade como construção de sentidos subjetivos e significados formatados nas relações humanas em todos os seus contextos.

Seguindo a apresentação do trabalho, no capítulo cinco, há uma reflexão sobre a centralidade formativa com foco na formação do professor como protagonista central responsabilizado por conduzir um processo que tem a incumbência de resolver os problemas sociais. A formação de professores é um dos campos mais explorados na produção científica e discursiva no campo da Educação. Procurou-se neste capítulo apoio em autores que manifestam a preocupação com uma formação voltada para duas dimensões em que a primeira se caracteriza por uma formação que contemple a subjetividade dos professores nas instâncias formativas. Trazer para dentro do currículo a experiência e vivência dos professores é defendido como uma necessidade de uma formação adequada aos tempos em que se exige mais qualidade na formação dos sujeitos sociais. As possibilidades de transformar a realidade a partir da educação escolar precedida por uma qualidade na formação de professores implica

considerar a subjetividade destes agentes importantes na condução da formação dos sujeitos sociais.

Nesse contexto, uma mudança significativa nas formações implica urgência e envolvimento dos formadores no sentido de repensarem seus modos de atuarem como formadores de professores e a sua própria visão de mundo e de sociedade (SCOZ, 2011). Na outra dimensão estão autores que defendem uma formação dentro da profissão professor. O distanciamento entre a teoria e a prática que o discurso aponta sobre a formação de professores recebe o argumento de que a qualidade formativa só acontece quando as realidades concretas são contempladas na qualificação docente. Nóvoa (2010, p. 15) instigou para pensar em uma formação dentro das situações de coletividade, ou seja, no contexto dos professores em que sejam consideradas as dimensões entre pares como referência na construção da emancipação profissional. O objetivo do capítulo seis foi refletir sobre o debate que envolve a formação docente como centralidade e trazer conhecimentos apoiados em autores que indicam possibilidades de avançar para uma qualificação de professores que considera o sujeito nas suas relações mais amplas, ou seja, individuais, sociais e profissionais.

No capítulo seis, o trajeto investigativo situará os procedimentos para realizar a construção e aproximação de conhecimento a partir dos objetivos propostos. O local, assim como os sujeitos professores, situa-se na região do Cariri. Os instrumentos utilizados foram a Técnica Par Educativo (TPE), que consiste na análise de um desenho na perspectiva vincular da relação professor-aluno. A entrevista, que se constituiu no aspecto mais valioso ofereceu suporte para ricas reflexões sobre a formação e a subjetividade dos professores e sua relação com suas práticas pedagógicas no ‘chão das escolas’.

No capítulo sete estão os resultados e a sua discussão. As vozes docentes instigam elementos para produzir conhecimentos a partir do que eles têm para dizer sobre eles, seus alunos, suas formações, sentidos e percepções a partir de suas vivências e experiências. As falas trazem dados importantes para melhor compreender a relação entre a formação do PARFOR e a subjetividade produzida e reverberada nas práticas escolares resultando na qualificação a própria prática docente e aprimorar os resultados da formação dos meninos e meninas na escola em que atuam as alunas-professoras. Já o TPE oportunizou valiosa aproximação da técnica do desenho da figura humana como uma perspectiva de análise e produção de conhecimentos. Esse conjunto de dados possibilitou refletir sobre como a formação pode ser aperfeiçoada a partir de componentes percebidos e significados pelos próprios sujeitos que participam das qualificações.

## **2 OBJETIVOS**

### **2.1 GERAL**

Analisar a percepção de professores acerca das contribuições formativas do PARFOR à constituição da subjetividade docente.

### **2.2 ESPECÍFICOS**

a) Analisar a constituição da subjetividade pelos egressos do PARFOR a partir da representação que possuem sobre sua formação docente;

b) Identificar a percepção do professor sobre o processo de ensino a partir das suas expressões manifestas na Técnica do Par Educativo (TPE).

### **3 PARFOR – GÊNESE, RELAÇÕES, HISTÓRIA E REFLEXÃO**

No Brasil a formação de professores ainda constitui desafio a ser enfrentado com seriedade, políticas adequadas aos contextos e rigor. Contamos com muitos educadores que não se enquadram legalmente nas exigências de uma educação demandada pelos mecanismos internacionais que servem mais aos sistemas produtivos do que a uma qualificação que realmente atenda as necessidades dos contextos brasileiros. A legislação nacional (LDB 9394/96) indica uma formação mínima, que se constitui de uma licenciatura idealizada que atenda cada nível e modalidade escolar. Um professor formado em licenciatura de Letras não pode, pela lei, atuar na alfabetização das séries iniciais da Educação Básica, assim como um pedagogo não pode ensinar gramática da língua portuguesa no quinto ano do Ensino Fundamental. Paradoxalmente, na realidade escolar brasileira essas situações, irregulares perante a lei, estão presentes de norte a sul. O que se percebe em relação a esse quadro são inadequações, distorções e situações em que essa exigência legal passa longe da qualificação real de muitos docentes que estão em sala de aula. A exigência de professores para atender a ‘todos na escola’ permitiram que professores e professoras não formadas dentro dos parâmetros legais exigidos fossem contratados a partir dos anos 1990, situação que hoje se constitui um dos desafios mais significativos da Educação Básica (ANJOS, 2013; GATTI, 2010).

As ações governamentais, como o PARFOR, que se destinam aos ajustes das incoerências formativas de professores, formação inicial, ou uma graduação que não seja da sua área de atuação, entre outras situações díspares, são importantes e constituem avanços para qualificar os processos de ensinar e aprender. Porém, enquanto se recorre a esses programas considerados em alguns casos ações emergenciais, cada nova turma que se inicia significa que a formação docente básica continua um desafio.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, (9394/96) a formação de educadores constitui-se meta defendida e traduzida em muitas iniciativas governamentais (AGUIAR, 2003). A exigência de uma formação para os professores e professoras da Educação Básica ‘preferencialmente’ em nível superior gerou diversos projetos políticos que paulatinamente vêm superando lacunas na qualificação (ANJOS, 2013). Nesse sentido, considera-se relevante trazer nesse espaço uma reflexão sobre a formação inicial proposta pelo PARFOR, suas relações, conexões e história para relacionar elementos que contextualizam o trabalho maior com alunos-professores do curso de pedagogia-PARFOR na Universidade Regional do Cariri – URCA. A reflexão permite

visualizar outros componentes que fazem parte dos contextos escolares em que se efetiva a docência e formação escolar, indicando alternativas às fragilidades conferidas nas realidades em que esta pesquisa alcança e nos referenciais que servem de fundamento à investigação.

### 3.1 ORIGEM, IMPLANTAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DO PARFOR

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR – foi oficialmente lançado em maio de 2009 como ação/programa emergencial (BRASIL, 2013; BRASIL, 2014) ou como política (SOUZA, 2014) e tem origem no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755/2009 que se expressa pela “oferta emergencial de cursos de licenciaturas e de cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de Educação Básica” (BRASIL, 2009a, p. 6) e/ou para professores e professoras que estão em uma das seguintes situações: a) graduados não licenciados; b) licenciados em área diversa da atuação docente; e c) de nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 2009a).

Cabe elucidar, a partir do enunciado do Decreto nº 6.755/2009, que a exigência do exercício de três anos na rede pública refere-se aos professores e professoras que possuem uma licenciatura distinta da área em que estão atuando na Educação Básica, como esclarece a resolução nº 1, de 11 de fevereiro de 2009 em seu segundo artigo, “O programa destina-se aos professores em exercício na Educação Básica pública há pelo menos 3 (três) anos em área distinta da sua formação inicial” (BRASIL, 2009b, p. 1). Para os professores que não têm formação em nível superior e aos tradutores intérpretes de Libras o acesso à licenciatura de pedagogia-PARFOR é efetivada mediante a exigência de que estejam atuando nas séries iniciais do ensino fundamental. Os documentos oficiais não se referem a nenhuma obrigação com tempo mínimo para seu ingresso. Basta ser de escola pública, efetivo ou contratado/temporário.

O Decreto nº 6.755/2009 institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica em colaboração entre a União, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Estados, Distrito Federal e os municípios com a finalidade de organizar as formações necessárias à Educação Básica, exigidas pelas demandas sociais, políticas e econômicas (BRASIL, 2009b). Entre os profissionais além dos professores, pretende-se qualificar todos os agentes da educação escolar. A referida política tem a pretensão de assumir o compromisso de equacionar todas as distorções que manifestam desacordo com a legislação nas dimensões da formação de

professores e professoras, tradutores de Libras e formações pedagógicas no contexto da Educação Básica e especificamente na rede pública (BRASIL, 2014).

O decreto apresenta 12 princípios que formam um conjunto intencional importante para que ações, programas e planos oriundos do mesmo atinjam os resultados almejados. Para o alcance desejado deste estudo considera-se relevante fazer uma síntese interpretativa de cada princípio para situar o contexto axiológico e político em que se origina o PARFOR. Assim, compreende-se como um ideário político, intencional e objetivo acerca de cada princípio as seguintes considerações:

- (I) Apresenta o compromisso do Estado com a formação docente assegurando o direito à educação de qualidade para todos embasada em bases científicas e técnicas sólidas;
- (II) Uma formação docente relacionada com o projeto social mais amplo que dentro do campo educacional e dimensões políticas e éticas contribua à grandeza nacional e emancipação dos sujeitos e grupos sociais;
- (III) De caráter colaborativo entre as instâncias federativas maiores para garantir a consecução dos objetivos articulados entre o MEC, as IESs e sistemas ou redes de ensino;
- (IV) Garantia do padrão de qualidade das formações nas modalidades presencial ou à distância;
- (V) Relação articulada entre teoria e prática com apropriação pelos alunos de conhecimentos científicos e didáticos permitindo o ensino, a pesquisa e a extensão;
- (VI) Reconhecer as escolas como espaços formativos, ou seja, a formação deve(ria) contemplar os espaços laborais dos alunos-professores;
- (VII) Significar o projeto formativo das IESs reverberando a especificidade da formação docente, garantindo base teórica e interdisciplinar;
- (VIII) Qualificação e valorização do professor fomentando seu reconhecimento, profissionalização, jornada única, formação continuada, dedicação exclusiva, remuneração justa e condições adequadas de trabalho;
- (IX) Equidade de acesso às formações e redução das desigualdades contextuais;
- (X) Articular formação inicial e continuada e entre diferentes níveis e modalidades de ensino;
- (XI) Garantir a formação continuada como fundamental à profissionalização, e;

- (XII) Valorar os profissionais da educação como agentes de cultura e como tais devem ser privilegiados e estimulados ao acesso a eventos culturais.

Os doze princípios sumariados guardam coerência em relação ao objetivo central do PARFOR que “Visa induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública de Educação Básica [...]” (BRASIL, 2014, p. 1). Nesse sentido, analisam-se os princípios como promissores e potenciais promotores de transformação na conjuntura formativa, tanto nos programas curriculares e de conteúdo das instituições superiores que articulam as licenciaturas e qualificações com os alunos-professores e outros profissionais escolares como também na própria realidade escolar, espaço em que o professor vive, respira e transforma sua formação em prática pedagógica. Essa perspectiva, a da mudança, está de acordo com uma ‘educação de qualidade para todos’ (Princípio I), com um desejado ‘padrão de qualidade das formações’ (Princípio IV), com o reconhecimento das ‘escolas como espaços formativos’ (Princípio VI), significando em si mesmo uma potencial transformação das formações regulares reverberando nas qualificações de educadores em serviço. Todavia, a análise positiva das intenções não encontra eco nas realidades conhecidas e verificadas nas pesquisas e estudos que servem de apoio a este estudo, como se pode verificar nas referências que o texto pretende observar e desenvolver.

As diferenças que se situam em relação à realidade das graduações regulares e o contexto dos professores em exercício são de naturezas distintas. Os docentes que já atuam na Educação Básica trazem pouca, muita e em alguns casos vasta experiência em sala de aula, porém, todos/as constituem-se, efetivamente professores e/ou professoras. Os alunos e alunas das formações iniciais de professores nas IESs que estendem a formação regular àqueles, de maneira geral apresentam experiências esparsas ou ausentes. Poucos são os alunos que já atuam na Educação Básica profissionalmente. Essas duas situações, regular e a especial dos alunos em exercício podem não se sintonizar com os princípios e as boas intenções do programa analisado. Sabe-se que existe uma distância epistemológica, de prática e de contexto muito grande entre as licenciaturas e as escolas para quem as universidades destinam seus futuros profissionais. Anjos (2013, p. 70) lembrou que “[...] não basta que se ofereça o curso de formação necessário (que, no caso, é uma licenciatura), é preciso que essa formação apresente qualidade, a fim de iniciarmos um caminho rumo à valorização e à melhoria da carreira docente e da escola pública em geral”. Entende-se como necessário fazer mudanças na formação regular que atenda a duas realidades, a dos alunos que frequentam diariamente a

instituição superior e o contexto dos professores já atuantes, cada qual com suas especificidades.

Sabe-se que existe uma exigência legal para uma formação adequada. Concorde-se que deve e precisa existir uma normatização em torno de uma formação mínima para que a educação escolar alcance maior qualificação. No entanto sabe-se, também, que as formações, especialmente as regulares não são garantia de qualificar os futuros professores e professoras para assumirem todas as especificidades que encontram na escola. Há críticas em relação à distância que existe entre a licenciatura e a realidade escolar no sentido de habilitar os futuros professores para transformar os desafios em resultados significativos para o aluno. A realidade formativa difere da realidade laborativa. Gatti et al. (2011) apresentaram uma situação de crise nas licenciaturas em que há anos as pesquisas vêm mostrando os diversos problemas que são constatados em quase todos os âmbitos superiores de formação docente. Gatti et al. (2011, p. 135) indicaram que:

No entanto, mesmo com a problematização contínua trazida pela pesquisa em educação sobre a formação docente, as gestões educacionais e as universidades têm apenas proposto reformulação deste ou daquele aspecto desses cursos, não tocando no âmago da questão, tão bem salientado nas análises: sua estrutura institucional e a distribuição de seus conteúdos curriculares. Resta, em aberto, a questão do porquê mudanças profundas não ocorrem nesses cursos.

Nesse sentido, percebe-se que efetivas transformações qualitativas na formação de professores, sejam essas oriundas das licenciaturas regulares ou de programas especiais como o PARFOR, são pouco enaltecidas e contempladas nos estudos e nas pesquisas acessados pelo referencial deste trabalho. Isso pode significar que as políticas destinadas para resolver os desafios dessa área problemática da educação não estão alcançando seus objetivos. Não há, portanto, modificações nem nos currículos dos cursos que regem as graduações especiais e nem nos contextos em que se realizam as licenciaturas para professores em exercício. A reflexão leva a compreender que “[...] as políticas mais fortes do Ministério da Educação (MEC) são pautadas em expandir a oferta de cursos, e quase nada em melhorar a qualidade do que é oferecido” (ANJOS, 2013, p. 66).

A oferta de mais cursos, que contemplem maior número de professores e professoras em situação inadequada, é importante e necessária. Entretanto, em relação às expectativas dos alunos-professores nada é mais significativo e importante que os movimentos e situações que produzem a realidade e o contexto em que estes atuam. A sala de aula, campo específico dos alunos-professores formados pelo PARFOR reverbera o vivido na sociedade. O educador

precisa conhecer a cultura do bairro, do sítio ou local em que a escola se insere. Precisa, além de situar as suas expectativas, ter ciência das expectativas depositadas na escola pelos pais e pela própria comunidade. Para atender essas esperanças traduzidas nas perspectivas e necessidades, do educador e da comunidade torna-se ainda mais importante repensar e efetivar a formação dentro do contexto da escola.

Faz-se necessário repensar as formações de professores que já atuam nas escolas não somente no âmbito de oferecer políticas que ampliam a oferta de acesso a cursos e inovações, que nem sempre atendem a critérios mínimos de qualidade, mas no sentido em que colocou Nóvoa (2007a, p. 03), contemplando uma “[...] articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida [...]”. Porém, há imensas dificuldades ou desafios que surgem para efetivar qualificação dentro da própria comunidade escolar. São entraves de ordem política, financeira e de mudança cultural dentro da própria escola e dos educadores.

A análise sobre as necessidades deve perceber os desafios dos contextos que os docentes precisam enfrentar para alcançar a formação. Schuetz e Cardoso (2016) realizaram um estudo com 43 professores do curso de pedagogia-PARFOR na URCA-Cariri e apontaram as difíceis condições que enfrentam alunos-professores para participar dos eventos formativos. Os encontros das referidas instâncias formadoras aconteciam na sede dos municípios polo, porém os alunos, todos, eram da zona rural. Trabalhavam de segunda a sexta feira e, para chegarem a tempo ao local das aulas nas sextas feiras precisavam se deslocar do trabalho em percursos que chegavam durar três horas, o que tem gerado conflitos como a saída das escolas antes do término das aulas, em que encontravam oposição de algumas direções, incidentes com transporte durante o trajeto, além de alguns enfrentarem situações com a falta de segurança nos trajetos do retorno a noite.

Pertinente às muitas observações que surgem na prática e em reflexões relacionadas à formação docente, Abdalla (2016) destacou que existe uma incompreensão por parte do sistema em colaborar cumprindo o que os princípios e objetivos prometem. Os professores conhecem o programa e a legislação que os ampara; estão cientes de seus direitos, mas se sentem desamparados pelas secretarias locais. Percebe-se no contexto do estudo da autora que o ‘caráter colaborativo’ (Princípio III) desarmoniza-se com os demais e leva-os à incerteza de alcançar uma formação adequada. A autora corrobora situações já apontadas neste texto, e expressa outras que podem ser compartilhadas com o contexto em que este estudo se realiza, ou seja, nas licenciaturas de pedagogia-PARFOR que a URCA-Cariri oferece.

Dentre os aspectos que influenciam nas práticas docentes mencionados por Abdalla (2016) há a desvalorização que os alunos-professores percebem nas próprias escolas em que trabalham. Para muitas falas, nenhuma menção às professoras e professores em relação a sua qualificação que com tanto sacrifício é alcançada. Para outras, a própria escola dificulta o processo criando entraves em relação às faltas ocasionadas pelos deslocamentos necessários para participar das formações. Nesse sentido, as intenções expressas pelos princípios e os contextos em que se deveriam realizar pode gerar significativas reflexões sobre a efetividade dos cursos do PARFOR. Essas situações deveriam ser contempladas na reflexão e elaboração dos critérios que orientam uma formação de qualidade, ou pelo menos, servir como encaminhamentos para corrigir fragilidades identificadas no processo.

O PARFOR deve ser compreendido como uma política de formação profissional para professores da Educação Básica e que se inicia a partir do já anteriormente citado Decreto nº 6.755/2009. Porém, outras relações devem ser consideradas para contextualizar as ligações explícitas e implícitas que levam à emergência de tantas preocupações com a formação e a qualidade da Educação Básica. É necessário e importante localizar como o programa se situa na agenda da macro política educacional brasileira e de como essa se correlaciona com outros eventos que influenciam ou até determinam suas ações e projetos. Torna-se significativo compreender como a educação e economia formam um mesmo segmento e como a educação é analisada pelas instâncias econômicas e produtivas no engendramento das finalidades ora mais específicas da economia, ora voltadas ao social, ao humano, à educação e ao ensino. Assim, pertinente se torna refletir sobre as relações que se estabelecem nas políticas nacionais e internacionais.

Há de se considerar que a preocupação com a formação docente adequada, ou sob a égide da qualidade é uma constante, pelo menos no discurso político brasileiro sobre a educação com expressividade discursiva desde os anos 1920. Também é adequado ponderar sobre as influências e determinações que entidades não educacionais e não brasileiras exerceram ao longo desse tempo sobre as políticas e destinos da educação escolar. Pode-se, assim, situar o início da atual fase de preocupação e investimentos na Educação Básica, com caracterização diferenciada às anteriores, nos anos 1990. Nessa direção, constata-se a multiplicação da oferta de cursos e licenciaturas de todos os formatos que coloca em dúvida a pretensa qualidade anunciada nos projetos oficiais. O mote ‘todos na escola’ exige um número correspondente de professores. Na falta de professores e professoras suficientes e/ou interessados, encaminham-se duas realidades naquele momento que são a contratação de professores que deem conta dos alunos, não necessariamente dos conteúdos e da qualidade e

da projeção de oportunidades formativas para que se alcance a formação exigida pela lei. Despreza-se, porém, a análise devida e prudente das formações implantadas e permitidas em todo contexto brasileiro.

Na agenda política internacional pode-se refletir sobre um momento definido em que se inicia a atual corrida pela necessidade de encontrar uma realidade que faça par com o desenvolvimento social e principalmente com o econômico. Remonta às ações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) na conferência realizada em 1990 na cidade de Jomtien, na Tailândia. Esse evento desencadeou uma série de ações, políticas e projetos em torno da educação escolar que atingiram a maior parte das nações e pretendeu atender significativa parcela da população social promovendo o acesso às novas demandas econômicas rumo à emancipação e transformação da sociedade, na perspectiva do sistema econômico. Na perspectiva da centralidade formativa, a Declaração de Jomtien decretou a importância da formação escolar quando declarou que “[...] mais do que nunca, a educação deve ser considerada uma dimensão fundamental de todo projeto social, cultural e econômico” (UNESCO, 1990, p. 6), assim como o relatório ‘Educação, um tesouro a descobrir’ assumiu o que seria o ‘professor de qualidade’ como “[...] aquele capaz de ajudar o aluno a superar suas dificuldades relativas a pobreza, meio social difícil e doenças físicas para alcançar o aprendizado e a predisposição de continuar permanentemente aprendendo” (SOUZA, 2014, p. 635). O encontro resultou na ‘Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas da aprendizagem’. Iniciou-se um período que ainda está em processo em que os profissionais do ensino básico, paulatinamente, mais uma vez, são convidados, significados socialmente e responsabilizados como os principais atores na condução dos avanços sociais e econômicos demandados por mecanismos internacionais (SOUZA, 2014).

A preocupação fundamental para esse momento político manifestava-se em duas direções que se traduziram em (a) tornar a Educação Básica universal, portanto, todos na escola e (b) estender as oportunidades de aprendizagem para todos (crianças, jovens e adultos) incluindo progressivamente os próprios professores da Educação Básica como sujeitos que necessitam aprender para desempenhar adequadamente suas novas e acumuladas funções sociais. Na declaração foram expressas preocupações com a falta de uma Educação Básica para uma parcela da população considerando essa situação fator responsável que impede que a sociedade enfrente os problemas decorrentes das instabilidades em diversas áreas (SOUZA, 2014; UNESCO, 1990). Tornou-se evidente a ideia de que alunos e professores precisam aprender mais, saber mais e qualificar-se às situações sociais mais amplas, especialmente as

relacionais e produtivas. A intenção da UNESCO começou se definir em torno da ideia de garantir essa aprendizagem com a criação de ações, programas, projetos e construir políticas que, segundo os mentores, garantiriam, através da elevação do nível cultural e qualificação profissional efetiva do sujeito, a emancipação dos indivíduos e o desenvolvimento social e econômico.

A UNESCO, desde o evento em Jomtien, lidera as proposições no estabelecimento de metas que devem ser alcançadas a partir da educação e formação de professores. Em 1993, o compromisso assumido em 1990 foi reafirmado na ‘Conferência de Nova Delhi sobre educação para todos’. O Relatório ‘Educação, um tesouro a descobrir’ em 1997 (DELORS et al, 2010) reuniu uma equipe de especialistas internacionais em educação que teve a missão de tornar a educação o motor que impulsionaria o desenvolvimento e equalizaria os problemas sociais. Configurou-se, nesse momento, a ‘centralidade dos professores’ como fundamental para despertar nos alunos tudo aquilo que a sociedade produtiva quer, requer e precisa para os novos tempos sociais, a globalização (SOUZA, 2014). Percebe-se, a partir das muitas e diversas atribuições acrescidas ao trabalho docente nesse momento, as origens de muitos desafios denunciados pelos docentes e contextos escolares contemporâneos.

No contexto brasileiro, a política de formação de professores da Educação Básica, foco principal dos programas sugeridos pelos eventos citados, apresenta-se estruturada de diferentes formas e contempla diversas perspectivas no campo formativo. No que se refere à qualificação dos educadores da educação escolar básica há quatro linhas de ação, a saber, “(a) formação inicial, (b) formação continuada e extensão, (c) formação associada à pesquisa e (d) divulgação científica” (BRASIL, 2013, p. 6). Nesse conjunto de ações, programas e políticas voltadas à Educação Básica inserem-se outros programas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, que se destina a alunos das licenciaturas, ou seja, professores ainda em formação, o PARFOR, que visa adequar formações inadequadas de professores que já estão em sala de aula e um terceiro programa que, é o Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência, que tem a finalidade de qualificar as licenciaturas com inovação e atualização dos formadores. Todas as políticas que se destinam em aprimorar e qualificar a educação escolar são importantes quando efetivamente realizam o que prometem e devem ser problematizadas quando apresentam fragilidades e não cumprem suas funções. Nesse sentido todos os programas merecem ser analisados sob o viés crítico no sentido de apontar caminhos que podem contribuir com melhorias.

O PARFOR se destina à formação inicial. É um programa que tem articulação colaborativa entre a União representada pela CAPES, Estados, Distrito Federal e municípios.

É coordenado pela CAPES que estrategicamente é integrada à política de formação e qualificação de profissionais da Educação Básica. A CAPES tradicionalmente sempre esteve voltada à qualificação dos docentes da educação superior focando principalmente na pesquisa e na qualificação em alto nível como as pós-graduações. Com a emergência da centralidade da pretensa qualidade na Educação Básica a CAPES ganha mais essa função a partir da lei nº 11.502 de 2007 (BRASIL, 2009). Vale destacar que o PARFOR surge a partir das experiências do PIBID e Prodocência, portanto é posterior a esses projetos, mas se inspira neles. Situa-se dentro da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica pelo Decreto nº 6.755/2009 sendo criado pela portaria normativa do MEC nº 9 em 2009 (SOUZA, 2014).

Enfim, em primeiro plano pode-se considerar o PARFOR um programa necessário devido a carência de qualificação adequada que se percebe na Educação Básica. Segundo, o acesso universal à educação permitiu o ingresso desses professores no magistério. As políticas não se preocuparam com qualificação. O objetivo era que o aluno estivesse em sala. A formação do professor, e ele mesmo, foram relegados em segundo plano quando não se oferecia condições tanto formativas como valorativas para que somente docentes formados adequadamente desempenhassem o papel de professor na Educação Básica. Isso pode ser constatado na evidente precarização que caracteriza atualmente a profissão professor. A importância do programa/política, já em andamento por alguns anos já recebe críticas bem fundamentadas em relação ao critério qualidade presente em seus princípios e objetivos. Pode-se afirmar com base em experiência nos espaços formativos, nas falas de alunos-professores e nas considerações dos autores e autoras que servem de fundamentos a este trabalho que alcançar uma efetiva qualidade nas licenciaturas de pedagogia-PARFOR está muito distante. E a responsabilidade não pode ser atribuída aos educadores e educadoras em formação, recaindo, nesse caso, sobre as políticas, em toda sua tessitura, da CAPES até as IESs, que não se articulam para situar as problemáticas e agir para sua superação levando em consideração critérios efetivos para o alcance da pretensa e preconizada qualidade.

### 3.2 O PARFOR E A FORMAÇÃO EM SERVIÇO

O PARFOR constitui-se em uma dessas ações consideradas emergenciais (BRASIL, 2013; BRASIL, 2014) que emana de políticas públicas e que se destina à formação e aperfeiçoamento de professores que já atuam em sala de aula na Educação Básica. Os objetivos estão estreitamente imbricados com os princípios da Política Nacional de Formação

de Profissionais do Magistério da Educação Básica que têm a intenção de garantir o direito das crianças e professores de ensinarem e aprenderem com qualidade. Visa a efetivação da perspectiva de se apoiar em bases científicas, em técnicas sólidas e que promova um projeto social, político, ético, contribuindo, assim, para consolidar uma nação soberana, democrática, justa e inclusiva (BRASIL, 2013).

O PARFOR como programa de formação de professores na modalidade presencial e pode ser considerada formação em serviço aos que estão na ativa ao mesmo tempo em que para os educadores que ainda não possuem uma licenciatura, legalmente, trata-se de sua formação inicial. Nessa perspectiva, a formação que eles possuem e que lhes serviu (e serve) de base em seus processos de ensinar torna-se inadequada quando relacionada às exigências da complexidade social e intenções micro e macro, nacionais e internacionais que consideram a educação uma das bases para o desenvolvimento social e econômico. A formação inicial proposta pelo PARFOR aos alunos que já atuam como professores em sala de aula deve ter a mesma constituição, especificidade, seriedade e responsabilidade que possuem os cursos regulares ministrados nas próprias Instituições de Ensino Superior (IES) que são as responsáveis pela execução dos cursos do PARFOR.

Esses programas, planos e ações podem ser realizados em serviço, de forma presencial e à distância – modalidade oferecida somente pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) –, com graduandos que almejam ser professores em sua formação inicial como se considera o PIBID ou com docentes que já atuam em escolas, mas não estão adequadamente enquadrados conforme as determinações legais mínimas para atuarem em sala de aula, porém, estão atuando (BRASIL, 2014). Na diversidade das perspectivas formativas, no contexto geral das realidades brasileiras do PARFOR encontramos professores “[...] que possuem apenas o Ensino Médio, outros que possuem formação em cursos normais, que possuam outras licenciaturas, outro tipo de formação de nível superior e, até, professores que já obtenham (SIC) pós-graduação *latu sensu* ou *stricto sensu*” (ANJOS, 2013, p.73).

A criação do PARFOR insere-se no contexto formativo como programa de uma política “[...] custeada por impostos arrecadados da parcela mais abastada da população.” (SOUZA, 2014, p. 633) que são destinados para políticas que visam qualificar a Educação Básica que se destina a concretizar o sonho capitalista de “escolas eficazes” e à “efetividade do professor” (LELIS, 2012, p. 161) que deve ser alcançada com a formação em serviço dos professores que não se encontram nesse patamar. Decorre desse, e nesse, movimento a ‘centralidade dos professores’ (ANJOS, 2013; DELORS et al, 2010; LELIS, 2012; SOUZA,

2014) relacionando a formação, papel e responsabilidade dos educadores a promessa redentora dos problemas sociais, que se traduz na visão romantizada da escola.

Reforçando essa ideia, Delors et al. (2010) sugeriu que em parte o sistema de formação profissional docente é responsável pelo desemprego reforçando a ideia de que a escola e a formação de professores podem fazer mais do que estão fazendo. O autor indicou no relatório ‘Educação, um tesouro a descobrir’ que o “[...] aprimoramento da formação, constituem respostas válidas para as questões formuladas pela inadequação entre a oferta e a demanda de emprego” (DELORS et al, 2010, p. 11). Para o autor, as formações apoiadas nas políticas de mecanismos internacionais, permitiriam reduzir o fracasso escolar que estaria na raiz do desperdício de recursos humanos, portanto relacionado com a situação social difícil que vivem muitos sujeitos que a escola ainda não conseguiu qualificar e emancipar.

O PARFOR encontra em sua trajetória histórica a formulação das políticas econômicas que visam reforçar a produtividade econômica pela via da educação apoiada na formação de professores em exercício. O plano é investimento necessário para corrigir distorções criadas pelo próprio sistema em décadas anteriores nos mesmos caminhos da escolarização de massas. O PARFOR é muito bonito no papel, mas quando se considera a sua efetividade em relação a mudanças, transformações e inovações apropriadas pelos professores partícipes situa muitos desafios entre poucos avanços. Entre as muitas fragilidades que Mota (2015) elencou podem ser destacados a ausência de bibliotecas, de laboratórios de informática, a dificuldade dos alunos em se locomover até os centros em que os cursos funcionam. Ou seja, o aluno-professor, nesse caso, que não tem acesso a leituras, a inovação para se formar na aplicação e uso da tecnologia, que enfrenta dificuldades para chegar até o local das aulas, provoca questionamentos em relação a pretendida qualidade desejada e prometida pelos programas das políticas educacionais.

Nesse sentido Gatti et al. (2011) articularam alguns resultados da avaliação das ações do PARFOR realizada pela própria BRASIL em cooperação com a UNESCO. Os relatórios indicam pontos que se apresentam como desafios e outros em que se pode avançar. Para as autoras, avaliar as ações do programa pode ser muito importante quando sugere ações corretivas para situações e desafios que ainda não foram contemplados, embora constem no plano como metas a serem alcançadas. Segundo Gatti et al. (2011, p. 122) a partir de avaliações realmente interessadas em orientar “[...] podem-se verificar algumas situações que merecem destaque e que podem encaminhar reforço a aspectos positivos, soluções para aspectos que se revelaram problemáticos e redirecionamentos que propiciem melhoras no impacto dessa política de ação”.

O PARFOR, em parceria com as IES, a partir da implementação das licenciaturas para os professores em situação irregular em relação à lei, expressam como uma de suas intenções “atender as carências regionais em áreas estratégicas” (BEZERRA; MACHADO, 2016, p. 77). Entende-se que a formação inadequada e em algumas situações precária, caracteriza-se como carência formativa. Essas necessidades que são uma realidade nas escolas, portanto precisam ser superadas e/ou qualificadas, apresentam-se como aspectos problemáticos e que precisam de outras ações além daquelas oferecidas pelo projeto. Pode-se citar como exemplo reiterando as dificuldades de acesso dos alunos-professores aos cursos e às bibliotecas. Uma formação de qualidade, ou que se pretende a isso, não pode ocorrer sem alguns elementos que se constituem imprescindíveis. Como conceber formação sem acesso à cultura, a livros, informação?

Compreende-se que tanto os investimentos para sanar as carências como as estratégias que pretendem superar fragilidades percebidas precisam ser revisadas levando em conta os desafios e situações observadas nas pesquisas já produzidas e pelas vozes dos professores formadores e professores em formação que melhor expressam as dificuldades que o projeto enfrenta. Nesse sentido, as instituições orientadoras dos programas formativos precisam rever o planejamento do projeto pedagógico e suas abordagens metodológicas, pois os alunos-professores apresentam perfil diferenciado em relação aos alunos que frequentam os cursos regulares. Os tempos-espacos dos educadores em questão são especiais e não podem ser analisados da mesma forma como são as realidades dentro da instituição superior que coordena os cursos (MOTA, 2015; SOUZA, 2014).

O tempo dos professores em exercício exige outros olhares sobre a metodologia que lhes outorga formação. O espaço desse professor é a escola onde respira e vive os desafios, os problemas e onde almeja encontrar referências que lhe possam ajudar melhorar seu desempenho. É nesse contexto que ele deveria ser contemplado com uma “[...] formação a partir de dentro, na própria instituição ou no contexto próximo a ela, onde se produzem as situações problemáticas que afetam os professores” (IMBERNÓN, 2009, p. 22), o que levaria a promover “a capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa” (IMBERNÓN, 2011, p. 51), permitindo “a troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de investigação educativa e aumentar a comunicação entre os professores” (IMBERNÓN, 2011, p. 51). Como contraponto das necessidades apontadas como adaptativas a uma formação que se pretende de qualidade (SOUZA, 2014) indicou que o apressamento da implantação do PARFOR e a sua urgência, evocadas pelas demandas superiores, não permitiram margens para adequações e superações

de desafios. A autora destacou que com isso "[...] os projetos pedagógicos terminam por reproduzir a realidade já existente, sem adaptação à proposta do Parfor (sic) de formação em serviço dos professores" (SOUZA, 2014, p. 642).

Surgem, então, na reflexão questões pertinentes à formação do PARFOR que se relacionam com o contexto que se cria, ou se deixa de criar, quando da aplicação, ou realização da oportunidade formativa. Como já citado, as ementas, as disciplinas e a carga horária dos cursos oferecidos aos alunos-professores são similares às das graduações regulares. A diferença mais significativa refere-se a experiência dos alunos. É nesse sentido que algumas reflexões podem surgir como oportunidade de contemplar possibilidades de ajustes e avanços.

