

PUCRS

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO

VIRGINIA DORNELLES BAUM

**DESVENDANDO A CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA DE UMA PROFESSORA: A HISTÓRIA DE
SOFIA**

Porto Alegre
2021

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

Virginia Dornelles Baum

**DESVENDANDO A CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA DE UMA PROFESSORA: A
HISTÓRIA DE SOFIA**

Tese apresentada como requisito para obtenção de grau de Doutora em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof. Bettina Steren dos Santos

Porto Alegre
2021

Ficha Catalográfica

B347d Baum, Virginia Dornelles

Desvendando a Constituição Subjetiva de uma Professora : a história de Sofia / Virginia Dornelles Baum. – 2021.

272.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Bettina Steren dos Santos.

1. Docência. 2. Aprendizagem. 3. Subjetividade. I. Santos, Bettina Steren dos. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecária responsável: Clarissa Jesinska Selbach CRB-10/2051

VIRGINIA DORNELLES BAUM

**DESVENDANDO A CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA DE UMA PROFESSORA: A
HISTÓRIA DE SOFIA**

Tese apresentada como requisito para obtenção de grau de Doutora em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Dra. Bettina Steren dos Santos

Examinadora: Dra. Monica De La Fare (PUCRS)

Examinadora: Dra. Cristina Massot Madeira Coelho (UnB)

Examinadora: Dra. Juliana dos Santos Rocha

Examinadora: Dra. Simone Costa Moreira (UFRGS)

AGRADECIMENTOS

Gratidão é um ato de reconhecimento. Com essas breves palavras busco expressar a minha profunda gratidão a todos e tudo o que foi significativo nesse percurso.

Este trabalho foi concluído em meio a uma pandemia, por essa razão, agradecer pela vida e pela ciência torna-se ainda mais especial. Aos familiares sou grata pela compreensão diante de minhas ausências, tão necessárias para a conclusão desse estudo. Aos profissionais da saúde que me acompanharam nesse processo, agradeço o amparo tão necessário em tempos turbulentos. Sem o apoio de todos, esse trabalho seguramente não teria se concretizado.

À Sofia, que na sua humildade e generosidade compartilhou sua história conosco, minha mais profunda gratidão. Sua história é de valor inestimável, dada a sua unicidade. Um verdadeiro tesouro que me foi conferido e espero ter expressado com fidedignidade.

Academicamente, expresso minha profunda gratidão à professora Marlene Rozek, minha orientadora até o início do ano de 2021, que me guiou nesse percurso de construção de tantas e tão diversas aprendizagens, desde a especialização, iniciada no ano de 2008, até doutorado. Agradeço também à professora Bettina Steren dos Santos, que me acolheu como orientanda no final do percurso de doutoramento.

Por fim, agradeço à CAPES por seguir acreditando e fomentando a ciência. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001 (This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001).

RESUMO

Esta tese é um estudo de caso em profundidade que se detém sobre a temática da constituição subjetiva da docência e da aprendizagem, segundo a Teoria da Subjetividade, de González Rey, a qual se associa à Epistemologia Qualitativa, do mesmo autor. Busca-se responder ao seguinte problema: como são produzidas as configurações subjetivas acerca da docência na história de vida de uma pedagoga reconhecida por seus pares por desenvolver um bom trabalho com as diversas formas de ser e de aprender no contexto escolar? Tendo como objetivo geral produzir um modelo teórico que visa a construir inteligibilidade a respeito de tal problemática, utilizou-se a Metodologia Construtiva-Interpretativa. Os principais recursos empregados para se induzir os sistemas conversacionais foram: a inserção no contexto de trabalho da participante (momentos informais), um questionário preliminar e a utilização de imagens associadas a etapas da vida. A construção da informação foi pautada pela história de vida da participante, isso permitiu que se chegasse à tese de que professores como Sofia, que vivem a docência de modo a configurá-la subjetivamente como potência, como possibilidade de construção de caminhos subjetivos alternativos pela via dialógica, atribuem valor e significado tanto à sua atuação pedagógica quanto aos processos de aprendizagem escolar e de escolarização, influenciando, assim, novas produções subjetivas, seja no âmbito individual, seja no âmbito social. Chega-se, dessa forma, à construção hipotética de que a docência é uma expressão da subjetividade de Sofia, que se articula em torno de núcleos organizativos, mais ou menos estáveis, que representam os princípios orientadores da docência da participante, são eles: o vínculo com a profissão, a flexibilidade, a humildade pedagógica e a ética docente. Por sua vez, cada um desses núcleos expressa, de maneira mais ou menos evidente, os valores essenciais de Sofia, que são: afeto, empatia, honestidade e respeito. Ou seja, a maneira como Sofia conduz sua docência está articulada em torno de valores que se (re)configuram ao longo da sua vida como princípios. Nessa produção subjetiva destacam-se as memórias afetivas configuradas como legados, as quais estão intimamente associadas ao valor do vínculo de qualidade e à inclusão escolar por meio da aprendizagem efetiva – evidenciando a potência da educação dialógica como promotora de oportunidades e de mobilidade da dinâmica social, potência essa que ainda é pouco explorada e, muitas vezes, até combatida.

Palavras-chave: Docência; Aprendizagem; Subjetividade.

ABSTRACT

This thesis is an case study that focuses on the subject of the subjective constitution of teaching and learning, according to the Theory of Subjectivity, by González Rey, which is associated with Qualitative Epistemology, by the same author. In this way, we seeks to answer the following problem: How are subjective configurations about teaching produced in the life story of a pedagogue recognized by her coworkers for developing a good job with the different ways of being and learning in the school context? Having as a general objective to produce a theoretical model that intends to build intelligibility about the problem. The Constructive-Interpretative Methodology was used. The main resources used to induce conversational systems were: insertion into the participant's work context (informal moments), a preliminary questionnaire and the use of images associated with life stages. The construction of the information was guided by the participant's life story, which allowed the thesis that teachers like Sofia, who live teaching in order to subjectively configure it as a power, as a possibility of building alternative subjective ways for the dialogic process, attribute value and meaning both to their pedagogical performance, to the processes of school learning and schooling, influencing new subjective productions, both in the individual and in the social sphere. Thus, the hypothetical construction is elaborated that teaching is an expression of Sofia's subjectivity, which is articulated around organizational cores, more or less stable, which represent the guiding principles of the participant's teaching, are named: the bond with the profession, flexibility, pedagogical humility and teaching ethics. In turn, each of these cores expresses, in a more or less evident way, Sofia's essential values, which are: affection, empathy, honesty and respect. In other words, the way Sofia conducts her teaching is articulated around values that (re)configure themselves throughout her life as principles. In this subjective production, affective memories are configured as legacies, which are closely associated with the value of the quality bond and school inclusion with effective learning. Evidencing the potential of dialogic education as a promoter of opportunities and mobility of social dynamics, a potential that is still little explored and, often, even opposed.

Keywords: Teaching; Learning; Subjectivity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – A ponta do <i>iceberg</i>	98
Figura 2 – Evolução dos resultados e metas do IDEB entre 2005 e 2019.....	99
Figura 3 – Índices da escola de Sofia no IDEB em 2019	99
Figura 4 – Etapas do processo de construção do estudo	112
Figura 5 – Fluxo de produção subjetiva da participante	249
Figura 6 – Núcleos organizativos da docência de Sofia	251

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Base de dados: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)	19
Quadro 2 – Base de dados: Repositório Institucional da UnB	20
Quadro 3 – Base de dados: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.....	20
Quadro 4 – <i>Corpus</i> de análise.....	21

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA PESQUISA	17
1.2 CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA DA DOCÊNCIA: ATUALIZAÇÕES SOBRE O CAMPO DE PESQUISA.....	18
2 FUNDAMENTOS DA PESQUISA	26
2.1 EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA	26
2.1.1 O caráter construtivo-interpretativo do conhecimento	31
2.1.2 A validade do caso singular no processo de produção de conhecimento	31
2.1.3 O caráter dialógico da investigação	33
2.2 TEORIA DA SUBJETIVIDADE	34
2.2.1 Subjetividade	36
2.2.2 Sentido subjetivo e configuração subjetiva	38
2.2.3 Categoria de sujeito e de agente	40
2.2.4 Subjetividade, personalidade e docência	41
2.3 A CONSTITUIÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DA DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS NO BRASIL	42
2.3.1 Antecedentes históricos	44
2.3.2 O Brasil: ideais e rupturas.....	51
2.3.3 Uma síntese reflexiva	69
2.4 DOCÊNCIA, APRENDIZAGEM E SUBJETIVIDADE: ENTRELAÇAMENTOS POSSÍVEIS	71
3 PERCURSO METODOLÓGICO	81
3.1 A METODOLOGIA CONSTRUTIVO-INTERPRETATIVA	81
3.2 PRECEITOS ÉTICOS E DESAFIOS APLICADOS À PESQUISA	83
3.3 A ESCOLHA DA PARTICIPANTE: UMA DECISÃO RELACIONAL.....	86
3.3.1 Afinal, por que Sofia foi escolhida?	88
3.3.2 Quem é a professora Sofia? Como ela é percebida em seu local de trabalho?... 89	
3.3.3 Mas a questão que fica é justamente como se constituiu essa forma de ser docente? Quando teve origem? Que aspectos foram fundantes dessa maneira de exercer a docência?.....	96
3.4 O TRABALHO DE CAMPO: UM CONTÍNUO FLUXO RELACIONAL, ATIVO E REFLEXIVO CONJUNTO	101

4 “EU APRENDI”: A CONSTRUÇÃO DA INFORMAÇÃO NO CASO DE SOFIA	110
4.1 HONRANDO UM LEGADO: A HISTÓRIA DE SOFIA	115
4.2 UM MERGULHO NA CONFIGURAÇÃO SUBJETIVA DA DOCÊNCIA DE SOFIA	161
4.2.1 Vínculo com a profissão	163
4.2.2 Flexibilidade	174
4.2.2.1 <i>Ampliação de perspectivas</i>	175
4.2.2.1.1 <i>Aprendizagem escolar</i>	175
4.2.2.1.2 <i>Função social da escola</i>	184
4.2.2.1.3 <i>Ser professor de crianças</i>	192
4.2.2.2 <i>Características da docência</i>	198
4.2.2.2.1 <i>Dinamicidade</i>	199
4.2.2.2.2 <i>Sensibilidade e adaptabilidade</i>	203
4.2.3 Humildade pedagógica	209
4.2.3.1 <i>Aprendizagem contínua</i>	209
4.2.3.2 <i>Constituição de redes</i>	215
4.2.4 Ética docente	220
4.2.4.1 <i>Responsabilidade profissional</i>	221
4.2.4.2 <i>Direitos do estudante</i>	228
4.2.4.2.1 <i>Direito a ser reconhecido na sua unicidade</i>	229
4.2.4.2.2 <i>Direito ao respeito</i>	234
4.2.4.2.3 <i>Direito à aprendizagem</i>	238
5 UM CONVITE AO DIÁLOGO COM SOFIA	245
5.1 UMA BREVE SÍNTESE CONCLUSIVA	246
5.1.1 A dinâmica da configuração da docência	247
5.1.2 Os núcleos organizativos	250
5.1.3 Desenvolvimento subjetivo	258
5.2 PROVOCAÇÕES FINAIS	259
REFERÊNCIAS	261
APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA (ASSENTIMENTO)	266
APÊNDICE II – INSTRUMENTO FOTOS E IMAGENS.....	268

APÊNDICE III - LISTA DE INDICADORES	269
--	------------

1 INTRODUÇÃO

Esta tese propõe-se a refletir sobre a temática da docência e sua relação com o ensino e a aprendizagem, no contexto da Educação Básica, sob a perspectiva da Teoria da Subjetividade, de Fernando Luís González Rey. Interessa-me mais especificamente a questão das configurações subjetivas produzidas a respeito da docência, do ensino e da aprendizagem por professores pedagogos que atuam na Educação Básica, os quais são reconhecidos por seus pares por desenvolverem um bom trabalho diante dos diversos processos de aprendizagem que ocorrem no ambiente escolar.

Tal temática emergiu de forma clara durante meus estudos de mestrado (BAUM, 2015), em especial durante o trabalho de campo e nas reflexões que suscitaram a partir daquele momento. Embora tais estudos tenham sido realizados em meu local de trabalho e a partir de uma prática que pesquisadores costumam realizar, até então não havia refletido sobre os diferentes processos de aprendizagem presentes nesse ambiente, sobre os seus fatores intervenientes, sobre o papel da emocionalidade neles, além de outras questões que envolvem a docência para além das técnicas pedagógicas e das minhas próprias concepções de docência, ensino e aprendizagem. Foi apenas durante o processo de análise, momento em que me investi de um olhar reflexivo e analítico mais profundo, que o modo como entendo a aprendizagem humana, bem como minhas próprias concepções sobre docência e ensino, foi evidenciado. Também foi o momento em que percebi que a relação estabelecida com alunos e alunas, os quais enfrentavam dificuldades no processo de escolarização, demandava do docente muito mais do que estratégias e técnicas pedagógicas de ensino. Os estudantes requeriam sustentação para o enfrentamento da situação de aprendizagem, ou seja, era necessário investir em sua subjetividade para que pudessem se sentir capazes de transcender as dificuldades e ressignificar o que estava por trás do aprender, suas marcas subjetivas.

Compreendi que tais princípios e atitudes fazem parte de quem eu sou e da forma como entendo e atuo no mundo, tanto no âmbito profissional quanto no âmbito pessoal, ou seja, estão configurados em minha subjetividade. Percebi, também, que esse processo de constituição subjetiva foi sendo produzido ao longo da minha história singular de vida, e não apenas durante minha formação profissional acadêmica. Ele também está relacionado às minhas experiências de aprendizagem e docência: na minha trajetória como aluna, estagiária, professora, orientadora educacional e gestora; na relação com colegas da escola, nos espaços de formação, com professores que foram marcantes e que serviram de exemplo; com meus valores e exemplos familiares e de convívio (amigos, vizinhos, conhecidos); no encontro com conhecimentos,

saberes e teorias. Notei que a forma como entendo a aprendizagem foi sendo produzida desde as primeiras experiências de que recordo. Por sua vez, a ideia que tenho de docência, de ensino e de como vivo o cotidiano escolar, foi sendo produzida desde as primeiras experiências que tive com as pessoas que me ensinaram algo, que fizeram sentido e às quais me vinculei afetivamente. Assim, experiências no seio da família, nas relações com os pares, na constituição de vínculos significativos com pessoas que ensinam e que aprendem comigo, cada sorriso, lágrima ou abraço, foram constituindo quem eu sou hoje e as lentes com as quais percebo o mundo ao meu redor, e, conseqüentemente, a minha profissão.

Ao analisar brevemente minha trajetória de constituição docente e os achados da minha pesquisa de mestrado, percebo que são inúmeras as formas de os indivíduos relacionarem-se com seus processos de aprendizagem, as quais podem facilitar ou criar obstáculos em seus processos de escolarização e vida acadêmica-profissional. Trata-se de produções singulares, complexas e relacionais que se (re)compõem ao longo de suas trajetórias e, por isso, há diversidade de situações no ambiente escolar diante dos desafios da escolarização. Deparei-me inúmeras vezes com crianças que não acreditavam no seu potencial de aprendizagem, com pessoas que por algum sofrimento impunham barreiras ao estabelecimento de vínculos, com pessoas que por questões (também) orgânicas tinham dificuldades para dar conta do que a escola lhes exigia, tais como as crianças cujos casos foram analisados em minha dissertação. Isso sempre foi algo que me mobilizou pessoal e profissionalmente, e, além disso, essas experiências foram direcionando a forma como entendo o ensino e a aprendizagem no ambiente escolar e fora dele, além de serem decisivas nas minhas escolhas acadêmicas, constituindo um curso de ação que me é próprio. Essas experiências fizeram eu compreender meu compromisso com a docência, de forma a me sentir responsável pelo meu papel como docente, por apoiar os diferentes processos de aprendizagem de cada criança a fim de potencializar suas possibilidades, sem julgar sua trajetória de vida. Essa implicação impulsionava-me a qualificar as construções culturais de cada estudante, que estavam estabelecidas no currículo e, mais do que isso, efetivamente buscar (de maneira incansável) construir espaços em que cada um se sentisse capaz de aprender, saboreasse suas conquistas e estabelecesse vínculo afetivo saudável com esse processo, de forma a (re)constituir e (res)significar marcas. Esse compromisso ressoa, inegavelmente, sobre como entendo o ensino, a docência e todos os processos que ocorrem no ambiente escolar.

Minha pesquisa de mestrado evidenciou algo que sempre carreguei comigo: cada criança, na condição de aluno, demanda que acreditemos que ela seja capaz de aprender na escola. No papel de professora e, mais ainda, de orientadora educacional, foram incontáveis as

vezes que percebi que o único espaço em que efetivamente se acreditava na capacidade de algumas crianças era a escola. Muitas foram as batalhas travadas para “provar” às próprias crianças, seus familiares, seus pares e à comunidade escolar que elas tinham capacidade de aprender e dar conta dos desafios escolares (e, por que não, do mundo), mas para isso demandariam, cada uma delas, um suporte diferenciado. Entender os ritmos, as necessidades, as capacidades, as possibilidades e as potencialidades de cada criança faz parte do meu trabalho diário como orientadora; apoiar o professor na compreensão de seus alunos como seres humanos únicos e no desenvolvimento de estratégias pedagógicas para atendê-los, também.

Essas batalhas constituem boa parte da minha trajetória profissional. Mais do que isso, são uma parte essencial de quem eu sou, da minha constituição subjetiva, da forma como vejo o mundo. Trata-se de algo muito mais forte do que a vontade consciente, que a motivação para o trabalho é algo impregnado no íntimo e que me faz persistir mesmo diante das mais duras experiências, das situações mais adversas e da desistência de (praticamente) todos, inclusive da própria criança. Mesmo diante de tudo, permanece em mim algo que vai além de uma simples crença (de que todos aprendem em seu tempo e de que os processos de aprendizagem não se encerram na escola). Compreendo que a docência ultrapassa a “transmissão de conteúdos” e o uso de técnicas pedagógicas para o “bom ensinar”. É um ato de formação para a vida que se dá na relação com o outro e tem um impacto muito significativo na constituição humana, favorecendo marcas na subjetividade de cada um dos envolvidos, daí a enorme responsabilidade do docente. Entendo que cada ser humano é um universo particular, que o processo de escolarização é uma pequena, mas importante, parte desse universo e todos, por sua vez, merecem ter a melhor experiência possível ao longo de sua trajetória na escola, experiências significativas e que levem em conta a criança tal como ela é (não imagens ideais), bem como seu percurso de vida único. É por tudo isso que compreendendo que a educação é um sistema altamente complexo, que exige um compromisso profissional e ético muito sério e responsável.

Dessa maneira, parte-se da tese de que conceber a docência sob tal ótica tem como potencialidade apoiar o processo de escolarização das inúmeras pessoas que frequentam o ambiente escolar, especialmente se pensarmos nos diferentes processos de aprendizagem e escolarização que hoje estão presentes na Educação Básica. Minha experiência profissional tem me mostrado que, cada vez mais, temos classes plurais com demandas individuais diversificadas, sejam elas sociais, psicológicas, psiquiátricas, orgânicas, relacionais ou específicas de aprendizagem. Creio que tal pluralidade sempre existiu, mas assumi-la de forma mais explícita é um movimento recente. Tendo em vista tal quadro, o exercício e a compreensão da docência demandam considerar o caráter complexo desses fenômenos sociais, ou seja, já não

é mais suficiente concebê-la de forma compartimentada, massificadora e unicamente instrumental, pautada em um modelo único de ensinar tudo a todos ao mesmo tempo. Evidencia-se, assim, a necessidade de se pesquisar a respeito de fatores que estejam implicados na docência e na aprendizagem para além de didáticas, de métodos, de saberes e do currículo.

A urgência de rever as práticas pedagógicas pode ser observada nos achados da minha dissertação (BAUM, 2015). Tais análises indicam que as crianças-alvo da pesquisa, que enfrentavam dificuldades em seus processos de escolarização, em especial no que diz respeito à escrita, demandavam suporte pedagógico para além do ensino na área de linguagem (mas que também não a excluía). As crianças expressavam marcas subjetivamente configuradas – que se constituíram ao longo de suas trajetórias de vida, na relação com as outras pessoas –, que impunham barreiras à aprendizagem escolar, fazendo com que acreditassem serem incapazes de aprender. O mesmo estudo ainda traz como uma demanda daquelas crianças a necessidade de sustentação emocional diante dos desafios escolares, tamanha era a dor que tal enfrentamento suscitava nelas, tarefa essa nada simples e bastante trabalhosa, mas um desafio que precisa ser enfrentado pelo docente que deseja e acredita na possibilidade de superação de tal cenário e que age com vistas a promover as aprendizagens no contexto escolar. Entretanto, como prover esse tipo de sustentação? Como formar docentes capazes de enfrentar desafios como esses? Por que há profissionais que enfrentam esse desafio com melhor desenvoltura que outros?

Fica evidente que se trata de algo que passa por um processo que também vai além dos aspectos instrumentais, didáticos e teórico-metodológicos. Dessa maneira, estudar a subjetividade constitui-se uma alternativa importante para gerar inteligibilidade a respeito de fatores menos evidentes, mas que estão em jogo na dinâmica do processo de escolarização. Assim, esta tese se propõe a investigar a constituição da subjetividade¹ do docente, especialmente no que tange às configurações subjetivas² relacionadas à docência e à aprendizagem. O campo da subjetividade em articulação com a docência e a aprendizagem ainda constitui um aspecto da experiência escolar humana pouco investigada no meio acadêmico. Esta tese sugere que, caso desejemos potencializar a sua capacidade de enfrentamento de desafios que se apresentam na prática profissional, bem como qualificar os processos de aprendizagem no contexto escolar, ainda precisamos investigar a influência da

¹ O termo *subjetividade* é definido por González Rey (2009a) como um nível diferenciado da psique humana, produzido a partir de processos simbólicos de natureza cultural e relacionado às emoções. Esse conceito será mais bem abordado no subcapítulo Teoria da Subjetividade.

² Conforme González Rey e Mitjans Martínez (2017c), as configurações subjetivas são núcleos dinâmicos, mais ou menos estáveis, produzidos por sentidos subjetivos, que têm como característica se constituírem e se reorganizarem ao longo de toda a vida da pessoa. Esse conceito será mais bem discutido no subcapítulo Teoria da Subjetividade.

subjetividade na maneira como o professor conduz a sua docência. Por tais razões, refletir sobre como se produzem as configurações subjetivas de docentes, em particular daqueles que são reconhecidos por enfrentar bem as demandas diante das diversas formas de ser e de aprender no ambiente escolar, é um importante tema a ser desenvolvido em pesquisas da área da educação – campo no qual esta pesquisa se inscreve.

1.1 ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA PESQUISA

Pelo percurso aqui exposto, esta tese pretende se debruçar sobre a temática da *constituição subjetiva da docência e da aprendizagem segundo a Teoria da Subjetividade*, de Luís Fernando González Rey, tendo como participante do estudo uma professora que atua nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, propõe-se como problema de pesquisa: *como são produzidas as configurações subjetivas acerca da docência na história de vida de uma pedagoga reconhecida por seus pares por desenvolver um bom trabalho com as diversas formas de ser e de aprender no contexto escolar?*

Assim, propõem-se algumas questões de pesquisa com vistas a elucidar ainda mais o foco da proposta:

- a) Como a participante configura subjetivamente a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em sua vida?
- b) Como o vínculo da docente se configura subjetivamente com a sua profissão?
- c) Quais valores e princípios estão presentes em sua docência? Como eles se expressam?
- d) Como a professora configura subjetivamente a concepção de aprendizagem escolar? Que fatores estão relacionados? Qual é o papel da dialogicidade nesse processo?
- e) Que papel o aprender ocupa na configuração subjetiva de sua docência?

Desses questionamentos, surge como objetivo geral da presente proposta de pesquisa *produzir um modelo teórico³ acerca de como são constituídas as configurações subjetivas relacionadas à docência ao longo da história de vida de uma pedagoga reconhecida por seus pares por desenvolver um bom trabalho com as diversas formas de ser e de aprender no contexto escolar.*

³ Na perspectiva adotada, um modelo teórico não é compreendido como uma teoria em si, mas como um processo que visa a gerar inteligibilidade a respeito de um determinado fenômeno humano. Esta pesquisa se propõe a estudar o valor da Teoria da Subjetividade para explicar a constituição subjetiva da docência e da aprendizagem de uma pedagoga. Essa temática será mais bem explicada ao longo do capítulo metodológico.

Como desdobramento do objetivo geral, surgem como objetivos específicos:

- a) Investigar o processo de produção de configurações subjetivas relacionadas à docência e sua articulação com a aprendizagem escolar, bem como analisar as marcas que foram significativas nessa produção.
- b) Analisar a relação que se estabelece entre a configuração subjetiva da docência e as experiências de aprendizagem significativas na vida da professora participante.
- c) Identificar elementos que possibilitem refletir a respeito da formação de professores, para além de aspectos instrumentais, didáticos e teórico-metodológicos.

Cabe destacar aqui que, segundo González Rey e Mitjans Martínez (2017c, p. 93), o problema de pesquisa “está dado por um conjunto de ideias, interrogações e curiosidades que o pesquisador irá integrar numa representação inicial sobre o que pretende pesquisar”, por isso, ele tende a se desenvolver ao longo do próprio estudo “se esclarecendo, aprofundando e desdobrando no curso da pesquisa”.

O trabalho de pesquisa aqui apresentado está organizado de maneira a conduzir o leitor nesse percurso de construção de inteligibilidade, subdividido, desse modo, em cinco capítulos principais. O primeiro, nomeado “Fundamentos da pesquisa”, se propõe a explicitar os princípios teóricos orientadores da investigação. O segundo capítulo, intitulado “Percurso metodológico”, visa a explicitar a maneira como a pesquisa foi planejada e conduzida. O terceiro capítulo, chamado “Eu aprendi: a construção da informação no caso de Sofia”, expõe o processo de construção de inteligibilidade a respeito do caso. E, por fim, o quarto capítulo, nomeado “Um convite ao diálogo com Sofia”, aponta as considerações finais da pesquisa de modo a provocar o leitor a refletir sobre o caso.

1.2 CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA DA DOCÊNCIA: ATUALIZAÇÕES SOBRE O CAMPO DE PESQUISA

Ao longo da pesquisa, realizou-se um estudo exploratório sobre o campo científico da docência na perspectiva da Teoria da Subjetividade de González Rey. Tais investigações se desenvolveram com o objetivo de compreender como a docência vem sendo tratada pelos estudiosos da Teoria da Subjetividade atualmente, a fim de situar esta tese nesse campo, identificando o potencial da pesquisa quanto à sua originalidade. Além disso, visa complementar a revisão bibliográfica realizada neste subcapítulo com publicações recentes, especialmente no formato de teses, dissertações e artigos científicos.

Para tanto, utilizou-se como fonte de pesquisa as seguintes bases de dados: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)⁴, Repositório Institucional da Universidade de Brasília (UnB)⁵ e Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁶. Foram considerados neste estudo teses e dissertações referentes aos últimos cinco anos (2016 a 2021). A fim de delimitar a busca às pesquisas que correspondessem a perspectiva teórica, epistemológica e metodológica adotada nesta tese, utilizaram-se como descritores as expressões “**subjetividade**”, “**González Rey**” e “**docência**” de maneira combinada.

O material encontrado passou por um processo de triagem por resumos. Para a composição do *corpus* de análise, **descartaram-se** trabalhos cujas **temáticas** distanciavam-se muito dos propósitos desta pesquisa e aqueles que apresentavam **modelos híbridos**, ou seja, que não faziam uso simultâneo da Teoria da Subjetividade, da Epistemologia Qualitativa e da Metodologia Construtivo-interpretativa, conceitos desenvolvidos por González Rey. Optou-se por esse critério de corte por serem os modelos híbridos uma das principais críticas feitas pelo próprio González Rey e por seus colaboradores às pesquisas que se detêm a estudar a Teoria da Subjetividade, sendo a utilização simultânea da Teoria da Subjetividade, da Epistemologia Qualitativa e do Método Construtivo-interpretativo considerada elemento altamente relevante na construção do rigor teórico e metodológico da pesquisa que utiliza tal perspectiva (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017c). Dessa maneira, chegou-se aos resultados apresentados a seguir.

Na base de dados da BDTD (Quadro 1), foram encontrados nove trabalhos (8 dissertações e 1 tese), sendo que quatro deles (44%) são oriundos da UnB, onde há dois grupos de pesquisa que estudam a Teoria da Subjetividade, um na área de Educação (3 dissertações e 1 tese sobre a temática) e outro na área da Psicologia. Dos nove trabalhos encontrados, foram selecionados quatro para compor o *corpus de análise* (3 dissertações e 1 tese), todas produzidas no Programa de Pós-graduação em Educação da UnB.

Quadro 1 – Base de dados: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)

	Total	Dissertações	Teses
Trabalhos encontrados	9	8	1
Corte por análise de resumo	4	3	1

Fonte: elaborado pela autora.

⁴ Disponível em: <http://bdtb.ibict.br>.

⁵ Disponível em: <https://repositorio.unb.br>.

⁶ Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>.

Na base de dados do Repositório Institucional da UnB (Quadro 2) foram localizados quatro trabalhos (3 dissertações e 1 tese). Entretanto, eles correspondem exatamente aos mesmos encontrados na base de dados da BDTD, e, por essa razão, foram descartados.

Quadro 2 – Base de dados: Repositório Institucional da UnB

	Total	Dissertações	Teses
Trabalhos encontrados	4	3	1
Corte por duplicidade: trabalhos já localizados em outra base de dados	0	0	0

Fonte: elaborado pela autora.