Além das situações problematizadas, acredita-se que uma perspectiva que poderia somar à qualificação de professores no contexto do PARFOR seria a formação centrada na escola, no próprio local de trabalho do aluno em questão. Aponta-se a necessidade de formar um professor crítico-reflexivo em vez de apostar no professor reflexivo sobre sua prática (SACRISTÁN, 2006). Diante de muitos desafios e questões que reclamam solução, o que se percebe é a necessidade de uma reflexão articulada entre os diferentes elementos e componentes envolvidos no processo de elaboração dos programas formativos para que sejam materializados visando superar os desafios conhecidos.

Em contexto formativo que contemple os espaços laborais dos próprios educadores haveria a necessidade de mudar o currículo regular para integrar os conhecimentos dos professores do PARFOR ao conjunto disciplinar que guia os formadores. Centrar o trabalho na escola dos alunos-professores em formação é outro desafio, pois os docentes são de diferentes escolas localizadas em diferentes comunidades, às vezes até em municípios distintos. Sobre o professor crítico-reflexivo há algumas tentativas de fazer o educador produzir conhecimento acerca da sua realidade e formação incentivando-o para participar em eventos que tornam seu trabalho público. Essas sugestões, uma vez transformadas em alternativas curriculares reverberando nas formações regulares e especiais, contemplariam a totalidade com a qualificação de uma temática que está no cerne das críticas sobre a própria formação docente, ou seja, a distância que existe entre a experiência formativa e a escolar (IMBERNÓN, 2009, 2011). Trazer para dentro do contexto das licenciaturas as histórias e experiências de professores e professoras possibilitaria reflexões sobre muitos aspectos importantes do contexto da sala de aula, sobre os alunos e desafios presentes no cotidiano educacional.

Percebe-se, assim, que questões problemáticas discutidas nos contextos mais amplos da formação de professores fazem-se presentes também nos programas oferecidos em condições especiais como o PARFOR. Os desafios são similares, mas mostram peculiaridades próprias e singulares devido aos seus contextos. É nas singularidades dos contextos do PARFOR que residem elementos que possibilitam condições para superar fragilidades e fomentar uma efetiva qualidade formativa. As realidades docentes quando consideradas em sua complexidade podem expressar sentidos e significados que permitem refletir sobre aspectos que estão se apresentando como aspectos pouco valorizados nas formações. As vivências, crenças e outras dimensões relacionais influenciam nas práticas docentes. Mereciam, portanto, maior atenção por parte dos programas formativos. A subjetividade, que caracteriza a totalidade dos professores é aspecto importante e fundamental na constituição do sujeito docente. É um aspecto formativo que deveria ser considerado.

#### **4 A SUBJETIVIDADE COMO DIMENSÃO CONSTITUTIVA DAS RELAÇÕES DOCENTE-DISCENTES**

A subjetividade precisa ser compreendida como perspectiva humana presente em todas as ações que o homem expressa. É um sistema humano, especificamente constituído pelo ser homem e mulher nas suas interações sociais, culturais, profissionais e demais dimensões que formam a dinâmica existencial do sujeito. Assim, como o indivíduo pode ser analisado a partir de uma perspectiva biológica, química, social, cultural, também pode ser compreendido a partir de uma perspectiva subjetiva. É um novo nível que pode agregar informações para a compreensão do complexo humano, seja em seu sentido mais amplo, seja em sentido profissional (GONZÁLEZ REY, 2012).

A subjetividade é uma dimensão presente em todos os humanos, de forma singular, relacional e sempre complexa. A complexidade da subjetividade remete, inicialmente, à compreensão de que não é possível pensar em conhecimento pronto, real e absoluto sobre a atividade sociocultural. A partir do momento em que se considera a subjetividade como elemento que permeia todas as realidades do sujeito social será preciso contemplar a produção e problematização desta realidade como uma construção, aproximação e interpretação de dados que são ao mesmo tempo individuais e sociais. Entende-se, então, que a subjetividade é a dimensão que se realiza no indivíduo, porém sua construção está relacionada com as relações e experiências que esse sujeito vive no seu cotidiano social. Nesse sentido, pensar e analisar o conteúdo que cada um traz e configura em seu interior implica em valorizar as mais diferentes situações socioculturais, terreno onde se situam os elementos que constituem o substrato interior humano.

As informações que fornecem o suporte à experiência com os diferentes tipos de interpretações são elaboradas dentro de uma relação social que se realiza por meio de um processo que envolve aspectos subjetivos e objetivos. Mesmo o pensamento ou construção mental abstrata mais individual possível não se concretiza sem contato com aspectos da cultura que é fruto das relações sociais mais amplas. A relação do sujeito com a realidade (objetos e pessoas) ou suas possibilidades internas de ver e interpretar o mundo externo alcançável é condição fundamental para acessar e construir conhecimento. Não se pensa pelo simples fato de pensar, pensa-se em algo, sobre alguma dimensão, em alguma realidade, ainda que no nível da idealização.

Nessa perspectiva é ponderável que a subjetividade tenham uma relação estreita com a consciência. Nas contribuições da ontologia sartreana desenvolvidas por Maheirie (2002) e

Medeiros (2009), a consciência confunde-se com a subjetividade uma vez que as duas dimensões só existem em unidade como expressão de uma relação com uma realidade que lhe é exterior. A dimensão externa adquire na perspectiva da construção das relações da subjetividade com a objetividade sartreana o *status* de ‘em-si’, o que significa que o objeto sobre o qual a consciência busca construir sentido não produz sentido sobre a consciência. Não significa entender que o objeto não influencia o sujeito, mas compreender que o conhecimento é produzido a partir de significados já situados ou construídos na consciência, nos saberes acumulados, em um conhecimento situado não no objeto, mas no sujeito.

A subjetividade pode auxiliar na compreensão das relações humanas nas mais diferentes esferas sociais. Nesses ambientes encontram-se a formação de professores e a escola que se constitui em espaço produtivo das relações docente-discentes cujos eventos são fruto de interações sociais mais amplas. Neste capítulo tem-se como uma das perspectivas articular interpretações sobre a subjetividade com diferentes possibilidades reflexivas de construir pesquisa e conhecimento. Isso potencializa representações que podem qualificar significados para melhor compreender a realidade escolar e formativa em que os professores atuam. Inserir a subjetividade como possibilidade teórica na construção de conhecimento permite outros olhares sobre a realidade.

Como teoria os estudos da subjetividade são recentes, principalmente quando se associa os mesmos com as pesquisas voltadas à formação de professores ou com realidades relacionadas aos contextos escolares e sociais. Na formação de professores, nas escolas e nas publicações do conhecimento relacionado à educação escolar são ainda tímidas as investigações que consideram a subjetividade como elemento fundamental para problematizar a realidade. A relevância da subjetividade situa-se na crescente importância dada a sua configuração como elemento constitutivo de cada sujeito social e que se constrói nos movimentos das interações sociais. A construção de conceitos, a singularidade dos profissionais da educação e os sentidos como elementos inerentes da interioridade de cada sujeito social reclamam uma maior participação na reflexão e construção de conhecimentos nos diferentes campos da ciência.

Apesar dos desafios e dificuldades de uma ciência nova para entrar no campo da produção de conhecimento, a subjetividade lentamente está alcançando seu espaço na educação e formação de educadores. As diferentes formas e perspectivas com que a mesma é articulada no campo educativo são características próprias do princípio incipiente de um novo campo de estudo. Percebe-se um crescente interesse das ciências da educação pelos contextos em que se realiza o processo pedagógico. É cada vez maior a compreensão de que os docentes

e a realidade escolar não são constituídos somente a partir de formações. Há um conjunto de elementos externos à formação que se relacionam com a própria realidade em que cada escola se situa.

Este conjunto de situações e elementos, internos e externos, oferece muitas perspectivas de análise a partir de diferentes visões de diferentes autores sobre os estudos da subjetividade. Os novos campos teóricos de estudos sobre práticas humanas percebem a subjetividade como uma categoria que soma de forma positiva nos espaços de interpretação e aproximação do conhecimento. Os desafios humanos e também suas resoluções estão interligados, inter-relacionados e podem situar-se nos contextos em que os sujeitos se encontram. No contexto da formação docente são frequentes as discussões sobre considerar estes diferentes e diversos elementos que constituem a realidade formativa para melhor qualificar os professores. A subjetividade é um destes componentes que podem enriquecer os diferentes contextos teóricos que se debruçam sobre a realidade ampliando o espectro compreensivo.

O caráter heterogêneo das pesquisas em relação à subjetividade tem razão de ser, pois a visão de cada um se desenvolve a partir da visão de mundo, de homem e a consideração que dedica ao contexto em que os sujeitos se constituem. O quadro teórico que sustenta qualquer estudo e serve de suporte epistemológico para o investigador sempre oferece limites em relação à totalidade. Fechado em si, sem considerar outros quadros teóricos e perspectivas, qualquer estudo ou reflexão corre o risco de potencializar uma concepção individualista da construção de conhecimento. Nesse sentido, a desconsideração das complexidades e relações socioculturais múltiplas presentes na estrutura analisada impede a percepção de aspectos que se encontram implícitos e subjacentes aos dados percebidos. Dados e resultados sempre têm algo a dizer, mas, também, tem e mantêm sempre dimensões ocultas. Sem contemplar as relações que o sujeito estabelece com seus pares, com os desafios, com os conflitos locais, sua personalidade e interpersoalidade, com a totalidade, torna-se difícil analisar resultados com base em perspectivas epistemológicas que consideram a complexidade como elemento importante.

Como dimensão presente, mesmo que muitas vezes de maneira implícita e inconsciente em todos os contextos da produção humana, considera-se pertinente refletir sobre alguns aspectos da subjetividade que podem ajudar compreender as relações e complexidades que compõe os campos educativo, formativo e escolar nos quais se pretende realizar a construção, aproximação e interpretação de conhecimento neste trabalho. A vida, no sentido singular e profissional é síntese de relações, constitui-se em redes de contatos que

permitem agregar e recolher elementos das situações vividas. Somam-se significados, sentidos, conceitos e conhecimentos que são construídos nas relações sociais mais amplas.

A relação com os conhecimentos produzidos sobre a subjetividade com a realidade dos educadores escolares será elaborada refletindo sobre as experiências dos mesmos a partir de seus contextos de trabalho, *locus* em que se realiza a construção da sua singularidade humana e profissional. E por fim, o capítulo se propõe compreender como são produzidos os sentidos dentro do campo da subjetividade. Considera-se que as leituras e teorias acessadas, muitas vezes divergentes, instigam diferentes olhares sobre a realidade o que permite contemplar diferentes percepções sobre a complexidade e que além das promovidas por esta reflexão, outras são possíveis nos campos investigativos.

#### 4.1 CONTRIBUIÇÕES ACERCA DO CONCEITO DA SUBJETIVIDADE

A subjetividade relaciona a dimensão efetiva do ser humano com todas as situações em que se insere. A partir das experiências e vivências que realiza com os outros e por meio destas constrói significados que permitem sentidos sobre todos os atos e fatos que envolvem a realidade. Assim, realiza-se a síntese interior que caracteriza a singularidade da subjetividade pessoal apreendida a partir das relações totais de que participa e das próprias ponderações que realiza sobre as suas experiências particulares. Esta dimensão particular e a vivida de forma partilhada tem caráter dialético descartando completamente a suposição positivista de um sujeito individual e uma realidade social separados de si e da natureza. A perspectiva subjetiva contempla o caráter contraditório dos fenômenos e fatos analisados. Há uma relação mediadora entre situações, pessoas, histórias, culturas e conhecimentos em que o próprio sujeito é um ente que produz ações que medeiam e produzem outras ações (ALVES, 2010).

No conceito de Alves (2010) articulado com reflexão marxista sobre a relação imbricada da subjetividade e intersubjetividade não existe espaço para separar o homem de suas práticas sócio-históricas. Conceitos, definições, significados e a própria cultura são produções humanas que se materializam em função do tipo de relação que o sujeito estabelece com a realidade e com quem a produz, que é seu par enquanto também sujeito social e historicamente situado. Assim, cada pessoa e cada instância social potencializam as condições em que se coordenam subjetividades pessoais e sociais. Há, nessa perspectiva uma interação pessoal e interpessoal e outra social com todos os seus elementos culturais que permitem a percepção de subjetividades individuais e sociais concatenadas. O conceito de subjetividade para Alves (2010, p. 10) sugere a compreensão de “[...] que a relação singular-particular-

universal abandona toda e qualquer forma de dicotomia, assumindo o caráter contraditório dos fenômenos”. Ou seja, está presente o caráter contraditório da realidade em que se produzem todas as percepções humanas que são necessárias para produzir conhecimento. Pensa-se dessa forma a subjetividade como intersubjetividade em que há a necessidade de se apoiar as reflexões na concepção dinâmica e dialética da subjetividade para gerar novos sentidos e percepções abertas sobre a produção de conhecimento.

González Rey (2012) lembra que não é mais possível pensar a subjetividade a partir de uma dimensão fragmentada e individualizada dentro da totalidade constitutiva dos contextos culturais. Ela é componente presente na construção do complexo real e não pode ser separada dos demais elementos de análise dos estudos. Nos sujeitos ela constitui a relação entre significados e sentidos subjetivos que fazem parte da estrutura cognitiva e afetiva indissociável entre o que consiste a interpretação e aproximação da construção do conhecimento ou do que pode ser considerada realidade e o desafio de desvendar o real. A perspectiva da realidade é fruto de interpretações, representações interiores, posições reflexivas e ideias que, desejando ou não, tendo consciência ou não, são sempre orientadas por pressupostos teóricos. Enfatiza-se assim a necessidade imperativa de uma teoria segura para definir ações culturais. A produção do conhecimento em qualquer área do saber exige aproximação entre teoria e técnica, entre o instrumental e o processual. Exige uma relação entre o subjetivo e objetivo. Um dado pronto e quantificado também permite idealização e teorização. Exige reflexão epistemológica sobre o discurso produzido e sobre as práticas discursivas. Percebe-se a necessidade de se produzir conhecimento que permite autocrítica e crítica dinâmica, epistemológica, aberta em detrimento da produção fechada, centrada em si a partir de marcos teóricos delimitados.

A perspectiva investigativa que se define a partir de uma categoria de elementos teóricos fechados para determinar sobre que tipo de análise se apoia o real produz uma realidade distorcida, predefinida pelo seu quadro teórico e que despreza o caráter dialético da construção da realidade cognitiva. González Rey (2012, p. 5) defendeu o “[...] caráter interpretativo do conhecimento, o que implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se nos apresenta” o que permite refletir sobre diferentes dimensões que compõe os saberes sobre o real. A perspectiva da subjetividade oferece a possibilidade de que a construção do conhecimento ultrapassa a dimensão cognitiva da realidade. Tudo está inter-relacionado. Os aspectos práticos são inseparáveis dos sensíveis. A subjetividade envolve a objetividade ao mesmo tempo em que ambas influenciam e condicionam uma a outra. Há de se separar as afirmações do

conhecimento da realidade. Afirmar que algo existe não significa que se conhece o mesmo. No campo da subjetividade conhecer implica admitir aproximação, interpretação e a permissão da produção de novas versões sobre o conhecido.

González Rey (2012, p. 17) definiu a subjetividade imbricada com a complexidade, que se remete a espaços definidos e delimitados pela realidade produzida ao afirmar que “É impossível falar de complexidade em abstrato. As características gerais de um sistema complexo devem adquirir valor heurístico para construir o conhecimento dentro do campo por nós estudado”. Toda realidade é processo e fenômeno a um só tempo, é interação multidimensional e permanente. Os contextos não são mediatos nem imediatos. Eles não se apresentam, são representados pelo que os quadros teóricos permitem discernir entre o que se percebe e o que se oculta na totalidade do real. Imbricam-se subjetividade e a complexidade em situações sensíveis pessoais, sociais e culturais. São instâncias que se relacionam mutuamente. A produção de sentidos subjetivos, resultante das interações mais amplas, forma o que se entende a partir da teoria da subjetividade de González Rey, como subjetividade.

Para construir uma definição de subjetividade González Rey (2012, p. 20) considerou o sentido como subjetivo na medida em que o considera “[...] a unidade inseparável dos processos simbólicos e as emoções em um mesmo sistema, no qual a presença de um desses elementos evoca o outro, sem que seja absorvido pelo outro”. A adjetivação subjetiva que o autor atribuiu ao sentido pode ser compreendida como definidora da sua natureza e não pelo entendimento de que todo sentido é subjetivo pela própria especificidade.

Mitjans Martínez (2005) analisou as raízes do pensamento de González Rey na construção da sua teoria ao mesmo tempo psicológica e metodológica por permitir a aproximação de dimensões humanas ignoradas pelos vieses investigativos positivistas até então e por se constituir importante ferramenta que ajuda esclarecer a superficialidade da produção humana. Isso não significa anular o valor da produção de saberes existentes, mas ajuda que ela se configure como aproximação, construção e não um dado pronto e definitivo. Na percepção da Mitjans Martínez (2005, p. 9) as duas dimensões complexidade e subjetividade aproximam-se em termos epistemológicos quando

resultam compreensíveis os pontos de convergência entre a Teoria da Subjetividade de González Rey e a noção de complexidade, tal como está formulada no paradigma da complexidade, se considerarmos os pontos comuns que estão na base de ambas as formas de pensamento.

Na compreensão de Mitjás Martínez (2005), o pensamento da teoria da subjetividade estrutura-se no suporte teórico de Vygotsky e Morin o que leva à compreensão de uma relação estreita entre os aspectos psicológicos construídos a partir da linguagem e a complexidade como expressão de uma totalidade inacessível, a princípio, mas espaço sobre o qual se realiza a produção possível de conhecimento. Mitjás Martínez (2005, p. 13) considerou a teoria “[...] como um conjunto de construções articuladas que tenta dar conta, em um sentido compreensivo, de um segmento do real, [...]”, o que leva a conceber o trabalho teórico de González Rey como um conjunto de instrumentos, recursos e ferramentas de análise que permite visualizar os aspectos psicológicos complexos dos sujeitos que produzem o conhecimento. Se esta definição de teoria sugere os elementos necessários para configurar novos aspectos relevantes e característicos da construção do conhecimento concebe-se a elaboração de González Rey uma Teoria Psicológica da Subjetividade na medida em que compreende o psicológico como dimensão do real.

Mitjás Martínez (2005, p. 15) explicou o caráter simultaneamente individual e social à subjetividade. A autora explicitou desta forma a unicidade do conceito:

Uma [...] questão a ser destacada na categoria subjetividade concerne ao modo como nela se articulam o individual e o social. A subjetividade é simultaneamente social e individual, uma visão que permite enxergar de maneira distinta, profunda, recursiva e contraditória, a articulação entre o social e o individual no psiquismo humano. O conceito de subjetividade, seja no senso comum, seja nas conceitualizações teóricas que o utilizam, apontam para a subjetividade individual, para os processos psicológicos do indivíduo. Contudo, a subjetividade, encarada ao mesmo tempo como significados e sentidos, caracterizadores também dos diferentes espaços sociais que os indivíduos constituem, contribui no sentido de romper com as dicotomias individual-social, interno-externo, intra-subjetivo-inter-subjetivo, articulando, dialeticamente, ambos os polos, e expressando seu caráter contraditório, complementar e recursivo.

Compreende-se que o conceito de subjetividade ou uma dimensão desta apresenta uma articulação entre o social e o individual na teoria de González Rey. O social e o individual, no conceito de Mitjás Martínez diluem-se na mesma zona de inteligibilidade que é no pensamento do sujeito. Ainda que seja possível identificar elementos individuais e sociais no mesmo nível em que se localizam, eles situam-se na mesma esfera subjetiva não havendo indicação que sua análise possa ser elaborada nos diferentes espaços em que se constituem, ou seja, a partir do individual e em separado no social. Entende-se, assim, uma articulação indissociável entre a concepção em González Rey (2012, p. 24) e Mitjás Martínez:

A subjetividade está constituída tanto no sujeito individual, como nos diferentes espaços sociais em que este vive, sendo ambos constituintes da mesma

subjetividade. O caráter relacional e institucional da vida humana implica a configuração subjetiva não apenas do sujeito e de seus diversos momentos interativos, mas também dos espaços sociais em que essas relações são produzidas. Os diferentes espaços de uma sociedade concreta estão estreitamente relacionados entre si em suas implicações subjetivas. **É esse nível de organização da subjetividade que denominamos subjetividade social** (Grifo nosso).

González Rey (2012) estabeleceu uma análise de complementaridade entre os dois espaços constitutivos de subjetividade. A esfera social gera sentidos próprios, mas sempre articulados ou mesmo estreitamente ligados com as esferas dos sentidos subjetivos de cada indivíduo. Na sociedade eles se manifestam nas crenças, nos mitos, nos modos como as pessoas se comportam socialmente, nos tipos de relações que as pessoas acreditam serem as corretas ou éticas. O autor não sugeriu que o individual esteja separado do social ou que não sejam os indivíduos que constroem ambas as subjetividades. Indicou que as duas esferas apresentam características diferenciadas na composição de sentidos, embora sejam elaborados pelos mesmos sujeitos. A vida social, estruturada e pensada, só é possível entre indivíduos, portanto o pensamento e as dimensões subjetivas só podem ser elaborados por esses sujeitos. Entretanto, quando dois sujeitos pensam diferencia-se o âmbito pessoal da esfera social.

A diferença constitui-se, segundo González Rey (2012), nas sínteses produzidas em cada um dos espaços. O individual apresenta aspectos singulares que se caracterizam pela própria história que não pode ser transferida, nem interiorizada por outro sujeito. Não há dois sentidos iguais para um mesmo objeto ou mesmo na percepção de uma realidade. Cada sujeito configura sentidos únicos. Há um aspecto único no individual que encontra seu reflexo no social, assim como o social encontra relação no individual. Esse particular, singular humano tem suas próprias marcas e interfaces que se situam nas inter-relações produzidas entre seus sujeitos. As representações sociais ou culturais implicam um tipo de subjetividade com sentidos próprios que estão atravessados na produção de discursos, nos comportamentos morais e que configuram uma organização de elementos subjetivos compartilhados. Percebe-se essa característica quando se analisa comportamentos diferenciados entre sociedades.

Os aspectos e pontos divergentes que diferenciam visões sobre a construção da subjetividade em diferentes espaços sejam esses individuais ou sociais são importantes para superar reducionismos investigativos que ainda marcam as produções de conhecimento em diversos espaços acadêmicos e sociais. O próprio González Rey (2005) indicou que a divergência sobre categorias de um mesmo conceito ou mesmo teoria é fato natural, pois sugere que o pensamento não representa um bloco homogêneo que se direciona de forma linear. Assim, González Rey reconhece autores que divergem teórica e epistemologicamente

de seus postulados sobre a teoria da subjetividade, o que não implica em implicações que anulam uma ou outra teoria, pelo contrário, são positivas porque permitem avanços na produção de conhecimentos. Em grupos de autores e pensadores sempre se encontram divergências especulativas que permitem avançar na construção de novas perspectivas sobre o conhecimento. O que significa e permite a relevância da subjetividade como estudo, como teoria ou como mais uma alternativa à compreensão do complexo humano e sua aproximação da complexidade ou totalidade que está presente em cada realidade que se queira estudar.

A subjetividade constitui-se processo que parte da construção e elaboração do próprio sujeito e que está em permanente diálogo com a realidade social em que ele interage com seus pares. O pensamento dicotômico entre o individual e o social está superado pela crescente e recorrente investigação sobre sua indissociabilidade. O sujeito não é um ser abstrato, nem é possível sugerir que o conhecimento é um dado pronto na natureza. Este sujeito é um ente concreto, integrado por meio de seus processos psíquicos e que podem ser percebidos dentro de uma dimensão comportamental concreta (GONZÁLES REY, 2007). Ainda para o mesmo autor (2003), o sujeito é um ser que pensa usando a emoção e a linguagem, emergindo dessa experiência o que permite considerar um sujeito reflexivo e participativo. É a capacidade de pensar e refletir mediada pela produção de sentidos subjetivos, em relação, que permite identificar o sujeito em suas diferentes expressões.

O que marca o conhecimento sobre o sujeito atualmente é a insegurança quanto à construção de uma verdade sobre ele. A homogeneidade teórica, discursiva ou mesmo prática não encontra mais receptividade como suporte para interpretar as realidades. A construção do conhecimento ocorre a partir de pontos de vista convergentes e divergentes, de possibilidades de afastamentos interpretativos e da posterior aproximação por caminhos muitas vezes diferentes. O pensamento ancorado nesta perspectiva permite inferir que o ‘eu’, a identidade, assim como toda especificidade de um sujeito aparece "[...] como produto das relações do corpo e da consciência com o mundo, consequência da relação dialética entre objetividade e subjetividade no contexto social” (MAHEIRIE, 2002, p. 35).

Na educação e formação de professores a subjetividade é, ainda, dimensão pouco contemplada. Mantem-se a tradição de formar os sujeitos longe de suas histórias de vida, de suas relações laborais e pessoais próximas. Acredita-se que conteúdos sobremaneira teóricos, currículos pouco flexíveis sejam suficientes para uma formação de qualidade. Os conhecimentos produzidos pelos professores mediados por aspectos subjetivos evocados pelos contextos que qualificam os processos escolares e sociais não encontram referência axiológica receptiva nos espaços formativos superiores. É uma ilusão pensar que o domínio

essencialmente teórico, de uma racionalidade técnica seja capaz de promover mudanças de posturas e formas de agir necessárias às demandas dos cenários socioculturais contemporâneos (SCOZ, 2011). Para Scoz (2011, p. 47-48) “essa concepção, essencialmente intelectual, não dá conta de perceber que os professores são indivíduos com subjetividades e identidades pessoais e profissionais”, e que estas características influenciam os procedimentos pedagógicos nas salas de aula. Uma formação que contemple as dimensões subjetivas, ou seja, a centralidade emocional e as construções culturais dos educadores não são garantia de mudanças no comportamento de docentes, mas é indicativo de que eles podem acessar oportunidades de refletir sobre os mesmos e a partir de então tomar decisões ponderadas.

A contribuição do conceito de subjetividade que se faz presente na percepção de boa parte de professores está distante das suas experiências. Como a maioria das formações não contempla a subjetividade como dimensão presente e como possibilidade formativa em suas próprias instâncias, nem articulada como perspectiva nas demais esferas sociais, muitos professores em formação não aprendem a considerar e refletir sobre as próprias visões que permeiam suas práticas.

Compreende-se a subjetividade como dimensão nova, recente, de estudos ainda incipientes quando se refere à formação docente, portanto, devem-se entender as dificuldades em inseri-la nos processos formativos. A sociedade transformou-se permitindo novas visões, novos conhecimentos que revolucionaram comportamentos e exigiram outras formas de educar. Conseqüentemente outras formas de articular as formações são necessárias. A flexibilidade do comportamento das pessoas foi e continua sendo o motivo principal das exigências de paradigmas formativos diferentes dos que a tradição manteve por muitos e muitos anos. A escola e a formação de um modo geral insistem em padrões ainda presos à tradição. A sociedade, diante das mudanças e transformações cada vez mais rápidas parece ter rompido com a tradição que a educação insiste em manter. A subjetividade como alternativa que emerge nesse processo de mudanças insere-se nessa perspectiva de dificuldades adaptativas dos processos formativos.

Os professores são sujeitos de amplos e riquíssimos conhecimentos. Produzem-se na cultura e são produtores de cultura, uma riqueza que se desconsidera nos programas formativos, sejam estes de adequação legal, de qualificação inicial, continuada, permanente ou em serviço. São sujeitos que em suas situações laborais produzem saberes que não são alcançados pelas salas formativas das universidades. Os conhecimentos desses docentes são sintetizados a partir das relações sociais, culturais e afetivas dentro do cotidiano escolar, ou seja, entre intersubjetividades. As transformações e as mudanças que se operacionalizam nos

comportamentos de alunos, dos pais e das relações produzem sentidos únicos nos professores que se traduzem em mudanças nas formas de interpretar a realidade. Produzem-se formas próprias de ver e articular saberes com uma totalidade muitas vezes percebida, mas não compreendida como fruto de uma totalidade, de uma produção evocada pelos contextos em que vivem. Há uma necessidade de se compreender a subjetividade de acordo com González Rey (2007, p. 173) como sendo “[...] um nível de produção psíquica, inseparável dos contextos sociais e culturais em que acontece a ação humana”. Assim, o conceito de subjetividade, como os demais conceitos necessários a construção do pensamento e reflexão que levam à prática costura-se nas relações em que os educadores vivem nas suas realidades laborais. A percepção de que a formação de um sujeito carrega elementos de suas próprias experiências relacionais com os contextos e que essas dimensões influenciam sua adaptação à vida profissional implica refletir como as formações contemplam essas situações.

Nesse sentido, há uma dificuldade por parte dos sistemas educacionais em reconhecer a concepção de homem, professor e formação como dimensões que se inserem na dinâmica da complexidade do existir humano. A formação de um sujeito para uma sociedade complexa precisa dimensionar e considerar as variáveis que se manifestam nessa sociedade de múltiplas expressões comportamentais que se originam a partir de uma interioridade, de sentidos que o profissional articula entre sua subjetividade e a realidade em que está inserido. Esse conjunto de percepções sobre a formação que desconsidera a subjetividade humana “[...] pode ser uma das razões pelas quais tantos programas que almejam mudanças cognitivas, de práticas e de posturas, mostram-se ineficazes causando, além disso, desperdício de tempo e dinheiro” (SCOZ, 2011, p. 48). A docência só pode ser compreendida e aprimorada em suas complexas dimensões quando contextualizada, isto é, ao considerar os diferentes espaços sociais, culturais, educacionais e profissionais dos educadores como aspectos e alternativas formativas. Uma formação adequada presume perspectiva interdisciplinar, o que leva à compreensão da constituição do sujeito docente como resultado de um processo interativo de caráter pessoal e coletivo (VEIGA, 2014).

Uma perspectiva que permite compreender melhor o ser humano como fruto de uma experiência social e histórica precisa considerar a conexão entre subjetividade-objetividade. As duas esferas produzem-se mutuamente. Na construção dos conceitos é mais relevante considerar a missão que os mesmos carregam para ajudar compreender melhor os fenômenos do singular humano e a partir deste a própria tessitura social do que os fundamentos teóricos utilizados. Isso significa ponderar que explicar o social sem considerar o individual é, no

mínimo, precário. Igualmente querer compreender as vicissitudes sociais sem a apreensão do singular humano como produtor das mesmas torna-se também reducionismo cognitivo.

Compreende-se como necessária a construção de olhares apoiados em conceitos que consideram a totalidade do sujeito social. O nível das percepções internas do sujeito constitui fator importante que influencia suas ações pessoais, sociais e profissionais. A subjetividade não é simples reflexo de aspectos sociais sobre o indivíduo. Ela engendra no professor novas possibilidades de se pensar e de pensar a outridade a partir de novos sentidos produzidos a partir da sua interioridade. As situações sociais, por sua vez, também carregam elementos de sentidos subjetivos de cada indivíduo que interage com o cultural a partir das relações que estabelece. É um nível com características singulares quando analisadas a partir do individual, mas que são construídas socialmente, dentro de um tipo de formação social e situadas em um tempo histórico, nível mediado sempre pelas relações de significados e ações humanas (CHAGAS, 2013).

A dimensão subjetiva que perpassa o modo de ser e estar dos sujeitos sociais e do professor – destino e ênfase da presente reflexão – influencia tanto a sua formação como sua atuação profissional. Para uma aproximação e ampliação dos significados que podem ser agregados a este importante conceito de análise deve-se pensar a formação de um educador como um processo dinâmico em que diferentes situações e configurações são articuladas a partir da “[...] confluência de uma série de sentidos que se articulam na história do sujeito e nas condições concretas dentro das quais esse mesmo sujeito atua no momento” (SCOZ, 2011, p. 26).

O homem seja ele sujeito determinado como professor ou outro profissional, ou genericamente situado, é um ser que resulta de processos formativos, tanto escolares quanto familiares e sociais. Todos esses espaços são instâncias que carregam dimensões culturais que produzem tensões que forjam as subjetividades individual e social. Esse resultado humano, como já ponderado não pode ser concebido fora da relação que o mesmo estabelece com o mundo, com a objetividade. Portanto, compreender a subjetividade como nível que se formula em busca da objetividade e com ela se constituir uma especificidade é pressuposto para inferir significados válidos sobre os sujeitos sociais. Na constituição do sujeito docente esta configuração é ainda mais significativa uma vez que suas relações implicam pensar e se voltar para o outro, para a formação de sujeitos sociais. Isolar interioridade ou exterioridade e a partir de um desses níveis buscar compreender o complexo humano não leva a nenhuma interpretação e aproximação cognitiva importante. Todas as especificidades que se podem atribuir à constituição do sujeito social procedem das relações com o mundo objetivo.

Professores são, em essência, frutos de uma relação dialética entre uma objetividade e sua subjetividade situadas em contextos sociais específicos (MAHEIRIE, 2002).

A construção do sujeito social ocorre na diversidade dos contextos em que atua e pelos quais é afetado. Identifica-se com uma singularidade humana nas suas manifestações subjetivas. Para Soares (2010, p. 11) os conceitos que unificam o sujeito e sua subjetividade "[...] demarcam um modo específico de relação entre o indivíduo e o social que é paradigmático na medida em que propõe um modo interativo de entendimento das dinâmicas singular e universal ou entre subjetividade individual e subjetividade social [...]". A produção da subjetividade nesse entendimento é dinâmica, nunca se encerra e não pode ser considerada como absoluta de um tempo determinado. Sua historicidade implica adaptações e movimentos que permeiam diferentes situações. Nesse sentido professores são sujeitos que se produzem nesses contextos e ao mesmo tempo produzem realidades distintas a partir de seus sentidos internos.

A subjetividade como conceito produz-se a partir de situações dadas e configuradas em realidades específicas. Não significa, no entanto, dizer que o conhecimento que caracteriza cada realidade seja algo a conferir no real, pelo contrário, é sempre algo a ser construído. Toda realidade assenta-se, em primeiro lugar sobre conhecimento já refletido por outros sujeitos sobre a qual novas formas de compreensão são possíveis. É a dimensão histórica do conhecimento humano. Em segundo lugar, olhar para uma realidade e sobre ela produzir reflexão permite novas formas de subjetividades apreendidas pelo sujeito que produz saberes.

A própria característica que identifica seres como humanos é constituída ao longo do tempo e apresenta-se como em construção, isto é, nunca pode ser considerada acabada. Cada sujeito carrega marcas das diversas e significativas relações que consegue formatar e internalizar a partir de seus projetos ao longo de sua própria história. O educador ao mesmo tempo em que modifica e transforma seus alunos é por eles transformado. Essas dimensões formam o contexto a partir do qual se produz a subjetividade. Como sugeriu Maheirie (2002, p. 35), “fazendo-se na pluralidade do contexto, o sujeito, como singularidade humana, está tecido no mundo e caracterizado por uma situação específica. Nela ele se movimenta, constrói-se e produz a história, à luz de um projeto”. Ainda que a condição de ser sujeito esteja permeada de elementos ora sociais, ora individuais é possível atribuir à pessoa características isoladas do social, fator que torna ela única e singular frente à realidade e outros sujeitos.

Pode-se, assim, caracterizar a subjetividade humana como uma complexidade que se constitui em uma totalidade, que segundo Kosik (1976, p. 44) indica uma “realidade como um

todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classe de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido”. No campo da investigação e da formação de professores a ‘realidade’ pode ser concebida como sendo “[...] um domínio infinito de campos inter-relacionados independente de nossas práticas” (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 5). Entende-se que os olhares, as interpretações e aproximações que se formatam em tentativas investigativas sobre um campo específico do conhecimento é sempre uma realidade já constituída por teorias, por experiências diversas, enfim, por olhares anteriores que já o estabeleceram como um campo cognitivo. Novos projetos e novas aproximações permitem a formação de novos campos de realidade sobre o real total. Porém, é importante compreender que “é impossível pensar que temos um acesso ilimitado e direto ao sistema do real, portanto, tal acesso é sempre parcial e limitado a partir de nossas próprias práticas” (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 5), ou ainda ter presente que “acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade” (KOSIK, 1976, p. 44).