Na base de dados Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (Quadro 3), inicialmente buscou-se pelos três descritores articulados em uma linha de combinação lógica, visto que esse repositório não apresentou a possibilidade de busca avançada. Considerando o número muito elevado de trabalhos encontrados (371.747), realizou-se uma nova busca contemplando apenas o descritor “González Rey”, resultado em 155 trabalhos localizados no recorte temporal, sendo 104 dissertações e 51 teses. Com a redução expressiva do volume de trabalhos localizados e a dificuldade de filtagens mais precisas, passou-se a um rastreo por títulos visando realizar um corte por temática correlata. Assim, foram selecionados apenas trabalhos cuja temática se aproximava da temática desta tese, ou seja, a constituição subjetiva do docente ou da docência de crianças, o que resultou em seis trabalhos, sendo 4 dissertações e 2 teses, todas produzidas junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da UnB. Passou-se, então, a um corte por duplicidade, ou seja, eliminaram-se trabalhos localizados em outras bases de dados já pesquisadas, restando dois trabalhos (1 dissertação e 1 tese), cujos resumos foram analisados. Ambos foram selecionados para uma averiguação mais profunda.

Quadro 3 – Base de dados: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

	Total	Dissertações	Teses
Trabalhos encontrados com os três descritores articulados	371.747	224.018	97.448
Corte por descritor único: “González Rey”	155	104	51
Corte por temática correlata: rastreo de títulos correlatos – a constituição subjetiva do docente ou da docência de crianças	6	4	2
Corte por duplicidade: trabalhos já localizados em outra base de dados	2	1	1
Corte por análise de resumo	2	1	1

Fonte: elaborado pela autora.

Dessa forma, considerando o cruzamento das três bases de dados pesquisadas, chegou-se ao total de seis trabalhos a serem analisados de maneira mais criteriosa de seu conteúdo (Quadro 4).

Quadro 4 – *Corpus* de análise

Autor	Tipo	Ano	Título
GALLERT, Adriana Ziemer	Tese	2016	A constituição subjetiva do professor enquanto sujeito da sua ação
MUNDIM, Elisângela Duarte Almeida	Tese	2016	Movimento da ação docente: recursos subjetivos na produção de saberes pedagógicos
SILVA, Caroline Nunes	Dissertação	2016	Organização da ação docente como produção subjetiva: estratégias de apoio para atender as necessidades educacionais dos alunos
BARRIOS DÍAZ, Diego Andrés	Dissertação	2017	Docência na educação infantil: a constituição subjetiva de professores
VAZ, Luana	Dissertação	2017	A sala de aula como espaço relacional: o olhar do professor para as singularidades dos alunos
OLIVEIRA, Marluce de Souza	Dissertação	2018	Produções subjetivas da ação docente: o movimento de articulação entre planejamento e currículo

Fonte: elaborado pela autora.

Na sequência, passou-se à leitura em profundidade das sínteses conclusivas de cada trabalho selecionado, a fim de compreender a visão de cada autor a respeito da docência como produção subjetiva.

A tese de Gallert (2016) objetiva analisar a constituição subjetiva do professor que se configura como sujeito da sua ação, utilizando para isso o estudo de caso de um profissional que, “frente aos desafios do seu cotidiano, posicionava-se, tomava decisões, intervinha e agia, buscando alternativas ante as circunstâncias da profissão” (GALLERT, 2016, p. 181). O estudo descreve que a forma como esse professor vive sua docência se constituiu ao longo de sua história de vida, antecedendo o momento de sua formação profissional, e continua configurando-se, continuamente, de forma ininterrupta. A autora menciona que o professor analisado atuava de forma propositiva em vários contextos da sua vida e percebia o seu local de trabalho como um espaço de possibilidade, “no qual era possível criar alternativas frente aos desafios e adversidades do cotidiano” (GALLERT, 2016, p. 182), estando os processos subjetivos relacionados com a docência, “imbricados com sentimentos de pertencimento e de comprometimento com a profissão, as pessoas e o espaço social no qual atuava como professor” (GALLERT, 2016, p. 182-183). O professor em questão tinha clareza de seu papel como docente, tomando para si a responsabilidade de encontrar meios para solucionar as adversidades

inerentes ao cotidiano escolar, assim, a autonomia compunha outro elemento subjetivo na constituição da docência. A autora concluiu que o professor que exerce a docência como sujeito da sua ação “se posiciona de forma clara, revê continuamente o foco do seu trabalho e se mobiliza em torno de ações e intervenções tendo em vista promover o desenvolvimento dos alunos, assumindo uma postura de reflexão constante sobre sua atuação” (GALLERT, 2016, p. 187), permitindo-se viver a docência com envolvimento emocional e simbólico, além de desenvolver uma prática sensível ao outro.

A tese de Mundim (2016) se dedica a investigar o processo de produção de saberes pedagógicos a partir da experiência a do movimento da ação docente. As participantes da pesquisa foram uma coordenadora pedagógica, uma professora regente e uma formadora de professores, todas vinculadas a escola pública da Secretaria de Educação do Distrito Federal. A tese que orientou tal investigação propõe que

[...] movimento de produção de saberes pedagógicos anula-se quando as concepções dos docentes são firmadas no que é previsível, controlável, linear e estático, de forma que esses profissionais acabam por não visualizar o constante e necessário redirecionamento das suas práticas pedagógicas. (MUNDIM, 2016, p. 195).

Nesse caso, inviabiliza-se aos profissionais que se tornem sujeitos de suas práticas pedagógicas, as quais se tornam rotinas naturalizadas não reflexivas e despersonalizadas. Dessa maneira, salienta-se alguns dos inúmeros recursos subjetivos que estão presentes na produção de saberes pedagógicos: a) a valorização de uma rede colaborativa na escola; b) a intencionalidade pedagógica; c) o olhar investigativo; e d) a produção de ideias em um processo de autoria⁷/autonomia. Considera-se que os docentes constituem saberes pedagógicos na relação entre seus pares, sendo essa produção circunscrita na dimensão subjetiva, mantendo, assim, relação direta com o desenvolvimento de um conjunto de produções subjetivas.

A dissertação de Silva (2016) busca compreender de que forma o professor organiza a sua prática se expressando como sujeito no trabalho pedagógico. A autora realizou a pesquisa com duas professoras, e compreende que a docência “está permeada de sentidos subjetivos que a tornam [uma ação] complexa” (SILVA, 2016, p. 126) para os indivíduos envolvidos e que a forma como as professoras subjetivam seu papel como docente “constitui processos simbólicos e emocionais presentes nas ações educativas realizadas e criadas por elas” (SILVA, 2016, p. 127), estando, para ambas, relacionados com a dimensão da possibilidade. Para as duas participantes do estudo, a docência está associada a sentidos subjetivos de responsabilidade

⁷ Entende autoria como processo de “[...] criar ideias e posicionamentos de maneira ativa, implicados no contexto atual e comprometidos com a trama social em que faz parte” (MUNDIM, 2016, p. 199).

frente ao trabalho pedagógico por elas desenvolvido, contribuindo para uma ação compromissada com as necessidades dos alunos e o fomento do seu protagonismo. A autora refere que na docência das professoras estão presentes sentidos subjetivos relacionados aos vínculos afetivos e ao estabelecimento de relações interpessoais entre professores e alunos, concluindo que tais elementos são geradores de outros “sentidos subjetivos que apoiam a organização do trabalho pedagógico do professor, mobilizando as escolhas das estratégias mais favorecedoras à aprendizagem” (SILVA, 2016, p. 129-130).

A dissertação de Barrios Díaz (2017), por sua vez, dedica-se a explorar os aspectos que integram a constituição subjetiva do professor de Educação Infantil. De acordo com o autor, a construção da informação permitiu identificar uma série de elementos que estão presentes na constituição subjetiva das professoras e, dessa forma, organizou suas sínteses conclusivas em cinco subtópicos. No item *A relevância do núcleo familiar para a constituição subjetiva*, explica que o núcleo familiar aparece como elemento central na constituição docente, uma vez que nele se “desenvolveram valores e construíram recursos subjetivos para se posicionar diante da vida” (BARRIOS DÍAZ, 2017, p. 132). No subtítulo *Docência como possibilidade de descoberta de si*, declara que a docência é uma produção dinâmica, uma vez que o professor vive “a possibilidade de reelaboração de si no curso de suas vivências” (BARRIOS DÍAZ, 2017, p. 133), sendo que a forma como vive a docência repercute não apenas em seu âmbito profissional, mas também em sua própria constituição subjetiva como ser humano, e a escola, nessa perspectiva, é fonte de produção de sentidos subjetivos sobre a identidade do docente. No subtópico *A escola como espaço relacional e de ação docente*, refere que as participantes valorizam as relações sociais estabelecidas no ambiente escolar, com os diferentes indivíduos que compõem esse espaço, entendendo-o como uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e de aprendizagem, sendo os processos relacionais vividos junto às crianças uma faceta importante para o desenvolvimento de estratégias de ensino e de exercício da docência, favorecendo, dessa forma, as aprendizagens constituídas na escola. O subtópico *As relações de parceria na escola* diz respeito à constituição das aprendizagens nas trocas com a equipe pedagógica, sendo esta considerada uma parceria significativa, especialmente na inserção do professor no ambiente profissional. Conforme o autor, esses dois últimos tópicos expressam “como o encontro com o outro é uma relação fundamental no processo de constituição subjetiva” dos seres humanos (BARRIOS DÍAZ, 2017, p. 135-136). Por fim, no último subtópico, intitulado *A docência como processo de aprendizagem*, evidencia-se o fato de que as professoras “reconhecem que suas perspectivas e estratégias pedagógicas foram desenvolvidas dentro do próprio processo de viver a docência” (BARRIOS DÍAZ, 2017, p.

137), e esse sentimento de pertencimento é apontado como fator importante nesse processo, sendo associado à possibilidade de construir uma educação na qual acreditam e podem exercer a autoria. O autor conclui que o campo da educação é um terreno complexo, no qual há o encontro entre diversas subjetividades, e educar “é o ato de trocar com o outro os nossos valores e perspectivas de mundo e a partir desse encontro viver a possibilidade de crescimento” (BARRIOS DÍAZ, 2017, p. 138).

A dissertação de Vaz (2017) procura entender a forma como uma professora busca conhecer as especificidades de seus alunos na dinâmica relacional da sala de aula. Para isso, realizou-se um estudo de caso em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do Distrito Federal. Como resultado, averiguou-se que a maneira como a professora estabelecia a relação com seus alunos era expressa em suas escolhas pedagógicas, seus valores, suas crenças, suas concepções de aprendizagem e de infância, bem como nas produções subjetivas a respeito de seus alunos. Identificou-se que

a professora conseguia transformar sua sala de aula em um espaço relacional, a partir de um olhar voltado para os sujeitos e da criação constante de recursos relacionais e estratégias próximas às necessidades e especificidades de seus alunos. (VAZ, 2017, p. 147).

A dissertação de Oliveira (2018) objetiva compreender as produções subjetivas do professor na articulação de planejar sua ação a partir do currículo. A investigação foi realizada com uma professora de Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública do Distrito Federal. Apurou-se como resultados que as produções subjetivas do professor emergem na organização de sua ação, de maneira a expressar sua singularidade, personalizando o planejamento e a compreensão do currículo formal. Isso possibilitou conhecer as motivações do professor, e a razão de seus posicionamentos e reações, revelando a dimensão humana da docência. Segundo a autora, tornar-se professor não se define com a obtenção de um título, com o domínio de determinado campo de conhecimento ou de técnicas, mas também se refere “a processualidade humana de quem vive a docência, em sua história de vida e de suas experiências socioculturais, configuradas subjetivamente” (OLIVEIRA, 2018, p. 144) ao longo da vida.

Desse modo, levando-se em conta os textos apurados, é possível compreender que a docência é entendida como um fenômeno complexo e relacional, uma produção subjetiva na qual entram em jogo fatores como as relações humanas que se estabelecem em diferentes contextos, os valores e os vínculos constituídos ao longo da história de vida de cada indivíduo, bem como a relação indissociável entre a subjetividade individual e a social, na qual uma

constitui a outra dialética e recursivamente. Ainda, as pesquisas demonstram que considerar os aspectos das subjetividades presentes no ambiente escolar potencializa o exercício da autoria, favorecendo ao professor assumir-se na condição de agente ou sujeito da ação e, assim, recriar constantemente sua atuação frente aos desafios da docência. Desse modo, abre-se espaço para o fortalecimento do vínculo com a profissão e com os compromissos a ela associados.

Cabe ressaltar que nas pesquisas estudadas foi explorada a questão da constituição subjetiva do docente e sua articulação com a docência. Embora as temáticas investigadas sejam próximas dos propósitos desta tese, percebe-se que não ocorreu uma investigação em profundidade a respeito da constituição subjetiva da docência produzida ao longo da história de vida dos participantes dos estudos, inter-relacionando-os com suas próprias experiências de aprendizagem. A dissertação de Barrios Díaz (2017) foi a que mais se aproximou desse propósito, mas sua abordagem quanto à historicidade das participantes foi um tanto superficial, servindo como uma espécie de contextualização dos casos, produzindo poucas conexões entre as produções subjetivas constituídas ao longo da vida das professoras e sua ação docente. Além disso, percebeu-se que a promoção da aprendizagem no contexto escolar foi abordada como uma consequência da ação docente e não como algo mais complexo e profundo; as questões dialógicas e relacionais foram abordadas mais como uma expressão da ação docente do que como configurações subjetivas da docência. Tais pontos abrem espaço de inserção desta tese no campo dos estudos da docência, tomando como referência a Teoria da Subjetividade, e também orientou a decisão por buscar constituir um estudo de caso em profundidade com uma única participante, a qual expressasse, em sua maneira de exercer a docência, os propósitos desta pesquisa.

2 FUNDAMENTOS DA PESQUISA

Este capítulo está organizado de forma a elucidar os propósitos e os princípios desta tese, sendo subdividido em três grandes partes: *A Epistemologia Qualitativa*, que busca situar o leitor sobre a concepção de ciência desenvolvida; *Teoria da Subjetividade*, que objetiva esclarecer a perspectiva teórica que irá subsidiar toda a construção do trabalho; e *A constituição sócio-histórica da docência nos Anos Iniciais no Brasil*, que tem por objetivo compreender como a docência nos Anos Iniciais vem sendo percebida ao longo do tempo, bem como as tensões e forças em jogo nesse processo. Por último, o quarto subcapítulo, intitulado *Docência, aprendizagem e subjetividade: entrelaçamentos possíveis*, tem por finalidade esclarecer o entendimento deste trabalho sobre os grandes conceitos-alvo desta pesquisa e as relações possíveis estabelecidas entre eles.

2.1 EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA

Durante os estudos de doutoramento de González Rey, na União Soviética, ele percebeu que dentro de seu campo de estudo, a Psicologia e os estudos da personalidade, as perspectivas da ciência empírica até então dominantes não abarcavam a compreensão da subjetividade em sua complexidade (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017b). Tratava-se de estudos realizados dentro de um paradigma positivista instrumental, os quais buscavam categorizar e generalizar o comportamento humano, sendo a psique compreendida a partir de modelos que desconsideravam as influências culturais e sociais, ou seja, o universo da cultura no qual o ser humano agia, aprendia e se constituía. Segundo González Rey (2009a, p. 206):

La ausencia de discusión sobre las cuestiones epistemológicas llevó a la psicología a una definición positivista de ciencia, con sus consecuencias en términos de una comprensión del saber objetiva, instrumental y a-teóricamente, lo que se evidenció en el carácter experimental y cuantitativo de su metodología dominante. De hecho, algunas de las tendencias más importantes del saber psicológico quedaron excluidas de la definición de ciencia, por no adaptarse a los cánones de cientificidad definidos por el positivismo.