Nesse contexto abordado situam-se as experiências docentes pessoais em estreita relação com as experiências sociais, profissionais e escolares. Caracterizam-se como processos individuais singulares e, ao mesmo tempo, sociais em constante reelaboração que potencializa a subjetividade docente. As dimensões particulares e coletivas são indissociáveis e se produzem nas interrelações. Na convivência e na experiência, situações que se materializam por meio das relações sociais e que se constituem uma dimensão do real, os sujeitos professores definem o que pode ser compreendido como conjunto de elementos próprios do nível subjetivo individual singular. Este nível, porém, nunca está desconectado da realidade coletiva entre pares com expressivas influências do contexto social. Esses elementos próprios consistem nos sentidos, nas visões, nas formas e modos dos professores realizarem suas ações educativas, nas atitudes e comportamentos que efetivam a partir do modo interior de se ver, de perceber a si e aos outros. É, portanto, o conjunto de dimensões interiores que constituem o sujeito professor, como homem e mulher a partir de complexas teias socioculturais.

O sujeito homem, assim como o sujeito professor inserem-se, desse modo, na complexidade como homem total que se define por um conjunto de elementos que, embora se constituam nas relações sociais, podem servir de base para construir uma aproximação do conceito de subjetividade docente relacionada com uma totalidade. A subjetividade na perspectiva em análise situa-se e se estrutura em teia social sendo contemplada e influenciada por todos os elementos socioculturais a que o sujeito tem acesso. A construção do homem

total em suas diferentes performances profissionais e sociais, ou seja, sua totalidade recebe sua matéria constitutiva das relações externas. Na socialidade a subjetividade como produto sistêmico caracteriza-se por uma dimensão confusa e ao reverberar no sujeito encontra-o sem saber situar-se, adequadamente, no contexto e nas relações. Perturba-se quando percebe que suas formações, suas relações, seus valores e princípios geram mais situações de conflito que momentos de realização. A problematização do eu ou sujeito professor implica em desconforto, em desacomodação. Porém, permite à subjetividade construir novos sentidos que se ajustam e engendram novos sentidos coletivos ou subjetividades sociais.

Essa perturbação social que afeta o indivíduo e particularmente os educadores escolares que são responsáveis pela educação e formação dos sujeitos sociais tem uma relação de conformação com o outro e com valores cambiáveis entre pares e não pares. Nas situações em que ocorre a geração da ansiedade de sempre precisar estabelecer relações valorativas positivas com o coletivo, os professores e professoras encontram-se em conflito consigo e com os outros. Nesse contexto há uma necessidade de administrar a subjetividade em duas direções que de um lado centra-se na singularidade da interioridade pessoal e por outro demanda uma abertura relacional para o outro social. O princípio da sociabilidade está relacionado ao que cada indivíduo pode proporcionar ao outro. Há um pressuposto de se oferecer uma garantia comportamental, de confiança e de valores para o outro. Faz-se necessário a presença e prática constantes do diálogo nos espaços que medeiam relações humanas em seus mais amplos aspectos, esferas e manifestações. Nesse conflito a totalidade dos sujeitos situa-se entre ser para o outro e defender seus princípios interiores, subjetivos. No momento social, entretanto, há uma descentralização da subjetividade do indivíduo, pois se requer que o mesmo se dispa de toda sua pessoalidade para atender a um princípio sobremaneira valorizado que é a igualdade social que está totalmente voltado para o outro (STEIGLEDER; SOUZA, 2016).

As autoras Steigleder e Souza (2016) ao analisarem a mobilidade urbana pela via dos transportes trouxeram a constatação da construção e configuração das dimensões subjetivas e sociais nos espaços coletivos, com o outro. Nestas interações, nos transporte e por extensão nos outros espaços, como a escola, por exemplo, a formatação das individualidades, portanto as subjetividades também se constituem dimensões essencialmente relacionais. Ainda que muitas vezes ocorram de forma inconsciente. A sociabilidade em cujo movimento os sujeitos internalizam as características subjetivas é a principal dimensão relacional sobre a qual se realizam as interações responsáveis pela subjetividade de cada sujeito. Portanto, o processo de construção da subjetividade, da sociedade e do indivíduo produz sua existência nas relações

coletivas. A característica subjetiva é fundamentalmente constituída em movimento com o outro. Steigleder e Souza (2016, p. 63) corroboraram este pensamento quando indicaram que “a sociedade e os indivíduos ganham existência na relação de um com o outro, por isso pode-se afirmar que a sociedade está permanentemente sendo constituída e reconstruída pelas interações que cotidianamente ocorrem entre os indivíduos”.

#### 4.2 A SUBJETIVIDADE DOS PROFESSORES – UMA CONSTITUIÇÃO CULTURAL E HISTÓRICA

Um professor se forma ao longo de um tempo histórico. Alguns, desde sua infância desejam ser professores, outros se sentem chamados à missão pedagógica por influências familiares. A experiência, uma vez assumida no contexto da prática escolar ou docente, aprimora o que o professor traz e será como profissional. Confirma-se assim que o professor está sempre em formação. Em todas essas configurações entende-se o tempo, as formações, as experiências e a construção cultural como a própria história de cada sujeito educador. Um conjunto que se estrutura com base no conhecimento constituído ao longo da vida (IMBERNÓN, 2009; PACHECO, 2008; NÓVOA, 2007a).

O conhecimento que constitui a base laboral de todo professor costura-se igualmente em diferentes esferas sociais mediadas pelas relações, contradições e experiências que a história singular permite viver. Os saberes da prática produzem-se de acordo com o acesso aos tempos e espaços do cotidiano da própria vida e profissão. Forma e estrutura-se um contexto que lentamente vai burilando o professor iniciante em mestre de ricas e diferentes percepções sobre os processos de ensinar e aprender. Seus saberes, experiências e concepções transformam-se em cultura própria, singular. Esta singularidade perceptiva sobre o conhecimento, a experiência, a prática pedagógica docente, o contato com os contextos que influenciam modos de ser, estar e fazer constitui um conjunto de elementos próprios de cada sujeito, a sua subjetividade.

A subjetividade, enfoque já articulado em diferentes momentos do texto como instância presente em todos os sujeitos sociais apresenta-se nos professores como dimensão simbólica e emocional que influencia sobremaneira suas práticas reverberando dessa forma na construção do conhecimento nas suas formações e experiências nos contextos formativos e escolares. É dimensão que se estrutura na teia relacional entre o individual e o social. Na relação professores e alunos a subjetividade é ponto central implícito em primeiro plano, porém é a dimensão que estabelece as possibilidades para o discurso e a própria ação do

educador com seus educandos em sala de aula. Portanto, os sentidos subjetivos são fonte e fluxo que permitem diferentes configurações subjetivas entre relações docentes e discentes. À formação de professores precisa interessar a história de vida dos professores em cuja esfera situa-se sua subjetividade que permite a construção dos sentidos que significam o fazer docente. Os sentidos das experiências dos professores são interessantes componentes que podem render boas perspectivas formativas. Para Henriques (2002, p. 120):

Aprender esses sentidos significa levar em conta a fala do professor, seu silêncio, seus enunciados discursivos, onde estão presentes seus mitos, suas crenças, suas expectativas em relação ao que é ser professor, ao que é ensinar, [...].

Para Henriques (2002) a relação professor e aluno em sala de aula representa muito mais do que objetividades e intenções moldados por currículos e programas instrucionais. A formalidade é um aspecto visível, entretanto há aspectos não visíveis e relacionados à aprendizagem e a própria aplicação de conhecimentos pelo professor que são relevantes e modeladores e reforçadores de práticas. Os professores sejam formados ou em formação tem vivências, experiências, ideias e concepções sobre a profissão que forma dentro de cada um deles um conjunto de conhecimentos interessante para o enriquecimento formativo-prático. Os docentes, assim que se formam e entram no campo de trabalho, entram, igualmente, em outro processo formativo que é o campo da prática, da experiência, da cooperação ou não, entre colegas, da observação das situações que o contexto provoca para resolver. Contemplar os aspectos subjetivos dos processos das experiências docentes na formação e qualificação de professores é tarefa mais que urgente e necessária. Uma perspectiva formativa considerando componentes subjetivos provoca a formação à reflexão sobre o mundo pessoal de cada sujeito professor. Instiga pensar sobre a realidade, da escola e dos contextos envolvidos. Igualmente leva o professor formador a contemplar os mundos das experiências de cada história docente que ainda estão silenciados pela desvalorização das práticas escolares como importantes componentes à análise sobre as possibilidades escolares.

O conjunto de componentes responsáveis pelo desenvolvimento e formação adequados de um professor deve considerar a subjetividade presente nas formas de pensar a realidade e suas práticas. Quando não se considera o professor como sujeito pensante e de saberes próprios, deixa-se margem para a alienação do professor como transformador. Como dizia Scoz (2011, p. 37): “[...] quando o professor não é reconhecido como sujeito pensante, ele tende a repetir modelos padronizados e preestabelecidos [...]”. Contemplar a capacidade pensante dos sujeitos em suas formações reflete de maneira positiva em suas práticas porque

permite aos mesmos a reflexão sobre suas ações. Pensar sobre as próprias ações e sobre as formas de como elas são produzidas a partir da própria percepção ajuda na qualificação e reformulação das ações seguintes. Um sujeito professor que aprende pensar sobre sua subjetividade, sobre seus fazeres pedagógicos apresenta possibilidades de construir práticas inovadoras que podem impactar o aprendizado de seus alunos e consequente implicar nas práticas sociais.

Torna-se cada vez mais significativo considerar a subjetividade como dimensão presente nos sujeitos sociais e possível de ser articulada como componente teórico formativo. Sabe-se que se constitui processo incipiente nos processos formativos docentes em que já está sendo adotado, porém ausente na maior parte das licenciaturas que formam professores. Entretanto, percebe-se que a insistência de diversas áreas do conhecimento na discussão sobre a sua importância nos processos formativos sociais assinala perspectivas de uma maior inserção nas formações docentes. Sua articulação nos processos formativos formais e informais permite a sua evolução interpretativa como dimensão humana que influencia os comportamentos e práticas culturais. Sua construção que se realiza nas interações sociais permite que se reflita sobre a mesma qualificando seus resultados que são a produção de sentidos. Estes, embora se constituam em personalidades, são regidas pela capacidade pensante, reflexiva e emocional (SCOZ, 2011).

As habilidades humanas subjetivas, como pensar, refletir e sentir que qualificam práticas, atitudes e comportamentos articulam-se entre relações estabelecidas nos contextos que sofrem influências de todos os eventos de que os sujeitos participam. Pensar na construção da subjetividade em professores é permitir a reflexão de como as diferentes instâncias sociais e culturais podem afetar a sua estruturação. Pensa-se a partir de situações que se vive e sobre as quais se precisa tomar atitudes. Reflete-se sobre realidades que se apresentam reclamando posições e reações. Pensar, refletir e agir geram emoções e sentidos, características importantes do processo de construção das percepções subjetivas. Nesse sentido, políticas, discursos, pontos de vista em conflito, formações, práticas em sala de aula, as relações docente-discentes, entre muitos outros fatores modelam o professor, influenciam como pensa sobre si mesmo, sobre seus colegas e sobre os processos que realiza como formador de sujeitos sociais. Constitui e reconstitui sua subjetividade (BALL et al., 2013).

Ball et al. (2013) analisaram como os processos políticos produzem inter-relações que conduzem as transformações nas escolas, nas formações de professores e na produção dos sentidos das subjetividades docentes. É a totalidade potencializando alterações singulares. Podem, portanto, modificar o que é um professor, o que é uma escola ou estimular para que

contextos sejam pensados de acordo com as intenções subjacentes nas ações políticas. Significa que em muitas situações e contextos a constituição da subjetividade docente deve ser ponderada a partir das influências externas ao sujeito. As reformas governamentais nos entornos escolares agem de forma muito poderosa sobre a constituição dos princípios que orientam as realidades e as práticas sobre as quais os agentes envolvidos pensam. Configuram valores que professores e professoras, alunos e demais agentes escolares internalizam e que se transformam nas suas subjetividades. Ball et al. (2013, p. 26) defenderam que as reformas educacionais coordenadas pela perspectiva neoliberal tomaram conta da realidade e modificaram as formas de perceber as totalidades escolares, incluindo a formação, a constituição das subjetividades e própria definição de escola:

Pensar a subjetividade docente implica em ver que os discursos políticos neoliberais modificam o modo como os professores pensam a si mesmos e o seu trabalho, o que significa ser professor, o que é ensinar. Modifica as relações entre os colegas, estudantes e líderes. Constitui a própria educação em novas formas – como desempenho/performance e como mercadoria. É o que se realiza nas práticas, nas relações e nas subjetividades. É importante ressaltar que o neoliberalismo não é apenas algo 'por aí' em novas estruturas, procedimentos e 'liberdades', está 'aqui' em nossas cabeças, estamos neoliberalizados.

Nessa perspectiva, a constituição da subjetividade de professores seria construída a partir de elementos sociais determinados ou orientados pela economia. As mudanças no cenário da escolarização visando resultados voltados para o atendimento de perspectivas do mercado transformou as formas como a escola é definida, concebida e valorizada. Incutiu-se na consciência social a ideia de uma escola voltada para uma sociedade laboral que se realiza no binômio 'satisfação-consumo'. A melhor escola é aquela que melhor prepara para o mercado de trabalho, para o enfrentamento das contradições sociais, para um futuro que relaciona felicidade com poder de compra. O melhor profissional é aquele que melhor instrumentaliza seus alunos para obter sucesso nesse novo quadro social. Mudaram as práticas escolares para incutir nas crianças e adolescentes estes novos valores que são os parâmetros para a sociedade idealizada pelos mecanismos neoliberais. Muitos professores acreditam que tem a missão de orientar suas práticas no sentido de educar as crianças para internalizarem os valores que reforçam o que as políticas preconizam. É a colonização da subjetividade infantil.

Para Viana e Ferrarini (2016, p. 25) “colonizar a subjetividade significa usar estratégias de planejamento e *marketing* desde muito cedo para povoar o universo simbólico e emocional das crianças com representações de felicidade, poder e sucesso associadas ao ato de consumir determinados produtos”. Neste cenário de matriz política, quem orienta como

deve ser a escola e o que ela deve ensinar e conseqüentemente como deve ser a formação dos professores é o mercado. Este regulamenta os conteúdos e demais valores educativos para o qual se espera formar as futuras gerações. Assim, as crianças nascem e crescem em ambientes socialmente constituídos sob uma determinação que se naturaliza nas relações. Há uma configuração de subjetividade social que se incute desde a mais tenra idade na criança constituindo-se nela também uma subjetividade que se desenvolve com base em princípios orientados para a sociedade que se deseja. As duas subjetividades, do adulto que educa e da criança que se forma adulto sob essa égide, expressa os sentidos “[...] macro e micro, que se articulam no funcionamento social” (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 24).

Referir-se e relacionar a subjetividade infantil com a construção da subjetividade de professores faz-se necessária, pois o sujeito profissional não chega a certa idade e de repente se transforma em educador, médico, ou outro profissional. As subjetividades são tecidas na totalidade da vida, na complexidade das relações e formatadas pela educação em cuja instância a escolarização é a instituição indispensável para delimitar como crianças devem pensar, viver e se relacionar na sociedade atual que tem como característica mobilizadora o consumo. Nesse contexto é imperativo compreender como os mecanismos sociais de controle ou de orientação dos comportamentos culturais agem para promover sua ideologia. A criança é objeto e mercadoria a ser moldada como se molda um artefato para ser usado pela coletividade. E ela aprende e internaliza que a perspectiva utilitarista significa a satisfação pessoal, segurança, liberdade, a felicidade e o bem estar. A infância é direcionada para o uso dos artefatos sociais, moldar sua linguagem, portanto também sua cultura em sintonia com os símbolos preconizados pela revolucionária perspectiva tecnológica do mercado e, uma vez obedecendo aos valores difundidos pela educação, são os “ícones produtivos que operam sobre as subjetividades” (MOMO; COSTA, 2010, p. 972).

A subjetividade dos professores está carregada desses elementos que também estão moldados pela sua cultura que se estruturou ao longo de uma história e que começou na infância inserida nesse mesmo modelo de uma nova formação de um novo homem social. O processo de formação dos sentidos docentes sobre os processos de ensinar e aprender não são regidos por determinados espaços e tempos que se localizam em um lugar específico. São fundamentos que se consolidam na história de cada professor em particular. Estão relacionados com o tipo de educação que o modelo social, sempre dominante ao longo dos últimos anos, implantou nas educações às quais teve acesso. Nesse contexto os professores foram formados e para esses contextos eles voltam para formar as futuras gerações, dentro dos mesmos padrões culturais. As subjetividades docentes e da infância entrelaçam-se transitando

pela subjetividade social que vai transformando ambos em agentes mediadores de um “projeto de mundo moderno”. Nos dizeres de Momo e Costa (2010, p. 965), nesse modelo de formação de valores e modelos humanos regidos pela “[...] visibilidade, efemeridade, ambivalência, descartabilidade [...]”, na sociedade atual, as crianças e os adultos são parte fundamental da construção de um projeto sociocultural que combina e orienta as diferentes fases constitutivas do novo ser social exigido. Assim, a partir da leitura e interpretação de Momo e Costa (2010, p. 967) é possível inferir que as subjetividades presentes nas diferentes dimensões da vida constituem-se ao longo da história, da infância até a vida adulta, em que sua construção é regida pelos modelos sociais:

Os sujeitos humanos em seus anos iniciais de vida têm sido objeto de variados discursos, com distintos propósitos, que atribuem significados aos modos de ser e viver esse período da existência. Nas sociedades ocidentais, cuja matriz cultural compartilhamos, a infância e os sujeitos infantis, tal como os entendemos ainda hoje, são uma invenção do projeto de mundo moderno, produzidos discursivamente para seus desígnios.

Nesse processo de construção da subjetividade de professores a matriz de inteligibilidade que a orienta apresenta condições peculiares conduzidas pelo macro projeto da pós-modernidade. As transformações produzidas pela emergência desse modelo de produção de uma cultura global e utilitarista em que o valor humano tem valor de troca formatam novos padrões comportamentais, exigem formas de viver e conviver alternativas entrelaçadas com modelos ancorados na descartabilidade e produzem formas de pensar, conceber o homem, as relações e o mundo, o que instaura subjetividades mercadológicas, vulneráveis e insatisfeitas (MOMO; COSTA, 2010). Essa cultura emergente configura e produz o professor como sujeito formador de novos sujeitos. Suas visões, suas imagens sobre si e sobre os outros muitas vezes se cristalizam influenciando mais suas práticas do que a própria formação acadêmica. Essa pode e deve incorporar e articular esses diferentes componentes subjetivos nas formações e a partir dessas orientar uma qualidade formativa que inter-relaciona aspectos pessoais e profissionais inseparáveis nos processos que constituem os humanos.

A formação, as práticas pedagógicas, as atitudes, as vivências e as experiências de educadores formam uma totalidade de vida pessoal, social e profissional que devem ser consideradas ao fazer e escrever a história de cada professor e professora. Problematizar a vida em sua complexidade pode reconstruir visões, concepções e imagens que se constituem predominantemente como objetos nas pesquisas e estudos. Precisa-se desconstruir e reconstruir a metáfora da “máscara dos professores” e considerar que suas subjetividades e

sentidos singulares sempre em construção e que não será possível separar a vida pessoal da profissional (ARROYO, 2009).

Arroyo (2009) convida para refletir sobre como se constroem as percepções dos professores de si mesmos a partir da esfera do social. O ser professor é construção multifacetada. Ao mesmo tempo em que carrega e se situa a partir de elementos singularmente humanos, do sujeito, ele, o ser professor, não pode se constituir somente a partir de si mesmo. É construção que só se realiza a partir de elementos exógenos e endógenos em constante conflito e interação. Dos fatores e aspectos que se constituem os intervenientes dos dois campos resultam características distintas, mas inseparáveis. É o pessoal, o social e o profissional produzindo uma totalidade complexa em cujo campo se formulam as imagens e sentidos de cada professor sobre ele mesmo e sobre cada um de seus pares em situações laborais. Não será possível separar o eu-professor do outro, das situações, dos contextos ônticos. Essa complexidade não oferece uma compreensão simplificada. Há contradições específicas e próprias do ser professor. Para compreendê-las se faz necessário discutir as próprias contradições internas da docência. Arroyo (2009, p. 27) indicou que,

Problematizar-nos a nós mesmos pode ser um bom começo, sobretudo se nos leva a desertar das imagens de professor que tanto amamos e odiamos. Que nos enclausura, mais do que nos libertam. Porque somos professores. Somos professoras. Somos, não apenas exercemos a função docente.

As situações que os professores vivem são singulares em muitos aspectos. São poucas as profissões que coadunam de tal forma a dimensão profissional e pessoal a tal ponto que não é possível pensar uma sem a outra. Os professores falam como professores e vivem como professores. Os tempos escolares misturam-se com os outros tempos, os espaços acadêmicos misturam-se a vida particular e doméstica de cada docente. Não há como desligar da docência no portão de saída. Ao mesmo tempo em que não dá para separar a vida pessoal da esfera profissional porque as duas constituem-se mutuamente (ARROYO, 2009). Essa incorporação das situações laborais na própria percepção caracteriza a subjetividade como (SCOZ, 2011, p. 29) explicou “[...] o resultado de complexas sínteses das experiências individuais dos sujeitos em diferentes contextos e expressão”, ou como sugeriu (HERNÁNDEZ, 2005, p. 83) “[...] as subjetividades individual e social são construídas na inter-relação do homem com seus contextos social e natural, no marco de sua atividade cotidiana; portanto, é um produto histórico-cultural”. Percebe-se a indissociabilidade na constituição da subjetividade entre aspectos sociais e individuais no que expressam os conceitos teorizados pelos autores, embora

cada um pode construir seus fundamentos teóricos e epistemológicos a partir de visões diferentes.

Arroyo (2009; 2011) não se referiu ao termo subjetividade em seus textos, porém como o autor por meio da sua produção analisou de forma crítica a construção do ser professor relacionado às múltiplas situações é possível identificar inúmeras reflexões que levam à mesma interpretação como o fazem os autores que tratam de forma explícita a formação do professor à luz da subjetividade. As características desse caminho podem ser percebidas na subjetividade implícita quando Arroyo (2011, p. 248) analisou os aspectos individuais e sociais presentes no desenvolvimento do sujeito:

O ser humano desenvolve, em seus primeiros anos de vida, os sistemas simbólicos e expressivos que estarão na base de suas aprendizagens posteriores [...]. A direção que tomará o seu desenvolvimento é função do meio em que nasce, das práticas culturais, das instituições que participa e das possibilidades de acesso à informação existentes em seu contexto.

Compreende-se a interação entre os primeiros espaços e tempos a que o sujeito tem acesso e as posteriores interações que desenvolve com o meio social e cultural como fatores que de fato permitem a construção de uma individualidade, de sentidos e da própria subjetividade. Os enunciados que Arroyo (2009; 2011) trouxe como contribuição de ampliar os fundamentos sobre a construção da subjetividade de professores conforma-se com Hernández (2005, p. 83) quando indicou que “[...] a subjetividade dos indivíduos se elabora e se aciona no conjunto das condições de sua existência material, de suas relações sociais de grupo e de classe, de suas práticas cotidianas e das produções culturais que conformam a subjetividade social”.

Reitera-se a compreensão de uma mesma posição teórica sobre a formação da subjetividade de professores entre Arroyo e os autores eleitos como suporte ao estudo específico da subjetividade. A percepção da importância da realidade subjetiva se expressa de diferentes formas em diferentes autores. O que é comum é a constatação de que na composição da profissionalidade docente precisa-se valorizar as experiências afetivas que são constituídas entre a individualidade e a socialidade. Constitui-se percepção cada vez mais evidente nos discursos sobre os docentes. Assim, como a subjetividade nos indivíduos tem uma construção particular e única em cada sujeito, a sua relação com o discurso, com os estudos também caminha por meio de visões singulares de seus autores. “A pluralidade de teorias e de explicações existentes [...]” (NEUBERN, 2005, p. 53), é natural na composição de teorias “[...] uma vez que o pensamento não representa nunca um bloco homogêneo que

avança, de modo congruente, em um mesmo rumo” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. VIII). O que se deseja articular como comum no conjunto de elementos na construção da subjetividade em professores é a dimensão de sua constituição como pessoal e social. Concebe-se que o ser professor e a docência imbricam-se em uma mesma dimensão em que a subjetividade é a forma como docentes percebem os sentidos da prática pedagógica, ou como sugeriu Arroyo (2009, p. 125) “[...] o magistério é um modo de ser, uma produção histórica que traz as marcas de nossa formação social e cultural”.

A construção da subjetividade dos professores pode ser compreendida como um complexo conjunto de experiências que se materializa em dois planos, o social e o individual. Cada um desses espaços se multiplica por incontáveis esferas da experiência humana em que cada docente exprime uma síntese de produção de sentidos que influenciam suas práticas. Ao mesmo tempo as práticas influenciam novos sentidos. Essa síntese se expressa na forma como cada docente realiza o seu trabalho pedagógico. Ainda que se particularize em cada professor constitui-se em duas esferas, mas inseparáveis em sua expressão. Como nos sugeriu Scoz (2011, p.30), “[...] os sentidos que os professores produzem em seus processos de aprender e de ensinar podem ser compreendidos como uma unidade indissociável, que pode ser definida como um sistema dialógico e dialético, ao mesmo tempo constituinte e constituído”.

## 5 CENTRALIDADE FORMATIVA – DA ACADEMIA AO COTIDIANO ESCOLAR

A formação de professores e a escolarização são processos relacionados. Não há aluno sem professor e nem professor sem aluno. O docente e o discente constituem-se e têm existência no mesmo fenômeno educativo. A formação ocorre formalmente na universidade, continua na escola e produz os sujeitos que protagonizam as ações educativas, escolares e formativas. Historicamente o professor transformou-se de uma imagem autoritária em autoridade. Autoridade em afetividade, boas relações, compreensão das subjetividades dos seus alunos, além de dominar os conteúdos e ser um especialista em resolver conflitos. O aluno converte-se de sujeito passivo para um ente ativo e capaz de produzir conhecimento. Da aprendizagem transmissiva à escolarização significativa quem mais recebeu ênfase no discurso sobre a educação foi o professor. Ele tem a responsabilidade de se debruçar e resolver cada problemática da aprendizagem dos alunos ao mesmo tempo em que se atribui a ele papel fundamental no desenvolvimento do país (CARDOSO; NUNES, 2016), como também tem função importante no apoio motivacional, da orientação e direção dos alunos para uma construção da autonomia cognitiva dos discentes (DEMO, 2004).

O processo de formação de professores é histórico e cultural, portanto, constituiu-se ao longo do tempo e avançou por meio de mudanças lentas, alinhadas com o poder dominante confrontando-se com os mais diferentes contextos formativos e sociais. O Estado assume papel significativo, pois adquire participação dominante na produção dos modelos de qualificação e seus respectivos percursos curriculares. Estado e formação de professores conflitam em diferentes cenários educativos uma vez que seus objetivos nem sempre se coadunam com a realidade social escolar desenhada e desejada pelos modelos do poder e os anseios dos profissionais da educação. Apesar dos desafios, o Estado tem sido, e continua sendo fundamental para organizar e direcionar os processos formativos (VICENTINI; LUGLI, 2009). Historicamente, o professorado constitui-se em profissão quando o Estado substitui a tutela da igreja pelo ensino implantando o processo de profissionalização da categoria professores (NÓVOA, 2010). Estado e escola podem ser parceiros. Entretanto há uma necessidade de se contextualizar os projetos educacionais e tentar sua efetivação sem exploração e sem condicionamentos ideológicos que interessam apenas a uma das partes envolvidas na melhoria da educação escolar. Escola e Estado devem construir um projeto que não seja um projeto político que muda de acordo com a vontade dos senhores do poder eleitos em cada novo pleito, mas um projeto que interessa à sociedade e a consequente transformação desta a partir da qualificação de seus sujeitos sociais.

Na elaboração dos discursos, das políticas, projetos, ações e planos sobre os professores, as categorias qualidade, educação para todos e formação inicial tornam-se convergentes para indicar como centralidade a formação e o professor no contexto da educação escolar. Essa centralidade não é gratuita, ela vem amarrada a intencionalidades mais amplas que se ligam a contextos fora dos muros da escola, da formação, da universidade. No capítulo pretende-se analisar e refletir como esse paradigma ocupa os espaços formativos mediados pelas políticas públicas e como ele se desenvolve, além de refletir sobre suas diferentes relações sociais, culturais e econômicas.

### 5.1 A EMERGÊNCIA DA FORMAÇÃO E DO PROFESSOR COMO CENTRALIDADE

Nas últimas décadas o professor adquiriu fundamento central tanto na formação como na ressignificação de sua importância para o desenvolvimento social e econômico. Paradoxalmente se percebe que ao mesmo tempo em que emerge uma remodelada relevância do professor como personagem capaz de transformar a sociedade, a sua representação social é precarizada pelas políticas públicas e pela própria sociedade (SILVA, 2016). Destacam-se nesse cenário os desafios que o professor vive em seu cotidiano escolar, a imensa dificuldade de se manter como profissional, precarização salarial e a dificuldade de acesso a formações de qualidade (CARDOSO; NUNES, 2016); acresce-se a isso as difíceis e complexas condições de trabalho (GATTI et al., 2011). Conhecida a complexa situação dos docentes no Brasil reforça-se o desinteresse para que jovens façam da profissão professor sua primeira opção. Ou seja, espera-se que o professor seja o ator principal das transformações sociais e econômicas, mas não lhe são oferecidas as condições, as motivações, os instrumentos e as tecnologias necessárias para realizar tal tarefa.

Historicamente a preocupação com a formação do ser humano e posteriormente com o sujeito social sempre existiu. Em relação específica aos professores, a dimensão formativa toma forma mais acentuada com Comenius no século XVII, sendo a primeira instituição para formação de professores criada por La Salle, também no século XVII (SAVIANI, 2009). No Brasil uma preocupação explícita pode ser identificada somente após a independência. O Estado Militar (1964-1985), a emergência no Brasil das preocupações com a evolução e a aceleração de uma sociedade industrial que requisitaria uma mão de obra mais bem qualificada e as mudanças evocadas pelas novas e diversas mudanças nas relações pessoais ancoradas na reconstrução da cultura social do comportamento humano formam o conjunto de eventos que indica a necessidade de se esboçar o paradigma da formação e a ressignificação

dos conceitos de professor e escola que se constituiriam como centralidade nos anos 1990 (SAVIANI, 2009).

A preocupação com a melhoria da formação dos professores da Educação Básica no Brasil vem de longa data e situa-se como desafio principal das políticas públicas voltadas à educação escolar. O movimento intensificou-se a partir dos anos 1990 quando o capitalismo percebeu, de forma ilusória ou estratégica, que a escolarização seria a solução para os problemas de qualificação da produção econômica. A ideia de universalizar o acesso à escola, no primeiro momento resolveria e sustentaria o paradigma capitalista centrado na qualificação do trabalhador e a otimização da produção. A escola foi instrumentalizada nesse momento histórico como a principal parceira da capitalização do trabalho, das relações, produção e do lucro pela via da domesticação (ensino/instrução) do capital humano. Em nível de formação de educadores da escolarização básica percebe-se, porém, que enquanto não forem conjugadas políticas de formação adequadas com a melhora das condições de vida e de trabalho dos docentes, essas ações, programas e movimentos não se traduzem em resultados eficazes à qualidade do ensino, muito menos em impactos sociais (BEZERRA; MACHADO, 2016).

Ao analisar a educação escolar dentro do campo da formação de professores, a qualidade é um dos descritores que permeia todas as falas e produções textuais sobre o ideal formativo para uma educação de base adequada aos atuais tempos sociais. O desenvolvimento profissional dos professores, da escola e a efetividade dos processos de ensinar e aprender são significados socialmente como elementos fundamentais para a evolução dos indivíduos sociais, avanços e qualificação das relações culturais e econômicas. Essa nova perspectiva, transformada em paradigma educativo, tem suas estratégias muito bem elaboradas pelo sistema econômico mundial que massifica a ideia de que a educação pode ser a redenção dos problemas sociais, o avanço da economia e a resolução dos problemas da produção capitalista. Nesse sentido, a construção do foco central da formação e do professor torna-se imperativo político e social, especialmente para o setor produtivo que direciona e controla os processos de qualificação por meio da educação escolar dos sujeitos sociais em direção às suas demandas que significa uma mão de obra qualificada e excedente. Para Lelis (2012, p. 161):

Nas últimas décadas, cresceram em importância os estudos e as pesquisas sobre as escolas eficazes, a efetividade do professor. A exigência de uma mão de obra docente de melhor qualidade é claramente e cada vez mais um assunto de Estado e ultrapassa fronteiras nacionais.

E a escola, cujo papel e função histórica sempre foi preparar as gerações mais novas para uma sociedade melhor e mais justa, lentamente introduz e explicita como elemento essencial um componente ofuscado que é o de qualificar os indivíduos para uma sociedade produtiva, ou seja, para contribuir com os mecanismos que servem ao capitalismo. Concretiza-se a adjetivação da educação de qualidade social que se define como aquela que forma para a qualidade de mão de obra produtiva. Essa nova perspectiva ancorada e imbricada com as políticas e projetos para a formação de professores exige uma nova maneira de ver o professor como sujeito educador. Implica, igualmente, em massificar por parte do poder público, um discurso (ideologia) no coletivo social das novas funções dos professores e das escolas que é o de assumir papéis sociais para os quais não estão qualificados, o que leva a fragilização dos processos de ensinar e aprender (Lelis, 2012).

Nessa direção, no processo temporal da década de 1930 a 1970, instalaram-se na escola e na vida particular dos profissionais da educação básica os elementos que se constituem as raízes de muitos dilemas educativos da atualidade. Uma nova maneira de ser professor e um conjunto de elementos externos à educação escolar constituem novas atribuições agregados ao sujeito docente. As novas exigências emanadas de uma sociedade que se transformou rapidamente contribuem para compreender as diversas dificuldades que a escola, a formação e o ensino enfrentam em seus contextos contemporâneos (NÓVOA, 2007a). No processo de formação dos docentes da educação básica que ocorre na universidade a situação não difere dessa realidade. Há uma “[...] tendência para intensificar o trabalho docente, isto é, para exigir dos professores cada vez mais tarefas (ensino, investigação, gestão, serviço à comunidade...), tornando muito difícil o dia a dia da profissão universitária” (NÓVOA in SANTOS, 2012, p. 640).

Nóvoa (2007b, p. 06) criou o enunciado “transbordamento da escola” em que refletiu sobre o excesso de missões que a escola precisa exercer para atender à nova sociedade em constante movimento e transformação. O autor indicou que a sociedade foi lançando para dentro da escola muitas tarefas que foram assumidas generosamente pelos professores, mas que com o tempo revelaram-se desafios e problemas em relação aos processos de ensino e aprendizagem. Ou seja, a escola cuida mais do que ensina, o que sugere que “muitas das nossas escolas são instituições distraídas, dispersivas, incapazes de um foco, de definir estratégias claras. E quando se enuncia cada uma dessas missões ninguém ousa dizer que elas não são importantes” (NÓVOA, 2007b, p. 06). O que está em questão não é a importância das missões sociais inseridas na escola, o que precisa ser pensado é se a escola e os professores apresentam condições formativas e profissionais para assumir todos esses papéis e funções. É

importante observar que esses cenários vêm sendo construídos paulatinamente dentro do processo de evolução das próprias demandas da sociedade e da escolarização. É a história transformando a sociedade e esta mudando a escola.

De uma escola tradicional, de um professor transmissivo, de aluno passivo, transita-se para novos modelos de pensar, de aprender, de formar, de ser, de aprender e de se relacionar. O conhecimento transforma-se de propriedade e apropriação de alguns iluminados em centros coletivos de distribuição de informação em massa, em que o acesso livre possibilita a individualização dos saberes e experiências educativas. A escola abraça a ‘Educação Para Todos’ além das suas possibilidades, massificando o próprio professor e os processos de ensinar e aprender. Todos esses movimentos e eventos que são potencializados devido ao progresso das tecnologias e pelo acesso à informação não garantem o conhecimento que tem características que diferem da simples aquisição de informação, pois é disruptivo, permite se rebelar, questiona e permite ser questionado; o conhecimento possibilita construção, desconstrução e reconstrução constituindo-se processo infinito. Embora a informação seja um elemento importante nos processos formativos, aprender e conhecer são compreendidos como capacidade de questionar e inquirir em vez de apenas verificar e constatar. Para Demo (2004, p. 23),

É próprio do conhecimento mais profundo questionar – seu primeiro ímpeto é desconstrutivo, porque parte para duvidar do que vê ou ouve, não se resigna a simplesmente aceitar; em seguida reconstrói, sabendo, porém, que este gesto é provisório, porque não é viável questionar e impedir o questionamento.

Nesse sentido, o conhecimento torna-se crítico e estende-se à autocrítica. De nada serve uma crítica sem ação, sem discernimento, sem empenho em transformar a própria realidade que constitui o primeiro desafio à emancipação. A formação de professores precisa abraçar a crítica reflexiva como também um elemento central em seus processos de ensinar e formar. Para uma educação de qualidade o professor precisa estar formado para assumir novas posturas e perspectivas diferentes daquelas que as escolas tradicional, nova e tecnicista inculcaram nas consciências escolares e formativas, cujos resquícios ainda estão presentes nas culturas e práticas docentes. A sociedade configura-se a partir de processos de transformações e mudanças inexoráveis em tempos cada vez menores. A formação e a escolarização precisam acompanhar o mesmo ritmo, pois são afetadas independentemente de vontades ou intenções pedagógicas. Nesse movimento, na escola o aluno precisa encontrar um professor capaz de compartilhar com ele a “engrenagem indomável do conhecimento”, permitindo que o discente

constitua sólida e significativa bagagem informativa e cognitiva para construir sua cidadania que se define em participação consciente e responsável na transformação dos processos sociais (DEMO, 2004).

No Brasil, a partir do golpe militar, em 1964, as mudanças no cenário da educação escolar e de formação de professores tomaram rumos e contornos definidos, assumidos e relacionados com o cenário que se configurou no plano global tendo como horizonte a resolução dos desafios sociais provocados pelas mudanças na economia e nos processos produtivos. As políticas destinadas à escolarização e formação docente, manipuladas e fomentadas por instituições internacionais ligadas à economia tiveram avanços positivos e pontos frágeis quando analisados em relação a uma educação de qualidade para todos. Embora o aprimoramento profissional docente continuasse sendo foco central, não recebeu a devida atenção. A precarização, desde formações aligeiradas a orientações curriculares inadequadas constitui percepção predominante dos anos 1960 a 1990. O curso de pedagogia, por exemplo, ao mesmo tempo em que formava professores para o magistério, formava especialistas em educação. Esses especialistas tornaram-se ao longo dos anos os promotores das políticas à educação (SAVIANI, 2009) e alvo de uma crítica pertinente em relação à formatação das políticas públicas sem a devida relação com os contextos em que se inserem.

A partir dos anos 1980 ocorre o movimento pela reformulação do curso de pedagogia que acabou se transformando na formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino de primeiro grau, o que a partir da LDB (9394/96) tornou-se uma das opções da formação docente inseridas no enunciado da formação preferencial para os professores da Educação Básica. É importante lembrar que não havia, e nem há, uma exigência política de formação em nível superior específica. Outras instâncias, além da licenciatura de pedagogia, em nível superior ou não, como os institutos técnicos e mesmo escolas normais também formam professores que encontram aval na LDB/96 (SAVIANI, 2009). Para os educadores protagonistas do movimento havia uma perspectiva que a formação dos professores seria resolvida e adequada a partir da nova lei promovendo e contemplando com princípios de qualidade os projetos futuros. A LDB/96 frustrou as expectativas dos docentes. Saviani (2009, p. 148) afirmou que,

O quadro de mobilização dos educadores alimentou a expectativa de que, findo o regime militar, o problema da formação docente no Brasil seria mais bem equacionado. Mas a nova LDB promulgada, após diversas vicissitudes, em 20 de dezembro de 1996, não correspondeu a essa expectativa. Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de

educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo [...].

Para uma formação adequada e de qualidade, como seu foco sugeria, seria de se esperar que as políticas transformassem a formação superior, a pedagogia e as licenciaturas em instâncias formativas de qualidade. O que ocorreu foi que a formação de professores foi relegada a institutos superiores que promoveram e fomentaram formações aligeiradas e sem qualidade (SAVIANI, 2009) pelo Brasil inteiro, o que em parte é a razão da necessidade de programas formativos atuais, como o Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica – PARFOR que pretendem resolver os problemas decorrentes daquelas decisões inadequadas e incoerentes. Constata-se que programas pontuais não solucionam os problemas da formação de educadores escolares. Precisa-se pensar em elaborar projetos formativos contextualizados com as realidades a que se destinam.

Assim, o ideário fomentado pelos educadores desde os anos 1960 foi para a educação e especialmente para a formação de professores um período de lutas, adaptações e tentativas no sentido de superar as condições adversas do trabalho escolar docente. Os campos e domínios educativos como políticas, salários e formações, ao longo desses anos foram assolados pelos mecanismos internacionais neoliberais que orientam e subordinam os educadores e a própria educação escolar a situações injustas e em algumas realidades, de precarização da própria vida humana. A luta dos professores teve contribuições em diversos sentidos como o de olhar a escola sob a ótica reflexiva expondo suas fragilidades e potências para o desenvolvimento social. Outro ponto foi evidenciar as relações mais amplas entre a política e a educação sob o paradigma econômico da pós-modernidade. A necessidade de um professor que compreenda a realidade e que pense sobre ela abre perspectivas que se transformam em outras exigências agregadas ao fazer professoral como, por exemplo, de se constituir sujeito de consciência crítica para articular formações capazes de interferir nos contextos escolares e sociais (FREITAS, 2002).

A centralidade da educação e da formação docente avançou nesse contexto quando rompeu com a visão educativa tecnicista e produziu concepções que avançaram sobre uma formação de professores e professoras na perspectiva sócio-histórica, ou seja, um educador consciente e “[...] com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade” (FREITAS, 2002, p. 139). Há de se conceber que os desafios ancorados pelos movimentos dos educadores e da sociedade ainda estão em processo de se realizarem plenamente. Veja-se o caso das reformulações curriculares no âmbito da

formação de educadores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental que atualmente ainda enfrentam situações que exigem reflexões atentas sobre suas especificidades. É pertinente a crítica de que as orientações curriculares não são coerentes com as demandas exigidas pelas práticas dos futuros docentes e nem pelas atuais exigências do contexto escolar e suas relações com a transformação das realidades sociais.

A centralidade da formação adquire foco crescente ao longo do tempo quando se vislumbra o importante papel da escola direcionado e preconizado como instância capaz de aprimorar o sujeito e suas relações sociais mais amplas. Ao professor é delegado papel e função de "[...] transmitir ao aluno tudo o que a humanidade já aprendeu acerca de si mesma e da natureza [...]" (DELORS et al, 2010, p. 12), e da "[...] formação de atitudes dos alunos, ao despertar de curiosidade, ao desenvolvimento de autonomia, ao estímulo do rigor intelectual [...]" (SOUZA, 2014, p. 635). Exige-se dele que tenha autoformação e formação para a própria autocrítica e reflexão sobre suas percepções e as dos alunos, o que implica para os professores a "[...] necessidade de realizar uma luta simbólica contra as interpretações simplistas do senso comum e demonstrar a análise científica desses temas" (SILVA, 2016, p. 75), indicando "que o papel do professor é absolutamente central. Qualquer que seja o tipo de relação estabelecida, e as formas dos processos educativos, o professor é figura imprescindível" (GATTI, 2016, p. 164).

Todas essas dimensões são fatores de lutas que entre alguns avanços e outros desafios agregados ao movimento por uma educação de qualidade que antes de ser apropriado pelo sistema econômico e transformado em prioridade formativa, já vinha sendo desenvolvido como proposição fundamental para a formação e a educação de qualidade pelos próprios professores. Os anos mais difíceis dessa luta foram os anos de enfrentamento ao estado ditatorial e o sistema econômico neoliberal que insistiu em ideologizar as formações, ações e expectativas docentes, desvalorizando sua imagem social e precarizando seu trabalho pedagógico. A última década do século XX ofereceu outras direções e esperanças, como também envolveu novas e diferentes frustrações.

Os anos 1990 caracterizaram-se como momento em que se construiu o foco sobre a prática docente e os saberes pedagógicos. Encaminhou e definiu-se a formação de professores como centralidade que teve seu auge discursivo na primeira década do século XXI. Esse momento deve ser compreendido pela importância que adquiriu nos contextos internacionais como corolário para o êxito nos espaços sociais locais. Isso significou assumir que a educação e a formação dos profissionais da educação escolar tem inspiração para produzir suas políticas e projetos em contextos descentralizados. Nesse contexto, deve-se responder aos anseios

macro e ajustar as diferenças locais para o sentido universal das demandas sociais levadas para a escolarização que se torna a grande aposta política para uma sociedade mais justa na visão hegemônica neoliberal. Nesse sentido, não há política, plano e ação educativa que contemple adequadamente a realidade, por mais que se possa imaginá-las nesse viés. Programas educativos oferecem possibilidades positivas de transformar a realidade quando organizados com base nos contextos próprios de sua aplicação. O problema maior na educação é que tudo emana de ambições internacionalizadas e ligadas ao domínio produtivo do sistema capitalista. Um rompimento com essa situação pode apontar outras perspectivas formativas e escolares, porém é um processo que precisa ser construído coletivamente, não só pelos professores, mas pela sociedade coletiva.

Nos anos 1990, no contexto brasileiro o evento maior que marcou a formação de professores, inclusive reforçando sua centralidade foi a promulgação da LDB (Lei 9.394/96). Mesmo significando um divisor de águas, não resolveu velhos problemas e criou novas situações problemáticas. A formação de professores das séries iniciais encaminhou-se para ocorrer em nível superior. Entretanto, a efetiva concretização da formação docente de qualidade em nível superior ainda está em processo quando se analisa programas como o PARFOR, foco constituinte deste trabalho. O desafio básico que a LDB poderia ter resolvido seria a indicação de uma necessária formação superior e de qualidade para os professores que a partir daquele momento ingressariam no magistério, o que teria sido um importante avanço. Outro aspecto a ser considerado é a formação que foi preferencialmente orientada para ocorrer em nível superior, admitiu-se, no entanto a formação no ensino médio (normal) como mínima. Essa situação, permissiva, levou muitos professores e professoras ingressarem na docência apenas com a formação mínima. Apesar de se estabelecer um prazo de 10 anos para equacionar inadequações formativas, promovendo a formação de todos os docentes em nível superior (GATTI, 2010), 20 anos depois programas como o PARFOR ainda são necessários para resolver os desafios formativos na educação infantil decorrentes de políticas e planos inadequados do passado.

Assim, a centralidade na educação e na formação de professores está inscrita em todos os discursos, em todas as pesquisas, reverbera nas salas de aula das licenciaturas e formações de professores e está na história de cada docente que ama o seu trabalho. A centralidade significa a importância concedida ao tema e a preocupação de toda a sociedade quanto a sua efetiva realização e seus impactos sociais. Inúmeros autores são diretos em acentuar, adjetivar e substantivar a educação e a formação com os dois verbetes mais encontrados nos discursos

que são a qualidade e a centralidade. Só para conferir situa-se alguns autores e suas falas sobre a temática em diferentes espaços e tempos.

Para Freitas (2002, p. 150) "[...] o conteúdo e a organização das instituições de formação de professores passam a ter sua centralidade para garantir o desenvolvimento da Educação Básica tal como está postulada". Para a autora o significado da centralidade tem sua relação conferida com as reformas da Educação Básica e sua efetiva adequação para o mundo do trabalho. As novas gerações, por meio da qualificação de sua força produtiva é investimento inquestionável para a manutenção do sistema produtivo e sobrevivência do capitalismo. Para Gatti et al. (2011, p. 251), o desempenho da Educação Básica juntamente com a preocupação de interferir nas políticas formativas no intuito de melhorar a qualidade da educação básica "[...] mostrando que o problema da docência preocupa muitos países pela centralidade que assume nas políticas públicas e na elevação dos padrões educacionais do conjunto da população". Ainda para Gatti (2014, p. 35) na sociedade atual é fundamental o pleno desenvolvimento das capacidades humanas, o que se realiza a partir das habilidades de decodificar e interpretar a informação. O domínio cultural remete aos processos formativos que se centralizam nos processos educativos em suas diversas dinâmicas. Por essa razão "Quem faz educação, e como, torna-se questão central nesses processos" (GATTI, 2014, p. 35). Lelis (2012), em levantamento realizado a partir da literatura internacional em importantes documentos como os da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e da Conferência da Comunidade Europeia constatou a crescente relevância atribuída à situação formativa docente. Lelis (2012, p. 167) pretendeu trazer a análise do contexto internacional em relação ao contexto brasileiro no sentido de verificar "[...] se questões como a intensificação e complexificação do trabalho docente, a diversificação das funções do professor e o desenvolvimento profissional também assumiam a centralidade posta pela produção acadêmica e por organismos internacionais".

Dezenas de outros exemplos poderiam ampliar a lista de indicações da centralidade na formação profissional dos educadores estreitamente relacionada com a escolarização. Isso indica que os professores e professoras e seu papel na sociedade atual possui fundamental importância e não pode ser relegada à contradição em sua efetividade. Políticas e projetos aliados às universidades e instâncias formadoras precisam afinar suas comunicações e pretensões. Uma formação de qualidade só se realiza mediante a coerência entre seus propósitos e as demandas dos contextos em que se realiza. Percebe-se que a necessidade de inserir os professores e seus saberes sobre as práticas escolares nesse princípio educativo é imprescindível. Nos dizeres de Imbernón (2009, p. 16) "ganha terreno a opção que não deseja

apenas analisar a formação como domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas, mas sim que propõe a necessidade de estabelecer novos modelos relacionais e participativos na prática da formação”.

Compreende-se que o caráter intensivo com que se reitera a Educação Básica e a formação adequada de seus formadores como centralidade é fundamental e adquire status imperativo na medida em que se entende a educação como a dimensão mais importante para as complexas relações sociais. Por outro lado percebe-se uma contradição entre as políticas formativas e sua relação entre a pretendida centralidade e a qualidade, esta, também como elemento central. Não se alcança efetividade e eficiência nas formações docentes e na Educação Básica sem estabelecer critérios adequados e coerentes nos objetivos, que devem estar relacionados com os contextos em que as políticas visam orientar as transformações sociais. A busca de qualidade não ocorre de forma unilateral e linear. O verticalismo não leva à qualidade. Será necessário considerar em sua totalidade as duas realidades que conectam uma política formativa à educação e os sujeitos que são os agentes reais que podem levar à qualidade.

O ponto fulcral em torno do qual giram a centralidade e qualidade da educação é assegurar a melhoria da escolarização básica brasileira. A preocupação com a formação dos professores retoma força e significado toda vez que os resultados das avaliações das escolas não satisfazem as expectativas das políticas internacionais de controle sobre a educação. Os resultados negativos suscitam reações que podem transformar-se em ações visando enfrentar os desafios e também reverberam em críticas reflexivas que tentam apontar caminhos que gerem soluções e aprimoramentos. Entretanto, nada fará sentido se a formação docente não se preocupar em modificar as posturas e comportamentos formativos em vigor, foco de constantes reflexões sobre sua eficiência. A formação precisa considerar os sujeitos em formação em suas especificidades mais amplas, como a necessidade de pensar em formação ao longo da vida, contemplar os contextos e suas problemáticas visando à pretensa qualificação da Educação Básica. Franco et al. (2012, p. 13) indicaram que “entende-se que a qualidade do ensino está atrelada à formação docente inicial e ao longo da vida. Formação comprometida com a pesquisa, estudo, desvelamento e diálogo intercultural com vistas à capacitação técnica, mas principalmente humana”.

Um dos caminhos que se desenham como promissores na efetivação de uma formação de qualidade é o debate que vem ocorrendo nos últimos anos no ensino superior, instância que é uma das referentes na formação docente. O MEC, junto com as instituições superiores vem oferecendo respostas aos anseios de uma formação e educação de qualidade. Programas como

PARFOR são exemplos de ações que visam qualificar futuros professores e docentes em serviço. Entretanto, esses programas não são suficientes para efetivar uma formação de qualidade aos futuros professores. Os próprios programas precisam ser qualificados e contextualizados, além de serem estendidos a todos os alunos, futuros professores em formação. Além disso, Franco et al. (2012) indicaram que a universidade tem como uma de suas responsabilidades ampliar a potencialidade reflexiva dos futuros professores promovendo a transposição dos limites e contradições que se verificam no cotidiano escolar.

O cotidiano escolar, mesmo que se constitua uma totalidade complexa oferece possibilidades ilimitadas em dimensões formativas aos professores em exercício e aos que estão se formando. Os cursos de licenciatura que formam professores e os cursos que levam formação continuada aos professores que já estão atuando em sala de aula podem e devem ser planejados para alcançar da melhor forma a realidade em que o docente atua, ou seja, o mundo da escola. Nóvoa (2007a, p. 7) sugeriu que “é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão”, o que significa que as experiências e os próprios professores devem ter um espaço dentro das formações que participam. Aos futuros professores em suas licenciaturas devem ser oferecidas amplas possibilidades de analisar e refletir sobre a realidade que constitui o mundo escolar. Aos professores que recebem formações em serviço, sejam estas formações iniciais, como o PARFOR, ou continuada deveriam receber essas qualificações em suas escolas. Significa que os programas das formações devem contemplar os saberes docentes produzidos em seus contextos.

Os saberes dos professores e suas vozes que ecoam realidades escolares concretas devem ser considerados importantes elementos formativos e devem ser inseridos nos programas de formação que desejam que a qualidade seja diferença nos processos que visam o aprimoramento profissional docente. O professor é sujeito de conhecimento, produtor de elementos cognitivos que se relacionam com teorias e muitas vezes produzem elementos de novas teorias. Seus saberes podem ser relacionados com elementos teóricos, ainda que estes não estejam explícitos em seu fazer. Suas práticas transformam-se em conhecimento por meio das ricas e significativas experiências auferidas de suas ações laborais. Mesmo que em muitos espaços formativos e principalmente discursivos há o reconhecimento da importância dos conhecimentos que emanam das práticas dos professores ainda se constitui desafio inserir esses conhecimentos nos programas curriculares formativos docentes (TARDIF, 2002).

Tardif (2002) destacou que a formação ainda é, em boa parte, organizada por meio de lógicas disciplinares. Uma formação baseada em disciplinas especializadas e fragmentadas, que não se relacionam e com curta duração e pouco impacto sobre o aluno como futuro

professor. Uma formação que se operacionaliza distante das realidades escolares com exceção dos alunos que são contemplados ou que apresentam as condições exigidas para participar de programas de pesquisa e aprimoramento formativo. É um modelo de ‘formação aplicacionista do conhecimento’ em que os alunos são orientados durante um número de horas, exigência mais legal do que uma necessidade adequada para uma formação que qualifica pedagogicamente o sujeito professor. Como indicou Tardif (2002, p. 242) “finalmente, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos disciplinares estão mal enraizados na ação cotidiana”.

A formação nesta perspectiva assume uma dimensão extremamente teórica e com pouca relação com a prática escolar. Inobstante, muitas teorias orientadas, mas mal assimiladas nas formações docentes são desconexas com as teorias necessárias nas práticas escolares. Os professores que iniciam seus trabalhos nessa contradição nas escolas produzem uma prática que pouco emana de sua formação, mas precisa-se realizar por meio de elementos diversos, entre a procura de elementos formativos úteis, com os saberes da própria experiência e a observação da experiência alheia. Nesse sentido percebe-se a necessidade de se oferecer uma perspectiva formativa aos futuros professores que esteja mais relacionada ou que contemple a realidade escolar em que irão atuar. Sabe-se que mesmo projetando e procurando aproximar da melhor forma os cenários escolares e seus múltiplos contextos não se pode apostar que é possível construir uma formação que possa assegurar todos os elementos necessários a uma prática contextualizada, pois como dizia Sacristán (2006, p. 83) “não há conhecimento firme, seguro, que possibilite uma prática correta, porque a prática deve ser inventada pelos práticos”.

Oportuno lembrar a reflexão que nos proporciona Roldão (2007) sobre essa dicotomia discursiva, teórica, formativa e prática sobre os saberes docentes escolares e a formação dos professores imbricados em uma teia em que as duas dimensões mais se digladiam discursivamente do que produzem avanços significativos para uma prática colaborativa e útil nos contextos escolares. A atividade de ensinar, característica central da formação docente e escolarização é anterior a perspectiva de se criar reflexão e conhecimento sobre ela. Ou seja, o ato de ensinar historicamente iniciou-se a partir da necessidade de se pensar a continuidade da própria vida social e não a partir da necessidade de se pensar como continuar a vida. Devido a esse caráter inicial em que a prática escolar era o ponto de partida e de chegada da formação humana a profissão do professor carrega uma inevitável ‘praticidade’ que precisa e deve ser questionada para evitar seu aprisionamento em torno de práticas que não seriam capazes de

responder à realidade e seus contextos problemáticos emergentes e em constante evolução. Roldão (2007, p. 97) lembrou que “todavia, a progressiva teorização da acção, neste como noutros domínios, foi gerando, por sua vez, novos corpos de conhecimento, que passam a alimentar – e a transformar – a forma de agir dos profissionais em causa”. O aumento da produção de conhecimento sobre a prática dos professores pode apresentar dois sentidos quando pretende melhorar práticas escolares em que certamente ajudará os docentes em algumas dimensões, porém também oferece dimensão que podem confundir. Indica a importância de refletir sobre a ideia de uma formação que contemple os saberes que são produzidos no cotidiano escolar. Eles podem oferecer-se como elementos fundamentais para pensar outros modelos pedagógicos que melhor se adaptam às novas perspectivas e demandas socioculturais.

Considerando os saberes docentes, a teorização é sempre posterior a sua prática. Em relação aos professores e suas práticas, sendo transformadas em teorias e novos corpos de conhecimentos formativos, percebe-se que enquanto eles, os professores, trabalham as investigações e formações produzem discursos sobre eles (SACRISTÁN, 2006). Isso pode significar que os conhecimentos produzidos sobre as práticas docentes e que posteriormente são reconfiguradas em forma de fundamentos e teorias que devem ‘ensinar’ como os professores precisam ensinar podem se transformar em dificuldades na sua realidade escolar. Segundo Sacristán (2006, p. 83), “[...] a prática não pode ser inventada pela teoria, a prática é inventada pelos práticos”. Em outra perspectiva interpretativa significa dizer que não se pode formatar a prática dos educadores somente a partir das teorias. Faz-se necessário verificar qual a teoria e como uma teoria pode ajudar práticas escolares para que os profissionais encontrem o melhor método para realizar o trabalho educativo.

Pensar a formação e mesmo as teorias que servem de suporte à prática escolar significa considerar as práticas docentes escolares uma dimensão muito complexa para ser transformada a partir de uma disciplina, matriz curricular ou de um conjunto de conhecimentos que são orientados em muitas formações e que tem a missão de ‘preparar’ os futuros professores como devem se portar frente aos contextos laborais. Reitera-se a necessidade de uma aproximação entre o que a formação tem como objetivo e o que os contextos escolares apresentam de desafios explícitos e implícitos, ou seja, a teoria e a prática precisam conversar.

## 6 O TRAJETO INVESTIGATIVO

A pesquisa teve viés epistemológico reflexivo, de análise qualitativa. Essa perspectiva aliou-se a ideia de González Rey (2012, p. 5), considerando o conhecimento produzido de “caráter construtivo interpretativo”, ou seja, a “epistemologia qualitativa”. O conhecimento sempre é e será uma construção que se configura como uma interpretação e aproximação, singular no processo e individualizado pelas perspectivas, ideologias e visões que são as únicas garantias que o pesquisador possui para criar sua versão sobre o que consideramos o real. Nesse sentido, considera-se o conhecimento sempre inacabado e incompleto permitindo outras construções e visões sobre a mesma realidade observada.

Uma posição reflexiva permite identificar limites e possibilidades no lugar das verdades e consensos na relação com o conhecimento. Transitar pela discussão epistemológica qualitativa induz à percepção de que teoricamente podem-se inferir dados que dizem algo nunca conclusivo, mas sempre em aberto. Depois da experiência teórica sobre uma perspectiva da realidade, ou do que se concebe como tal, tem-se, ao mesmo tempo, uma aproximação e uma distância do contexto ponderado. As questões norteadoras que conduziram os vieses da construção dos saberes até um momento incitam infinitas novas perguntas que significa que a relação com o conhecimento é um círculo que nunca se fecha (GONZALES REY, 2012).

Nas interpretações qualitativas uma das dimensões possíveis é a reflexão interativa entre os dados, o que permite relacionar os resultados e suas considerações entre os sujeitos participantes. As informações, respostas e suas interpretações relacionam-se na fala, descrição e inferências sobre os dizeres dos sujeitos que participam, produzindo teoria e discurso a partir dos aspectos analisados. Como sugeriram Guimarães et al. (2004, p. 80), os desenhos dos estudos e interpretações qualitativas são flexíveis e particulares em relação ao objeto (sujeitos). Assim, “O material básico da investigação qualitativa é a palavra que expressa o falar cotidiano, tanto no nível das relações quanto dos discursos”. No campo da subjetividade humana, constituída nas relações interpessoais, e aqui relacionado à atuação docente-discente, os saberes produzidos nas investigações não se encontram ‘fora’ do professor e de seus campos de ação. Pelo contrário, são construídos de forma interativa ‘dentro’ das diferentes situações existenciais e laborais entre pares. A dimensão subjetiva deste estudo e a análise qualitativa permitem considerar os sentidos produzidos nos contextos relacionais e a partir deles aproximar-se do pensamento das alunas-professoras, o que se traduz em produção de conhecimento (SCOZ, 2011).

A perspectiva reflexiva na produção de conhecimento enlaça-se com a produção subjetiva do professor. Nas relações que se estabelecem nos processos de ensinar e aprender, educadores e educandos mutuamente se envolvem. Professores relacionam-se não somente com os seus alunos de forma direta, mas também com suas dificuldades, com suas crenças e valores. Alunos observam no docente seu comportamento, suas formas de convencer e articular os conteúdos. Essa relação afetiva é indissociável na produção de conhecimento, tanto nas salas de aula quanto nos contextos de pesquisa (SCOZ, 2011).

Quando se pensa sobre a investigação tendo como viés a epistemologia qualitativa leva-se em consideração que as práticas não podem ser separadas dos elementos sensíveis que se manifestam nos contextos. São as perspectivas ancoradas nas práticas e nas subjetividades, permeadas por crenças, valores, visões de mundo, que permite desenvolver uma aproximação do real. Como sugeriu Gonzales Rey (2012, p. 5-6):

Essa dimensão do real, que se produz a partir da nossa ação nos diferentes domínios do mundo, é a que ganha visibilidade em nossas práticas científicas o que não significa nem que a realidade seja desconhecida, nem que possamos nos descentrar de nossa subjetividade e de seus efeitos sobre nossas intervenções na realidade.

As teorias, os conceitos, e todos os argumentos que podem ser apropriados a partir da exploração dos constructos teóricos apresentam-se, sempre, limitados para descrever a percepção complexa do real. As categorias qualitativas instigam as perspectivas que consideram as relações entre os aspectos subjetivos e objetivos, relações estas que permitem o aprofundamento dos dados, das linguagens, dos discursos, das situações cotidianas responsáveis pela visão que construímos como realidade.

As validades atribuídas aos resultados de um estudo não dependem exclusivamente de suas técnicas, mas de lógicas instrumentais e interpretativas, teóricas e procedimentais que contemplem um “[...] modo de completar e ampliar informações com base em pontos de vista diferentes” (GAMBOA, 2006, p. 99). Neste sentido, o enfoque epistemológico da presente construção-interpretação de conhecimento abarca as realidades de docentes em seus contextos escolares tendo a subjetividade como categoria central.

A partir desta síntese segue a exposição e contextualização das etapas e recursos utilizados no processo de alcance deste propósito investigativo. Situar-se-á o caminho percorrido para uma construção, interpretação e aproximação epistemologicamente qualitativa de uma pequena dimensão do conhecimento subjetivo humano, especificamente na esfera docente-discente escolar.

## 6.1 O CONTEXTO

Participaram deste estudo professores e professoras que se formaram, no ano de 2015 por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, coordenado pela Universidade Regional do Cariri – URCA. As aulas ocorreram nos campus dos municípios Juazeiro do Norte e Crato. A região situa-se no sul do estado do Ceará em uma região denominada Cariri.

## 6.2 PARTICIPANTES

Ao todo participaram deste processo investigativo sete professoras, todas formadas em Pedagogia pelo PARFOR. Entre as colaboradoras há profissionais que estão entre cinco e dez anos na profissão e há os que têm vasta experiência pedagógica na educação escolar, atuando há mais de dez anos. Os participantes têm diferentes formações iniciais e distintos contextos sociais, econômicos e culturais. A licenciatura em Pedagogia foi uma exigência legal que as nivelou no sentido de se adequarem às exigências do nível em que atuam. Todas as docentes, pedagogas, são da rede pública de educação escolar e atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

## 6.3 INSTRUMENTOS

### 6.3.1 A entrevista

A entrevista, como um dos procedimentos de coleta de dados, auxilia e enriquece o estudo, pois permite verificar como o conhecimento está sendo compreendido pelos sujeitos que vivem no dia a dia a experiência que se deseja explorar, ou sobre a qual se produz conhecimento. Torna-se uma técnica importante quando se considera as vozes do contexto. Duarte (2004, p. 3) afirmou que as entrevistas “[...] são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados”, justificando-se, assim, em casos em que se analisam aspectos subjetivos das relações implicadas.

A análise dos dados que emergiram das falas das entrevistadas embasou-se no viés epistemológico reflexivo qualitativo que se constitui uma constante tensão entre o processo e sua organização, entre a própria continuação dos resultados como de sua ruptura com o já

produzido (GONZÁLEZ REY, 2012), porém, sem deixar de dialogar com outras perspectivas teóricas. As falas dizem e ao mesmo tempo silenciam relações, significados e sentidos. As respostas das alunas-professoras indicaram perspectivas interpretativas para a construção de significados que permitem de um lado uma aproximação do conhecimento e de outro a reconstrução e aprofundamento desse conhecimento.

A análise das respostas das entrevistas também levou em consideração que as mesmas constituem-se vozes e ecos de um discurso. Este, o discurso, sempre se refere a uma pretensão que o pesquisador visa que é atingir um contexto e dele extrair dados que se transformam em novos conhecimentos. Toda relação discursiva atinge um campo do real e exprime o mundo desta realidade. Neste processo transformam-se a situação e o pesquisador. A forma de ver, olhar e perceber os resultados aqui analisados não se constitui verdade, nem conhecimentos sobre o qual se fecha um círculo. Resultou em ponto de partida e chegada, para o autor, mas pretende ser ponto de ancoragem para outros olhares. Permite igualmente a falseabilidade, entretanto, não é ficção. Como produto de um discurso, como sugeriu (GHEDIN, 2008, p. 88) os conhecimentos “[...] se referem sempre a dada realidade, podem ser falseadas, mas nunca são uma espécie de ficção proposta como se fosse realidade”. Como viés analítico, epistemológico qualitativo, não se traduz em conhecimento exato, completo, mas de aproximação, de construção e de sentidos que se alimentam das subjetividades humanas produzidas nas diferentes áreas de atuação (GONZÁLEZ REY, 2012).

O componente da entrevista também se apoiou nas ideias de Bogdan e Biklen (1994) quando sugeriram a técnica como uma forma de recolher informações de sujeitos permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente ideias e formas de como os sujeitos compreendem o mundo. Bogdan e Biklen (1994, p. 136) indicaram que “As boas entrevistas caracterizam-se pelo fato de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista”.

Neste estudo fez-se uso da entrevista semiestruturada com um roteiro de sete perguntas que permitiram desenvolver o livre pensamento das educadoras sobre o tema. O roteiro não significa que são questões fechadas, mas permitem interferências para trazer o entrevistado à questão quando suas falas evadirem. Como o foco do trabalho permeou a subjetividade docente, considerou-se significativo o uso da entrevista com roteiro que possibilitou resultados em relação à prática pedagógica dos professores. Manzini (2004, p.6) afirmou:

Um roteiro bem elaborado não significa que o entrevistador deva tornar-se refém das perguntas elaboradas antecipadamente à coleta, principalmente porque uma das características da entrevista semi-estruturada é a possibilidade de fazer outras

perguntas na tentativa de compreender a informação que está sendo dada ou mesmo a possibilidade de indagar sobre questões momentâneas à entrevista, que parecem ter relevância para aquilo que está sendo estudado.

A entrevista é um procedimento básico, porém, muito significativo por possibilitar um contato aproximado do objeto de estudo. Permite o desenvolvimento intuitivo de elementos sobre como os atores da pesquisa interpretam aspectos do seu contexto, do mundo. Entrevistador e entrevistado tornam-se coautores da produção, captação e articulação de conhecimentos (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Esta estratégia, quando aplicada a vários sujeitos permite relacionar e comparar dados que podem ser conectados com os objetivos e qualificar as intenções do estudo.

Assim, diante da complexidade de elementos que a entrevista permite abarcar, optou-se por estruturar sete questões para nortear a pesquisa. A entrevista desta investigação constitui-se das perguntas que constam no ANEXO (1).

### **6.3.2 A Técnica Par Educativo (TPE)**

Um dos instrumentos adotados para gerar informações sobre o modo de lidar com o processo de ensino foi a Técnica do Par Educativo (TPE), que permite compreender a percepção de professores sobre o processo de ensino. O TPE oferece a perspectiva de compreender o olhar, os sentidos e outras conexões (afetividades, emoções, impressões) que se estabelecem a partir da subjetividade de cada um dos sujeitos dos processos de ensinar e de aprender (SAKAI et al., 2012).

Na administração do TPE utilizou-se uma folha sulfite branca A4, lápis número 2 e borracha. Ao administrar o TPE é solicitado ao entrevistado que desenhe duas pessoas, uma que ensina e outra que aprende. Em seguida, o entrevistado deve indicar como se chamam os personagens que desenhou, sugerir um título e um pequeno enredo para o desenho (VISCA, 1995). Deste modo, um dos objetivos do TPE é investigar como se configura as relações de aprendizagem a partir da proposição de um desenho com suporte dos materiais folha em branco, lápis e borracha. Posteriormente são analisados os detalhes do desenho a partir de uma referência epistemológica de como os dados do desenho se relacionam com a realidade entre aluno e professor (FARIA, 2014).

No presente trabalho investigativo, o TPE foi aplicado visando estimular que as professora entrassem em contato com suas percepções sobre as relações envolvidas no

processo de ensinar e aprender. O material foi analisado a partir dos dados obtidos nos desenhos das sete professoras partícipes deste estudo.

Destaca-se que recurso do Teste do Par Educativo (TPE) foi escolhido, ao iniciar o projeto, pelo fato da técnica apresentar-se como uma expectativa instigadora e perspectiva inovadora, afinal eram, e ainda são, poucos os estudos que se debruçam em compreender melhor as relações afetivo-motivacionais entre aluno-professor-professor-aluno quando comparados a outras categorias na pesquisa educacional e formativa. Considera-se este número reduzido para obter resultados mais amplificadas de modo que as impressões que serão destacadas apresentam sua base mais centrada nas descrições dos desenhos do que no próprio desenho.