O autor afirma que, no que se refere à subjetividade humana, não é possível atribuir valor universal às categorias concretas (enquadramentos) elaboradas pela Psicologia até então, e entende que “un concepto es siempre una producción intelectual asociada a cierta inteligibilidad, cuyo significado siempre está contextualizado en la temporalidad de un sistema teórico” (GONZÁLEZ REY, 2009a, p. 210). Ou seja, é necessário considerar as limitações do saber humano, a influência da interpretação do pesquisador e a impossibilidade de se apreender

a realidade como um todo. Assim, um conhecimento sempre seria um recorte da realidade no qual muitos fatores estão envolvidos, inclusive a subjetividade do pesquisador. Para González Rey (2009a), as demonstrações empíricas experimentais, tais como eram preconizadas no paradigma positivista instrumental de ciência, seriam, na realidade,

momentos de convergencia entre ciertas prácticas humanas y la realidad; ellas generan inteligibilidad en ese momento, abren caminos de nuevas acciones y nuevos saberes, pero no son nunca una evidencia final de un estado de la realidad. (GONZÁLEZ REY, 2009a, p. 210).

Ou uma generalização capaz de ser aplicada à qualquer população em qualquer local ou tempo. Para o autor, tratar fenômenos complexos por uma lógica simplista é um engodo, pois desconsidera inúmeras variáveis relacionadas, e esse problema estaria na própria dimensão ontológica de conhecimento, especialmente quando se trata de fenômenos humanos, tal como a subjetividade.

Mitjans Martínez (2005) afirma que a Teoria da Subjetividade não seria compatível com o paradigma positivista, mas com o paradigma epistemológico da complexidade aplicado aos estudos psicológicos. Seguindo tal linha de pensamento, estudos que se dedicam à compreensão da subjetividade humana deveriam aderir a uma perspectiva epistemológica e metodológica compatível com a complexidade implicada no fenômeno. Para a autora, o paradigma da complexidade tem o potencial de entender os fenômenos humanos de forma mais próxima do que acontece no universo real, reconhecendo seu “caráter desordenado, contraditório, plural, recursivo, singular, indivisível e histórico” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2005, p. 4). Segundo a autora:

A noção de complexidade se expressa tanto na representação que se tem do objeto (plano ontológico/teórico) quanto nas formas de construção do conhecimento do objeto (plano epistemológico). Denominamos plano ontológico/teórico a forma pela qual a realidade é concebida com a forma por meio da qual, simultaneamente, é construída a partir da elaboração de corpus teóricos específicos; e plano epistemológico o processo de construção, por parte do científico, do conhecimento sobre essa realidade. Ambos os planos estão profundamente articulados, uma vez que não resulta possível, por exemplo, uma representação complexa do psicológico sem aproximações epistemológicas e metodológicas também complexas que deem conta de acompanhar a complexidade do real [...]. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2005, p. 6).

Por essa razão, a autora afirma que é contraditório reconhecer a complexidade dos fenômenos psicológicos humanos e seguir utilizando categorias que a neguem, e critica que o pensamento científico ainda trate fenômenos complexos de forma simplista. Para a autora, a Teoria da Subjetividade busca romper com tal compreensão de ciência e se propõe a entender a subjetividade humana a partir de uma perspectiva complexa, demandando, portanto, uma compreensão de epistemologia e de metodologia que contemple tal caráter nos processos de

pesquisa. Assim, a “Teoria da Subjetividade, como teoria psicológica referente à expressão complexa do psicológico nos seres humanos, veio ao encontro do paradigma filosófico da complexidade em um encontro de mútua legitimação” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2005, p. 13). González Rey (2003, p. 75) salienta o caráter ontológico da Teoria da Subjetividade:

O desafio de apresentar a psique a partir de uma visão cultural, despojando-a do caráter determinista e essencialista que acompanhou a grande maioria das teorias psicológicas, conduz a uma representação da psique em uma nova dimensão complexa, sistêmica, dialógica e dialética, definida como espaço ontológico ao qual temos optado pelo conceito de subjetividade.

Tal perspectiva assume, segundo Mitjás Martínez (2005), que a subjetividade humana é um fenômeno complexo que nunca ocorre de forma linear, e o real passa a ser entendido como a composição de momentos que se entrecruzam e se retroalimentam, por isso a articulação entre a subjetividade social e a individual como processos indissociáveis e em contínuo desenvolvimento. A partir dessa compreensão, a Epistemologia Qualitativa admite que a inteligibilidade a respeito da subjetividade se dá em uma constante e não linear tensão entre as ações humanas estudadas, o que compreende sentidos e configurações subjetivas produzidas, e a produção teórica da pesquisa, o que envolve o processo construtivo-interpretativo. O que representa um desafio ao pesquisador, que realiza um exercício contínuo “por diferentes vias, tenta construí-la [a realidade estudada] e acompanhá-la” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2005, p. 13) sem decompô-la ou simplificá-la. A autora ainda salienta que

[...] não é apenas a utilização de processos dedutivos a partir do referencial teórico utilizado, nem somente o uso de processos indutivos a partir de determinados dados, que vão permitir acompanhar a complexidade da subjetividade; são necessárias também formas complexas de articulação desses processos por parte do pesquisador, as quais, em uma permanente tensão entre o momento empírico e a produção teórica, permitam acompanhar os processos subjetivos complexos que devem ser estudados. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2005, p. 22).

A Teoria da Subjetividade e suas implicações epistemológicas e filosóficas não são de fácil compreensão ou aplicação, tais como outras perspectivas que buscam acompanhar a complexidade da subjetividade humana também não o são, porém, esse é o principal desafio daqueles que se dedicam a pesquisar sob tal perspectiva. Mitjás Martínez (2005, p. 23) afirma que se dedicar à Teoria da Subjetividade requer esforço adicional por parte do pesquisador:

A compreensão da Teoria da Subjetividade requer, em alguma medida, conhecer o processo de sua gênese e de sua construção, das linhas de pensamento que a influenciaram e do processo criativo do autor: processo criativo marcado pela interdisciplinaridade, pela transdisciplinaridade, por um domínio amplo da produção teórico-científica em psicologia, por um conhecimento aprofundado das principais contribuições contemporâneas da filosofia, da sociologia e da linguística, bem como por um interesse aguçado pela literatura como fonte permanente de reflexão sobre a

subjetividade. O processo criativo configurado também pela sua história pessoal de independência de pensamento, de reflexão própria, de curiosidade, de questionamento, de persistência, de abertura e de confrontação.

Sobre a gênese da Teoria da Subjetividade, González Rey (2003, 2009a, 2017), ao longo de sua obra, aborda de forma consistente as diferentes vertentes psicológicas, suas potencialidades e lacunas, e, por fim, volta-se especialmente aos autores da Psicologia soviética. Ele afirma que esse movimento teve por potencialidade admitir sua base filosófica (o que facilitou o desenvolvimento de suas bases teóricas) e assumir a dialética como modelo de pensamento (o que facilitou a compreensão de psique como sistema em constante desenvolvimento) (GONZÁLEZ REY, 2009a). Destaca as contribuições de Vygotsky e de Rubinstein, especialmente na dedicação de ambos em representar a psique humana como um sistema complexo em que os aspectos afetivos e cognitivos aparecem de modo indissociável. Também, ambos assumem uma “orientación interpretativa inseparable de lo empírico. Vygotsky primero, y después Rubinstein, asumen una posición interpretativa ante el saber” (GONZÁLEZ REY, 2009a, p. 213). Enfatizam o caráter gerador da psique a partir do impacto das emoções e suas consequências para o desenvolvimento psíquico humano, porém, “sin ninguna relación inmediata y linear con referentes externos” (GONZÁLEZ REY, 2009a, p. 213), visto que as condições políticas que enfrentavam não permitiam avançar nessa perspectiva. Dessa forma, González Rey (2009a, p. 214), a partir dessa lacuna, se propõe a pensar sobre “un nuevo sistema psíquico que se configura en el proceso de vida del sujeto a partir de las nuevas relaciones de las emociones con otros elementos de la vida”, entre eles seu contexto sócio-histórico-cultural.

Outros desafios surgiram, conforme González Rey e Mitjans Martínez (2017b), especialmente no que se refere às formas de validação dos conhecimentos produzidos sobre a subjetividade na perspectiva histórico-cultural, de maneira a legitimá-los perante a comunidade científica. Assim, os autores referem que diante da “ausência de discussões epistemológicas na Psicologia soviética, decidi [González Rey] avançar em uma proposta epistemológica capaz de sustentar minhas experiências metodológicas no estudo da personalidade” (GONZÁLEZ REY; MITJANS MARTÍNEZ, 2017b, p. 275-276, tradução nossa), reconhecendo a estreita inter-relação entre teoria, epistemologia e metodologia. González Rey e Mitjans Martínez (2016, p. 9) afirmam que:

Asumir una posición filosófica como fundamento epistemológico de una ciencia particular implica construir teóricamente los aspectos que definen esa relación para poder avanzar sobre aspectos metodológicos nuevos que respondan a las exigencias del trabajo científico de campo en una disciplina particular. La filosofía ofrece

principios generales dentro de un modelo teórico sobre los cuales necesitamos defender un camino frente a los desafíos específicos que cada ciencia enfrenta.

Partindo de tais pressupostos, foi desenvolvida a Epistemologia Qualitativa, entendida como ciência que se dedica ao estudo da subjetividade humana. Segundo González Rey (2009a, p. 217), a subjetividade

representa un nivel diferenciado de la psique en las condiciones de la cultura, condición necesaria para el propio desarrollo de la cultura. [...] [a subjetividad é] una producción a partir de formas y procesos simbólicos de naturaleza cultural que son inseparables de las emociones.

Por essa razão, cada indivíduo, mesmo inserido em um mesmo ambiente sócio-histórico-cultural, irá produzir-se subjetivamente de forma distinta, impossibilitando um processo de generalização amplo, como o proposto por outras vertentes psicológicas. Assim, o autor refere que o valor heurístico da subjetividade reside justamente nessa característica e justifica o uso do caso singular como fonte fidedigna de estudo da subjetividade.

Outro aspecto apontado pelo autor é o entendimento dos sentidos subjetivos e das configurações subjetivas como expressões da psique humana culturalmente contextualizada e organizadoras da subjetividade. Quanto ao processo de entendimento dos sentidos e configurações subjetivas produzidas pelo indivíduo, González Rey (2009a, p. 217) aponta que:

Los sentidos subjetivos definen el aspecto subjetivo de la experiencia vivida y existen no como contenidos puntuales, susceptibles de expresión concreta por el sujeto, sino como conjunto de emociones y procesos simbólicos que se articulan alrededor de definiciones culturales sobre las que se desarrolla la existencia humana, tales como madre, padre, hermano, sexo, inteligencia, moral, patriotismo, religión. Todas esas dimensiones simbólicas de las prácticas humanas aparecen como sentidos subjetivos y configuraciones subjetivas que se ínter penetran entre sí en el curso de la experiencia generando continuamente nuevos procesos subjetivos que escapan al control racional, y a la intencionalidad del sujeto.

A Epistemologia Qualitativa, associada à Metodologia Construtivo-interpretativa e à Teoria da Subjetividade, busca, a partir de um sistema próprio, gerar inteligibilidade sobre tais aspectos da realidade, presentes em todos os níveis e processos humanos.

Contudo, o próprio autor alerta para que não se caia em um reducionismo subjetivista e, por essa razão, atenta para um processo criterioso que confira fidedignidade aos modelos teóricos produzidos. O autor afirma que o estudo da subjetividade e, conseqüentemente, o estudo das configurações e sentidos subjetivos se orientam à produção de modelos teóricos, os quais não se apoiam em demonstrações empíricas, mas em opções de inteligibilidade sobre determinado fato. E isso, por sua vez,

implicó el desarrollo de un tipo de investigación cualitativa constructivo-interpretativa que enfatizaba el desarrollo de modelos teóricos como el objetivo principal de la

investigación. Esto rompía con la tan arraigada tendencia a la recolección de datos que caracterizaba la investigación empírica, fuera ella cualitativa o cuantitativa. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2016, p. 9).

Dessa forma, a Epistemologia Qualitativa apoia-se em alguns princípios essenciais: o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento; a validade do caso singular no processo de produção de conhecimento; e o caráter dialógico da investigação.

2.1.1 O caráter construtivo-interpretativo do conhecimento

González Rey e Mitjás Martínez (2017c) explicam que o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento está diretamente associado ao tipo de problema estudado, ou seja, à subjetividade humana. Para os autores, a subjetividade não é expressa diretamente e, por isso, requer a construção de

modelos teóricos que ganhem legitimidade pela sua capacidade de articulação com sistemas múltiplos de significados diferentes que, gerados por via indireta, podem encaixar-se na capacidade explicativa do modelo teórico em desenvolvimento no curso da pesquisa. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017c, p. 30).

Os autores afirmam, ainda, que o atributo construtivo-interpretativo rompe com a ideia de ciência como um reflexo da realidade e com a perspectiva de generalização, uma vez que tal princípio relaciona-se à geração de inteligibilidade, que é sempre uma parcialidade capaz de produzir continuamente novos significados, conceitos, problemas, representações teóricas, etc. Ou seja, em sua perspectiva epistemológica, a Teoria da Subjetividade é considerada uma teoria viva, que se retroalimenta pelas pesquisas que dela se utilizam, as quais geram novos modelos teóricos – por isso a responsabilidade do pesquisador na produção da ciência a partir dessa perspectiva.

2.1.2 A validade do caso singular no processo de produção de conhecimento

Conforme González Rey (2009a), a consideração do caso singular (seja ele individual ou social) como fonte relevante para a construção de um conhecimento cientificamente válido está estritamente associada à ideia de desenvolvimento de modelos teóricos. Para a Epistemologia Qualitativa, conforme González Rey e Mitjás Martínez (2017c, p. 29), a singularidade representa uma “informação diferenciada que se fundamenta no caso específico que toma significado em um modelo teórico que transcende”, sendo este validado a partir da coerência entre as informações e da recursividade do processo de construção interpretativa do

modelo teórico. Por tal razão, o foco da pesquisa direciona-se à qualidade das informações provenientes de diversos contextos (formais ou informais) de expressão do participante.

Um aspecto relevante refere-se a buscar criar condições para que o participante da pesquisa exerça uma posição ativa dentro desse processo, agindo, assim, como sujeito ou agente da ação. Tal implicação com o processo de pesquisa, segundo os autores, é uma condição para a qualificação da informação, pois garante uma expressão mais fluida e natural do participante.

Outra questão importante para validação de caso particular é sua relevância para o desenvolvimento de modelos teóricos, visto que são baseados em uma teoria, “mas não representam uma aplicação da teoria; eles representam novas construções teóricas que são inspiradas pelos principais conceitos oferecidos pela teoria geral” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017b, p. 281, tradução nossa) gerando inteligibilidade sobre a realidade. Assim, para os autores,

O conhecimento é sempre um processo de um processo teórico significativo em que construções teóricas específicas, singulares, aparecerão. O material empírico é organizado durante o processo de pesquisa como construções significativas que são compatíveis com o modelo teórico em desenvolvimento, razão pela qual ele é considerado nesta proposta como um momento do processo teórico. O material empírico é uma constelação de muitos fatos dentro do qual a teoria é capaz de avançar rumo a novas rotas de inteligibilidade, por meio de suas categorias baseadas em relacionamentos e por meio de suas correlações com novos conceitos que são inspirados pelas questões estudadas. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017b, p. 281, tradução nossa).

Dessa forma, essa perspectiva entende que conceitos como o de sentido e configuração subjetivos não são definições *a priori*, mas ganham significado em sua inter-relação com o empírico dentro de um modelo teórico específico. Para os autores (2017b, p. 281, tradução nossa), esses “significados sempre resultam das construções teóricas do pesquisador”. Por isso, “não representam o tipo de categorias que podem ser aplicadas a qualquer nova informação” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017b, p. 281, tradução nossa), uma vez que somente dentro de determinado modelo teórico as informações singulares adquirem significado.

Para González Rey (2009a, p. 220) um modelo teórico é

un conjunto de ideas e hipótesis relacionadas entre sí, que apoyadas en un marco teórico, representan una fuente de inteligibilidad en que convergen las informaciones resultantes de los diferentes instrumentos y situaciones de la investigación con las ideas del investigador, que avanzan como hipótesis en proceso en ese modelo.

Trata-se de uma ferramenta de compreensão e compilação de sistemas complexos que permite o desenvolvimento de indicadores, a qual expressa o desenvolvimento progressivo das hipóteses do pesquisador, a fim de produzir inteligibilidade sobre o fato estudado. González Rey e Mitjás Martínez (2017c, p. 61) acrescentam que a “configuração subjetiva é uma

definição teórica que, nas pesquisas, aparece como modelo teórico a ser construído” a partir de diferentes fontes de informação. Desse modo, pode-se dizer que toda pesquisa na perspectiva da subjetividade tem a finalidade de gerar modelos teóricos a respeito de um determinado viés, fato ou situação que envolva a produção subjetiva dos indivíduos pesquisados.

2.1.3 O caráter dialógico da investigação

A Epistemologia Qualitativa, conforme González Rey e Mitjáns Martínez (2017b), compreende que não é possível realizar uma “coleta de dados”, pois tal entendimento está baseado no fato de que dados não são fragmentos disponíveis no mundo concreto para serem coletados, bem pelo contrário, os dados (especialmente no que se refere a produções subjetivas) sempre dependem dos códigos humanos, ou seja, perpassam tanto a subjetividade do pesquisador quanto do interlocutor. Assim,

O caráter dialógico e a abertura de pesquisa com base na Epistemologia Qualitativa não segue uma lógica instrumental que é orientada para a compreensão de pesquisa como uma sequência de instrumentos a serem aplicados. A compreensão da pesquisa como um processo dialógico tem por objetivo a criação de um clima dialógico que exige do pesquisador a capacidade de envolver, provocar e estimular as reflexões e interesse dos participantes na investigação. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017b, p. 280, tradução nossa).

Tal compreensão de pesquisa acarreta a necessidade de se estabelecer um bom vínculo entre o pesquisador e o participante da pesquisa, bem como tempo suficiente. Tais aspectos têm a finalidade de ampliar a possibilidade de expressão dos participantes da investigação, seja em contextos formais ou informais. Os autores referem que o diálogo sempre é a principal ferramenta do pesquisador:

[...] é um processo espontâneo em que o pesquisador e os participantes estão envolvidos de tal maneira que novos processos de subjetivação emergem. Trata-se de uma condição importante para o acoplamento subjetivo do investigador e dos participantes no decurso de pesquisa. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017b, p. 280, tradução nossa).

Nessa perspectiva, os recursos são, na realidade, indutores de diálogo, que tem como objetivo provocar a emersão de memórias, concepções, valores, ideais, etc., os quais, por sua vez, constituem determinada configuração subjetiva ou estão presentes em algum sentido subjetivo específico.

Os autores (2016, p. 9) ainda falam a respeito da “transformación del participante en sujeto de la investigación” como potencialidade da perspectiva dialógica. Isso acontece em função de o processo de pesquisa exposto estar comprometido com a expressão autêntica do

participante, podendo, inclusive, ser um espaço de (res)significação de suas próprias experiências de vida. Aqui reside outro compromisso importante do pesquisador que adere a essa perspectiva teórica, epistemológica e metodológica.

2.2 TEORIA DA SUBJETIVIDADE

Para iniciarmos os estudos da Teoria da Subjetividade de González Rey, é preciso ter em mente que ela prevê a articulação entre a constituição subjetiva individual e a social, de maneira recíproca, de forma a entender o ser humano como indivíduo contextualizado em um meio social, histórico e cultural complexo onde ocorre o intercâmbio constante, processual e progressivo de impressões, compreensões, entendimentos, valores e perspectivas de mundo, as quais, ao mesmo tempo em que constituem a pessoa em sua singularidade, moldam a sociedade ao seu redor. Dessa forma, pensar as escolhas profissionais, a ação profissional e as aprendizagens a partir de tal perspectiva pressupõe entender esses processos como relações subjetivas e retroalimentáveis ao longo de toda a vida dos indivíduos, as quais ocorrem por meio de processos complexos, dialéticos, dialógicos e relacionais constantes, que não se esgotam no passado ou no presente.

González Rey (2003) propõe uma teoria que busca estudar e analisar a subjetividade humana em suas perspectivas individual e social, entendendo-as como faces de uma mesma moeda. Propõe-se a pensar sobre a personalidade a partir de uma “base histórico-cultural e, por sua vez, a pensar na Psicologia social com uma base teórica dialética e complexa, na qual o individual e o social não constituem uma dicotomia, nem se excluíam reciprocamente” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 201), rompendo com a perspectiva tradicional positivista de ciência e com os estudos que compartimentam as faces da personalidade humana, especialmente no que diz respeito à razão e à emoção.

Segundo essa teoria, a subjetividade é um sistema dialético complexo, em contínua expansão e redefinição, no qual o ser humano exerce duplo papel, sendo “simultaneamente produtor e ator de um determinado contexto histórico e social” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 210), concomitantemente artífice e criatura de suas próprias escolhas e características pessoais, bem como do meio sócio-histórico-cultural em que vive. Para o autor (2003, p. 250), a subjetividade é:

[...] um sistema, uma forma de organização em que os diferentes processos e conteúdos que integram não se afetam entre si fora da organização geral do sistema. Toda influência externa se integra ao sistema e tem um sentido para ele dentro de sua auto-organização [...] são relações de sentido nas quais a constituição histórica do

sujeito tem valor essencial na configuração das influências que recebe [...]. Portanto, toda ação subjetiva, entre elas o conhecimento, é contraditória, porque, por um lado, contribui para conhecer um domínio da realidade ou outras pessoas, e, por outro, representa uma deformação do conhecido, na qual o outro apresenta configurado em um registro emocional único, em que a história do sujeito aparece subjetivada como constituinte do evento ou experiência que o afeta.

Consequentemente, entende toda produção e ação humana como um processo subjetivo, inclusive os conhecimentos produzidos no universo da cultura e da ciência. Estes, por sua vez, são entendidos como um recurso de inteligibilidade sobre o conhecido, no qual estão presentes elementos racionais, mas, principalmente, as emoções que a ele estão associadas, dando sentido a um determinado momento na vida do indivíduo. Tal fato explica as diferentes interpretações que cada pessoa faz de uma experiência, bem como os avanços das produções científicas.

Cabe destacar aqui que a Teoria da Subjetividade é compreendida, conforme González Rey e Mitjans Martínez (2017c), como um corpo vivo e em movimento, passível de constantes avanços e reelaborações. Por sua vez, os conceitos produzidos a partir dela são compreendidos como “recursos de inteligibilidade que só ganham significado [...] em um campo concreto, por meio de ideias, construções e avanços intelectuais do pesquisador” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017c, p. 39), permitindo explicar de modo complexo como foram produzidas subjetivamente as experiências humanas, pois,

Da perspectiva epistemológica assumida, os conceitos não representam significados *a priori*, mas recursos de pensamento que nos facilitam novas construções diante das questões pesquisadas. Uma teoria viva mantém sua capacidade de crescer e desenvolver-se em face de novos desafios, que, às vezes, nos assusta como pesquisadores, pois ela transcende a nós mesmos, obrigando-nos a realizar novas produções teóricas permanentemente. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017c, p. 77).

Essa perspectiva teórica convoca o pesquisador a também ser um produtor de modelos teóricos que alimentam o desenvolvimento da teoria, em um processo contínuo de rever-se e revisar-se, gerando, assim, uma relação de implicação com seus princípios teóricos, epistemológicos e metodológicos.

Assim, por se tratar de uma teoria complexa, na qual muitos elementos estão em jogo simultaneamente, faz-se necessário esclarecer alguns conceitos balizadores para compreendê-la, vislumbrando o entendimento do desenvolvimento do processo de pesquisa, os quais seguem: a ideia de subjetividade social e individual, bem como sua inter-relação; as categorias de sentido subjetivo e configuração subjetiva; e, por fim, as categorias de sujeito e agente.

2.2.1 Subjetividade

Diferentemente de teorias precedentes, a *subjetividade* não é entendida como um “fenômeno intrapsíquico, mas uma característica qualitativa de todo processo, realidade e sistema humano” (GONZÁLEZ REY, 2017, p. 247, tradução nossa), um sistema simbólico-emocional que cria a vida social e historicamente posicionada em um universo cultural. A partir disso, entende-se que a subjetividade é simultaneamente intrínseca tanto aos contextos sociais quanto aos processos singulares, sendo considerada pelo autor como “um nível psicológico distintivo da existência cultural dos seres humanos” (GONZÁLEZ REY, 2017, p. 247, tradução nossa).

Segundo González Rey e Mitjans Martínez (2017c), destaca-se que a subjetividade não compreende um suprassistema que se encontraria acima das ações humanas, mas é um sistema configuracional que se organiza a partir de configurações subjetivas associadas a um determinando momento da experiência humana.

Para González Rey (2017, p. 249, tradução nossa), tal proposta de compreensão da subjetividade humana implica duas premissas:

[...] a integração de emoção e processos simbólicos em um novo tipo de unidade psicológica e a configuração subjetiva complexa e recursiva dos processos sociais e a organização psicológica individual durante a existência humana. Do nosso ponto de vista, as instâncias sociais são simultaneamente sistemas subjetivos, dentro dos quais uma ação individual se desdobra em muitos efeitos sociais, que, de forma recursiva, também são configurados nos indivíduos.

Por isso é necessário entender a interconexão existente entre a subjetividade social e a individual, não como sistemas separados, mas como processos configuracionais articulados e interdependentes, fenômenos complexos, em contínua expansão e reelaboração. Para González Rey e Mitjans Martínez (2017c), a subjetividade individual e a social são níveis da subjetividade configurados de maneira recíproca em todos os espaços da vida social.

González Rey (2003) esclarece que a ideia de introduzir o conceito de subjetividade social teve por objetivo romper com a perspectiva tradicional de associação da subjetividade a uma questão eminentemente individual. O autor ainda refere que a gênese da subjetividade é histórico-social, ou seja, não está atrelada apenas

[...] às experiências atuais de um sujeito ou instância social, mas à forma em que uma experiência atual adquire sentido e significação dentro da constituição subjetiva da história do agente de significação, que pode ser tanto social como individual. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 202).

Dessa forma, a subjetividade social é definida como um complexo sistema de significações configurado subjetivamente em diferentes espaços e momentos sociais, os quais são manifestados a partir de crenças, valores, escolhas, mitos, atitudes e ações das pessoas que fazem parte de um determinado grupo social. Sobre a produção da subjetividade social, o autor acrescenta:

Indivíduos vivem dentro de redes sociais subjetivas que resultam de discursos sociais dominantes, representações sociais e outras produções subjetivas de seus sistemas de relações imediatas. Estas redes complexas de produções sociais subjetivas configuram a subjetividade social. O conceito de subjetividade social é dirigido a entender as configurações subjetivas complexas das diferentes instâncias e sistemas de relações sociais dentro dos sistemas mais complexos de instâncias sociais que definem a sociedade. (GONZÁLEZ REY, 2017, p. 253, tradução nossa).

Por sua vez, os processos de constituição da subjetividade social e da subjetividade individual ocorrem de forma dinâmica e simultânea. Assim, segundo o autor, como acontece com a subjetividade social, a subjetividade individual também é produzida dentro de contextos sociais e historicamente marcados, conseqüentemente, suas origens são “os espaços constituídos de uma determinada subjetividade social que antecede a organização do sujeito psicológico concreto” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 205), ou seja, o universo da cultura na qual a pessoa está inserida desde a sua gênese. Em contrapartida, conforme González Rey e Mitjans Martínez (2017c), há de se levar em conta que os indivíduos são os produtores da cultura e dos espaços sociais, suas produções subjetivas compõem de forma ativa as configurações subjetivas sociais desses espaços e tempos, e, de maneira complementar:

O jogo contraditório e tenso dos sentidos subjetivos e das configurações subjetivas sintetiza, em cada um dos níveis de configuração da subjetividade individual e social, múltiplas produções subjetivas que se configuram no nível macro da organização social, mas que aparecem em seu caráter singular em cada um desses níveis. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 64).

O indivíduo é entendido como criador e criatura de sua história e de seu contexto, portanto, abre-se espaço para a construção de caminhos alternativos ao que é colocado como configuração subjetiva social dominante, o que acarreta flexibilidade de ação e escolha, “resistência ou subversão da ordem dominante” (GONZÁLEZ REY, 2017, p. 251, tradução nossa). Esse fato pode explicar ações e comportamentos criativos que ocorrem em diferentes contextos sociais, abrindo novas zonas de inteligibilidade sobre fenômenos humanos. Por essa mesma razão, nessa perspectiva de estudo considera-se parte da subjetividade os conflitos, as divergências e as contradições inerentes ao que é humano.

2.2.2 Sentido subjetivo e configuração subjetiva

Para se compreender a dinâmica da subjetividade, as categorias sentido subjetivo e configuração subjetiva são essenciais.

Os *sentidos subjetivos* são entendidos por González Rey e Mitjans Martínez (2017c, p. 43) como “unidades simbólico-emocionais que definem a articulação entre pensamento e emoção, imaginação e ação”, sendo a unidade de menor complexidade para o estudo da subjetividade. Segundo os autores (2017c, p. 63):

Os sentidos subjetivos são unidades simbólico-emocionais, nas quais o simbólico se torna emocional desde sua própria gênese, assim como as emoções vêm a ser simbólicas, em um processo que define uma nova qualidade dessa integração, que é precisamente a definição ontológica da subjetividade.