#### 6.4 PROCEDIMENTOS

O contato inicial com as alunas-professoras foi por e-mail apresentando as linhas gerais da proposta e o convite para participar do projeto do mestrado. Posteriormente, houve contato por telefone com algumas educadoras para dirimir dúvidas sobre o processo da pesquisa, entrevistas e visitas às escolas. O número inicial de alunas que foram convidadas via e-mail foram dez (10). Todas das turmas de Juazeiro do Norte-CE e Crato-CE que se formaram no ano de 2015 por meio do curso de Pedagogia do PARFOR articulado pela URCA e com os quais o autor da pesquisa articulou algumas disciplinas durante o processo formativo. Em seguida foi feita uma visita às escolas de todas as dez (10) professoras visando conhecer melhor a realidade laboral das mesmas e de mostrar o projeto, bem como conversar pessoalmente com cada uma no sentido de estreitar a relação com o objetivo de produzir conhecimento.

Aproveitou-se o momento da visita às escolas para pedir ao diretor (a) ou a coordenador (a) a assinatura da carta de anuência da escola para ciência da participação de seus profissionais no projeto (Apêndice 1). Após obter a permissão da direção por meio da carta de anuência o projeto foi apresentado a uma banca para sua qualificação e após os ajustes sugeridos o mesmo foi imediatamente submetido e aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará – UECE, instância formadora do pesquisador (CAAE-67353316.4.0000.5534). Após estas etapas o processo de seleção dos sujeitos deu-se por meio da aceitação livre e espontânea das professoras em relação ao convite. No final, sete alunas-professoras que aceitaram o convite e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 2).

Com cada uma marcou-se um encontro sugerindo o lugar em que se sentiriam mais a vontade para efetivar sua participação. Das sete docentes, cinco preferiram a própria escola e duas optaram pelo espaço da sede da URCA, no bairro Pimenta, Crato-CE, por questões de proximidade e praticidade.

As duas técnicas interativas, a entrevista e o TPE, foram administradas individualmente em datas e locais previamente indicado pelas mesmas. Sequenciou-se o trabalho sugerindo em um primeiro momento o desenho da Técnica do Par Educativo. O desenho consiste na dinâmica que “[...] pressupõe relações em que um se propõe a ensinar e o outro a aprender” (SAKAI, 2007, p. 24), portanto, sugerindo uma análise da relação afetiva entre sujeitos dos processos de ensinar e aprender que “[...] permite conhecer a relação vincular estabelecida no contexto de aprendizagem e como ela está sendo vivenciada, uma vez que o desenho fornece indicadores gráficos, interpretados segundo critérios estabelecidos e sugeridos na instrução (SAKAI et al, 2012, p. 224): **“desenhe alguém ensinando a alguém aprendendo”** (Gola, 1999 apud SAKAI et al, 2012, p. 224)” Grifo do autor. No segundo momento foi aplicada a entrevista, que constou de um roteiro de sete perguntas abertas sobre as temáticas que contribuiriam com a produção, construção e aproximação ensejadas no presente trabalho científico. (Anexo 1).

A entrevista foi gravada por meio de dois recursos tecnológicos que foram uma máquina digital Sony-DSC-W730 e um mini-gravador NOVACOM-R-70. A gravação por meio de dois instrumentos visou eliminar possíveis erros de apropriação dos conteúdos evitando a repetição de todo o processo. Após a gravação e verificação técnica de todas as entrevistas efetuou-se a transcrição literal de todas as falas das alunas-professoras, colaboradoras do processo de produção de conhecimento. A entrevista teve o propósito de estimular a fala coerente e sincera de todos os partícipes permitindo a expressão de seus pontos de vista, pois o papel do pesquisador “[...] não consiste em modificar pontos de vista, mas antes em compreender os pontos de vista dos sujeitos e as razões que os levam a assumi-los” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 138).

A organização dos dados em arquivos, digital, transcrito e permeados pelas perspectivas teóricas que permitem ao autor um tipo de olhar sobre a realidade. Constitui-se, a seguir, uma análise que contribuiu com a construção, interpretação e aproximação de um conhecimento sobre o que as alunas-professoras indicaram nas suas respostas. Esta reflexão encontra suporte na subjetividade, no curso de Pedagogia (PARFOR) e na formação de professores as categorias para servirem de fundamentos às ideias que permeiam as práticas docentes aqui alcançadas. Sua análise foi na perspectiva qualitativa que leva em consideração

a reflexão sobre o conhecimento sem o determinar fechado. São discussões sempre em aberto que permitem outras aproximações e interpretações para o seu aprofundamento teórico e epistemológico.

## 7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As colaboradoras deste trabalho são designadas como alunas-professoras por situarem nas categorias de professoras que estão atuando em sala de aula, mas que por forças de lei e da necessidade de atualização formativa concluíram o PARFOR em serviço, isto é, não houve a necessidade de interromperem o seu trabalho para a realização da Licenciatura em Pedagogia por meio do PARFOR. As professoras terão suas identidades eticamente preservadas e serão nomeadas pelos codinomes de Lua, Atena, Estrela, Psiquê, Selene, Dóris e Vênus. A Tabela 1 apresenta os aspectos considerados importantes para uma identificação de cada aluna-professora:

**TABELA 1** – Caracterização das participantes.

Participante	Idade <sup>1</sup>	Tempo de atuação	Formação
Lua	30-40 anos;	+ de 20 anos;	Pedagogia;
Atena	30-40 anos;	+ de 20 anos;	História e Pedagogia;
Estrela	30-40 anos;	+ de 20 anos;	Pedagogia;
Psiquê	30-40 anos;	+ de 20 anos;	Pedagogia;
Selene	30-40 anos;	+ de 30 anos;	Pedagogia
Dóris	20-30 anos;	+ de 10 anos;	Pedagogia;
Vênus	30-40 anos.	+ de 20 anos.	Pedagogia.

Fonte: Elaborada pelo autor. <sup>1</sup> A maioria das participantes optaram por não revelar sua idade, deste modo optou-se por uma aproximação por faixa etária.

Pretende-se em um primeiro momento articular os resultados, as falas e o desenho TPE com o suporte teórico e com a produção de argumentação por meio de interpretação dos significados auferidos. Em outro momento tenta-se produzir uma análise ou a discussão dos resultados indicando considerações sobre as contribuições e sugerindo continuidades e desdobramentos para enriquecer o campo profissional e teórico aqui investigado.

Desta forma pretende-se analisar as falas conduzindo-as por meio do viés investigativo conectadas a subjetividade relacionadas com a efetividade do trabalho docente, aspectos estes presentes no objetivo do trabalho. Faz-se necessário então estabelecer uma ponte entre as vivências pessoais, experiências educativas escolares e a formação realizada por meio do PARFOR, programa que faz parte do campo em que se pretende a construção de um conhecimento pertinente. Vivências e formações são os espaços fundantes das direções que as professoras demonstram realizar na sala de aula por meio das falas. Coadunam-se, portanto,

os aspectos de subjetividades individuais e sociais. Há uma ideia de síntese quando atribui-se significado e importância a estes aspectos. Assim, como já referido, a forma de abordagem pode não seguir uma formalidade rígida, embora uma ordem seja idealizada. A complexidade, inerente à subjetividade, obriga a divagações que nem sempre se localizam no entorno do contexto que estamos lendo. Outras relações discursivas podem ser necessárias.

As falas expressas nas entrevistas foram objeto de reflexão mediante a perspectiva que considerou as vozes docentes como ecos de um propósito de formação, que foi a licenciatura de Pedagogia por meio do PARFOR, relacionado com a subjetividade no sentido de perceber como as duas dimensões dialogam nos fazeres pedagógicos das professoras colaboradoras deste trabalho. Foram relacionadas perguntas com suas respostas com uma interpretação à luz dos conhecimentos do autor do trabalho, buscando um diálogo com os autores que constituem o fundamento teórico da investigação.

## 7.1 AS VOZES DOCENTES

A seguir, as vozes das colaboradoras ganham ênfase. Objetiva-se relacionar as falas das professoras convidadas com o propósito deste trabalho que foi analisar percepção de professores acerca das contribuições formativas do PARFOR à constituição da subjetividade docente. As falas das colaboradoras constituem os dados que serviram para aprofundar a compreensão sobre a relação entre a subjetividade, a formação docente e a prática pedagógica, categorias entrelaçadas neste trabalho.

Na primeira questão das entrevistas, ‘Fale sobre a sua motivação para ser professora’ percebem-se diferentes situações que configuram os sentidos e significados que as alunas-professoras atribuem ao fato de se tornarem e se manterem educadoras. Os sentidos possíveis de interpretação por meio das narrativas das docentes identificam variações próprias das subjetividades individuais. Circulam da identificação com o gostar mesmo de ser professora, de se perceber como sempre sendo professora, permeando por construções que inicialmente tiveram o sustento da família e a necessidade social de ter um trabalho como motivos, mas que logo configurou a descoberta de que ali, no trabalho docente, estava a profissão da sua vida. Para outra educadora, ser professora atribui-se ao sonho da própria vida. “[...] desde criança eu quis ser professora” (sic) (Estrela). Outra professora atribui o exercício do magistério à vocação “Eu diria que já nasci com ela” (sic) (Selene). Há identificação de que é possível descobrir-se professora na própria formação para ser professora “Mas, aí depois que

eu comecei a fazer o Parfor, fazer Pedagogia, aí eu descobri que eu gosto mesmo de ensinar” (sic) (Dóris).

A motivação de cada professor deve ser consciente. Isto significa que ele deve saber por que está naquele lugar e ter clareza da situação afetiva que mantém com a profissão. Gostar do que está fazendo é o primeiro momento da autopercepção. As relações que os sentidos produzidos pelas suas autoanálises podem relacionar-se com os diferentes momentos formativos e das múltiplas relações que participa e interage. A motivação é um processo que pode ser observado a partir de duas situações iniciais que se referem em um primeiro momento à relação afetiva que o sujeito estabelece com a prática em exercício e no segundo instante relaciona-se também com a formação. Esta pode fortalecer ou mesmo enfraquecer uma motivação já presente na subjetividade de um professor. As formações ainda tem a peculiaridade de confirmar uma motivação incipiente no caso dos futuros professores que participam das licenciaturas que orientam as práticas docentes. No caso dos professores em exercício, esta dimensão apresenta o caráter de qualificar a motivação de ser docente. No presente trabalho, nas falas aqui em reflexão percebe-se a presença dos dois componentes, porém com variações que trazem a tona no seu interior outras variáveis que constituem uma totalidade nos sentidos observados ou possíveis de serem observados na ótica do pesquisador.

Assim, percebe-se que estar motivado denota uma força capaz de expressar elementos inomináveis presentes na alegria que um professor demonstra quando enuncia sua subjetividade em relação ao trabalho que exerce na escola, como o fez (Lua) quando diz que

Minha motivação é diária. Porque eu faço o que eu gosto. É tudo que eu sempre quis na minha vida, eu não me imagino fazendo outra coisa. Acho que nasci para ser professora porque para mim, minha melhor satisfação, a maior satisfação da minha vida é poder acordar de manhã e saber que eu vou fazer aquilo que eu gosto. Então, eu acordo satisfeita e volto para casa satisfeita porque estou fazendo o aquilo que eu gosto. Melhor ainda quando você vê que os seus alunos estão reconhecendo isso da sua parte, assim, é muito gratificante... (sic)

A configuração dos sentidos produzidos pela subjetividade desta professora leva no primeiro momento à compreensão da alegria com que ela desenvolve suas atividades, pois gostar do que se faz é pressuposto inicial de um fazer com qualidade. Em um segundo momento pode se inferir que ela, além de gostar, percebe as aprendizagens dos alunos, elemento indispensável nos processos de ensinar e aprender. Identificar o reconhecimento dos alunos no processo pedagógico que a educadora investe neles significa que estão gostando e aprendendo com ela. Aquilo que os educadores sugerem por meio de suas motivações positivas em relação ao ser efetivamente professor sempre remete ao mesmo tempo às

condições técnicas e estruturais do contexto escolar e às instâncias formativas de que participam. Gatti (2016, p. 164) indicou que:

Os insumos, a infra-estrutura, são condições necessárias, mas, não suficientes para a implementação de processos educacionais mais humanamente efetivos. A formação dos professores, suas formas de participação em sala de aula, em um programa educacional, sua inserção na instituição e no sistema, são pontos vitais.

Destacam-se, assim, dois elementos que vem recebendo muito espaço nas discussões que problematizam a formação de professores à contemporaneidade a partir das demandas inovadoras da produção de conhecimento. Referem-se às possibilidades e limites de professores elaborarem conhecimento próprio sobre seus fazeres a partir de suas percepções. O primeiro elemento situa-se no desafio de professores em situação laboral, mediante as imensas dificuldades conhecidas produzirem e publicarem seus resultados visando alcançar outros colegas e principalmente permitir sua discussão em eventos acadêmicos presenciais e literários. O segundo pressupõe o que Gatti (2016) evocou no que se refere à participação dos saberes e fazeres nas próprias formações dos docentes em exercícios e também nas formações consideradas iniciais dos futuros professores.

Ainda se pode compreender a presença dos sentidos que caracterizam uma síntese da subjetividade pessoal das alunas-professoras quando se percebe que as relações estabelecidas entre o gostar e o fazer formam um contexto interiorizado em que se produz a alegria de ser e estar professora. A relação que estabelece a subjetividade pessoal, que tem nos sentidos que a professora produz sua matriz, envolve o processo de síntese dialética das diferentes situações que a educadora vive no campo da docência escolar. Há uma relação interdependente que se manifesta em dois estágios que são constituídos quando o momento de acordar satisfeita com o que está por ser feito encontra o reconhecimento dos alunos e nesta situação engendram-se as duas subjetividades inseparáveis, a individual e a social. Pode se compreender estes elementos a partir do que sugeriu González Rey (2007, p. 172) quando considerou “[...] a subjetividade social como aquelas produções sociais carregadas de sentido subjetivo que estão configuradas por processos emocionais e simbólicos produzidos nas mais diferentes esferas da sociedade”. Alunos e professoras vêm de contextos diferentes em que inúmeras situações constituem realidades que naquele momento em que a alegria se decreta como uma mesma unidade que traduz o estado emocional da professora e de seus alunos em relação aquilo que está sendo produzido naquele contexto.

Na perspectiva das alunas-professoras, docentes partícipes deste trabalho e, também, de outras instâncias ainda em formação compreende-se que a motivação quando

problematizada, seja em espaços investigativos ou formativos oferece possibilidades de uma maior aproximação e desvelamento de elementos que os educadores vivem, mas nem sempre são explícitos, como nos indicou Mota (2015, p. 20-21):

Parece-nos lógico que, se o sujeito já tem a profissão de professor, em seguida, passa a experienciar o processo de formação inicial em um campo acadêmico, saindo de uma condição empírica para uma situação de bases teóricas, epistêmicas, certamente terá maior aproximação e melhor condição de desvelamento dos objetivos da sua formação, compreendendo as discussões, pois muitas delas já foram vivenciadas na sala de aula, podendo assim, fazer melhor reflexão sobre teoria-prática, implicando em uma mudança na sua prática, firmando uma postura crítica e reflexiva. Consequentemente, o seu fazer será orientado por uma concepção de educação, fundamentada e compreendida por ele próprio.

A condição empírica a que a autora se refere é constituída e constituinte de elementos formadores de sentidos que se instauram nas subjetividades de professores e fazem parte das próprias maneiras de efetivar a prática. Muitos destes professores não percebem o enraizamento de posturas em suas pedagogias como ‘verdades’ executadas e, não raro, defendidas como significativas. O desvelamento e uma ‘melhor reflexão sobre teoria-prática’ expressa-se quando a aluna-professora (Psiquê), partícipe deste projeto responde a questão “Fale de que forma o PARFOR se encaixa na sua vida pessoal”:

O Parfor, ele faz a gente pensar de um modo diferente. Antes de a gente ter uma faculdade, né?, você pensa de um jeito, depois que você faz uma faculdade você vai analisar: ‘será que era desse jeito aqui, eu estava fazendo errado; vamos tentar desse jeito aqui, do jeito que o professor tal, lá na sala de aula nos orientou, nos ensinou. Eu acredito que desse jeito aí o Parfor vem mudando muito a cabeça de muito professor (sic).

Mesmo que a questão inicialmente dirigir-se a pessoalidade da aluna-professora, a sua inserção neste momento significa a afirmação de quão importante é o professor perceber na formação a desestabilização das suas verdades. Eis um dos papéis da formação, provocar a ruptura do pensamento comum que insiste em se manter sobre a prática pedagógica dos professores. A instância formativa não precisa anular tudo que se construiu em termos de conhecimento nas práticas que os educadores escolares realizaram ao longo do tempo, mas precisa problematizar esse conhecimento para possibilitar outros olhares que ainda não foram contemplados. Inserir nesse cenário a afetividade, e dentro desta a motivação como um dos elementos constitutivos da subjetividade é um destes componentes que precisa de atenção das formações e de todos que se dirigem a elas por meio da pesquisa, produção de discursos e mesmo da própria articulação do conhecimento nas salas de aula das universidades que hoje são as principais referências na produção de conhecimentos sobre e, por que não provocar, de

verdades ainda pouco confrontadas pelos seus formados. Ainda prevalece uma verdade que é montada nas salas e nas produções oriundas das universidades. Professores e suas produções não encontram muita receptividade nas cabeças pensantes de quem valida o conhecimento formativo.

Ao falar sobre a motivação de ser professora (SELENE) indicou que

“A minha motivação pra ser professora vem de longe. [...]. Eu diria que eu já nasci com ela. Eu não tenho fato assim que me diga que foi por esse motivo. Eu lembro das minhas brincadeiras de criança, minha brincadeira era ser professora. E o fato que mais, fora essa... de eu sentir a vocação, de algo que eu já vim, que já nasceu em mim, que nasceu comigo” (sic).

A referência de atribuir a motivação a algo inato, ou mesmo a um dom ou dimensão transcendental está ainda muito presente no discurso sobre o contexto motivacional dos professores. Ter vocação ou mesmo inclinação é um elemento que permeia as narrativas docentes quando se referem a sua motivação. A mesma professora problematiza a sua motivação ligada a algo vocacional quando se refere à formação do PARFOR em sua vida, sugerindo que “apesar de que quando eu entrei no Parfor eu já tinha muitos anos de sala de aula, mas faltava algo que me completasse, [...], pelo conhecimento que adquiri, querendo ou não, são outros estudos, outros conhecimentos” (sic). A associação do magistério à vocação faz parte da estrutura do discurso sobre ‘as professoras’ como uma essência da mulher. Ainda está muito presente nas representações sociais de que a mulher exerce de forma mais adequada a profissão de ser professora. A entrada das mulheres no magistério teve como referencial a ‘vocação natural’ da mulher para os sentimentos maternos, o que leva a mulher ao campo da educação escolar pelo fato de ser mãe, feminina, caracterizando o caráter de desprofissionalização do ser professor. Ou seja, nessa perspectiva, ser professora era atribuído a ter vocação (MOTA, 2015).

As próprias narrativas carregadas de sentidos voltadas para uma instância superior ou divina são geralmente desconstruídas quando os professores percebem os fundamentos da profissão docente. A formação permitiu às alunas-professoras da presente aproximação do conhecimento, bem como perceberem as dinâmicas formativas necessárias para ser um profissional qualificado. Apoiar-se em representações sociais do senso comum está presente e muitas vezes justifica o ser professor como ato de bravura, algo que contempla o superior ou mesmo muito amor diante das crescentes dificuldades. A desconstrução destas representações está e deve estar presente nas formações. Nos tempos atuais parece não ser mais válido acreditar que ensinar seja sinônimo de improvisar ou de uma orientação missionária.

Fundamentar os saberes da docência é básico como nos colocou muito bem a aluna-professora (Estrela) “Como é que eu vou ensinar uma coisa se eu não tenho a fundamentação teórica?” (sic).

Assim, dimensão profissional associada à vocação, a um trabalho destinado para mulheres ainda fazem parte do imaginativo representativo da profissão docente, como nos indicaram Ens, Gisi e Eyng (2011, p. 311):

Considera-se que a imagem que tem acompanhado a profissão desde o seu surgimento representa-a como uma atividade fundamental para a ascensão social dos indivíduos e para o desenvolvimento da sociedade, sendo também considerada uma atividade destinada a mulheres, com forte componente vocacional, portanto, sem necessidade de salários compatíveis com a complexidade da tarefa. Essa é, grosso modo, a imagem da professora de educação infantil e séries iniciais que tem se perpetuado no decorrer dos tempos.

As autoras ao mesmo tempo em que evocam a importância do professor na sociedade ao longo da história a imagem vocacional e feminina como elemento que se perpetua no imaginário docente, permite reflexão sobre o caráter complexo da profissão professor. Esta complexidade não nasce com o sujeito e nem está agregada à profissionalidade. Ela necessita de formação, de qualificação. Se as figuras que povoam as imagens dos educadores escolares com relação aos determinantes metafísicos ainda se fazem presentes em muitos professores, a desmotivação pode situar-se no desencantamento com as próprias imagens que ao longo do tempo insistem em permanecer na subjetividade docente. Como nos sugeriu Arroyo (2011, p. 35), “O desencanto é com a perda das imagens que povoam nossa docência, a educação e as escolas”. O mesmo autor convida para a necessidade de superar as imagens que não se identificam com a qualificação. Como indicou Arroyo (2011, p. 35), “penso que avançaremos profissionalmente quando superarmos esses imaginários”.

A motivação docente pode se engendrar na necessidade, no apego ao trabalho docente que aparece como alternativa à própria sobrevivência, mas que em sua trajetória pode instigar a dedicação e a vontade de se relacionar com o trabalho docente visando o aprimoramento profissional. Duas alunas professoras indicaram a sua motivação relacionada com a necessidade de sustento da própria família e necessidade de ajudar a família. Assim, (Atena) relatou que:

A minha motivação inicial foi o sustento da família. A motivação inicial foi o sustento da família, estava passando por uma dificuldade, estava separada, tinha uma filha e o trabalho que me abraçou foi o magistério e consequência disso eu também abracei o trabalho. Acabei descobrindo que eu gosto muito disso (sic).

Percebe-se no relato que não há referência a vocação, nem a outras dimensões que promovessem a motivação da docente. O ingresso ao magistério deveu-se pelo caminho de uma necessidade muito forte que ao mesmo tempo fez com que a educadora abraçasse a profissão com gosto e dedicação. Sua colega e também partícipe do trabalho de construção do conhecimento (Psiquê) relaciona a motivação ao mesmo processo que envolve a necessidade de ajudar seu pai:

Eu, na época que eu entrei pra ser professora era mais porque não tinha trabalho na época. Aí como eu precisava trabalhar, então eu fui trabalhar em escola particular. eu ia mais, não vou mentir, eu ia mais por causa do salário, que eu precisava ajudar meu pai. Mas aí, depois eu fui tomando gosto, eu que ali era a minha praia, como diz o outro, ali é a minha profissão mesmo. Então eu resolvi fazer o pedagógico, fiz até o terceiro pedagógico (sic).

Mais uma vez a necessidade de ajudar a família produziu a inclinação ou a vontade de continuar sendo professora. Destaca-se por parte da professora ao descobrir o gosto pela docência a busca de formação relacionada à mesma, que no caso, à época era o pedagógico ou normal como exigência mínima para quem queria ingressar na educação escolar.

Estrela produz uma narrativa que provoca considerar a motivação de ser professora ao sonho e ao mesmo tempo evocando como sendo algo que sempre esteve aí, vislumbrando a perspectiva vocacional. Enfatiza a paixão como tônica do seu trabalho de educadora quando refere:

Assim, ser professora para mim sempre foi um sonho, eu digo que eu fui uma pessoa que eu sou professora porque quis. Não tive, não teve a coisa de criança, assim, de dizer, não eu quero ser advogada e depois mudar, não, desde criança que eu quis ser professora. Aí, com catorze anos eu já comecei ajudar a professora em sala de aula, né?, e fui cada vez mais me apaixonando. Então eu sou professora porque eu gosto, porque sempre sonhei. Trabalho com dedicação (sic).

Dóris trouxe sua motivação em um sentido contrário como indicou:

É que de início eu não tinha muito interesse em ser professora. Mas, aí depois que eu comecei a fazer o Parfor, fazer Pedagogia, aí eu descobri que eu gosto mesmo de ensinar. Então é assim, o que me deixa mais feliz quando eu chego na sala de aula, né, tia, tia, tia e aquela felicidade toda e a gente percebe que elas também querem aprender (sic).

O que as parceiras desta pesquisa oferecem são sentidos produzidos a partir de falas que narram diferentes instâncias das subjetividades presentes nos contextos pessoais, formativos e laborais. As análises permitem e orientam compreensões sobre a formação destes

educadores, como também permitem ligações sobre as situações em que o trabalho escolar se realiza, de como se efetiva e de que condições estruturais lhe oferece suporte. Asseguram a ponte entre o que se aponta como duas ênfases que as narrativas evocam quando expressam duas demandas centrais que são as necessárias qualificações na produção de habilidades para lidar com as diferentes situações que se requerem da escola atual e as condições estruturais e valorativas para que as habilidades possam ser materializadas no interior de uma escola em que falta quase tudo para que a demanda social seja atendida.

Para Vênus a motivação de ser professor configura-se no cotidiano entre ser dona de casa, uma mãe que educa seus filhos cuja educação reflete a possibilidade de se tornar professora a partir da observação de uma diretora de escola: “Porque quando eu sou convidada a trabalhar em uma escola particular, isso se dá porque a diretora conheceu meus filhos. E aí ela me vê como educadora [...]” (sic). Percebe-se nesse primeiro momento que a motivação engendra-se de diferentes formas e adquire uma narrativa importante porque reflete a vontade de ser e continuar professora. Neste contexto de análise essa perspectiva parece evidente: as alunas-professoras aqui transformadas em sujeitos de produção de conhecimento estão motivadas com o que estão fazendo em seus respectivos contextos laborais. Isso não significa que em outros momentos não destaquem a importância de qualificar as formações e principalmente implementar melhores condições de trabalho que permitam melhores resultados na transformação da sociedade atual por meio da educação.

A motivação humana engendra-se nas diferentes esferas culturais por onde o sujeito permeia e se constitui. É dimensão central da subjetividade e responsável pelas próprias atitudes frente às demandas sociais (GOZÁLES REY, 2007). Nas falas das alunas-professoras a motivação evoca-se de forma dinâmica e alegre. Uma possível constatação de um enunciado inicial a partir do que a primeira questão permite ponderar que as professoras estão motivadas de forma positiva e estão felizes com a sua motivação. Entende-se a motivação como um desses componentes que precisam ser acolhidos pelas formações e espaços escolares, pois se constituem um dos pilares que permite o sujeito desenvolver-se e agir sobre a realidade de maneira ativa. A falta de motivação ou uma motivação que não seja dirigida para uma alegria e satisfação com o trabalho pedagógico pode dificultar e em alguns casos até impedir que o sujeito seja ativo frente ao princípio transformador da realidade. A subjetividade só existe como fundamento do agir humano construtivo quando afetividade – que supõe motivação – e cognição que permite o acesso ao conhecimento e se entrelaçam e se constituem na própria situação humana em todos os seus diversos contextos.

A segunda questão ‘Você teve alguma formação anterior ao PARFOR? Caso sim, como foi sua formação para ser professora antes do PARFOR?’ refere-se às formações que as colaboradoras deste trabalho dissertativo tiveram antes de entrar para o PARFOR (curso de Pedagogia) que, legalmente, constitui-se na perspectiva destes sujeitos a formação inicial de um docente da educação infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental. A questão permite a problematização que se deseja elaborar sobre a formação de professores e suas possíveis relações com os resultados na educação escolar.

O PARFOR, como programa que vem ao encontro da questão que incide sobre a qualificação dos professores é necessário e, legalmente, adequa a formação de professores em relação às demandas de uma escolarização universal. O suporte legal e as suas pretensões em qualificar o quadro docente tem significado real porque modifica os cenários da formação dos educadores e permite uma transformação dos espaços escolares (NOGUEIRA e MOURA, 2013; SOUZA, 2014; MOTA, 2015). Apenas uma das professoras em questão teve uma graduação superior anterior ao PARFOR, porém, nenhuma teve formação superior adequada de acordo com as orientações normativas em relação a instância em que atuava. As políticas públicas que ainda vigoram para ajustar essas formações são significativas, porém, ainda não atenderam o universo dos professores que ainda se encontram a margem da legitimidade de suas formações exigidas pelos contextos e demandas em mudança e transformação. Logo, deve ser uma questão que merece ser problematizada, pois ao acreditar que a qualidade da formação é fundamental deve-se, igualmente, mobilizar políticas que promovam a formação de todos os educadores e não somente alguns.

As relações cognitivas que as narrativas sobre a formação anterior ao PARFOR permitem, constituem-se ricas reflexões e interpretações sobre os sentidos e significados que permeiam a subjetividade das alunas-professoras. Lua relatou a sua formação anterior ao PARFOR:

Eu fiz o Normal há muito tempo atrás, em 1994 eu terminei minha formação em Normal. Pronto! Então, quando eu terminei, no ano que eu terminei, eu já comecei trabalhar aqui nessa escola. Então, de lá pra cá eu sempre fiz a mesma coisa, mas eu nunca tive uma formação acadêmica. Sempre só tive o Magistério que naquela época você poderia fazer um concurso sem ir pra faculdade. [...]. Então, eu fiquei durante este tempo todinho, até 2010, que foi o tempo que a gente começou fazer esta faculdade, foi que veio esse despertar para fazer a faculdade. Mas, até então, eu só tinha o pedagógico, só. E passei essa minha vida todinha só trabalhando aquilo. Então, minha visão, de 2010 pra trás, e de 2010 pra cá, foi..., foi tudo! Foi tudo! Tudo! Mudou tudo (sic).

A preocupação com a formação de professores da escola pública e a inserção da qualidade como elemento potencializador de melhores resultados da escola teve seu início no Brasil a partir dos anos 1990 (SOUZA, 2014). A fala de Lua indica que de 1990 até 2010 ela foi professora sem maiores questionamentos sobre a sua prática, sua formação e nem sobre os resultados auferidos. Quando expressa que “de lá pra cá eu sempre fiz a mesma coisa” (sic) indica que as mudanças nas políticas públicas visando à melhoria da educação não reverberaram em seu contexto de trabalho, sugerindo que não houve preocupação com essa questão. Passaram-se 20 anos até que a exigência de uma formação adequada alcançasse esta e outras profissionais que atuavam na escola produzindo resultados de acordo com a suas habilidades e recursos possíveis. Se o PARFOR veio em 2010 para os educadores deste trabalho no sentido de se adequarem a uma situação já indicada na LDB 9394/96, percebe-se a dificuldade que os programas e políticas têm em resolver lacunas, desafios e problemas no âmbito das formações. Muitos ainda estão esperando oportunidade para se adequar às condições formativas legais e, paradoxalmente, continuando no trabalho docente com a formação de um passado em que pouca atenção era dirigida a formação dos profissionais da educação (MOTA, 2015; GATTI, 2016).

Igualmente destaca-se na fala da aluna-professora Lua a importância assumida e declarada em relação ao PARFOR no sentido de modificar e transformar a maneira de ser professora. Esta é uma percepção evidente que este trabalho explicitou. Em outros dois trabalhos do autor da presente perspectiva investigativa, em que os sujeitos também constituíram-se a partir do programa PARFOR, porém, em outras realidades, verificou-se a unanimidade dos sujeitos partícipes sobre a importância desta formação na sua vida profissional (SCHUETZ e CARDOSO, 2016; SCHUETZ e CARDOSO, 2017). Embora esses dados não signifiquem relação segura que os sentidos produzidos nas outras instâncias em que o programa atua, considera-se uma constatação significativa para pensar sobre a formação de profissionais que já atuam nos contextos escolares. Todas as alunas-professoras que participaram deste trabalho declaram os sentidos produzidos a partir da importância percebida na formação, relatando que a formação em questão transformou as mesmas em todos os sentidos que as narrativas permitem identificar. Este é um dos objetivos que nas turmas já aprovadas e nas que estão em andamento têm recebido ênfase positiva a partir do programa que integra a política de formação de professores. A formação do PARFOR visa superar o déficit formativo de professores da Educação Básica, bem como qualificar esta formação no sentido de transformar as práticas dos docentes (SOUZA, 2014). No contexto deste trabalho e

com base nos relatos dos sujeitos colaboradores, este objetivo foi contemplado segundo apontam as vozes dos próprios sujeitos.

A fala de Estrela oferece dois componentes da vida docente escolar que permitem problematizar a formação inicial anterior em relação a situação atual de ser professores em formação e, também, continuarem ser professores:

Quando eu vim pro Juazeiro pra estudar teve aquele negócio: não, como você é... é melhor você fazer o Normal porque já vai lhe dar um emprego. E a gente precisando, né?, a gente sempre vai pro lado que é mais fácil. (Não sei se...). Eu não sei se foi o lado mais fácil, mas assim, aí quando eu comecei a trabalhar (...) pra ir no curso Normal, eu arrumei emprego numa escolinha aqui no Juazeiro. Aí eu trabalhava o dia inteiro na escola e à noite eu ia pro curso Normal. E aí eu aprendi muitas coisas, mas eu acredito que a minha formação mesmo se deu dentro dessa escola. Era uma escola particular e lá no dia que eu cheguei ela já começou me dar aula, me dizer como era que fazia as coisas e foi lá que eu aprendi. Eu fiz o curso Normal, mas aprendi mesmo a ser professora dentro da escola (sic).

A formação de professores pode ser compreendida a partir de diferentes perspectivas e especialmente por diversos vieses referenciais que conduzem, necessariamente, a diferentes sentidos, embora possam contemplar significados que se relacionam. Nesta perspectiva estão presentes autores e autoras que se relacionam com produções acadêmicas e discursos sobre e com os professores. Nesta ótica está presente a constatação de que uma das dimensões formativas é a sala de aula, o contexto escolar ou como se percebe em muitos eventos cognitivos e também nas falas dos sujeitos deste trabalho, o chão da escola (NÓVOA, 2010; PACHECO, 2008; CHARLOT, 2006; SACRISTÁN, 2006).

Os dois motivos que Estrela nos aponta relacionam-se com vozes muito presentes nos contextos das narrativas do professorado que são a necessidade de se tornar professor, primeiro, pela imposição de ter um trabalho, um emprego. Em alguns casos associado com a manutenção da família. E, segundo, na medida em que o tempo coaduna-se com a experiência de estar no interior da profissão e de apropriar-se do aprendizado de estar professor, ocorre a formação do sujeito para ser professor. Sacristán (2006, p. 87) apontou para o que Foucault chama de *'habitus'* como um elemento necessário à formação de professores. "O *habitus* é cultura, é costume, é conservadorismo, mas é, também, continuidade social e, como tal, pode produzir outras práticas diferentes das existentes". Pacheco sugeriu (2008, p. 5) que

[...] a formação acontece quando um professor se decifra através de um diálogo entre o eu que age e o eu que se interroga, quando o professor participa de um efectivo projecto (sic), identifica as suas fragilidades e compreende que é obra imperfeita de imperfeitos professores.

Os dois autores, Sacristán (2006) e Pacheco (2008), reverberam a relação que existe entre as duas perspectivas apontadas por Estrela quando em sua narrativa relacionou a formação com a realidade que se engendra nas subjetividades social e individual produzindo os sentidos que levam à percepção das diferentes instâncias que envolvem o ser docente.