Dessa forma, não se pode dizer que os sentidos subjetivos são negativos ou positivos, uma vez que são dimensões do sentir que estão presentes no que é vivido pelos indivíduos, como marcas de sua experiência humana que se projetam sobre o presente, organizando-os subjetivamente. Para González Rey e Mitjans Martínez (2017c, p. 51), os sentidos subjetivos são caracterizados por um “fluxo de emoções com múltiplas expressões simbólicas”, que configuram os estados emocionais dominantes nos indivíduos, repercutindo na forma como vivem e sentem sua vida.

González Rey (2017) acrescenta que essas unidades geram intermináveis formações subjetivas no fluxo da experiência humana, estando associadas a diferentes configurações subjetivas, em um movimento caótico, mas relacionalmente organizado. Para o autor (2017, p. 249, tradução nossa), os sentidos subjetivos “são caminhos pelos quais o passado e a diversidade de experiências atuais vividas pelos indivíduos, em diferentes instâncias sociais, são integrados em uma configuração subjetiva” que pautam o agir e o decidir no presente.

Contudo, cabe aqui destacar que os sentidos subjetivos não são estruturas estáticas, pelo contrário, eles são ressignificados e reestruturados à medida que a pessoa vive, o que revela seu caráter plástico. Conforme González Rey e Mitjans Martínez (2017c, p. 51), os sentidos subjetivos expressam seu valor heurístico justamente por sua plasticidade, e tal característica possibilita “não reduzir um estado afetivo dominante, um comportamento ou ação da pessoa a uma causa específica”, mas a uma teia de relações elaborada de maneira complexa em um determinado momento da vida, podendo se alterar em outra situação. Quanto ao processo de geração de sentidos subjetivos, González Rey (2017, p. 250-251, tradução nossa) afirma que:

[...] são unidades simbólico-emocionais que existem num movimento sem fim dentro do qual alguns se sobrepõem a outros e se desdobram em outros, formando uma rede subjetiva. Dentro dessa rede, as configurações subjetivas, em movimento, geram as emoções dominantes, percepções, pensamentos, medos, fantasias e outros estados subjetivos dominantes que caracterizam qualquer função psicológica. A ação humana nunca é uma ação instrumental isolada, ela é subjetivamente configurada durante a ação. As configurações subjetivas são a movimentação da mistura complexa de processos psicológicos que surgem durante a ação do sujeito dentro de uma experiência em curso.

Assim, pode-se dizer que é no curso da experiência de vida que a pessoa gera novos sentidos e configurações subjetivas, a partir de valores compartilhados nos ambientes sociais dos quais faz parte.

Os sentidos subjetivos não são apreensíveis diretamente nem elaborados em palavras. Para González Rey e Mitjans Martínez (2017c, p. 51), “eles apenas nos permitem levantar conjecturas sobre a multiplicidade de processos que se configuram subjetivamente nos estados dominantes que caracterizam uma experiência vivida”, estando além de representações conscientes daqueles que estão envolvidos no processo.

As *configurações subjetivas*, por sua vez, podem ser definidas como núcleos dinâmicos organizados, mais ou menos estáveis, alimentados por diversos sentidos subjetivos. Para os autores, trata-se de “uma formação autogeradora, que surge no fluxo diverso dos sentidos subjetivos” convergentes (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017c, p. 63), gerando sistemas sensíveis em movimento. González Rey (2017, p. 249, tradução nossa) acrescenta que as configurações subjetivas são criadas a partir do “fluxo de sentidos subjetivos em seu movimento caótico e sem fim”. Desse modo, sua constituição ocorre ao longo de toda a vida e se expressa por meio de estados subjetivos mais estáveis que vão direcionando a forma de um indivíduo ser e agir no mundo.

González Rey e Mitjans Martínez (2017c) destacam que o passado e o presente se articulam na organização das configurações subjetivas, sendo a ação humana presente entendida como “um ponto de encontro, colisão e condição dos mundos vividos pelos seus protagonistas nas configurações subjetivas singulares em que essa experiência presente é vivida” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017c, p. 84-85). Portanto, todo comportamento humano é, na realidade, configurado subjetivamente “por sentidos subjetivos que permitem enxergar nele processos da história e da mobilidade da experiência atual dos participantes nos diferentes contextos de suas vidas” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017c, p. 40). Segundo os autores, um comportamento presente não está restrito apenas às experiências atuais do indivíduo, mas a toda sua historicidade, sentidos e configurações subjetivas produzidos no curso da ação até o presente momento, no qual os

elementos simbólicos se articulam às emoções, atribuindo um sentido próprio ao que é vivido, sendo a “motivação do pensamento [...] sua própria configuração subjetiva” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017c, p. 35). São precisamente as características das configurações subjetivas e dos sentidos subjetivos que tornam a subjetividade um fenômeno humano que transcende o presente e rompe com a ideia de determinismos, possibilitando um novo entendimento sobre o que é a cultura e a condição humana.

2.2.3 Categoria de sujeito e de agente

As categorias de sujeito e de agente são conceitos importantes para se compreender a subjetividade e a ação humana como processos subjetivos.

Conforme González Rey e Mitjás Martínez (2017c), ambas as categorias se referem à postura ativa dos indivíduos ou grupos sociais em algum momento historicamente situado. Tal posicionamento estaria além do controle consciente da pessoa, uma vez que não é possível prever suas consequências, sejam individuais, sejam sociais, mas implicaria tomada de decisões, posicionamentos perante alguma situação da vida, produção intelectual ou estabelecimento de compromissos, gerando, assim, novos sentidos e/ou configurações subjetivas, além de traçar o caminho do curso da ação do indivíduo ou grupos sociais ao longo da sua historicidade.

A *categoria de agente*, segundo os autores, refere-se à capacidade dos indivíduos ou dos grupos sociais “de serem ativos durante uma experiência, ainda que não sejam capazes de abrir processos de subjetivação ao vivê-la” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017c, p. 77), o que implicaria a sua participação em um determinado processo.

Já a *categoria de sujeito*, para eles, ultrapassa essa perspectiva, representando “aquele que abre uma via própria de subjetivação, que transcende o espaço social normativo dentro do qual suas experiências acontecem, exercendo opções criativas no decorrer delas, que podem ou não se expressar na ação” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017c, p. 73). Ou seja, sua diferenciação está justamente na “produção simbólica da cultura e nos recursos subjetivos para assumir os desafios dos espaços existenciais da experiência” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017b, p. 73, tradução nossa), gerando um sentimento de compromisso com suas decisões e ações que os fazem superar os determinismos possíveis.

González Rey (2017) acrescenta que o sujeito emerge como uma forma de viver, gerando, de maneira ativa, novos sentidos subjetivos durante sua ação. Por sua vez, as decisões, opções e caminhos traçados a partir da emergência do sujeito têm o potencial de ser uma “fonte

de sentidos subjetivos que salientam as configurações subjetivas da ação, levando a mudanças na sua organização” (GONZÁLEZ REY, 2017, p. 250, tradução nossa). Por tal razão, González Rey e Mitjáns Martínez (2017c, p. 53) referem que “o emergir do sujeito é parte essencial da mudança de configurações subjetivas, que, até determinado momento, foram hegemônicas no modo de viver uma experiência”, repercutindo em mudança não apenas nas configurações subjetivas individuais dominantes, mas até mesmo nas configurações subjetivas sociais dominantes. Trata-se da capacidade de abrir novas possibilidades de trajetórias de vida, alternativas ao que é posto, até então, como impensado.

Contudo, os autores salientam que a emergência do sujeito não é um processo sereno, pelo contrário, pode ser contraditório e gerar algum mal-estar ou sofrimento, uma vez que é algo que movimenta os estados afetivos do indivíduo. No entanto, trata-se de uma via de superação do óbvio, um processo que implica desenvolvimento humano e que faz a pessoa não se tornar vítima das circunstâncias da vida.

2.2.4 Subjetividade, personalidade e docência

A partir dos elementos até aqui levantados, é possível compreender que os comportamentos humanos – como a forma como a pessoa vive sua vida e sua profissão – não são resultado direto apenas do meio social no qual ela está inserida, de suas aprendizagens ou conhecimentos, mas também uma consequência da emergência de sentidos e configurações subjetivas individuais e sociais que surgem nesses contextos e que articulam diferentes aspectos, organizando-os sob a forma de sistemas.

De alguma maneira, essa perspectiva também se aplica no entendimento da personalidade. González Rey (2017) afirma que é possível entender a constituição da *personalidade* como uma configuração subjetiva que se reflete nas ações humanas e que integra as múltiplas vivências do indivíduo, projetando sua emocionalidade sob a forma de perceber e de agir no mundo. Não como um determinante (diferentemente do que afirmam outras teorias), mas como algo que se (re)constitui e se (re)configura no decorrer da vida do indivíduo. O autor ainda acrescenta que o entendimento de subjetividade apresentado aqui permite

[...] a compreensão da personalidade não como um sistema autônomo unificado composto de traços estáveis e universais, mas como um sistema dinâmico de configurações subjetivas que expressam as experiências individuais mais relevantes à medida que são subjetivamente configuradas. Personalidade representa o momento histórico do indivíduo durante a ação corrente pessoal. As configurações subjetivas como unidades subjetivas autogeradoras restringem a livre circulação dos sentidos subjetivos durante as experiências humanas. Personalidade é um sistema vivo que é

configurado de uma maneira específica no interior da configuração subjetiva da ação. (GONZÁLEZ REY, 2017, p. 250, tradução nossa).

Dessa forma, ao se pensar a configuração subjetiva da docência, é imprescindível se reportar à compreensão da personalidade do professor também como um sistema de configurações subjetivas, que articula a emocionalidade, proveniente de sua historicidade, nos diferentes âmbitos da sua formação e ação docente e, a partir dessa articulação, gera o sentido que o professor atribui à docência em sua vida.

Ainda sob a perspectiva da Teoria da Subjetividade, o ser humano é concebido em sua integralidade, sendo os elementos que constituem sua psique nutridos de inúmeros sentidos subjetivos “procedentes de diferentes zonas de experiências sociais e individuais” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 204). No caso do professor, esses sentidos subjetivos podem estar relacionados à sua formação, mas também a outras experiências de vida e valores compartilhados nos meios sociais que frequenta ou frequentou. Assim, a docência enquanto configuração subjetiva é representada por um funcionamento dinâmico, um fluxo que pode se alterar a partir da emergência de novos sentidos e configurações subjetivas produzidas ao longo da vida dessas pessoas, sendo inviável separar os aspectos pessoais e profissionais de sua historicidade. Tais elementos serão apresentados no próximo subcapítulo.

2.3 A CONSTITUIÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DA DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS NO BRASIL

Considerando a perspectiva da Teoria da Subjetividade, compreender a constituição da docência nos Anos Iniciais no Brasil implica levar em conta não só a trajetória do docente em questão, mas também a constituição histórica e social da profissão. Tal fato deve-se à compreensão de que o indivíduo, ao se constituir subjetivamente, está também constituindo a subjetividade social, e vice-versa.

Assim, apreender a constituição histórica da profissão docente, especialmente no que se refere ao que conhecemos hoje como Anos Iniciais do Ensino Fundamental, alvo desta tese, implica tomar consciência das forças e das tensões que estão em jogo no processo e que vão configurando subjetivamente o pensamento da sociedade e do próprio professor, criando, assim, configurações e sentidos subjetivos que perpassam o ser docente e suas estratégias de ação no exercício da profissão. Entender a perspectiva histórica e social ainda pode, conforme Cambi (1999, p. 35), “identificar as expectativas que se projetam do passado-presente para o futuro, que estabelece horizontes de sentido de nossa ação, de nossas escolhas”. Portanto, neste

subcapítulo, objetiva-se compreender quais aspectos relacionados à organização histórico-social dessa profissão no Brasil podem estar presentes quando da constituição das configurações subjetivas sociais dominantes que perpassam a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No que se refere à história das ideias pedagógicas¹ no Brasil, pode-se dizer que seus ideais seguem os antecedentes históricos europeus, especialmente por conta do vínculo com Portugal e, posteriormente, a partir da tensão entre os dois países e com o início da influência da perspectiva norte-americana, mais propriamente a partir do século XX. Assim, a visão da atividade docente no Brasil configurou-se ao longo do tempo como ente histórico-social influenciado por interesses e conflitos de diferentes origens, mas especialmente os relacionados a aspectos econômicos. Por tais razões, conforme Vicentini e Lugli (2009, p. 28):

[...] em cada momento, algumas escolhas possíveis estavam dadas aos agentes, tanto por seu modo de pensar como pelas condições objetivas a que se viram submetidos e, em cada momento, as diferentes posições sociais que os agentes ocuparam [...] fizeram com que seus discursos sobre educação e suas opções tivessem consequências absolutamente diferentes daquelas que nós, observando o campo após a batalha, consideraríamos as melhores.

Esse processo ocorreu continuamente, ao longo do tempo, a partir de tensões entre modelos ideológicos dominantes, resistências, lutas (individuais e coletivas) e condições efetivas em que tais situações operaram nos diversos momentos, primeiro como colônia portuguesa, depois como país independente sob domínio imperial e, posteriormente, como república em suas diversas fases. Também cabe ponderar que o Brasil é considerado um país relativamente jovem e, por tal razão, se comparado a propostas europeias, o panorama político educacional atual – que concebe a escolarização como um direito universal, garantido pelo Estado e efetivamente obrigatório² –, também é bastante recente. Cabe destacar, contudo, os avanços das últimas décadas nesse sentido, igualmente fruto de diversas tensões entre interesses econômicos, sociais e políticos, sujeitos a pressões de organismos e indicadores internacionais.

Por isso, para que seja possível compor perspectivas de desvelamento da constituição das configurações subjetivas dominantes relacionadas à escolarização e à docência (especialmente em Anos Iniciais), cabe explicitar o percurso histórico da política brasileira no que se refere à educação para além do presente imediato, a fim de se compreender o processo,

¹ Compreendida aqui conforme proposto por Saviani (2013, p. 6) como o “movimento real da educação, orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa”, provocando, com isso, eco na forma como se realiza o próprio ato educativo.

² Redação da Lei nº 9.394, de dezembro de 1996, art. 4º, inciso I, alterado pela Lei nº 12.796, de 2013, prevê a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos (BRASIL, 1996).

os ideais e os interesses que levaram à estruturação da situação atual. Assim, este subcapítulo está organizado de forma a levantar os antecedentes históricos relacionados à estruturação da política educacional brasileira atual e suas repercussões para o exercício da docência no país.

2.3.1 Antecedentes históricos

Para compreender os fundamentos do pensamento educacional ocidental, inicialmente cabe remontar ao berço da civilização, a cultura Grega Clássica. Manacorda (2006, p. 41) inicia seus escritos sobre a temática com o seguinte:

[...] Para as classes governantes uma escola, isto é, um processo de educação separado, visando a preparar para as tarefas do poder, que são o “pensar” ou o “falar” (isto é, a política) e o “fazer” a esta inerente (isto é, as armas); para os produtores governados nenhuma escola inicialmente, mas só um treinamento no trabalho, cujas modalidades, que foram mostradas por Platão, são destinadas a permanecer imutáveis durante milênios: observar e imitar a atividade dos adultos no trabalho, vivendo com eles. Para as classes excluídas e oprimidas, sem arte nem parte, nenhuma escola e nenhum treinamento, mas, em modo e em graus diferentes, a mesma aculturação que descende do alto para as classes subalternas.

A partir desse excerto é possível identificar que a associação do conhecimento ao poder e a perspectiva de que a instrução não é destinada a todos, mas àqueles a quem se destina o poder, está presente desde os primórdios da civilização ocidental. Na Grécia Antiga, a ideia de cultura era, de certa forma, associada ao poder social conforme seus princípios democráticos e destinada a todos os cidadãos livres, ou seja, aqueles que tinham o direito de propor e aprovar leis na pólis – os homens da elite. Na camada de cidadãos livres não se incluía qualquer outro ser humano que habitava o território grego, como comerciantes, artesãos, mulheres, escravos e estrangeiros. Assim, aqueles que não eram considerados cidadãos livres conforme os princípios democráticos gregos permaneciam à margem da cultura e das decisões da pólis, devendo acatar as deliberações de seus governantes. Tais traços são passíveis de serem percebidos ao longo de toda a história de educação ocidental, de forma mais ou menos explícita, na forma de tensões entre idealismos e repressões, avanços e retrocessos, consolidações e rupturas de políticas voltadas à educação.

Manacorda (2006) acrescenta que a educação inicial, naquele tempo, se dava primeiro no seio da família, depois em locais institucionalizados, públicos ou privados, tais como a escola de letras (a qual ensinava a escrita alfabética, datada aproximadamente do início do século V a.C.). O autor cita, por exemplo, a legislação de Atenas, atribuída a Sólon, do início do século VI a.C., na qual falava-se sobre os deveres dos pais: além de fazer aprender seus descendentes a ler e a nadar, deveriam “prover a aprendizagem de um ofício para os pobres e,

para os ricos, a aprendizagem da música e da equitação, além de praticar o ginásio, a caçar e a filosofia” (MANACORDA, 2006, p. 48). Tal distinção também aparece, segundo o autor, na obra de Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.), o qual distingue a utilização do conhecimento, a prática da teoria, a atividade do ócio, referindo que a educação do cidadão livre deve excluir tudo o que se objetive o exercício profissional, pois o “homem livre deve visar a própria cultura” (MANACORDA, 2006, p. 57).

O autor ainda explica que a educação inicial se daria em casa, ministrada por um pedagogo, devendo o menino frequentar uma escola externa apenas em um segundo momento (escola de *grammatikós*). Por sua vez, os pedagogos, responsáveis pelos estudos iniciais, eram sempre escravos estrangeiros ou prisioneiros de guerra, diferentemente dos mestres da escola, que eram pessoas livres que exerciam um ofício como outro qualquer. No entanto, o exercício do ofício de mestre cabia a “homens de classes cultas que por desgraça tiveram que descer na escala social” (MANACORDA, 2006, p. 61). O mestre era visto socialmente como uma pessoa decaída, recebendo em geral um salário de miséria, “obrigados à escravidão voluntária [...] e se submetendo a todas as humilhações e vexames por parte dos patrões” (MANACORDA, 2006, p. 62). Ou seja, a docência foi caracterizada desde os seus primórdios como um trabalho indigno e desvalorizado socialmente, cabendo àqueles que não tinham opções melhores. A situação dos mestres modificou-se sutilmente na segunda metade do século IV a.C. com o processo de estatização da escola, significando não só a melhoria de condições econômicas e de prestígio, como também a crescente ampliação do público ao qual se destinava a instrução grega.

Com a crise europeia ocorrida a partir das invasões bárbaras (povos que estavam fora da cultura greco-romana, tidos como não civilizados) e a queda do Império Romano do Ocidente (que teve início no ano de 476 d.C.), o modo de ser e viver se modificou drasticamente, ocorrendo, assim, a transição da Antiguidade Clássica para a Idade Média (do século V ao século XV). As civilizações clássicas na Europa e a vida nas cidades urbanas tornaram-se decadentes, e a população voltou-se a um estilo de vida rural de subsistência, marcado por conflitos entre os povos e pela sensação de insegurança. Nesse contexto, a proteção prestada pela estrutura feudal e a sobrevivência eram prioritárias, o que ocasionou um processo de empobrecimento da cultura geral. A produção e a difusão cultural eram dominadas pela Igreja Católica Apostólica Romana, responsável pelas publicações escritas (cópias manuscritas feitas por monges copistas). Assim, cabia ao clero o poder sobre o conhecimento e, conseqüentemente, a decisão sobre o tipo de instrução que deveria ser disseminado a cada camada social.

O advento da Modernidade (do século XV ao século XVIII) marcou um momento histórico de nova ruptura. Conforme Cambi (1999), profundas mudanças nos níveis sociais e ideológicos favorecendo a produção de marcas importantes na forma como o homem percebe e vive no mundo. Trata-se de um momento de afirmação de uma nova classe, a burguesia, a qual promoveu novas concepções sobre a economia (capitalista), sobre os ideais de mundo (laico e racional) e sobre as relações de poder (opondo-se aos modelos absolutistas predominantes até então).

Será o iluminismo que caracterizará de modo orgânico e explícito este novo modelo de mentalidade e de cultura, com sua fé no *sapere aude* e na *raison* como *critique*; com sua oposição à metafísica e seu vínculo estreitíssimo com a ciência e o seu *iter* lógico e experimental. (CAMBI, 1999, p. 198).

Tais perspectivas de pensar e viver no mundo também produziram profundas modificações na forma como se pensava a educação. Assim, outros espaços institucionais se constituíram como cenários educativos, sendo a escola um local que paulatinamente ganhou mais destaque nesse contexto, dadas as demandas da economia. Manacorda (2006) explica que, no que se refere à Europa, a revolução cultural ocorrida entre os séculos XV e XVI, em função da invenção da prensa de Gutenberg (1398-1468), retirou a produção de livros sob o domínio da Igreja e popularizou o acesso aos materiais impressos, ampliando consideravelmente o acesso à cultura impressa. Além disso, o crescente desenvolvimento do comércio fomentou a necessidade de se aprender a ler, a escrever, a contar e a conhecer o funcionamento do sistema monetário. Aproveitando tal contexto, intelectuais reformistas difundiram a ideia de que cada um pudesse ler e interpretar a Bíblia (primeiro livro impresso por Gutenberg) por si mesmo, tornando, assim, o ato de ler e interpretar uma habilidade culturalmente importante naquele cenário. Por essa mesma razão, países que se rebelaram contra o domínio da Igreja Católica foram os primeiros a construir modelos de instrução popular, tais como os Estados alemães, que em 1619 já haviam determinado a obrigatoriedade do ensino elementar institucionalizado e a instalação de escolas em todas as aldeias, incluindo as classes populares.

Um expoente reformista foi Jan Amós Comenius³ (1592-1670), cujo destaque no cenário da Modernidade ocorreu devido à proposição de importantes avanços nas ideias pedagógicas, especialmente no que se refere à estruturação de uma didática sistematizada, da organização de um sistema de instrução e da ideia de se construir uma escola com acesso

³ Comenius nasceu em 28 de março de 1592, na Morávia, e foi criado em uma família protestante seguidora da Igreja Morva, baseada nas ideias do reformista de Jan Huss. Foi ordenado pastor da Igreja Morava em 1616.

universal, princípios estes que permanecem no ideário educacional até a atualidade. Segundo Cambi (1999), tais ideias se estruturaram em função da organização de um

método universal de ensino baseado em processos harmônicos da natureza, o conceito de uma instrução para toda a vida e aberta a todos, a concepção unitária de saber e o empenho por uma educação para a paz e a concórdia entre os povos. (CAMBI, 1999, p. 283).

Tal preceito ressalta a tarefa central que a educação deve assumir na sociedade moderna, atribuindo a ela o valor de ciência e constituindo, assim, a ideia de uma disciplina autônoma à filosofia (ideal clássico) e à teologia (ideal medieval).

Manacorda (2006), por sua vez, afirma que tal projeto se enriqueceu com o passar do tempo, especialmente no que diz respeito à solução de problemas práticos, tais como a “experimentação concreta das coisas, [...] visando a não somente o pensar e falar, mas também o agir e negociar” (MANACORDA, 2006, p. 221). Comenius também foi o responsável por propor “a pesquisa e a valorização de todas as metodologias que hoje seriam chamadas de ativas” (MANACORDA, 2006, p. 221), além de sugerir uma ampla reforma nas escolas em um período que se pretendia a obrigatoriedade do ensino elementar na Europa. Segundo Piletti e Piletti (2012), as ideias de Comenius baseavam-se na perspectiva de tornar a educação suficientemente barata a ponto de ser possível incluir também os mais pobres no processo de escolarização elementar, assim, seu foco centrou-se em ensinar muitos, ao mesmo tempo e de forma eficiente. Para tornar isso possível, Comenius dedicou-se ao desenvolvimento de um método bastante sistematizado, concebendo o que hoje chamamos de educação tradicional, caracterizada pela centralidade da figura do professor, o qual é responsável por expor didaticamente “a matéria aos alunos, que, por sua vez, o escutam e obedecem” (PILETTI; PILETTI, 2012, p. 78).

Comenius publicou a *Didactica Magna* (Amsterdã, 1657), obra que compila suas concepções pedagógicas, sua estrutura e seu método de ensino, fazendo “dele o primeiro verdadeiro sistematizador do discurso pedagógico, aquele que relaciona organicamente os aspectos técnicos da formação com uma abrangente reflexão sobre o homem” (CAMBI, 1999, p. 287). Comenius propôs que a instrução devia ocorrer, prioritariamente, na instituição escolar, iniciar na mais tenra idade e se estender ao longo da vida, além de atender a toda a população, sem fazer diferença de sexo ou classe social. Ainda, entendia que os conteúdos cognoscentes deveriam ser aqueles necessários ao homem, não um saber enciclopédico, mas os fundamentos, as razões e os fins das coisas mais importantes; estes, por sua vez, deveriam ser estruturados didaticamente com avanço gradual no nível de aprofundamento e dificuldade, devendo-se

ensinar “as mesmas disciplinas com graduais e progressivos níveis de aprofundamento e de reelaboração” (CAMBI, 1999, p. 289), o que estrutura os princípios da didática até hoje praticados.

Quanto à organização do ensino escolar, deveria ser estruturada em quatro níveis: primeiro, a escola maternal, a qual se destina à infância; segundo, a escola nacional ou vernácula, destinada à meninice, na qual se ensinava a ler, a escrever, a matemática e os primeiros princípios da moral e da fé; depois, a escola de latim ou ginásio, voltada à adolescência, na qual se educa para a elegância expressiva e a leitura pessoal dos textos; e, por fim, a academia para a juventude, cujo objetivo era o aprofundamento da sabedoria, da virtude e da fé. Quanto à eficácia, baseava-se em o professor seguir o método estabelecido de forma rigorosa, os pais assegurarem a frequência de seus filhos e assumirem, juntamente com o aluno, um compromisso de dedicação e de fidelidade com a escola, princípios estes que fundamentam as práticas tradicionais de ensino. Dessa forma, conforme Manacorda (2006), a *Lege* (Lei) comeniana determinava, entre outros pontos, que se o aluno tivesse progresso mais lento do que o previsto, ele seria responsabilizado, e não a escola; além disso, a disciplina e o comprometimento também faziam parte das normas a serem observadas pelo aluno e por sua família em tal pacto contratual, o que fundamenta a compreensão de que o único responsável pelo fracasso na escola é o aluno (aquele que não tem luz) e sua família, devendo estes adaptarem-se aos princípios e fins da educação.

Tais princípios não eram compartilhados por Estados católicos, e diante das ameaças ao *status quo*, a Igreja Católica não permaneceu estática frente à investida reformista, lançando, assim, o movimento da Contrarreforma, inclusive na área educacional, destacando-se nesse cenário o investimento Jesuíta na expansão da educação católica. Segundo Manacorda (2006, p. 200), o movimento da Contrarreforma condenou “tanto as iniciativas alheias à extensão da instrução às classes populares como toda inovação cultural”, afetando, principalmente, os países de predomínio católico, o que incluiu Portugal e suas colônias, entre elas o Brasil. Por isso, os primeiros Jesuítas chegaram ao Brasil em 1549 e dominaram a educação brasileira durante todo o período colonial, em que três etapas distintas se destacam (SAVIANI, 2013).

A primeira etapa (1549-1599) é constituída por dois períodos: o primeiro caracterizado por privação e desbravamento do território (catequese de povos indígenas) e o segundo marcado por investimentos da coroa na manutenção dos colégios Jesuítas (educação privada). Na área da educação, tratou-se de um período de transição do *modus italicus* – o qual não seguia um programa organizado ou fazia divisão entre os discípulos – para o *modus parisienses* – o qual utilizava como método a leitura, os exames, a repetição, os mecanismos de “incentivo” (castigos

corporais, prêmios e condecorações) e as práticas de denúncia e delação. Segundo Saviani (2013, p. 52),

Pode-se considerar que o *modus parisienses* contém o germe da organização do ensino que veio a construir a escola moderna, que supõe edifícios específicos, classes homogêneas, a progressão dos níveis de escolarização construindo as séries e os programas sequenciais, ordenando conhecimentos ministrados por determinado professor.

A segunda etapa (1599-1759) é marcada pela consolidação da educação jesuítica no Brasil, fundamentada no *Ratio Studiorum*, o qual regulou o funcionamento de todas as instituições Jesuítas, estabelecendo regras comuns, traçando as linhas da organização didática hierárquica (reitor, prefeito geral, prefeito de estudos, prefeito de disciplina, professores e alunos) que perpassaria a atividade pedagógica, correspondendo ao que “passou a ser conhecido na Modernidade como pedagogia tradicional” (SAVIANI, 2013, p. 58). Também cabe destacar que tal modelo de instrução “acabou destinando-se aos filhos dos colonos e excluindo os indígenas, com o que os colégios jesuítas se converteram no instrumento de formação da elite colonial” (SAVIANI, 2013, p. 56).

Já a terceira etapa da educação colonial brasileira corresponde à fase pombalina (1759-1808), marcada pelas reformas da instrução pública que visavam a modernizar as políticas portuguesas de educação, aproximando-as aos ideais Iluministas, fase que se estendeu até o início do Império no Brasil.

O movimento cultural do Iluminismo trouxe novas perspectivas para as ideias pedagógicas ocidentais, especialmente no que se refere ao contexto europeu. Manacorda (2006) destaca a participação dos preceitos iluministas de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) na pedagogia moderna. Segundo o autor, ele foi revolucionário, pois alterou o foco da educação centrada no professor (conforme previa a pedagogia tradicional), para centrada na criança, abrindo novas perspectivas para as práticas pedagógicas. Contudo, o autor o considera contraditório, pois em sua obra *Emílio* descreve um modelo de educação ideal para a infância, mas não para qualquer infância, apenas a destinada às camadas privilegiadas socialmente. A esse exemplo, Rousseau cita que o trabalho é um dever de todo homem social, o qual deve ser escolhido segundo a natureza de suas inclinações, mas, por ser *Emílio* “um descendente isolado de uma família nobre e rica” (MANACORDA, 2006, p. 243), e não um gentil homem do povo, “pode escolher um ofício limpo, deixando os ofícios sujos e insensatos para outros” (MANACORDA, 2006, p. 244-245).