A fala de Vênus corrobora a de Estrela quando discorreu sobre a sua entrada na docência relacionando a necessidade como perspectiva que a levou ao campo profissional da docência:

[...]. Porque eu era uma dona de casa e os filhos passavam certas necessidades, dependiam de mais algum valor e eu precisava de um trabalho. [...]. E, foi uma relação muito imediata, quando eu estava em sala de aula com os alunos. Agora é um eterno aprendizado, eu vou dizer, eu ainda estou aprendendo, né? (sic)

A sua iniciação ao magistério conecta-se com a necessidade e sobrevivência de sua família. A profissão de professor tem um sentido inicial como a de qualquer outra atividade laboral, é uma necessidade que ao mesmo tempo oferece uma perspectiva de construir conhecimento, de ser útil, mas ao mesmo tempo, nessas condições expostas oferece-se como alternativa de sustento à família. Na direção do sentido evidenciado por Vênus, ela está se referindo já a motivação como elemento que se apresentou concomitantemente aos outros motivos que se materializaram na ação docente inicial. Igualmente destaca que uma das facetas da formação acontece na ‘relação muito imediata’ com a sala de aula. A formação da aluna-professora encontra aval na síntese entre a experiência concreta de sala de aula e a formação acadêmica posterior. E no mesmo dizer dela constitui-se um aprendizado contínuo e permanente. Como se referiram Faria (2014, p. 55) “[...] concebemos o professor como um profissional que está sempre se fazendo”. As alunas-professoras deste campo de trabalho são exemplos de uma formação que se constitui e se constituiu primeiramente longe da formação acadêmica, legal, formalizada. É o chão da escola que lhes serviu por muitos anos como a centralidade formativa.

As duas situações referenciadas nas citações afirmam e confirmam uma situação muito presente nos campos docentes em escolas. Os professores e professoras formaram-se nas próprias instâncias pedagógicas que foram demandadas para enfrentar. Como dizem os próprios sujeitos deste trabalho, o chão da escola foi a primeira formação e para muitas delas constitui o passo fundamental para se aproximar da profissão e fazer do próprio ato de ensinar a paixão da profissionalidade. É a experiência de vida subjetiva que se imbrica com a profissão. Não há como descolar a identidade que se construiu ao longo do tempo docente

com a formação e nem com a singularidade inscrita em cada história de vida desses professores e professoras (FARIA, 2014).

Pensando sobre os dois motivos relatados nas participações das alunas-professoras, primeiramente é possível ponderar sobre uma situação que parece ser muito comum quanto à iniciação de professores no magistério que se relaciona à necessidade de trabalhar e, colado a esta, a descoberta na necessidade do ‘gostar da profissão’. Muitas se percebem professoras quando entram em contato com o trabalho, com a prática de ser educadora escolar. A reflexão permite também considerar que há outros que entram na profissão pela necessidade de um trabalho e, ao contrário, nunca se descobrem professores, mas continuam e permanecem pelo resto da vida na profissão. Sobre a realidade destes profissionais que não se identificam com a profissão, mas fazem dela a sobrevivência, existem poucos estudos quanto aos impactos resultantes desta realidade, tanto para eles mesmos como na vida dos alunos que estão sob sua responsabilidade.

Uma segunda constatação é em relação ao que afirma Estrela quando sugere que ‘eu acredito que a minha formação mesmo se deu dentro dessa escola’ (sic). Acredita-se que a relação com o saber e a articulação deste com as múltiplas experiências vivenciadas pelo professor na escola configuram a sua formação em permanente devir. Há um discurso a favor de uma formação mais centrada na escola do que na universidade, uma formação que aconteça dentro da prática do professor, na sua experiência escolar direta, uma formação que vá até a escola. Charlot (2006, p. 90) dizia que os professores “[...] estão se formando mais com os outros professores dentro das escolas do que nas aulas das universidades ou dos institutos de formação”. Existe uma distância entre a formação considerada formal e legal constituída pelas instâncias tradicionais ancoradas na pesquisa sobre os professores e o que a realidade escolar demanda. Alguns componentes do discurso sejam oriundos da pesquisa ou das próprias formações fechadas em suas salas indicam que a melhor formação é aquela que mantém um vínculo mais estreito com o chão da escola.

A formação docente pode ser problematizada de muitas formas e uma delas é refletir de que forma no atual contexto das formações iniciais de professores poderia criar laços mais significativos com o que se traduz como chão da escola. Espera-se e em algumas situações até se exige dos professores muitas responsabilidades. Nessa dimensão é importante verificar como as situações estruturais, isto é, as condições concretas de trabalho e de efetivação da escolarização permitem o entrelaçamento das demandas sugeridas no alcance das mesmas com qualidade. Muitos aspectos não encontram condições de sua realização.

Nas terceira e quarta perguntas (Você considera que suas vivências, crenças e modo de pensar influenciam na sua prática diária?; Na sala de aula você se baseia mais nos aspectos das suas vivências, crenças e modos de pensar do que nos aspectos práticos das formações que teve? O que pesa mais?) pretendeu-se abordar questões sobre como a subjetividade mobiliza influências nas práticas dos professores, tanto nos contextos fora da sala de aula quanto nas vivências, crenças e sentidos que se configuram para servirem de base no trabalho docente. As influências, que são as maneiras como os sujeitos respondem às condições diárias em relação com outros sujeitos ou outras realidades decorrem de uma maneira de se sentir preparados, ou não, diante das demandas. É o que Sartre (2015, p. 41) chama de “característica de uma resposta”, ou seja, cada ser diante de uma ação qualquer tem uma forma peculiar de se relacionar com ela. A subjetividade poderia então ser observada a partir e por meio das respostas ou influências que as professoras estabelecem como modo de atender às necessidades do dia a dia e da tarefa escolar de educar.

Compreende-se como uma das dificuldades da subjetividade a identificação de como cada elemento que influencia as ações se estabelece em relação aos valores percebidos e as qualificações acessadas. Perceber quando uma ação pedagógica está sendo movida por uma crença ou por uma qualidade adquirida na formação parece ser de compreensão mais complexa. Também se percebe que é difícil separar o particular de outras dimensões que, embora se manifestam nas ações, fazem parte da subjetividade. Assim, de acordo com Lua “Eu não posso trazer a minha vida pessoal particular pra escola” (sic). O particular, a vida pessoal de cada sujeito é uma teia que se constitui a partir do social. Para Lua o fato de acreditar que uma relação com valores, com crenças pode ser abstraída da profissão a faz pensar que o que ela acredita não influencia seus alunos. Quando ela diz “[...] eu sou católica, mas eu não posso chegar na minha sala e influenciar que meus alunos sejam católicos. Se eu fosse evangélica eu não... (sic)” indica que essas posições de ser ou não ser isso ou aquilo podem ser separadas da ação de ensinar, quando na perspectiva subjetiva, não podem. São percepções que a aluna-professora expressa em forma de resposta em cada tarefa escolar em que ela precisa ter o cuidado de ‘escolher’ quais significados pode usar para formar seus alunos. Há uma dificuldade de identificar como esses sentidos impactam os alunos em seu futuro. Lua expressa essa incerteza entre os valores, as crenças e, talvez, a própria formação quando sugere que,

Mas eu não posso ter essa segurança e essa certeza que ele vai ser aquilo que eu passei, porque, eu já tenho aluno de quase 30 anos. Muitos de meus alunos se encaminharam pro lado do mal. Eu vejo falar que tá usando drogas e tudo, tá preso,

então... e muitos outros seguiram o meu exemplo, de poder seguir uma carreira, de poder fazer alguma coisa mais. Então, assim, nem tanto; nem tampouco. Eu acho, é tudo ao extremo (sic).

Da percepção dos sentidos em relação aos aspectos da qualificação parece haver uma compreensão mais didática sobre os últimos. Percebe-se que Lua consegue ensaiar uma análise entre o que os teóricos contemplados na formação no PARFOR dizem e o que emana das realidades em que ela atua. Sobre isso Lua sugere que:

Por mais que eles estudem o que a gente vive diariamente, porque eu acho assim, tem muito teórico que é muito bom, mas eles não conviveram e vivenciaram aquilo que a gente vivencia hoje. Então assim, é uma coisa que leva a outra. Eu acho que eu sou mais para o lado da formação, né? Eu tenho que pegar minha formação, eu tenho que ver o que diz as diretrizes, o que diz uma coisa e outra pra eu poder ter a minha prática no dia a dia (sic).

Na opinião de Lua a formação produz sentidos mais definidos do que suas crenças quando observados em relação ao fazer pedagógico. Ao menos bem mais nítidos de perceber como podem ser inseridos no processo de ensinar. Com as crenças e valores, sendo, também, compreensões a partir dos sentidos construídos e tecidos na subjetividade, há uma dificuldade de como relacioná-los com a tarefa de ensinar. Também há uma dificuldade de que ambas as percepções são subjetivas. O mesmo não ocorre com os sentidos engendrados a partir da formação. Esta oferece um suporte mais firme para ser inserido nas dinâmicas que constituem os aportes do fazer pedagógico. O que parece estar ofuscado é a compreensão de que ambas as situações representam respostas que a professora usa para articular seus saberes com os saberes de seus alunos para que estes avancem. Parece que as escolhas são envidadas a partir de sentidos que recebem suporte nas suas crenças quando na verdade são os sentidos que dão suporte às crenças e a partir destas são feitas as escolhas.

Para Imbernón (2009, 105) a formação válida é aquela que consegue fazer com que o professor modifique as suas práticas a partir do que lhe foi apresentado na formação. O autor sugeriu que “apenas quando o(a) professor(a) encontrar a solução para a sua situação problemática dá-se uma mudança na prática educativa”. Essa mudança ocorre quando professor e formador percebem que suas ações se entrelaçam e criam uma concordância sobre o que deve influenciar mais e melhor sobre suas ações.

Para Atena há uma percepção de que as crenças influenciam a prática pedagógica, mas que deve haver discernimento para não influenciar as crianças. Parece existir uma força que se move por meio das crenças apoiadas na formação cultural. A reflexão potencializada pela

construção, que pode derivar da formação, permite refletir para que uma ação considerada infeliz deixe de ser aplicada novamente. Sobre a influência das crenças e valores, Atena disse:

Influencia. Influencia, por mais que a gente não queira que (que), mas a gente tem uma formação de valores e cultural que acaba influenciando, que às vezes a gente faz coisas que até... depois vai refletir e que acha que não... isso é uma construção, né? Depois que você consegue refletir que alguma ação que você fez em sala de aula, aí você passa a não fazer, mesmo que você acredita naquilo [...] (sic)

Parece que na percepção da colaboradora o que pode produzir o discernimento é a formação. Esta é enaltecida como uma instância especial que foi importante e que reverbera não só na atuação pedagógica, mas que alcança outras esferas da vida. Como Atena mesmo disse “Inclusive a formação acadêmica desconstrói muita coisa da nossa, da minha educação (né?) da minha família” (sic). Esta relação que se estabelece entre o que as professoras acreditam constituir o que chamam de crenças e valores e as mudanças que se engendram a partir das formações, constitui-se o que se pode chamar de subjetividade. São diferentes sentidos produzidos nesta relação que se afirmam entre o indivíduo particular, o sujeito social e a realidade cultural. A constituição do ser sujeito, do homem e de suas condições de responder aos anseios laborais ocorre nesta relação ampla e complexa entre o individual e o social. A subjetividade docente constitui-se nos “[...] processos sociais e as múltiplas interações que fazem parte da vida do professor dentro e fora do ambiente da escola ou daqueles relacionados à educação” (CARDOSO e NUNES, 2016, p. 235).

Para Estrela as crenças e a formação constituem fundamentos e direcionamentos que auxiliam ou mesmo conduzem o trabalho pedagógico. Para ela as crenças e as formações “influenciam e são fundamentais para o trabalho dentro da sala de aula. Principalmente as formações. As formações são um direcionamento” (sic). Mesmo que ela atribui valor as duas dimensões subjetivas Estrela destacou a realidade em sala de aula como:

É um conjunto. Na sala de aula eu preciso da vivência, eu preciso da minha formação para mim poder me fundamentar naquilo que eu vou ensinar e como também nas formações. Porque lá nas formações a gente aprende a rotina, onde a gente aprende como direcionar o nosso trabalho. Mas a formação acadêmica é fundamental. Como é que eu vou ensinar uma coisa se eu não tenho a fundamentação teórica? E foi na faculdade onde eu aprendi algumas coisas sobre as pessoas que estudaram sobre educação (sic).

Na mesma direção Psiquê caminha na sua narrativa quando indicou, “Não sei, mas eu acredito que tanto influencia na minha vida diária, como na vida escolar, como na profissional, como influencia em tudo” (sic). Há sentidos que se relacionam com as falas das

colegas anteriores, pois como a subjetividade é construção social que se configura em forma de teias discursivas, ela se inter-relaciona com outras subjetividades formando a intersubjetividade, que se constitui a partir dos diversos sentidos que se relacionam entre os discursos dos sujeitos sociais. Sobre a formação Psiquê acredita, como suas colegas que a qualificação é mais significativa, principalmente na sala de aula. Sobre isso, Psiquê sugeriu “[...] você tem que ir mais pelo lado de sua formação pedagógica, não é? Eu acho que é o que tem que influenciar mais dentro da sala de aula. (...) É uma mistura, eu procuro fazer uma mistura. Lógico, eu acredito que o que influencia mais é a prática pedagógica [...]” (sic).

A intersubjetividade também se constitui problema cognitivo a partir da fragmentação entre o pessoal e o social, do subjetivo e objetivo, relações que constituem o sujeito. Considerando-se a subjetividade uma troca entre sujeitos em espaços diversos, a partir do contexto referencial deste trabalho compreende-se esta como uma dimensão possível somente por meio de uma relação que se estabelece entre sujeitos. É a intersubjetividade. Há um “pressuposto de refletividade” que pode ser entendido que não há uma definição de objetivo sem a presença de um sujeito que o define. Há uma interferência de reciprocidade entre o que se constitui a realidade e o sujeito que apresenta a condição de definir como esta realidade é internalizada como atividade pensada e capaz de ser exteriorizada (HERNÁNDEZ, 2005). O sujeito e sua subjetividade conectada de forma indissociável com a objetividade constituem-se nas múltiplas inter-relações que se estabelecem com as circunstâncias. Estas, de igual forma e intensidade produzem o sujeito e a sua subjetividade. O sujeito professor não se realiza somente pelas circunstâncias pedagógicas, embora estas possam apresentar papel preponderante. As trocas estabelecidas assim entre os diferentes cenários em que os sujeitos educadores e educadoras interagem são as circunstâncias responsáveis pela constituição dos sentidos que se expressam a partir de suas subjetividades. Tudo isso é o resultado da intersubjetividade em movimento em relação, ou como dizia Cunha (2005, p. 197), “consideramos que as relações sociais não envolvem apenas trocas objetivas; elas constituem um processo interativo no qual se destacam as relações inter e intrapessoais, que também poderíamos denominar subjetivas”.

Dóris, ao mesmo em que afirma sobre a percepção da influência das crenças no cotidiano e no espaço escolar docente leva a questão para uma inter-relação que se amplia além dos muros da escola. Nesse caso a escola vai para casa com a professora. Fora de sala não significa estar desligada dos conteúdos, dos pensamentos e anseios que a escola provoca na docente. A vida, da escola e particular e as vivências nos dois contextos se misturam quando ela respondeu a terceira questão:

Sim. Eu acredito que sim [...] a gente quando tá fora da sala de aula, agora eu tô de férias, mas eu não deixo de pensar nas crianças. Inclusive eu levei livro pra ler e já pensei também em algumas formas, fazer uma mala de leitura pra eles levar pra casa, pra incentivar eles aprender ler e escrever (sic).

Não é possível separar no campo da subjetividade as dimensões individuais e sociais. Na narrativa de Dóris, a tentativa de explicar as duas situações, vivências individuais e as contribuições formativas em um único pensamento, é comum entre os colaboradores deste trabalho e identifica a noção de indissociabilidade entre o que se vive e o que se aprende para melhor desempenhar ações demandadas pela realidade. Em relação à formação como fator que desempenharia papel desestruturador, como refletem colegas (Atena; Estrela) recebe uma visão de inseparabilidade com as crenças. Na atuação, em sala de aula, para a colaboradora Dóris, as duas dimensões caminham juntas:

Eu incluo os dois. Porque eu acredito que a minha crença e o que a gente recebe nas formações são importantes. Até mesmo por que a gente já vai pra pessoas mais experientes do que a gente, já tem uma formação pra dar aquela formação pra gente, eu acredito que há união das duas [...] (sic).

A subjetividade como está sendo compreendida nesse trabalho permite perceber que como construção entre relações não pode receber tratamento fragmentado. Nem no campo do entendimento do ser humano muito menos no campo de suas ações. Em todas as situações o ser humano é um ser que parte do subjetivo como componente de uma síntese que ao mesmo tempo institui e é instituído pela realidade social. Para González Rey (2012, p. 19) a subjetividade permite anular a dicotomia entre o pessoal e o social, pois, “[...] permite-nos representar um sistema cujas unidades e formas principais de organização se alimentam de sentidos subjetivos definidos em distintas áreas da atividade humana”. Dóris, como outras colaboradoras do trabalho percebem esta relação presente em diferentes áreas das suas vidas e expressam a inseparabilidade das dimensões, porém, percebe-se que algumas docentes não têm essa noção bem definida sobre essa indissociabilidade. O pessoal e o social imbricam-se em uma mesma realidade em que é necessário um discernimento do que pode e deve ser usado como resposta mais adequada em circunstâncias demandadas pela realidade a ser atendida.

Selene sintetizou a questão como sendo uma esfera que se mobiliza nas diferentes áreas humanas do sujeito. Para exercer é preciso ser. O ser é permeado pelas crenças e vivências que direcionam o fazer. Para a colaboradora não interessa em que situação laboral o

sujeito está inserido. Ele parece ser contemplado a partir das vivências. E a profissão docente, para Selene, é direcionada pelos componentes desta dimensão mais pessoal, subjetiva:

E eu uso muito isso pra tentar levar pro aluno, pra mostrar que o estudo sim é ainda uma ponte para o sucesso. Pra mostrar pra eles que independente da profissão a gente pode vencer. Independente de qual seja a profissão eu preciso ser um bom profissional, não interessa se eu vou ser gari, se eu vou ser uma médica, se eu vou ser... não interessa a profissão que eu vou seguir. Também pela questão do comportar-se bem como pessoa. Eu penso sim, acredito sim que as minhas vivências e crenças, elas têm me direcionadas pra minha vida profissional (sic).

Vênus, como a última colaboradora das questões analisadas nesta seção, possibilita uma reflexão mais ampla envolvendo amor, trocas, sensibilidade e um processo de ensino e aprendizagem que se configura na reciprocidade. A vida profissional escolar é um conjunto que não pode ser dividido em pedaços. As histórias das vivências e das crenças formam um todo, formam uma subjetividade que se relaciona com e entre os diferentes momentos da vida, particular e pessoal. Para Vênus, as vivências e as crenças influenciam:

Com toda certeza. Por que como, quando a gente coloca o amor, então ele é um doar-se, ele é um dar, é um eterno dar. Você nem recebe de volta. E recebe, só que de uma maneira sutil que você precisa de um pouco de sensibilidade para entender (né?) e não tornar a ação docente uma sobrecarga. Tem pessoas que tornam um fardo maior do que de fato é. É porque não percebem a sutileza dessa troca. Porque é uma troca. Então, eu não só ensino, eu aprendo, eu aprendo a viver. E, quando ao que você traz, com certeza, você vai lembrar de sua vida escolar, você vai lembrar de algumas relações que teve, as melhores e as piores e aí você tenta colocar as melhores na prática aperfeiçoando diante de todo um contexto de vida (sic).

Na constituição da resposta para uma análise de como as vivências, as crenças e os aspectos formativos se relacionam nos processos de ensinar e aprender Vênus indica outra vez a indissociabilidade entre as dimensões pessoais e sociais, ou seja, as relações subjetivas – intersubjetividades – estão presentes em todos os momentos. Entretanto, Vênus destacou uma formação que emana do chão da escola, daquilo que as crianças pedem:

É, há um paralelo aí, assim, é claro que de ambos os lados existe uma força. Mas, eu busco muito do chão da escola, entende? Do que eu 'tô' vivendo aí. As crianças pedem. Então, eu costumo fazer isso. É difícil pra mim até planejar uma aula. Por que... eu boto no papel, mas a ação em si às vezes, na maioria das vezes, eu até coloco o tema em questão. Mas, o que eu pensei não é aquilo que foi pedido. Então, é muito surpreendente. Todo dia é uma surpresa. Porque como o resultado é sempre muito bom, costuma ser na maioria das vezes, quando não há nenhum imprevisto. Mas, é como eu lhe digo, eu ainda lido com muita dificuldade no planejar. Eu gosto mais de tematizar. Porque ali no chão da sala que eu vou saber o que é que será necessário ou inserir ali de imediato (sic).

Nestas duas questões em que as dimensões das vivências, crenças e os aspectos da formação acessada, o curso de Pedagogia por meio do programa PARFOR, foi possível uma reflexão de como é complexo separar as experiências que se situam no âmbito da personalidade das que se engendram nos contextos considerados externos ao sujeito. Pode-se ponderar até que ponto é possível analisar as dimensões caracterizando-as como espaços constituídos e constituintes de uma mesma dimensão atribuindo-lhes inseparabilidade. Voltando à subjetividade é possível pensar a realidade como interface em que seria possível analisar as faces em separado tendo ciência de que isso é fragmentário e constitui-se prejuízo para um exercício de interpretação e aproximação do conhecimento. As colaboradoras que permitiram este exercício reflexivo não conseguiram separar as duas dimensões em suas narrativas. Sabe-se que isso não é tarefa possível. Precisam-se compreender as ações humanas como realidade que se constitui e se inter-relaciona nas mais diferentes possibilidades, sejam elas compreendidas a partir da subjetividade ou da objetividade. São indissociáveis.

Os diferentes aportes teóricos usados neste trabalho levam à compreensão dessa dimensão como complementaridade e inseparabilidades nos processos constituintes dos sujeitos humanos nas suas múltiplas dimensões. As relações humanas, laborais e pessoais, são elaboradas a partir da interação social o que constitui processo histórico e cultural (CUNHA, 2005); no contexto da materialidade da vida humana é possível considerar que a “[...] a subjetividade dos indivíduos se elabora e se aciona no conjunto das condições de sua existência material, de suas relações sociais de grupo e de classe, de suas práticas cotidianas e das produções culturais que conformam a subjetividade social” (HERNÁNDEZ, 2005, p. 83); o próprio sujeito só pode ser compreendido a partir de uma dimensão que o produz ou constitui que são os próprios contextos sociais. Não existem sujeitos fora dos contextos culturais, há indivíduos. Define-se, então, “sujeito e subjetividade como conceitos que demarcam um modo específico de relação entre o indivíduo e o social” (CARDOSO e NUNES, 2016, p. 234). A subjetividade é, assim, uma teia em que os fios constituem a própria dinâmica que conduz de volta a tessitura da vida de cada ser, ou a sua subjetividade manifesta nas micro e macro relações entre sujeitos que se formam quando os sujeitos compartilham elementos de ‘sentido e significado’ nos espaços em que atuam (CASTANHO e MATTOS, 2016).

Mesmo os autores e autoras colaboradores deste estudo que não abordam a subjetividade como centralidade referem-se à necessidade cada vez mais premente de considerar na formação dos sujeitos educadores a dimensão global que se expressa em contemplar as vivências, experiências de vida e de docência como elementos formativos.

Franco et al. (2012) sugeriu que a formação de professores tenha base na investigação, no entrelaçamento das culturas colaborativas, no trabalho em equipe. Ou seja, que contemple a totalidade docente como componente formativo. Gatti (2016) apontou à necessidade de que o processo formativo se constitua a partir de processos interpessoais em que a profissionalidade ganha status na formação básica e nas experiências com a prática docente e nos relacionamentos entre pares. Constata-se a noção de uma formação que indica um inter-relacionamento entre processos formativos objetivos – currículo e disciplinas – e subjetivos – experiências e aptidões – dos professores em seus contextos.

Nóvoa (2010, p. 12) sugeriu a necessidade de levar a formação de professores para o contexto das escolas “[...] emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas”; Soares (2010, p. 12) apontou em sua dissertação que formar o professor “[...] significa dar voz ao que lhe constitui como tal [...]” permitindo que as vivências individuais validem a construção de sentidos. Veiga (2014, p. 331) que também problematizou a formação docente contempla igualmente a ideia de um processo sistêmico que envolve as múltiplas faces do professorado o que implica adotar um processo formativo “[...] organizado e que envolve os esforços dos professores e das instituições nas quais eles se encontram”. Imbernón (2011) não usou o termo subjetividade, mas instiga quando indicou que a formação de um professor não “[...] deve-se unicamente ao desenvolvimento pedagógico, ao conhecimento e compreensão de si mesmo, ao desenvolvimento cognitivo ou teórico” (2011, p.4 5), ou ainda quando sugeriu uma formação que valoriza “a capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa” (2011, p. 50). Portanto, para Imbernón (2009, p. 54) uma formação adequada aos tempos vigentes significa participação consciente em que os docentes são convidados para repensar valores, sua ética e, principalmente, uma formação em que “a escola passa a ser o foco do processo “ação-reflexão-ação” como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhora”. Os autores evocados neste momento trazem a subjetividade implícita no desenvolvimento sobre a formação docente. Outros poderiam estar aqui reforçando a ideia que as professoras colaboradoras sugerem nas narrativas sobre as influências das crenças, vivências e formação em seus processos efetivos de ensinar e aprender.

A quinta questão ‘De que forma o PARFOR se encaixa na sua vida pessoal (?)’, situa-se em achado que identifica um valor enaltecido pelas colaboradoras deste trabalho que não se presumia antes de iniciar o trabalho. Não significa assegurar, como já referido anteriormente,

que o grupo aqui convidado representa a generalização da opinião manifesta. Mas é um dado significativo e que merece atenção.

De ‘transformação geral’, passando por ‘dádiva’, ‘muito especial’, ‘mudança na cabeça do professor’, ‘mudança na vida pessoal e familiar’ à ‘descoberta’ são as expressões que as narrativas trazem para o evento que na concepção das alunas-professoras mudou a vida, o modo de ser e até de suas extensões familiares. A percepção evidente, nesse grupo, de que foi fundamental a formação para essas professoras.

Lua disse que “Me transformou. [...] Tanto pessoal como profissional. Então, como estava falando, no pessoal, mudou muito assim meu jeito de pensar, meu jeito de agir, meu jeito de lidar, entendeu? Então assim, me transformou” (sic). Os professores tiveram oportunidade e voz para dizer o que pensam e o que sentem sobre a formação. Os sentidos que produziram a partir da formação resultaram em mudança nos cenários em que atuam. As colaboradoras falaram, narraram. As palavras, os enunciados que usaram representam os sentidos construídos ao longo do tempo e que permanecem como uma verdade sobre a formação. Como disse Charlot (2006, p. 94), “[...] dizer a sua prática é falar, seja num diálogo com o outro, seja nesse diálogo interior que cada um está fazendo dentro da sua própria cabeça. E, para se dizer a prática, usam-se categorias, palavras”. E as palavras usadas são de felicidade.

Atena não se conteve ao se referir sobre importância que o PARFOR proporcionou na sua vida:

Ah! Foi uma dádiva, foi uma bênção o Parfor (risos/felicidade). Quando eu fiz a primeira formação de História e ainda cheguei a atuar no Ensino Fundamental e no Ensino Médio como professora de História, eu não me sentia completo, faltava alguma coisa e eu sempre queria ter visto, feito, pelo menos aquele curso do Magistério, antigo Normal e, também, pulei essa etapa. Senti muito essa necessidade. Quando apareceu a oportunidade do Parfor não pensei duas vezes, né? (sic)

Na narrativa de Atena desvela-se uma constatação sobre a importância do curso de pedagogia relacionado à Educação Infantil e para os primeiros anos do Ensino Fundamental. Para a colaboradora foi de uma importância muito significativa o curso de pedagogia. Há uma especificidade ou parece ter que se relaciona com a Educação Básica. Além desta revelação para Atena ela também atribui à formação o significado de uma ‘benção’ que significa uma realização de muito valor. Mota (2015) em sua tese de doutorado, também sobre um grupo de alunos do PARFOR, evidencia a constatação das inúmeras mudanças ocorridas na maneira de

ser destes professores e professoras. O teor destas mudanças nem sempre se realiza de maneira totalmente sem conflitos, como destacou Mota (2015, p. 23):

Enfatizamos a importância de observar as constantes mudanças ocorridas na visão dos alunos do curso, ou disposições em função da convivência com o campo acadêmico, mudanças essas processadas muitas vezes de forma conflitiva, contrapondo-se às experiências vividas nas escolas e às teorias e conceitos em discussão e estudo na constituição do perfil profissional.

Como já discutido anteriormente neste texto, o conflito entre a teoria formativa e a prática verificada no campo da escola gera conflitos que podem ser analisados como impossíveis de serem eliminados da formação. A teoria tem a dificuldade de ser compreendida de maneira adequada, ainda mais especificamente por quem já atua longos anos na educação. Para o grupo aqui representado a teoria foi um dos diferenciais que agregou elementos que estavam ausentes para muitos professores. A teoria provocou para pensar, para analisar de que forma estava fazendo, permitiu um confronto entre a prática cotidiana e as possibilidades de reflexo mediante a teoria. Em muitos casos a prática dos professores sem formação adequada, não está solta e isenta de teoria, mas não se encontra ligada a uma teoria específica. Em muitas situações esses alunos confirmam essas relações em suas práticas e até situam diferenças entre as teorias e as suas práticas. Entretanto, o que se percebe é a transformação que ocorre quando a teoria modifica a ação pedagógica, como nos sugeria Mota (2015, p. 61), “as atividades desenvolvidas na escola, antes da sua vinda ao campo universitário, foram transformadas em razão das influências das teorias e práticas vivenciadas no curso”.

Para Estrela a formação contemplou teóricos que, além de incentivar para gostar ainda mais de ser professora, permitiu que a teoria descortinasse um olhar mais elaborado sobre a realidade de seus alunos:

O Parfor pra mim foi fundamental na minha, na minha educação. Se eu já era apaixonada pela profissão, depois do Parfor só veio me ajudar, só veio me incentivar cada vez mais. Principalmente no estudo dos teóricos de Paulo Freire, de Vygotsky. Depois do Parfor a gente começa se interessar cada vez mais a procurar entender, né?, a ver a realidade do aluno e lembrar daquilo que a gente estudou na faculdade. Então, o Parfor pra mim foi uma faculdade muito especial (sic).

A teoria e a prática sempre são indissociáveis. Não há teoria sem ligação com uma prática e nem é possível uma prática sem teoria nenhuma. O que pode ocorrer é o desconhecimento de uma pela outra. O conhecimento ou o diálogo entre a teoria e a prática pode ser apropriado de muitas formas. As colaboradoras deste trabalho que muitos anos já se

dedicaram ao trabalho docente, ensinando e formando muitas pessoas ao longo do tempo, mesmo não conhecendo teóricos como Paulo Freire, Piaget, Vygotsky e outros, de forma indireta praticaram conhecimentos embasados em alguma teoria desses teóricos. A partir da formação aconteceu um direcionamento da teoria sobre os saberes antes, aparentemente, a-teóricos. Os saberes da prática, importantes e fundamentais para muitos destes professores, a partir da formação, articulam-se com os saberes teóricos agora adquiridos. Por isso a reflexão que as narrativas permitem sobre a euforia e satisfação mediante a formação também diz da importância de exercerem uma crítica mais sofisticada que antes estava ausente ou ocultada. Como nos lembrou Pimenta (2006, p. 26) “O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os”. E os saberes da teoria alcançada transformou cada uma das alunas-professoras.

Para Psiquê, o PARFOR contribuiu principalmente para mudar a forma de pensar frente à maneira de ser professora. Para ela, antes da faculdade o fazer pedagógico sempre esteve de mãos dadas com a dúvida se o trabalho realizado estava no caminho certo. Com as referências adquiridas durante a formação mudou a maneira de pensar e fazer o trabalho docente. Para ela:

Antes de a gente ter uma faculdade, né?, você pensa de um jeito, depois que você faz uma faculdade você vai analisar: ‘será que era desse jeito aqui, eu estava fazendo errado; vamos tentar desse jeito aqui, do jeito que o professor tal, lá na sala de aula nos orientou, nos ensinou.

Selene apresentou de modo sutil o preconceito que existe com o profissional que não se enquadra na formação exigida como legal:

O Parfor se encaixa muito bem na minha vida. [...] que infelizmente na nossa classe, nós ainda sofremos... assim, ainda existe a inclusão pela questão do título. E a questão de eu não ser graduada, isso me doía. [...]. Mas, você se torna... sendo excluído. Por mais que você realiza um bom trabalho, sempre tem alguém que lhe aponta: ‘você não é graduada’. Então ele me completou muito, em todos os sentidos. Até mesmo assim, perante os meus filhos. Porque primeiro eu formei meus dois filhos. E aí depois eles passaram a me cobrar, o que eu cobrava deles, eles passaram a me cobrar. E aí até a minha vida pessoal, a familiar, ele me completou muito. Sou muito grata. (sic)

Para concluir a reflexão sobre a importância atribuída ao curso de pedagogia por meio do programa PARFOR, Dóris e Vênus remetem a importância do significado da qualificação

e uma descoberta. Para Dóris foi descoberta ou a redescoberta de que realmente era isso que sempre queria ser, professora. A alegria se expressa no enunciado “eita, muito coisa, como foi a descoberta de eu assim saber que é ser professora é o que eu quero. Isso foi... e eu sou apaixonada pelo Parfor” (sic). A narrativa de Vênus é só alegria como ela mesma explicitou: “Eu não tenho palavras pra dizer o aprendizado que foi ali. Eu me descobri uma estudante. Parece que a minha vida de estudante não fazia, não fazia muito sentido. Eu posso dizer, eu não tinha maturidade pra entender muitas coisas (né?). É... as leituras, visto eu já ter uma leitura fluente, então, as leituras pra mim foram de uma riqueza fenomenal. Eu guardo tudo como um tesouro. E recorro a elas sempre que preciso. Eu posso dizer que... foi alegria, gente! Assim, foi um despertar para: - hei, cuida, tu tem mais que aprender, vai estudar” (sic).

Nem tudo é perfeito. Mas a satisfação que os significados das respostas à questão enunciada trouxeram pode produzir sentidos que vão ao encontro das percepções docentes. É bom ver, ler e perceber que os professores estão satisfeitos com a formação que receberam. Com o trabalho que estão fazendo. Estão se percebendo melhores do que antes da formação.

Não se pretende acreditar e defender que se encontrou uma verdade. Professores são profissionais que nunca podem prescindir da formação. Toda formação acessada é sempre um novo início de um caminho sem destino e sem volta. No campo das políticas como o PARFOR, há uma exigência tácita que precisa ser sempre fortalecida. Existem ainda muitos professores e professoras que ainda não estão inseridas na formação adequada. É preciso repensar continuamente a formação para acompanhar o movimento transformador da sociedade atual. Como bem nos lembrou Abdalla (2016, p. 5):

[...] é preciso compreender e repensar continuamente o campo da formação e do desenvolvimento profissional, sobretudo, quando se delineiam políticas que apostam na concretização de novas possibilidades formativas, a fim de que se possa confirmar, reconhecer e (re)constituir a identidade profissional dos professores, especialmente, daqueles que enfrentam os desafios do cotidiano das escolas públicas brasileiras.

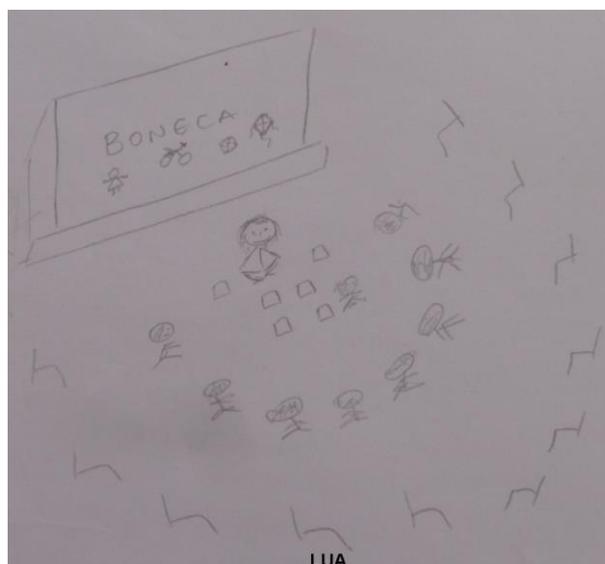
O PARFOR é parte de uma política que ‘se encaixa muito bem na vida dos professores’. É preciso continuar com estes processos formativos permitindo pós-graduações aos já formados, cursos e encontros de aperfeiçoamento e troca de ideias. A vontade pedagógica destes professores está em estado de prontidão para novos desafios. As professoras acreditam nelas, nos alunos e nas formações. “Eu posso construir algo de bom durante este ano” (Lua); “colaborar com a sociedade, com a formação das pessoas (Atena); “me realizo sendo professora” (Estrela); “o PARFOR vem mudando muito a cabeça de muito professor” (Psiquê); “o PARFOR se encaixa muito bem na minha vida” (Selene); “eu sou

apaixonada pelo PARFOR” (Dóris); “eu desligo da tomada da vida quando entro numa sala de aula” (Vênus). São excertos que expressam a satisfação das professoras mediante a profissão. Mesmo tendo ciência das dificuldades há uma consciência de responsabilidade com sentimentos positivos frente ao trabalho de educar crianças e formar pessoas.

Na sexta pergunta, as professoras eram questionadas sobre o desenho que haviam realizado (TPE). Todos os aspectos percebidos e as possibilidades interpretativas ao alcance do investigado, por mais referenciadas que possam ser indicam sempre representações que professores e alunos são capazes de expressar no desenho e que permitem obter dados que podem nos ajudar na compreensão da relação entre os sujeitos envolvidos (SAKAI et al, 2012). Entretanto, sempre são perspectivas e não resultados fechados ou absolutos.

Na narrativa sobre o desenho, Lua disse que fez o seu progresso em relação a sua atuação anterior ao PARFOR. Na descrição exemplifica ações inadequadas sobre como ensinar e de como organizar e planejar as lições para os alunos. Sugere que a sua transformação a partir da formação permitiu uma maior aproximação com o aluno contemplando as aprendizagens que se mobilizam a partir do significado que tem para o aluno e não apenas para ela, ou seja, enveredar pela aprendizagem significativa.

**Figura 1 – Roda de conversa**



Fonte: Desenho elaborado por Lua.

Lua descreveu assim parte da sua história “Adriana, professora de educação infantil há 23 anos, chega em sala de aula, organiza a roda de conversa e recebe seus alunos com várias gravuras, indagando-os sobre o que eles podem observar, no quadro ela escreve a palavra BONECA, mas não diz a seus alunos. Ao mostrar as gravuras de brinquedos diversas, ela

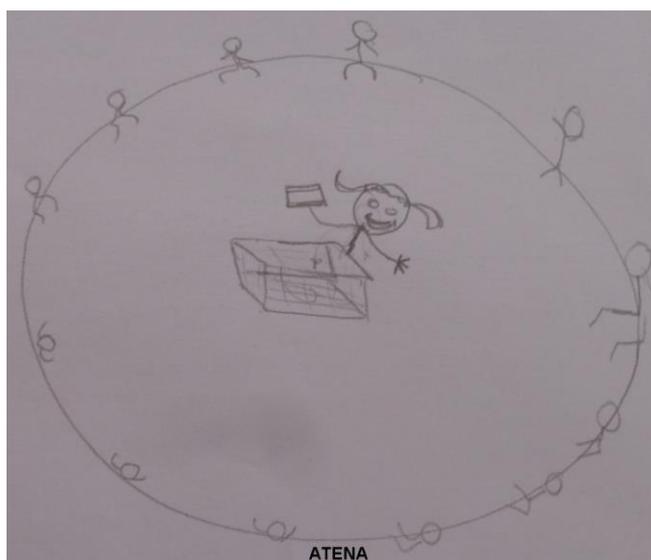
espera que seus alunos identifiquem o que está o que está escrito a partir de pistas. Logo, Sabrina muito esperta, diz que há várias gravuras que nas palavras pode ver a mesma letra no início, ao indagar sobre que palavras eles acham que é a partir da observação, conseguem ver que é a palavra BONECA, pois em cada gravura há a escrita” (sic).

O desenho permite diversas interpretações, como sobre a organização da sala, a relação da professora com seus alunos, cuja centralização pode remeter a aspectos tradicionais em que a professora fica à frente e os meninos e meninas ficam organizadas, ainda que em círculos, sob a sua tutela. O círculo, a roda, permite inferir sobre as mudanças percebidas no processo de ensinar descritas sobre o desenho pela professora.

Na fala de Lua sobre a figura, é possível identificar a vontade de transformar a sala ‘tradicional’ para uma dimensão aberta em que o aluno precisa participar para que a apropriação do conhecimento seja possível. A professora instiga por meio de gravuras seus alunos a identificarem letras que correspondam a palavras.

Atena evidência o professor como centralidade no processo. Mesmo que na relação que estabelece na história com o foco no professor dentro do processo de ensinar e aprender parece ainda ter presença forte na subjetividade entre professores. Há na perspectiva de se identificar na projeção um aspecto consciente, mas aspectos inconscientes também podem aparecer na expressão do desenho.

**Figura A 2 – A caixa**



Fonte: Desenho elaborado por Atena

Atena escreveu sua história relatando uma dinâmica em que dentro de uma caixa ela colocou os nomes dos alunos. Com o auxílio de uma música instigou os alunos a escolherem

uma faixa com o nome de seus coleguinhas. No relato Atena indica que apenas três alunos de 20 não sabiam o nome de seus coleguinhas. Um fragmento nos indica como a colaboradora interpretou o seu TPE: “Ela então preparou uma bonita caixa toda enfeitada, fez as 20 fichas com o nome de todos os seus alunos. [...] No dia seguinte levou para sala o material enfeitado conforme havia planejado. As crianças ficaram curiosas para saber o que havia na caixa, então a professora pediu que a turma organizasse a rodinha de conversa contou, conversou fez a chamadinha, pegou a caixa e a colocou no centro da rodinha em cima do tapete. Explicou as crianças que estão na faixa etária de 5 anos como seria a brincadeira daquele momento. Que cada criança iria até a caixa e sem olhar pegará uma ficha de dentro da caixa identificaria o nome e o colaria no cartaz, mas cada criança somente poderia ir até a caixa conforme a música cantada pela turma. Para a alegria de todos, as crianças conseguiram realizar a tarefa e a aluna-professora Atena identificou que apenas 3 de seus alunos ainda não conseguiam identificar os nomes dos colegas”.

Atena em seu desenho expressa mudança de posição em que as crianças se encontram. A ideia circular permite especular sobre a vontade da professora de ver todas as suas crianças lendo. Coloca, no desenho, a professora como personagem central. As crianças ocupam uma posição descentralizada, mas a professora ainda não mudou de posição em relação ao conjunto da sala de aula.

Estrela narra a decepção de uma aluna frente as suas perspectivas em relação à escola não realizadas em seu primeiro dia de aula. Durante a descrição é possível imaginar de que há uma passagem crucial que se estabelece quando as crianças entram para o primeiro ano do ensino fundamental. Normalmente antes dessa fase a brincadeira ocupa lugar central e no primeiro ano essa relação é rompida com a centralidade se deslocando para os processos alfabetizadores, leitura, escrita, matemática e outros. A menina representada na figura se rebela contra esse processo e é encaminhada para a coordenação que tem na interpretação do desenho, de manter o lugar que professores e alunos ocupam no processo. Na sua relação com o desenho, a professora não se identifica com o desenho.

**Figura 3 – A decepção de Maria**



Fonte: Desenho elaborado por Estrela.

Na narrativa Estrela relatou uma provável situação que aconteceu na sala de aula dela: “A professora escreveu as vogais na lousa e pediu que todos lessem com ela várias vezes. Depois de um tempo Maria começou a reclamar que não aguentava mais repetir o ‘A, E, I, O, U’. Então a professora chamou a coordenadora pedagógica para retirar a aluna da sala. Maria saiu chorando com medo do que pudesse acontecer. Daí então a coordenadora ouviu as reclamações da menina e logo após conversou com a professora explicando como trabalhar melhor com os alunos dessa faixa etária de idade para que suas aulas fossem mais agradáveis e proveitosas”.

Para Visca (1995), as projeções obtidas nos desenhos vinculares obedecem a três níveis que são o inconsciente, pré-consciente e consciente. Estrela não se vê no desenho, mas no relato sugere uma dificuldade em relação ao planejamento e a necessidade de tornar a relação vincular mais prazerosa entre conteúdos e os desejos dos seus alunos. Essa relação pode ser uma indicação que a professora esteja presente no seu desenho, porém de forma não consciente. Visca (1995) adverte, porém que pode ser muito difícil identificar todos os detalhes e indicadores que se expressam nas três dimensões sugeridas. Visca (1995, p. 24) indica que sobre os critérios e unidades de análises é preciso considerar aspectos que podem flutuar entre o concreto e o abstrato:

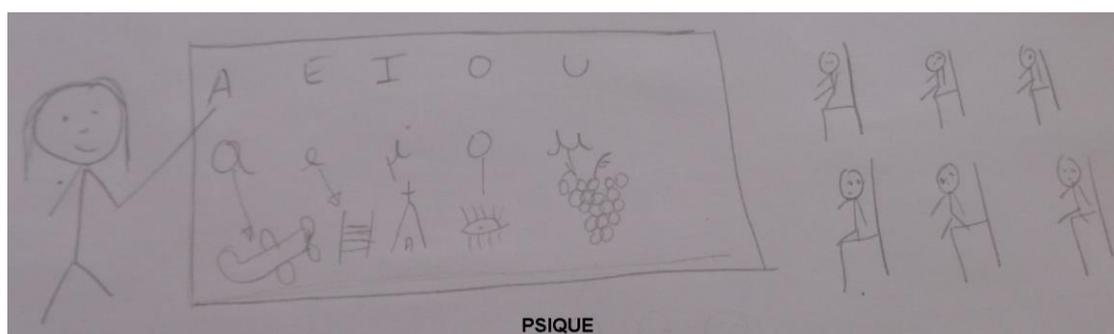
se bien es prácticamente imposible detallar todos los indicadores significativos de cada una de las tres unidades de análisis y sus relaciones, no dejan de ser criterios válidos recordar que los objetos de aprendizaje en su manifestación externa pueden ser concretos o abstractos.

Os fatores cognitivos e afetivos presentes nas relações entre os sujeitos dos processos escolares podem ser de interpretação complexa mesmo quando embasadas por fontes válidas.

As ações humanas e as observações sobre as mesmas sempre implicam em cuidados com perspectiva interpretativa e aproximativa do conhecimento. As técnicas por meio do desenho podem significar instrumentos que permitem uma melhor apreensão de aspectos pouco conhecidos da personalidade e que constituem elementos presentes nos processos de ensinar e aprender.

Psiquê se percebe no desenho e no processo de ensinar que o desenho expressa, sugerindo uma representação mais próxima do nível pré-consciente. Assim, Psiquê estabelece um conteúdo específico, a alfabetização e de forma tradicional explica como se estabelece o processo de assimilação pelas crianças à apreensão do alfabeto e a sua representatividade na vida cotidiana. Acredita que a forma como está posto o desenho, com os alunos sentados e organizados de forma tradicional e ela em pé, como ela mesma narra ‘raramente sento na cadeira’, é uma forma que a leva a alfabetizar as crianças.

**Figura 4 – A aluna que trocou o ‘E’ pelo ‘A’**



Fonte: Desenho elaborado por Psiquê.

A interpretação e a própria narrativa de Psiquê sobre seu desenho indica que se torna evidente a manifestação dos traços subjetivos, sejam estes oriundos da personalidade ou de sentidos produzidos por meio do TPE. Cardoso e Pasian (2015, p. 17) sugeriram que “o desenho se constitui em condição ótima para a projeção da personalidade, possibilitando a manifestação mais direta de aspectos de que o sujeito não tem conhecimento, não quer ou não pode revelar, isto é, aspectos mais profundos e inconscientes”. Para a aluna-professora participe o processo de desenhar indica dimensão consciente e identificação com a relação estabelecida. O processo é obvio.

No desenho de Psiquê, além das possibilidades interpretativas sobre aspectos subjetivos encontra-se uma relação muito comum nas salas de aulas. O professor está frente dos alunos, em posição mais alta, mantendo certa distância dos discentes. Isto pode oferecer

elementos de análise sobre a relação que se estabelece entre os sujeitos dos processos de ensinar e aprender.

Selene acredita ser impossível não se ver na situação desenhada. Relatou que a vida pessoal imbrica-se com a vida profissional. Reconhece que toda vez que é convidada a desenhar ou projetar algo da vida profissional sua imagem singular também entra em cena.

**Figura 5 – O despertar de necessidade e interesse**



Fonte: Desenho elaborado por Selene.

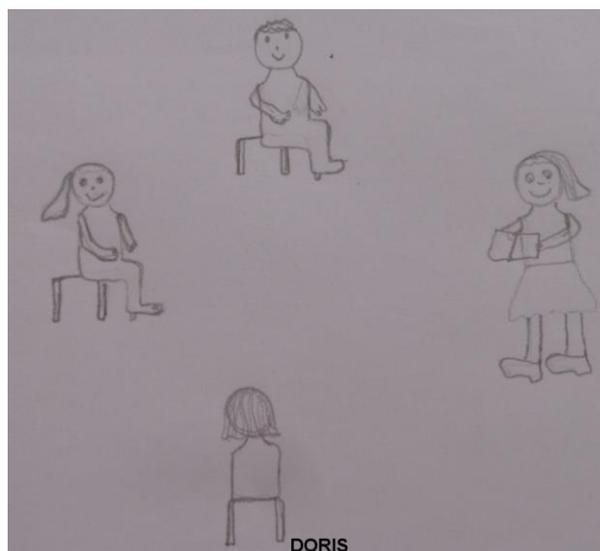
Na descrição do desenho relatou a sua história entrelaçada com a indisciplina de um aluno que ao final afeta Selene de forma tão impactante que as duas subjetividades são transformadas reciprocamente: “[...] Em um determinado ano letivo, após já mais de uma década de profissão, a professora Juliana estava cansada e desanimada com a sua profissão e como se não bastasse pegou uma turma de alunos com um número excessivo e um alto índice de indisciplina. Entre os alunos tinha um que se destacava por sua inquietação, indisciplina, desobediência e falta de interesse pelos estudos, o Luiz tinha 9 anos. Por vezes a Juliana sentiu vontade de desistir, entregar a sala ao núcleo gestor e não mais voltar, porém, abastecida pela curiosidade e desejo de poder afetar positivamente o próximo através da sua profissão, ela buscava meios de alcançar a turma, e em especial o Luiz. E foi por meio da música, de filmes e de viagens imaginárias que ela atingiu seu objetivo, elevando o índice de aprendizagem e melhorando a disciplina da turma. E o Luiz? Há! esse foi verdadeiramente afetado por Juliana ao ponto de contar a sua história de vida para a mesma, relatando as várias tentativas de assassinato de seu pai para com ele e sua família e que ia para a escola apenas por obrigação (por parte da mãe) e ao mesmo tempo para se manter distante do pai, porém no

fim entendeu que os estudos seria uma via que iria libertá-lo, bem como a toda sua família. Depois desse despertar ele continua demonstrando a sua vontade de vencer e ainda dizia para todos que a Juliana tinha lhe ensinado a se libertar das agressões do pai; A Juliana que também foi bastante afetada por Luiz, muito aprendeu com toda a turma, especialmente com o Luiz. Ela entendeu que se faz necessário conhecer a necessidade do outro para que a aprendizagem flua”.

Parece que Selene desenha e descreve a relação específica entre ela e um problema comum nas salas de aula. Somente há dois personagens no desenho. Até onde a leitura permite ao autor, desloca-se o cenário da sala de aula para uma situação específica que acontece dentro do cenário em que mais crianças fazem parte da história, mas que se encontram ausentes.

Com Dóris tenta-se conferir uma interpretação a partir do próprio relato da autora do desenho:

**Figura 6 – A professora feliz**



Fonte: Desenho elaborado por Dóris.

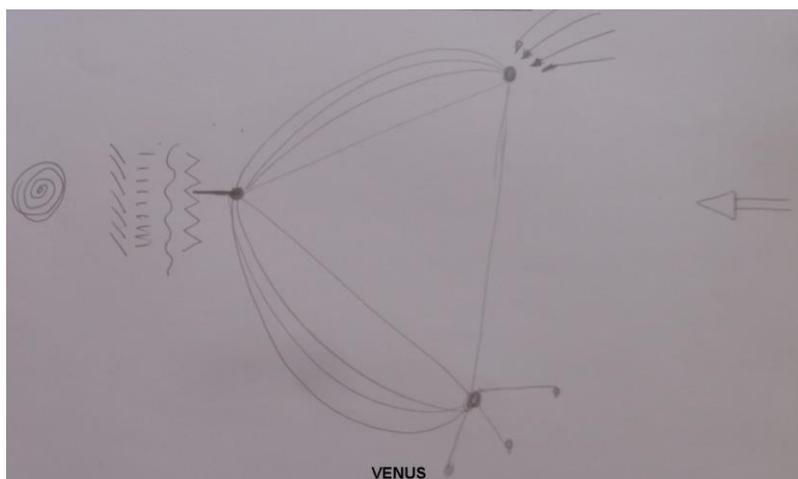
“Era uma vez uma professora que gostava muito de contar história. Ela leciona numa turma de 2º ano, seus alunos têm a idade de sete anos. Quando a tia começa a história todos ficam atentos e depois recontam e até dramatizam mostrando que entenderam. A professora se sente muito feliz, pois sua turma já sabe ler e escrever. Todas as histórias eles gostam de ouvir, principalmente a de chapeuzinho vermelho”.

Dóris expressa na narrativa a sua vontade de ensinar ler por meio da contação de histórias. Apenas um dos elementos do desenho está com algum material, o que sugere que é

a professora que conta a história. A educadora está em pé e os alunos, em roda, manifestando a mudança em relação à tradicional composição das salas de aula.

E por fim Vênus que externaliza a relação vincular entre professor e aluno. Identifica-se como maestro que ao mesmo tempo em que ensina narra a sua própria trajetória pelo processo.

**Figura 7 – Relação professor/aluno, influências, afetos**



Fonte: Desenho elaborado por Vênus.

A narrativa conta sobre:

“O maestro na sua docência carregado de uma longa história, traz ou não aflorado nas ações uma reflexão de sua própria vida. Nada fácil agir com coerência diante de um contexto tão amplo, culturas se misturam; e como reger tal situação? O professor com toda sua história de vida e acréscimos formais da educação secular; essa também já permeada de vicissitudes seja do ambiente no qual estamos inseridos, seja das influências das pessoas que nele convivem. Podemos declarar o desafio que é fazer tal regência. Orientar crianças é acrescentar tijolos à vida desse ser em formação, de maneira que essa pequena fração deve ser de qualidade. Preocupo-me em especial com a empatia, embora como já dito, ela é relativa àquilo que vivi, dessa maneira, posso afirmar que menos racional e mais emotiva se dão a uma relação com a educação. É uma relação conflituosa, pois nunca terei de saber, se certa ou errada, no entanto quero levar a certeza de que fiz o meu melhor. Gostaria de chegar a conclusão de que afetei positivamente a vida desses alunos; embora o futuro esteja obscuro, vejo claramente o presente, sendo assim, faço o que posso hoje, faço com intensidade para que amanhã eu possa dormir sossegada” (sic).

A metáfora, assim como o relato, não encontram elementos no desenho e é de difícil interpretação sem os elementos narrativos. A fuga dos elementos mais visíveis na projeção comparados com a relação que estabelece quando perguntada sobre sua identificação com o desenho pode ser interpretado como fuga inconsciente da relação docente. Pode ainda denotar uma representação de si mesma como maetrina do processo quando se pergunta sobre a necessidade de ter muita sensibilidade para articular as diferentes situações educativas ou como professora-aprendiz que se identifica com a necessidade de aprender a cada dia. A capacidade de se situar nos processos projetivos ora como ensinante e ora como aprendente é um processo único e sempre particular de quem se expressa (VISCA, 1995).

Ainda que os resultados observados a partir do TPE não tenham alcançado os resultados com o impacto esperado, analisar a percepção de professores acerca das contribuições formativas do PARFOR à constituição da subjetividade docente possibilitou uma interpretação e aproximação do conhecimento de forma interessante e significativa. O TPE, ao seu modo, possibilitou identificar como um grupo de professoras, que não trabalha na mesma escola e teve em comum o acesso a mesma política educacional de formação de professores, permite pensar sobre a subjetividade e sobre os componentes internalizados por meio e a partir da formação. São elementos constitutivos das práticas pedagógicas dos docentes em situações e contextos diferentes, mas que se aproximam.

Na sétima pergunta ‘Gostaria de fazer outras considerações?’, permitiu-se que as alunas professoras ficassem livres e a vontade para fazer observações e comentários sobre o que desejassem. Algumas docentes reforçaram o que já trouxeram ao longo das questões anteriormente respondidas. Outras agradeceram a participação. Todas validaram o espaço com comentários que contribuíram com o trabalho.

Lua começou destacando sua sincera intenção de que todos os professores tivessem o mesmo sentimento em relação à profissão como ela acredita possuir. “[...] meu desejo pra que todos os professores tivessem esse mesmo amor, essa mesma determinação, esse mesmo zelo pelo aluno” (sic). Lua considera que a perspectiva de trabalhar na educação somente por dinheiro leva os professores à insatisfação e à doença, como ela sugeriu “Não trabalhar só por dinheiro, que não compensa, é ruim pra você. Quantos professores estão aí doentes, estressados? Por que ele esta fazendo o que não gosta. Todo professor deveria só fazer o que gosta e aonde gosta. Se você não se identifica com a educação, saia, porque é muito difícil” (sic). Esta realidade, infelizmente, no magistério da Educação Infantil e Fundamental está muito presente.

Atena não expressou vontade de agregar outros comentários. Apenas reforçou a primeira pergunta sobre a motivação sugerindo que “Pronto, a motivação além da questão financeira e tudo tem a questão também de colaborar (né?) com a sociedade, com a formação das pessoas” (sic). A motivação foi uma das características que se destacou como um dos aspectos importantes nestas professoras. Elas acreditam que uma sólida motivação é importante para ser uma educadora nos tempos atuais.

Na sétima pergunta, Estrela seguiu a mesma perspectiva que suas colegas. Destacou o sentimento amoroso que tem pela profissão. “Eu só gostaria de dizer que eu adoro ser professora. Dizer que eu faço por amor. [...]. Eu passo minhas férias inteiras fazendo decoração de sala. Eu sou maravilhada. Então, eu me realizo sendo professora, graças a Deus” (sic). Novamente a motivação caracteriza-se como componente que se mistura a vontade de ser professora e de ver a educação e formação mobilizada por esta característica.

Psiquê respondeu com satisfação enaltecendo os significados que agregou a sua vida profissional a partir da qualificação, estendendo essa alegria para suas colegas. Ela relatou que “Bom, as considerações eu vou fazer a respeito do PARFOR. O PARFOR ele veio assim, numa hora muito boa. Tanto para mim como para todos os que estão passando, que já passaram, como a minha turma. E a gente se formou quase foram, há dois anos atrás. E, muda a cabeça da gente, muda o pensamento, muda, como diz a colega da gente: ‘- muda o linguajar da gente’. A gente aprende a falar as palavras difíceis. É assim, ele me mudou muito” (sic).

Selene e Dóris agradecem ao pesquisador pela oportunidade de contribuírem com a construção do conhecimento do autor. Respectivamente responderam que “A você e agradecer por esta oportunidade. Primeiro de ser útil, que nesta vida aqui não tem muito futuro, tem que ser útil aos outros. E ao mesmo tempo em que eu estou sendo útil pra você, você está sendo útil pra mim. Por que aí eu vou conhecendo formas diferentes, a gente vai tendo oportunidade, até essa oportunidade de falar sobre a experiência e sobre a vida, isso vai nos trazendo memórias que às vezes estão lá escondidas” (sic); “[...] só assim, eu gostei de participar do trabalho; pra mim foi um prazer” (sic).

Para encerrar o processo da entrevista, Vênus fez observações em relação a sétima pergunta que permitem boas reflexões sobre a profissão professor. Ela aborda questões formativas, profissionais, éticas e morais quando traz seu ‘quase’ desabafo nas considerações: “A gente vive numa cidade onde o emprego é muito escasso. Muitas pessoas fazem a opção (né?) de ser professora por questões financeiras. E aí eu vejo muita insatisfação, eu vejo professor na Educação Infantil incapacitado, pessoas graduadas, mas que não sabem pegar na

mão de uma criança. Quer dizer: - anda, vai pra fila. Então, isso é muito triste. Eu acho que se houvesse uma possibilidade de fazer uma análise prévia sobre alguns dons. Na internet já tem alguns testes de aptidões nas quais você... Eu acho que deveria ter uma peneira, sabe?, muito fina para que pessoas que cuidam da Educação Básica fossem de fato pessoas sensíveis a essa educação. Porque a gente conhece a história da educação, quem eram os professores, senão as solteiras, né, desocupadas, largadas, apenas mulheres. Hoje os homens têm assumido alguns papéis nesse sentido e muitos deles desempenham até muito melhor do que algumas mulheres. Não sei por que essas mulheres são sobrecarregadas dos afazeres do lar, da família e por aí vai. Mas, eu uso uma expressão tão engraçada sempre: que eu desligo da tomada da vida quando eu entro na sala de aula. Porque é outra vida” (sic).

As respostas das alunas-professoras permitiram uma reflexão que nos aproximou de varias dimensões e aspectos de um conhecimento que tem nas experiências de vida, nas crenças, nas relações entre pares, com discentes e a com a realidade social, portanto, na constituição da subjetividade. Neste sentido a análise dos dados é ancorada nas falas que as educadoras trouxeram para este trabalho investigativo.

## 7.2 ANÁLISE INTEGRATIVA

O propósito desta seção foi refletir sobre as possibilidades que os dados das colaboradoras permitiram trazer para diferentes perspectivas, sejam elas sobre a sua própria realidade, sobre a formação, a subjetividade individual que se relaciona com a subjetividade social. São perspectivas que se entrelaçam quando as falas se aproximam por meio da reflexão.

Os resultados de uma investigação sobre, com ou entre professores sempre revelam, desvelam e desnudam situações que ora supõe-se ter alguma noção sobre seu conteúdo e em outro momento surpreendem pelos vieses que tomam no interior das análises que os referenciais possibilitam enxergar. Uma ou outra realidade é exposta com mais ênfase que outras marginais sem, contudo, garantir ao pesquisador identificar com plena certeza quais das dimensões tem mais significados e produzem mais sentidos no amplo contexto da formação de professores. Percebe-se nas investigações sobre a formação docente uma amplificação direcionada aos professores desde a considerada ‘década da educação’ (anos 1990) no duplo sentido de atender de um lado o aprofundamento das políticas neoliberais rumo à globalização e por outro lado, consequência em parte da primeira, atender e entender a complexidade reconhecida no campo da docência (ABDALLA, 2016).

No caso específico deste trabalho apresenta-se um cenário riquíssimo e peculiar a um só tempo sobre a qualificação de professores, no caso professoras que podem ser designadas como uma parcela muito importante da história recente da Educação Brasileira. São docentes que ingressaram na escola para suprir necessidades de articulação com as demandas provindas da implementação da escola de massas em escala mundial e que atualmente são alvo de políticas públicas de origem internacional para se qualificarem mediante as novas exigências de uma sociedade idealizada pelo neoliberalismo. Os resultados provocam a possibilidade de questionar os sentidos e significados inerentes nas falas docentes quando se referem a momentos e situações que incomodam, afetam e implicam mudanças nas suas práticas. Há ao mesmo tempo uma satisfação frente ao trabalho educativo, resultado da qualificação e uma apreensão em relação às exigências cada vez mais amplificadas demandadas por uma sociedade em trânsito num caminho enviesado e destino incerto.

As falas docentes descritas nos resultados e aqui articuladas delimitam, recortam e mostram um desenho dentro de uma realidade muito rica e ampla e que merece estudos contínuos. É importante que esses possam ser realizados em parceria com os agentes que lá se encontram no cotidiano produzindo educação, conhecimento e comportamentos humanos que se dirigem à uma sociedade com diferentes intencionalidades e condições para exercer uma pretensa cidadania transformadora, como sugeriu Lua, “Porque o aluno de hoje vai ser o adulto de amanhã” (sic). As conversas com essas professoras com o objetivo de qualificar a pesquisa permitiu uma introspecção dialética sobre a formação vigente no quadro brasileiro. Os significados que podem ser inferidos a partir das conversas emitem muitas mensagens. Projetam-se sobre os muitos e multifacetados momentos formativos que permitem analisar de forma crítica alguns pontos da educação escolar.

Duas dimensões tiveram ênfase nas falas das convidadas partícipes do trabalho. A primeira se direcionou ao campo da formação das habilidades entendidas como competências consideradas necessárias ao professor atual e a segunda reflete o contexto em que estas professoras e muitos outros professores estão imersos quando realmente trabalham na formação dos sujeitos. Refere-se às precárias condições de estrutura, de aporte didático necessário à realização do trabalho educativo e pouca valorização do magistério que tem um peso no trabalho pedagógico e na formação. Este campo não está sendo contemplado pelas políticas e programas de governo, por isso mesmo, um tanto obscuro, escondido que precisa ser desvelado.

No contexto do cenário em que se realizou esta perspectiva investigativa percebeu-se a relação com as duas dimensões apontadas quando as alunas-professoras relatam sobre suas

motivações para serem educadoras escolares. A motivação, a desmotivação, o trabalho e o estado de ser professor ou professora encontram eco nas formações acessadas pelos educadores já em atividade docente e intensificam o desejo de serem melhores professores como também indicam a fundamental importância que são as formações para essas instâncias profissionais. Há nos falares das docentes a constatação fundamental desta importância da formação, como nos indica mais uma vez a fala de Lua sobre a importância do PARFOR na vida dela “Me transformou. Hoje não sou a mesma Lua de sete anos atrás. Tanto pessoal como profissional” (sic). A percepção da incompletude profissional é uma das evidências dos dados declarados. Em outro sentido percebe-se alusão às difíceis condições de trabalho e de valorização do trabalho docente. Os contextos escolares transformam-se com as mudanças sociais e as situações pedagógicas exigem planejamentos nem sempre possíveis de serem previstas como indicou Estrela sobre o planejamento “porque muitas vezes a gente faz o plano de aula, a gente passa a manhã inteira fazendo plano de aula e você acha que aquilo vai ser maravilhoso, e quando você chega na sala você vê que você não conseguiu o objetivo que você queria, que o aluno não tava a fim de assistir aquela aula que você planejou. E a gente fica apavorada de ter que fazer as mudanças ou as adequações” (sic).

Os programas e políticas destinadas ao fomento de formações iniciais, continuadas como *latu sensu* e *stricto sensu* e os programas especiais (como o PARFOR) já se encontram incluídas nas considerações reflexivas sobre o desafio de formar um professor que dê conta da demanda contemporânea de qualificar as futuras gerações para uma sociedade aberta e dinâmica. A preocupação com a qualificação, o aprimoramento das formações docentes e das condições laborais não é recente. Porém, hoje, avolumam-se os discursos e enunciados que têm a compreensão da relação da formação e qualificação do professor com os resultados dos processos de ensinar e aprender como indissociáveis. Para esses debates que procuram problematizar as formações conectadas com os seus resultados no âmbito da escolarização visando o desenvolvimento macrossocial está presente o discurso da desigualdade social como um dos desafios que a escola deve contemplar (GATTI, 2016).

Compreende-se que a formação dos professores está situada dentro do quadro de mudanças e transformações que caracterizam a contemporaneidade. Apesar de críticas em contrário, a formação de professores mudou muito nos últimos anos e está mudando, evoluindo, transformando-se. A formação ou os programas de aprimoramento a que os professores têm acesso são de importância fundamental, como se percebe na fala de participantes deste trabalho quando Lua fala sobre formação “porque assim, quando eu não tinha faculdade eu trabalhava de uma forma diferente. Então, eu não tinha essa parte teórica

de ver, de ler, de poder praticar aquilo que os teóricos estudaram” (sic). Ainda sobre a relevância de uma formação na perspectiva transformadora das formas de pensar e agir sobre o fazer pedagógico, Atena relata que “o que prevalece é a formação acadêmica. Inclusive a formação acadêmica desconstrói muita coisa da nossa [...] educação (né?) da minha família” (sic).

As políticas educativas e de formação precisam e devem ser problematizadas. É a perspectiva reflexiva que valida um dos múltiplos sentidos da investigação acadêmico-científica que é a possibilidade da emergência de novos sentidos. Nesse cenário, o encontro dos resultados alcançados com os objetivos visados pelos programas formativos instituídos podem reverberar desencontros e contradições analíticos, o que é próprio do fazer humano em qualquer área laboral. Quando se questionam de forma crítica responsável os resultados dos programas formativos com os professores em formação, como tencionado neste trabalho, percebem-se dois vieses que se constituem em apontar os resultados positivos e transformadores que os mesmos produzem nas práticas docentes e também se verificam lacunas em relação à contemplação efetiva de aspectos como acesso a bibliotecas, formação mais prática, reconhecimento social e dificuldades tempo-espaciais em relação ao acesso à formação (ABDALLA, 2016).

De problematizações ensejadas de processos dialéticos surgem, necessariamente, críticas sobre as dinâmicas formativas que apontam para as duas dimensões já referidas sobre os professores em relação à construção de significados e sentidos. Referem-se, esses dois momentos, aos contextos de formação e atuação profissional. O primeiro relaciona-se ao aprimoramento e constituição de novas habilidades que permitem novos sentidos e o segundo refere-se ao ambiente, aos recursos e tecnologias de trabalho. As professoras envolvidas neste trabalho corroboram o que dizia Abdalla (2016, p. 10) “[...] há uma produção de sentidos sendo desenvolvida e que precisa ser compreendida [...]”. Vênus, quando sugeriu sobre a importância do PARFOR na sua vida, contribui para significar a ideia de compreender melhor como os sentidos produzidos pelas formações podem oferecer suporte para sua qualificação quando indicou que: “É assim... o PARFOR foi uma descoberta. Para mim foi uma nova descoberta, foi um abrir de olhos. Assim: poxa! Então eu já estava aqui. Poxa! Então eu vou melhorar aqui. Então, foi assim... um sinalizador, foi um rumo, foi assim um ‘desacortinamento’, né? Eu passei a ver as coisas com mais clareza, não resta dúvida”(sic).

Os sentidos, significados e outras percepções são as constituições centrais de reflexões críticas que indicam possibilidades de melhorar os programas formativos visando qualificar os profissionais da educação para melhor enfrentarem os desafios que se fazem presentes nos

espaços escolares. Especialmente quando se pretende olhar a formação de forma totalizante, o que significa contemplar os aspectos cognitivos e afetivos, que envolvem o professor por inteiro como agente de transformação mediante o processo educativo escolar, de forma unitária. Além de superar aspectos da fragmentação formativa, significar a subjetividade – aspectos cognitivos e afetivos contidos nas mesmas interfaces dos sujeitos professores – considera a possibilidade de fortalecer a qualificação docente no sentido de seus formandos educadores se perceberem melhor e também desenvolverem habilidades de melhor perceber as necessidades de seus alunos. Os sentidos produzidos nessa direção, em que vivências pessoais e experiências cognitivas e sociais se unem caracterizam os sentidos produzidos nas diferentes instâncias laborais dos indivíduos docentes (GONZÁLEZ REY, 2012).

O contato com os professores, além de permitir a reflexão sobre a percepção acerca das contribuições formativas e de como se constitui a sua subjetividade, sempre relacionada com os desafios do trabalho escolar direcionado à formação de sujeitos conscientes de suas responsabilidades, contempla um olhar possível na perspectiva de como os falares se relacionam indicando uma subjetividade que também se relaciona entre pares. As alunas-professoras que são sujeitos da pesquisa e atuam em contextos escolares similares expressam nas suas falas representações sociais sobre seu trabalho que se interconectam com os dizeres de suas colegas de formação formando como um encontro entre subjetividades que se relacionam. Constituem-se elementos que formam uma subjetividade refletida em cada sujeito e a partir de cada um deles. Os diferentes espaços cruzam-se nos discursos e nas vozes destas professoras engendrando uma subjetividade social entrelaçada por diferentes espaços que se relacionam. Ou como nos sugeriu González Rey (2012, p. 24-5) “[...] tais espaços geram formas de subjetivação que se concretizam nas diferentes atividades compartilhadas pelos sujeitos e que passam a ser, com sentidos subjetivos distintos, parte da subjetividade individual de quem compartilha estes espaços”.

Falas como “Minha motivação é diária. Porque faço o que gosto” (Lua) (sic); “Então eu sou professora porque eu gosto, porque sempre sonhei. Trabalho com dedicação” (Etrela) (sic); “A minha motivação de ser professora vem de longe [...] de eu sentir a vocação, de algo que eu já vim, que já nasceu em mim, que nasceu comigo” (Selene) (sic), são algumas indicações de representações sociais que se entrecruzam nas palavras das docentes. São vozes que destacam uma ideia coletiva de dentro de um discurso que permeia a realidade de cada uma em separado, mas que no final forma uma teia em que cada professora se identifica com suas colegas que atuam no outro lado da teia. São sujeitos que produzem realidades externas e internas nos campos sociais em que atuam. E sem o saberem articulam contextos que

produzem a si e aos outros em cujas realidades os processos docentes e espaços sociais confundem-se e formam uma rede de subjetivações que se ligam às subjetividades de seus pares. Como nos sugeriu Scoz (2011, p. 48) “São, enfim, sujeitos que vão produzindo sentidos em seus processos de aprender e de ensinar, nos quais se integram suas condições sociais e afetivas, seus pensamentos e suas emoções”. Os discursos e as teias nele enredadas devem permitir o olhar a partir de quem está na teia. Os professores quando falam expressam as colagens das estruturas que as teias da realidade escolar implicam relação com a textura do contexto e da formação. Significa compreender que cada fala de cada professor reverbera elementos da totalidade que vivem no dia a dia laboral.

A formação nos contextos refletida nos dados aqui apresentados permite um olhar problematizador a partir das percepções que os próprios educadores escolares sugerem a partir da realidade deles mesmos. Diferenciar a visão e o significado daquilo que pensam os professores já em sala de aula sobre a necessidade de formação deve partir de equívocos e inequívocos presentes nos discursos produzidos sobre eles e por eles. Neste contexto todas as falas sugerem a fundamental percepção da importância que teve a formação acessada, ou seja, o PARFOR. Em outros contextos investigativos os resultados de falares de professores que estão na mesma instância formativa podem indicar uma necessidade de valorizar os conhecimentos teorizados pelos professores a partir de suas longas e expressivas experiências com as práticas escolares. Isso significa que muitos professores têm uma teoria que é moldada e formatada de forma diferente daquela apresentada nas formações oficiais que acessam. Nessas formações em que se discutem os pressupostos dos ‘grandes’ teóricos e estes debates encontram similaridade com as teorias dos próprios docentes há um fortalecimento das motivações dos professores em formação. Nesta perspectiva reside um dos fatores do significado que Anjos (2013, p. 18) apontou “[...] sobre a importância de trazer para a universidade aqueles que já são professores”. Quando se permite a discussão sobre os saberes produzidos pelos professores que já atuam em sala de aula, como é o caso do PARFOR, existe “[...] essa possibilidade, pois eles próprios tornam-se sujeitos de sua aprendizagem e esta ocorre de forma mais agradável e compreensível quando está pautada na troca de conhecimentos e nos estudos de casos reais trazidos por eles mesmos” (idem, ibidem).

Há uma premente necessidade formativa em qualquer contexto profissional. No campo docente escolar não é no sentido de que os professores não têm saberes próprios, mas sim na direção das demandas em mudança reverberadas de uma sociedade que exige atualizações e adequações que se situam em complexidades nem sempre fáceis de serem alcançadas em instâncias laborais. Na escola, contexto em que o professor é o responsável pela formação

mais importante à sociedade atual, torna-se fundamental problematizar a qualificação das habilidades docentes no sentido de motivar esse professor validando as qualificações acessadas e expressando como estas modificam ou modificaram a sua docência em sala de aula. Significa pensar sobre a formação de professores em serviço em duas direções. Primeiro, a formação que pretende qualificar os professores para exigências sociais precisa contemplar possibilidades, recursos e técnicas que deem conta das demandas. Em segundo lugar, percebe-se a necessidade de acompanhar o processo formativo para identificar acertos e fragilidades. Pondera-se que estas duas necessidades não estão devidamente contempladas nos processos formativos.

No campo da formação a dimensão habilidade destacada anteriormente relaciona-se com o recorrente dilema 'teoria-prática'. As falas das alunas-professoras permitem refletir sobre a questão. Quando se perguntou sobre como as docentes relacionam conteúdos das vivências e das práticas formativas em sala de aula, algumas falas podem ajudar refletir. Selene apontou que "Na verdade a gente tenta aliar o útil ao agradável, a prática à teoria. Porém, nós sabemos que teoricamente nem tudo é possível se fazer em sala de aula" (sic). Nas formações há uma tendência de exaltar a teoria e subvalorizar a prática. As docentes deste estudo percebem e sabem que a teoria lhes habilita possibilidades, mas percebem que ela ainda é frágil quando tentam associar com a prática efetiva. O sistema responsável pelas políticas formativas ainda é resistente (ou segue padrões) em contemplar a produção dos professores como componente formativo. Segue-se um padrão imposto por um pensamento pedagógico dominante que dificulta uma relação mais estreita com a teoria que informa e a prática dos professores que significa (SCOZ, 2011).

Vênus, expressando-se sobre a mesma categoria, a habilidade, indicou que "E eu acho que todas as disciplinas tiveram um peso muito significante. Muito! Muito, se for pra citar não tem como. Eu acho que a gente poderia ter tido um aparato maior no sentido da vivência, talvez, talvez a gente tivesse tido mais experiência, mas de resto, eu acho era o que eu precisava" (sic). Verifica-se que as alunas-professoras significaram a teoria, mas enfatizam que a habilidade subjacente na prática deveria ter mais atenção. Ao mesmo tempo em que se percebe a ratificação da importância da formação acessada, a aluna-professora também sugere uma necessidade de aproximar a teoria da prática, no sentido de valorizar as vivências pedagógicas das docentes.

Percebe-se na reflexão sobre teoria-prática a necessidade da relação entre as subjetividades social e individual que permite considerar os diferentes saberes constituídos nas realidades envolvidas nos processos formativos. Qualificar os processos educativos,

teóricos e práticos, implica em mudança na forma de pensar sobre o que se está fazendo. Significa o professor formador questionar o seu ‘modo de ser’ e o professor em formação reconhecer seu saber como válido na formação (SCOZ, 2011). Nessa direção, Gatti (2016) apontou que o cenário da formação de professores não é animador. As constantes avaliações feitas no interior dos níveis de ensino atestam esta perspectiva. Na reflexão de Gatti (2016, p. 167) há uma necessidade de formação que contemple os aspectos formativos específicos da educação escolar em suas diferentes facetas. Uma formação que assim engendrada é aquela em que os professores “[...] tentam encontrar novos caminhos e mais fundamentos e meios para seu desempenho profissional”. Infelizmente este tipo de formação é rara e somente disponível para poucos professores.

Mais uma fala docente que permite refletir sobre a teoria e prática como componentes que precisam ser equilibrados e harmonizados para uma formação inovadora e que permite alcançar as demandas formativas dos tempos vigentes. Na fala de Estrela “Na sala de aula eu preciso da vivência, eu preciso da minha formação para mim poder me fundamentar naquilo que eu vou ensinar [...]. Como é que eu vou ensinar uma coisa se eu não tenho a fundamentação teórica?” (sic), está reafirmada a expressão das alunas-professoras quando defendem a relação entre a teoria, que lhes é formativa, e a prática, que lhes aponta os desafios pertinentes. Uma formação que leve em conta a subjetividade que permeia a teoria e a prática ou, como nos lembrou Imbernón (2011, p. 11), uma formação que leva à docência como educação que se aproxima “[...] mais dos aspectos éticos, coletivos, comunicativos, comportamentais, emocionais”, ou ainda como afirmou Imbernón (2009, p. 35-6), uma formação que tenha como perspectiva que leve em consideração

as reações entre o professorado, os processos emocionais e atitudinais dos docentes, a formação em uma e para a complexidade docente, a crença (ou a autocrença) da capacidade de gerar conhecimento pedagógico nos próprios centros com os colegas, a mudança de relações de poder nos centros, a possibilidade da autoformação, o trabalho em equipe e a comunicação entre colegas, a formação com a comunidade...

Os aspectos que Imbernón (2011) aponta coadunam-se com a perspectiva de uma formação em que a teoria e prática são as próprias interfaces da subjetividade social e individual situada nas relações sociais em cujo espaço constitui-se o próprio professor. Torna-se importante pensar o professor como ‘protagonista ativo de sua formação’ o que leva a uma construção mais sólida dos aspectos como a autoestima e o reconhecimento de seus saberes. A subjetividade se consolida quando as formações permitem “[...] realizar um verdadeiro colegiado entre colegas” (IMBERNÓN, 2009, p. 37). Ou ainda quando o sentido e o

significado das narrativas de professores formam uma unidade dialética. Os significados são variações que podem ser encontrados em todas as falas das professoras, convergem em direções em que é possível recortar ideias e situações aproximadas. Já os sentidos são expressões únicas dos sujeitos, individualizados, porém compartilhadas a partir de visões colegiadas (SCOZ, 2011).

Assim, na composição interpretativa do quadro de perguntas e respostas das entrevistas com as alunas-professoras é possível uma aproximação de um conhecimento pouco explorado nas formações de professores. Ainda se persiste com uma formação técnica, receituária e descontextualizadas como as próprias narrativas indicam. Não se discute e nenhuma voz docente sugere o enxugamento da teoria da formação. Ao contrário, para estas a categoria teoria foi uma necessidade que veio preencher uma lacuna existencial no fazer pedagógico das mesmas. A teoria situou os conhecimentos e realizou uma adequação nas práticas que estavam confusas ou em algumas falas inseguras. Mas, por outro lado, como da prática emanam as teorias, estas práticas das docentes mostram a necessidade de se adequar o campo teórico da formação com os contextos práticos em que as mesmas devem ser aplicadas. Na verdade, sugere-se uma contextualização e atualização das formações no sentido de aproximar teoria e prática da efetividade da educação escolar. Algo debatido e ciente nos cenários acadêmicos investigativos.

Constatou-se que a graduação realizada por estas professoras foi de fundamental importância para transformar as suas dinâmicas pedagógicas e conseqüentemente suas realidades escolares. Precisa-se avançar e continuar com programas e políticas de aperfeiçoamento e qualificação dos professores como o acesso a pós-graduações de qualidade. As políticas públicas que ainda vigoram para ajustar essas formações são significativas, porém, ainda não atenderam o universo dos professores que ainda se encontram a margem da legitimidade de suas formações exigidas pelos contextos e demandas em mudança e transformação. Logo, deve ser uma questão que merece ser problematizada, pois ao acreditar que a qualidade da formação é fundamental deve-se, igualmente, mobilizar políticas que promovam a formação de todos os educadores e não somente alguns.

A continuidade da formação dos professores que já estão em sala de aula é uma necessidade e ao mesmo tempo uma promessa de qualificar a escolaridade que forma as futuras gerações. Houve uma unanimidade nos relatos dos professores partícipes deste trabalho no sentido de significar a importância da Licenciatura de Pedagogia sobre a modificação qualitativa que o mesmo provocou em todas elas.

Por fim, acredita-se que a discussão sobre os resultados aqui ensaiada permite outras percepções de outros investigadores que pretendam contribuir para o estudo da subjetividade e suas relações com as formações que os professores e professoras acessam por meio dos programas e políticas vigentes.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivou-se analisar a percepção de professores sobre as contribuições formativas do PARFOR à constituição da subjetividade docente. Os significados e sentidos produzidos pelos professores articulados ao longo deste texto foram importantes para produzir uma análise que identificou componentes e elementos da formação que podem subsidiar outras situações reflexivas. Os professores nunca estão formados. Estão sempre em processo de qualificação e aperfeiçoamento. Suas experiências e vivências entrelaçadas com as realidades sociais e dos demais sujeitos com os quais mantem relações oferecem suporte à constituição da subjetividade humana.

As subjetividades social, pessoal ou individual foram identificadas em diferentes momentos das falas das alunas-professoras. A percepção que as docentes têm sobre a relação constituída a partir do acesso à formação da Licenciatura em Pedagogia trouxe momentos de sínteses entre a prática e a teoria que constitui a realidade ampla da formação docente. Estas sínteses em alguns momentos ofereceram dúvidas sobre como e de que forma a subjetividade, a formação e as vivências se imbricam, mas não deixaram margem para afirmar que seus significados e sentidos se relacionam entre o ato de formar até a prática pedagógica de cada professora colaboradora deste trabalho. E produzem implicações constantes em suas práticas pedagógicas e relacionais nos contextos em que se situam e vivem.

Para cada docente a formação foi fundamental. Mudou aspectos importantes de sua vida, as relações humanas, a família, engendrou uma subjetividade mais complexa, mais rica. As alunas-professoras deram ênfase se referindo sobre os reflexos do curso na sua maneira de lidar com a formação de sujeitos nas escolas em que atuam. Algumas relataram que mudaram completamente suas formas de articular o conhecimento depois da formação. A constatação do valor atribuído à sua qualificação, embora parcial, neste trabalho e com estas professoras indica a importância que têm as formações para professores em exercício. A formação permanente, em serviço, nos contextos escolares recebeu vários apelos durante o texto de como faz a diferença o acesso a ela. Para estas educadoras colaboradoras deste trabalho de reflexão as subjetividades que se aperfeiçoaram a partir da formação e imbricadas com as experiências profissionais já vividas ofereceram oportunidades de crescer pessoal e profissionalmente.

O PARFOR, como uma dimensão política que tenta resolver problemas situados na deficiência formativa tem seus limites, mas também oferece contribuições que podem indicar possibilidades de avançar na formação dos docentes que não têm acesso aos cursos de

formação oficiais das universidades. De todas as situações formativas díspares que formam a realidade dessa dimensão no quadro de professores do país, e especificamente no contexto deste estudo o curso de Pedagogia do PARFOR, o que mais preocupa são as formações que estão mais distantes da formação inicial exigida pelo sistema. É comum encontrar professores e professoras que tem apenas o ensino médio e que atuam há muitos anos na educação escolar. Uma das questões que leva à reflexão é de como esse professor ou professora faz a transição de sua visão de mundo, que fundamenta e mobiliza suas práticas, para uma visão que está presente na perspectiva das licenciaturas oferecidas? Cada professor formador de cada disciplina tem também a sua própria visão de homem e de mundo, de formação e de professor, o que pode favorecer interpretações confusas para aquele professor e professora que acredita naquilo que faz há tanto tempo. A reflexão pode encontrar aval e significado nas próprias críticas que se fazem atualmente sobre o tipo de qualificação que as licenciaturas à docência oferecem.

A satisfação em relação à formação sugere que a continuação por meio de uma pós-graduação para estes professores seria igualmente um importante avanço para sua profissionalidade e a qualificação dos processos de ensinar e aprender. Percebeu-se que o curso de Pedagogia acessado pelas colaboradoras deste trabalho foi fundamental na concepção das mesmas em relação à sua qualificação. Como há carência de professores e não existe estímulo para que jovens se decidam pela carreira do magistério, esses programas são importantes no sentido de qualificar os educadores que não estão com a formação adequada.

As contribuições que as falas docentes sugerem no sentido da importância da formação pelo PARFOR indicam também o aproveitamento das variadas e riquíssimas experiências que estas educadoras têm para compartilhar. Nesse sentido a ideia de inserir no campo curricular os saberes dos professores e as subjetividades dos educadores deveria ser componente curricular nos programas formativos. Os conhecimentos produzidos pelos professores em suas diferentes situações poderiam facilmente ser transformados em conteúdo formativo o que renderia muitas experiências discursivas no campo epistemológico da qualificação docente. A experiência dos educadores permitiria a construção de conhecimentos que podem qualificar futuras práticas e vivências docentes.

A análise da centralidade formativa foi de fundamental importância. Permitiu verificar a persistente fragilidade que continua a atrelar e condicionar a formação de professores e a formação das nossas crianças – as escolas – ao sistema produtivo. A qualificação de professores e conseqüentemente a qualificação da escolarização está relacionada com o

avanço do capitalismo sobre a formatação de uma subjetividade presa a situações que orientam para o binômio trabalho-consumo.

A reflexão deste trabalho permite desdobramentos à formação docente, na vida escolar e permite pensar em mudanças e transformações para professores que ainda estão atuando sem ter a formação exigida por lei. No campo das subjetividades humanas quanto mais se conhece como se constitui a subjetividades individual e social e de como se imbricam nas diferentes esferas relacionais humanas, melhor o sujeito situa-se no contexto frente à realidade que deve afetar e transformar.

O PARFOR, a centralidade da formação do professor, a subjetividade como constituição relacional no interior das relações humanas, o TPE, mediado pelas falas de professoras que atestaram e confirmaram neste trabalho que a formação pedagógica nunca é conclusiva. Pelo contrário, enseja que outros estudos aprofundem os campos e situações aqui reverberados. Que o trabalho permita novas perspectivas e críticas construtivas para qualificar as interpretações, aproximações que este caminho epistemológico permitiu.

As perspectivas reflexivas engendradas a partir deste trabalho investigativo incipiente em relação à subjetividade como mais um componente que pode agregar conhecimento à formação docente encontra aqui um ponto de partida para outros estudos. Se o alcance aqui foi inicial, ele permite o avanço com relação a outras interpretações e aproximações das relações que se situam nas formações e práticas de professores que se encontram na perspectiva aqui apresentada. Os professores em exercício oferecem um campo riquíssimo e promissor para estudos nas áreas da subjetividade humana construída nas relações sociais.

Se as limitações e interpretações ensaiadas nesta reflexão são abertas, novos caminhos de pesquisas podem aprofundar o exercício aqui iniciado. Os estudos sempre são uma porta de entrada e saída para outras referências teóricas e práticas. As contribuições do trabalho permitem a crítica ao mesmo e a partir de críticas construtivas abre possibilidades para o autor e outros corajosos estudiosos do campo da subjetividade refletir e buscar a construção e aproximação do conhecimento que pode enriquecer este campo incipiente no campo da formação de professores, considerando as experiências docentes como ponto de partida.

## REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Política nacional de formação de professores e a (re)constituição da identidade profissional. **Interacções**, Santarém, Portugal, n. 40, p. 5-27, 2016. Disponível em: <goo.gl/JfRroF>. Acesso em: 12 maio 2017.

AGUIAR, Ubiratan e MARTINS, Ricardo. **LDB: memória e comentários**. Fortaleza: Livro Técnico, 2003.

ALVES, Alvaro Marcel. O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. **Revista de Psicologia da UNESP**, São Paulo, v. 9, n. 1, 2010. Disponível em: <goo.gl/822Hym>. Acesso em: 12 abr. 2017.

ANJOS, Juliane Corrêa dos. **Formação de professores no curso de Pedagogia/PARFOR: desafios contemporâneos**. 2013. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de estudos: Currículo, Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2013. Disponível em: <goo.gl/KZcnC6>. Acesso em: 22 jan. 2016.

ARROYO, Miguel G.. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 6. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel G.. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BALL, Stephen J. et el. A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 9-36 maio/ago. 2013. Disponível em: <goo.gl/t3GUJ8>. Acesso em: 12 abr. 2017.

BEZERRA, Ada Augusta Celestino; MACHADO, Márcia Alves de Carvalho. Políticas de formação de formadores para educação de jovens e adultos (EJA) no plano nacional de educação PNE 2014-2024. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 08, n. 14, p. 65-82, jan./jun. 2016. Disponível em: <goo.gl/fCGiK7>. Acesso em: 15 abr. 2017.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. **Relatório de gestão PARFOR**. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano nacional de formação dos professores da educação básica: PARFOR Presencial: Manual operativo**. 2014. Disponível em: <goo.gl/zeU9Ky>. Acesso em: 22 jan. 2017.

BRASIL. **Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada e dá outras providências. Brasília, DF, 29 de jan. 2009a. Disponível em: <goo.gl/MVvJfw>. Acesso em: 24 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 1, de 11 de fevereiro de 2009**. Estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior. Ministério da Educação, Brasília, DF, 2009b. Disponível em: <goo.gl/qkEu8c>. Acesso em: 08 fev. 2017.

CARDOSO, Lucila Moraes; NUNES, Ana Ignês Belém Lima. A escuta do sofrimento psíquico em professores: desafios para a avaliação e a intervenção no campo da psicologia da educação. In: SILVA, Marjorie C. Rocha da; CASTANHO, Marisa I. Siqueira. **Subjetividade e aprendizagem: contribuições da psicanálise e da psicologia histórico-cultural**. São Paulo: Hogrefe CETEPP, 2016, p. 229-248.

CARDOSO, Lucila Moraes; PASIAN, Sonia Regina. Técnicas gráficas para avaliação emocional de crianças. In: SILVA, Marjorie Cristina Rocha da, et al. **Técnicas gráficas aplicadas à educação e à saúde**. São Paulo: Memnon, 2015, p. 15-30.

CASTANHO, Marisa Irene Siqueira; MATTOS, Laércio de. Trabalho, sofrimento e subjetividade: sentidos produzidos por alunas de cursos superiores noturnos. In: SILVA, Marjorie C. Rocha da; CASTANHO, Marisa I. Siqueira. **Subjetividade e aprendizagem: contribuições da psicanálise e da psicologia histórico-cultural**. São Paulo: Hogrefe CETEPP, 2016, p. 191-227.

CHAGAS, Eduardo F.. O pensamento de Marx sobre a subjetividade. **Trans/Form/Ação**, Marília, SP, v. 36, n. 2, p. 63-84, maio/ago. 2013. Disponível em: <goo.gl/WWZjN8>. Acesso em: 13 nov. 2016.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (Orgs.) 4. ed. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 89-108.

CUNHA, Myrtes Dias da. Subjetividade e constituição de professores. In: GONZÁLEZ REY, Fernando (Orgs.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005, p. 191-213.

DELORS, Jacques et al. **Educação, um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI**. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: <goo.gl/RVCakU>. Acesso em: 23 maio 2016.

DEMO, Pedro. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <goo.gl/FDMTYp>. Acesso em: 12 de mar. 2017.

ENS, Romilda Teodora; GISI, Maria Lourdes; EYNG, Ana Maria. Formação de professores: possibilidades e desafios do trabalho docente na contemporaneidade. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 33, p. 309-329, maio/ago. 2011. Disponível em: <goo.gl/QPCZMS>. Acesso em: 12 de mar. 2017.

FARIA, Stephânia Silveira Pereira. **O desenho infantil como instrumento importante para o trabalho psicopedagógico institucional**. Anápolis, GO, [2014]. Disponível em: <goo.gl/o1cTRc>. Acesso em: 08 dez. 2017.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai; BORDIGNON, Luciane Spanhol; NEZ, Egeslaine. Qualidade na formação de professores: bolsa de iniciação à docência (PIBID) como estratégia institucional. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9, 2012, Caxias do Sul, RS. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <goo.gl/JmQKGR>. Acesso em: 10 mar. 2017.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167. Disponível em: <goo.gl/4H48zw>. Acesso em: 10 mar. 2017.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: Métodos e Epistemologias**. Campinas, SP, 2006. Disponível em: <goo.gl/jUmr56>. Acesso em: 22 jun. 2016.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, SP, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016. Disponível em: <goo.gl/APh6Wi>. Acesso em: 17 abr. 2017.

GATTI, Bernardete A. Professores para a educação básica: as licenciaturas. **REVISTA USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez./fev. 2013-2014. Disponível em: <goo.gl/DxrBt9>. Acesso em: 17 abr. 2017.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <goo.gl/imkjr7>. Acesso em: 19 abr. 2017.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

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

GONZÁLEZ REY, Fernando. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 24, 1º sem. de 2007, p. 155-179. Disponível em: <goo.gl/SZw6uy>. Acesso em: 23 maio 2017.

GONZÁLEZ REY, Fernando. O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. In: GONZÁLEZ REY, Fernando (Orgs.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. p. 27-51.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: CENGAGE Learning, 2012.

GUIMARÃES, Liliana Andolpho M.; MARTINS, Daniela de Almeida; GUIMARÃES, Patrícia Magalhães. Os métodos qualitativo e quantitativo: similaridades e complementaridades. In: GRUBITS Sonia; NORIEGA, José Angel Vera (Orgs). **Método qualitativo**: epistemologia, complementaridades e campos de aplicação. São Paulo: Vetor, 2004. p. 79-92.

HENRIQUES, Eda. O imaginário e a formação do professor: produzindo conhecimentos, sentidos e subjetividades. In: FILHO, Aldo Victorio; MONTEIRO, Castellano Fernandes (Org.). **Cultura e conhecimento de professoras**. Rio de Janeiro: DP7A, p. 119-132, 2002.

HERNÁNDEZ, Ovidio D'Angelo. Subjetividade e complexidade: processos de construção e transformação individual e social. In: GONZÁLEZ REY, Fernando (Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005, p. 81-108.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LELIS, Isabel. O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 14, n. 29, jan./abr. 2012, p. 152-174. Disponível em: <goo.gl/KZSFtV>. Acesso em: 19 de out. 2017.

MAHEIRIE, Kátia. Constituição do sujeito, subjetividade e identidade. **Interações**, São Paulo, v. 6, n. 13, p. 31-44, jan.-jun. 2002. Disponível em: <goo.gl/xV7PW6>. Acesso em: 19 de out. 2017.

MANZINI, E.J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, 2004, Bauru, SP. A pesquisa qualitativa em debate. **Anais...** Bauru: USC, 2004.

MITJÁNS MARTINEZ, Albertina. A teoria da subjetividade de González Rey: uma expressão do paradigma da complexidade na psicologia. In: GONZÁLEZ REY, Fernando (Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005, p. 1-25.

MEDEIROS, Carlos Henrique Pereira de. Subjetividade e liberdade em Jean-Paul Sartre. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, RS, ano 12, n. 69, out. 2009. Disponível em: <goo.gl/5qo2bi>. Acesso em: 13 jul. 2018.

MOMO, Mariangela; COSTA, Marisa Vorraber. Crianças escolares do século XXI: para se pensar uma infância pós-moderna. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 965-991, set./dez. 2010. Disponível em: <goo.gl/Fiq16x>. Acesso em: 10 abr. 2017.

MOTA, Maria É Braga. **O habitus acadêmico: O curso de Pedagogia do PARFOR – URCA e sua influência na ação docente dos alunos-professores.** 2015. 199 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: <goo.gl/abec7t>. Acesso em: 25 jun. 2017.

NEUBERN, Maurício da Silva. A subjetividade como noção fundamental do novo paradigma: breve ensaio. In: GONZÁLEZ REY, Fernando (Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005, p. 51-79.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhem. **Além do bem e do mal: prelúdios a uma filosofia do futuro.** Porto Alegre-RS: L&PM, 2017.

NOGUEIRA, Sonia Martins de Almeida; MOURA, Sérgio Arruda de. Diretrizes para uma melhor qualidade da educação: o PARFOR como ação política para promover a qualificação de professores de escolas públicas. Uma abordagem. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2013, Recife. **Anais eletrônicos...** Disponível: <goo.gl/mY6t7S>. Acesso em: 09 dez 2017.

NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo.** São Paulo, 2007b. Disponível em: <goo.gl/rxe8K8>. Acesso em: 22 maio 2017.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores.** 2001b. Disponível em: <goo.gl/T0BgYX>. Acesso em: 03 de maio 2017.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente.** Portugal, 2010. Disponível em: <goo.gl/wYbGJe>. Acesso em: 14 fev. 2017.

PACHECO, José. **Escola da Ponte: formação e transformação da educação.** Lisboa: Vozes, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (Orgs.). 4. ed. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2006, p. 17-52.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação,** Minho, Portugal, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007, p. 94-103. Disponível em: <goo.gl/2RW2Pm>. Acesso em: 30 de abr. 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (Orgs.). 4. ed. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2006. p. 81-87.

SAKAI, Joana d'Arc Marinho Corrêa. **Um estudo do Teste do Par Educativo (Test Pareja Educativa) em escolares de 3ª e 4ª séries.** 2007 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SAKAI, Joana D'arc Marinho Corrêa et al. Desempenho escolar e a relação professor-aluno por meio do teste do par educativo. **Boletim de Psicologia**, São Paulo, v. 62, n. 137, p. 221-238, dez. 2012. Disponível em: <goo.gl/GdnN3i>. Acesso em: 10 fev. 2017.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P.. Entrevista com o professor António Nóvoa. **Educ. Soc.**, Campinas, São Paulo, v. 33, n. 119, p. 633-645, abr.-jun. 2012. Disponível em: <goo.gl/33joES>. Acesso em: 26 set. 2016.

SARTRE, Jean-Paul. **O que é subjetividade?** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <goo.gl/6kXv66>. Acesso em: 26 set. 2016.

SCHUETZ, Paulo Pedro; CARDOSO, Lucila Moraes. In: SEMINÁRIO ESTADUAL DE PRÁTICAS EDUCATIVAS, MEMÓRIAS E ORALIDADES, 4, 2017, Fortaleza. **Anais eletrônicos...** Fortaleza: UECE, 2017. p. 1454-1461. Disponível em: <goo.gl/q3FxD>. Acesso em: 11 nov. 2017.

SCHUETZ, Paulo Pedro; CARDOSO, Lucila Moraes. Percepções docentes sobre discentes em formação. In: SEMINÁRIO ESTADUAL DE PRÁTICAS EDUCATIVAS, MEMÓRIAS E ORALIDADES, 3, 2016, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: EdUECE, 2016. p. 422-430.

SCOZ, Beatriz. **Identidade e subjetividade de professores: sentidos do aprender e do ensinar.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SILVA, Josefa Alexandrina. Reflexões sobre formação da identidade profissional do professor de sociologia na educação básica. **REAE – Revista de Estudos Aplicados em Educação**, São Caetano do Sul, SP, v. 1, n.2, p. 71-81, ago./dez. 2016. Disponível: <goo.gl/qo2fX>. Acesso em: 26 maio 2017.

SOARES, Fernanda Vieira. **Subjetividade, história de vida e formação docente: Sentidos do Ser Professor.** Fortaleza, 2010. 217 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação. Fortaleza, 2010. Disponível em: <goo.gl/SWThKZ>. Acesso em: 15 de jul. 2017.

SOUZA, Valdinei Costa. Política de formação de professores para a educação básica: a questão da igualdade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 58, p. 629-653, jul.-set. 2014. Disponível em: <goo.gl/miaPNF>. Acesso em: 15 de jul. 2017.

STEIGLEDER, Clara Natalia; SOUZA, Célia Ferraz de. O bonde e a cidade: os caminhos da sociabilidade. **Revista dos Transportes Públicos – ANTP**, São Paulo, ano 39, p. 57-74, 2016. Disponível em: <goo.gl/dg3drh>. Acesso em: 18 de jul. 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UNESCO. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <goo.gl/dLiUBU>. Acesso em: 25 jan. 2017.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 327-342, maio/ago. 2014. Disponível em: <goo.gl/LHCftJ>. Acesso em: 13 de nov. 2017.

VIANA, Marcos Alan; FERRARINI, Norma da Luz. A lacuna moral na educação de meninos: o impacto das novas configurações de masculinidade na subjetividade infantil. **PsicoFAE**, Curitiba, v. 5, n. 1, p. 13-30, 2016. Disponível em: <goo.gl/Rj7GQN>. Acesso em: 13 set. 2017.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

VISCA, Jorge. **Técnicas proyectivas psicopedagógicas**. Buenos Aires, ARG: AG Serviços Gráficos, 1995.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A – Carta de anuência**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ - UECE**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE**

Coordenadora:

Solicitamos autorização institucional para realizar a pesquisa intitulada **“PERCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE SUAS FORMAÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES”**. Os procedimentos da pesquisa envolvem aplicar o teste do desenho par educativo (TPE) e uma entrevista com uma professora do ensino fundamental I.

Os participantes serão convidados por meio de e-mail, via celular entre outros meios de comunicação e concordando deverão consentir assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A coleta de dados da pesquisa será iniciada no 1º semestre de 2017, sendo conduzida pelo pesquisador responsável ou seu orientador de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE da UECE.

As entrevistas serão gravadas e os áudios serão guardados em local seguro onde se garanta a não identificação dos participantes. Os dados coletados serão publicados de maneira a não identificar os participantes e somente se iniciará a coleta após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Estadual do Ceará.

Caso a organização tenha alguma consideração ou dúvida sobre os aspectos éticos da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa por meio do telefone (85) 31019890 ou (85) 31019891.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Coordenação, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Fortaleza, 21 de novembro de 2016.

---

Paulo Pedro Schuetz  
Mestrando

---

Lucila Moraes Cardoso  
Profa. Dra.

Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)  
paulo.2004.2@gmail.com  
Telefone: (88) 981320255

Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)  
lucila.cardoso@uece.br  
Telefone: (85) 998271123

**APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidada a participar da pesquisa “**PERCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE SUAS FORMAÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES**”. A pesquisa visa analisar a percepção de professores acerca das contribuições formativas para a reelaboração dos sentidos da subjetividade e seus impactos na prática pedagógica. Caso você autorize, você irá realizar um desenho denominado de Técnica Par Educativo (TPE) e participar de uma entrevista, ou mais de uma se forem necessárias.

A sua participação não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que trabalha. Os participantes podem sentir-se inseguros ou desconfortáveis em relação à gravação da entrevista, podendo, assim, acordarem outro momento mais apropriado para realizar a gravação. A sua participação pode fornecer dados e informações que podem contribuir com a formação de professores no campo da subjetividade e da prática.

Você não receberá remuneração pela participação. As suas respostas não serão divulgadas de forma a possibilitar a identificação. Além disso, você está recebendo uma cópia deste termo onde consta o telefone do pesquisador principal, podendo tirar dúvidas agora ou a qualquer momento.

Caso você tenha alguma consideração ou dúvida sobre os aspectos éticos da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa ou ensaio clínico por meio do telefone (85) 31019890 ou (85) 31019891 ou pelo e-mail [cep@uece.br](mailto:cep@uece.br)

---

Paulo Pedro Schuetz  
Mestrando

Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)  
[paulo.2004.2@gmail.com](mailto:paulo.2004.2@gmail.com)  
Telefone: (88) 981320255

---

Lucila Moraes Cardoso  
Prof. Dra.

Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)  
[Lucila.cardoso@uece.br](mailto:Lucila.cardoso@uece.br)  
Telefone: (85) 998271123

**ANEXO**

**ANEXO A – Questionário às docentes**

- 1) Fale sobre a sua motivação para ser professora.
- 2) Você teve alguma formação anterior ao PARFOR? Caso sim, como foi sua formação para ser professora antes do PARFOR?
- 3) Você considera que suas vivências, crenças e modo de pensar influenciam na sua prática diária?
- 4) Na sala de aula você se baseia mais nos aspectos das suas vivências, crenças e modos de pensar do que nos aspectos práticos das formações que teve?
- 5) Fale de que forma o PARFOR se encaixa na sua vida pessoal?
- 6) Você se percebe de alguma forma no desenho que acabou de fazer? Caso sim, fale um pouco sobre.
- 7) Gostaria de fazer outras considerações?