No século XVIII, com a Revolução Francesa (1789) e o desenvolvimento da Revolução Industrial em diferentes pontos da Europa, a burguesia, que já possuía o poder econômico,

assumiu o poder político, infligindo profundas mudanças não só no modo de produção, mas também nas questões relacionadas ao modo como se vive em sociedade. Nesse contexto, conforme Manacorda (2006), a escola estatal e o aparato fabril capitalista articularam-se em seus propósitos e necessidades. Por um lado, muitas crianças foram recrutadas para o trabalho nas fábricas a fim de colaborar com o sustento de suas famílias. Por outro, o desenvolvimento tecnológico potencializou o desenvolvimento da ciência e a criação de novos cursos universitários ou técnicos, como as engenharias. Mesmo assim, grande parte da Europa, durante os séculos XVIII e XIX, foi se direcionando à universalização do acesso à educação, conquista obtida mediante muitas lutas, conflitos de interesses, tensões e reivindicações das classes produtivas (já cientes do poder de sua mão de obra), associadas à necessidade socioeconômica daquele momento. Ao final do século XIX, segundo Manacorda (2006), todos os países europeus já discutiam e legislavam com vistas à universalização do acesso à educação pública.

No entanto, cabe destacar que em Portugal o processo de desenvolvimento da Revolução Industrial atrasou em virtude de ser dependente da Inglaterra (nação fortemente industrializada na época). Por tal razão, Portugal, durante o século XVIII, ainda vivia as tensões entre a religião (hegemonicamente católica) e o racionalismo iluminista. Por interferência de portugueses que residiam no exterior, como Marquês de Pombal, o país passou a receber influência cultural de perspectiva iluminista. Segundo Saviani (2013), essas pessoas defendiam, entre outros aspectos, o desenvolvimento cultural, científico e industrial do império português de forma independente da Inglaterra e, no que se referia à educação, tais intelectuais propunham a libertação do domínio Jesuíta, constituindo uma educação a serviço da coroa.

Assim, quando nomeado ministro de Dom José I, Pombal (1759) determinou o “fechamento dos colégios jesuítas, introduzindo-se as aulas régias a serem mantidas pela coroa” (SAVIANI, 2013, p. 82), instituindo a educação pública, mas, ainda, com forte viés religioso. Também, decretou a reforma de estudos menores (estudos primários e secundários, em 1759) e de estudos maiores (estudos de nível superior, em 1772). A primeira reforma determinou aos professores a importância do ensino da leitura, da escrita e do contar, das línguas latina, grega e hebraica, além do ensino da retórica. Ainda, determinava que o método empregado para tais aprendizagens deveria ser breve, claro e fácil, indo do mais fácil ao mais difícil, baseando-se na repetição e na memorização. Quanto à retórica, os discípulos deveriam compreender do que se tratava, mas não deveriam ser instrumentalizados de modo a fazer grandes atos com tais conhecimentos.

No Brasil Colônia, as aulas régias foram marcadas pela precariedade (condições materiais insatisfatórias, salários reduzidos e, frequentemente, atrasados aos professores),

tornando-se aulas avulsas, sem articulação entre si. Nesse contexto, o ensino religioso voltou a se destacar, pois as instituições educacionais mais organizadas permaneciam concentradas nos conventos católicos situados nos grandes centros, que recebiam não apenas postulantes a padres, mas também filhos da elite oligárquica brasileira com vistas a prepará-los para os estudos posteriores na Universidade de Coimbra, em Portugal.

Diante dos tensionamentos provenientes da dependência da coroa portuguesa aos ingleses e das pressões oriundas do império napoleônico, a família real portuguesa chegou ao Brasil em 1808, fugida da invasão napoleônica, e trouxe a capital da metrópole para este país por uma questão de necessidade. Segundo Saviani (2013, p. 117), os “dilemas vividos nas relações entre Portugal e sua principal colônia [o Brasil] introduziram um razoável grau de complexidade ao processo de transição para o Brasil independente”. Assim, na tentativa de conciliar a necessidade de reformas liberais resultantes de demandas econômicas e o pensamento tradicional incorporado à cultura portuguesa por suas origens católicas, deu-se preferência à monarquia constitucional e uma transição para a independência do Brasil em 1822, sem lutas ou bruscas rupturas.

2.3.2 O Brasil: ideais e rupturas

A partir da percepção panorâmica da história da educação brasileira, é possível identificar inúmeras propostas que, diante de impeditivos de ordem econômica ou de interesses políticos, foram abandonadas, simplificadas ou não efetivadas. Outra marca da educação brasileira ao longo do tempo é o pouco investimento na educação inicial, a qual deveria ser destinada à totalidade da população, bem como o desprestígio e a baixa remuneração da profissão docente elementar, esta última associada continuamente a um trabalho de segunda categoria, artesanal ou extensão da maternagem, o qual demandaria nível de conhecimento similar ao que seria ensinado. Assim, ao longo do tempo, a profissão da docência inicial ficou marcada pela presença de indivíduos socialmente excluídos, especialmente de mulheres, que, diante da falta de opção de acesso aos níveis de instrução mais elevados ou da perspectiva de conciliar o trabalho doméstico com o remunerado, optavam por se tornar professoras de classes elementares.

Stamatto (2002) lembra que no período do Brasil colonial a instrução de mulheres era praticamente nula, pois elas eram concebidas para o casamento e/ou para a vida religiosa e, em geral, quando instruídas, aprendiam em casa, com preceptores privados, ou em conventos, mas sua instrução limitava-se a catequese, ler, escrever e contar. A autora coloca que tal cenário foi

se modificando a partir das reformas pombalinas, com a abertura de aulas régias, que deveriam ser ministradas por mulheres, destinadas ao público feminino, abrindo o nicho de mercado do magistério a esse público, mas ainda de forma bastante limitada.

Conforme Saviani (2013), na assembleia constituinte de 1823, Dom Pedro I destacou a necessidade de desenvolver uma legislação específica sobre a instrução pública, a fim de se organizar “um sistema de escolas públicas, segundo um plano comum, a ser implantando em todo o território do novo Estado” (SAVIANI, 2013, p. 119). Assim surgiu o então chamado *Tratado Completo de Educação da Mocidade Brasileira*. Em julho de 1823 foi aprovada a proposta intitulada *Memória de Martim Francisco*, que consistia:

[...] num plano amplo e detalhado que previa a organização do conjunto da instrução pública dividida em três graus: o primeiro grau cuidaria da instrução comum tendo como objeto as verdades e os conhecimentos úteis e necessários a todos os homens, e teria a duração de três anos, abrangendo a faixa etária de 9 a 12 anos de idade. O segundo grau, com duração de seis anos, versaria sobre os estudos básicos referentes às diversas profissões. E o terceiro grau se destinaria a prover educação científica para a elite dirigente do país. (SAVIANI, 2013, p. 120).

Além disso, a criação de universidades no território brasileiro passou a ser discutida, aprovando-se a fundação de duas instituições, uma em São Paulo e outra em Olinda, atribuindo-se a elas autonomia parcial sobre sua organização. Contudo, tais medidas não foram promulgadas, sendo outorgada na primeira Constituição do Império (em seu art. 179, inciso 32) apenas a gratuidade da instrução primária (ler, escrever e contar) a todos os cidadãos (SAVIANI, 2013).

Somente em 1826 foram retomados os debates sobre a instrução pública nacional, sobressaindo-se o projeto que pretendia regular o ensino público brasileiro em quatro níveis: 1º grau – pedagogia; 2º grau – liceu; 3º grau – ginásio; 4º grau – academia. Porém, o projeto não foi aprovado, sendo promulgada em seu lugar a primeira lei da educação brasileira, de 15 de outubro de 1827, a qual determinava a criação da *Escola de Primeiras Letras* em todas as cidades, vilas e locais mais populosos, cujo objetivo seria garantir “o acesso aos rudimentos do saber que a Modernidade considerava indispensável para afastar a ignorância” (SAVIANI, 2013, p. 126). Stamatto (2002) alerta que tal lei previa um ensino diferenciado para meninas e meninos: às meninas não se ensinava matérias de cunho “mais racionais como a geometria, e em compensação deveriam aprender ‘artes do lar’, as prendas domésticas” (STAMATTO, 2002, p. 5), também, a lei continha dispositivos para que as professoras mulheres, por serem menos qualificadas, ganhassem menos que os homens. A Lei Geral ainda previa a adoção do *ensino mútuo*, modelo de baixo custo que tinha a potencialidade de atingir um grande número de alunos, cuja característica mais marcante era o uso dos alunos mais avançados (investidos

da função docente) como auxiliares dos professores no ensino de classes numerosas, cabendo ao docente a função de supervisionar toda a escola, instituindo por essa prática uma formação em serviço, praticada por crianças maiores (em torno dos 13 anos) às menores, ou seja, uma atividade não profissionalizada, baseada no “notório” saber.

Em 1834, por meio do Ato Adicional, a incumbência de manter e de gerir as escolas primárias e secundárias passou a ser dos governos provinciais, o que desconstruiu a ideia de criar um sistema nacional de instrução. Isso abriu espaço para a criação das primeiras Escolas Normais (1835 – Niterói/RJ), a fim de resolver o problema da insuficiência de preparo e de número de professores primários. Cabe destacar, contudo, que as primeiras Escolas Normais se destinavam à formação de homens para o magistério; a primeira delas a admitir mulheres foi a da Bahia, em 1843, em um “curso especial” (STAMATTO, 2002).

A reforma de Couto Ferraz para os municípios da Corte, em 1854, adotou o princípio iluminista da obrigatoriedade do ensino de primeiro grau⁴, contudo, tal exigência restringia-se somente a meninos livres maiores de 7 anos. Quanto à formação de professores, Couto Ferraz era cético a respeito da eficiência das Escolas Normais (alto custo e poucos alunos matriculados), instituindo, assim, a contratação de professores adjuntos:

A ideia pedagógica aí presente era a da formação na prática. Consistia em contratar, por concurso geral aberto aos discípulos maiores de 12 anos de todas as escolas públicas, docentes auxiliares. Os que se distinguissem nesse concurso comporiam uma lista da qual o governo faria a escolha para nomear os adjuntos. [...] Eis como, pela via da atuação como auxiliares junto a um professor público em exercício, se buscou formar os novos professores, dispensando-se a instalação de Escolas Normais. (SAVIANI, 2013, p. 133).

Embora tal reforma tenha servido de referência para outras províncias, algumas ações não foram efetivas, sendo uma delas a substituição da formação de professores primários, por meio da Escola Normal, pelos professores adjuntos. Segundo Saviani (2013, p. 134), as “províncias deram sequência ao esforço de criar Escolas Normais, sendo que a própria Escola Normal de Niterói, fechada por Couto Ferraz em 1849, foi reaberta em 1859”. Diversas Escolas Normais foram fundadas junto aos Liceus em diferentes províncias, mas o desprestígio da profissão de professor primário associado à baixa remuneração esvaziaram a procura de homens por tais cursos, dando espaço para a ocupação das mulheres. Relacionadas a essa questão estavam as precárias condições de formação inicial das mulheres (visto que as classes eram separadas por gênero), as quais enfrentavam dificuldades para almejar aproveitamento nos

⁴ Conforme Saviani (2013, p. 132), a escola primária dividia-se “em duas classes: a primeira compreenderia escolas de instrução elementar, denominadas escolas de primeiro grau; a segunda corresponderia à instrução primária superior, ministrada nas escolas de segundo grau”.

Liceus (destinados à formação das elites masculinas), restando a elas ingressar no Curso Normal, o qual associava o ensino secundário com a profissionalização, e, posteriormente, com a profissão de docente no ensino primário (KULESZA, 1998).

Para Tanuri (2000), a organização dos Cursos Normais era extremamente simples, contava com um ou dois professores que ministravam todas as disciplinas ao longo dos dois anos de duração. O currículo, por sua vez, era bastante elementar, “não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica, está limitado a uma única disciplina (Pedagogia ou Método de Ensino) e de caráter essencialmente prescritivo” (TANURI, 2000, p. 65).

Em 1879, com a Reforma de Leôncio de Carvalho, ocorreu, entre outros aspectos, a regulamentação das Escolas Normais, fixando-se orientações para seu funcionamento e currículo, que foram se tornando complexas. Ocorreu a processual valorização das Escolas Normais com vistas ao desenvolvimento quantitativo e qualitativo do ensino primário, associada à crescente demanda feminina pelo Curso Normal, dadas às questões sociais já expostas. Assim, gradativamente se deu a separação (inclusive física) dos Cursos Normais e dos Liceus (reservados para o público masculino). Também corrobora a feminização da educação da infância a ideia de que esta:

[...] era o prolongamento de seu papel de mãe e da atividade educadora que já exercia em casa [...]. De um lado, o magistério era a única profissão que conciliava as funções domésticas da mulher [...]. De outra parte, o magistério feminino apresentava-se como solução para o problema de mão de obra para a escola primária, pouco procurada pelo elemento masculino em vista da reduzida remuneração. (TANURI, 2000, p. 66).

Stamatto (2002) aponta que a inserção da mulher no magistério não foi algo tacitamente aceito pela sociedade, havia nas legislações provinciais inúmeros instrumentos, que não se aplicavam aos homens, para dificultar o acesso feminino. A autora (2002, p. 6) coloca que

além da boa conduta [...] a professora deveria ter uma certa idade, solicitar autorização do pai, ou do marido se fosse casada, apresentar certidão de óbito se fosse viúva e, se separada, justificar sua separação comprovando comportamento honrado..

Ainda assim, ocorreu um gradual aumento do número de mulheres no magistério a partir do século XIX, cabendo ressaltar que as primeiras escolas mistas só surgiram em meados da década de 1870, período no qual as professoras receberam autorização para lecionar para meninos de até 12 ou 14 anos, abrindo novo espaço para a inserção da mulher no magistério. Nesse mesmo período, surgiu o discurso da vocação natural da mulher para o exercício do magistério voltado à infância, proferido por pais, médicos, clero e governantes e endossado no Congresso Internacional de Educação de 1889 em Paris.

A Reforma de Leôncio de Carvalho também abriu espaço para a educação de iniciativa privada e a inspeção escolar como forma de regular a equiparação da qualidade desta com as escolas públicas. Além disso, Saviani (2013) ressalta a importância atribuída ao discurso higienista, transferindo do discurso médico para a fala dos educadores, visto que a medicina passava a se constituir como campo autônomo do conhecimento. Para o autor, outro aspecto importante dessa reforma foi a adoção do método intuitivo, “concebido com o intuito de resolver o problema da ineficiência do ensino, diante de sua inadequação às exigências sociais decorrentes da revolução industrial” (SAVIANI, 2013, p. 138), cabendo, assim, “à educação a tarefa de formar o novo tipo de trabalhador” (SAVIANI, 2013, p. 159). Trata-se de uma perspectiva fundamentada no aparelhamento das escolas com mobiliários, livros, materiais, etc., cujo uso deveria estar fundamentado em uma metodologia clara, plenamente descrita no livro didático, o qual deveria ser rigorosamente seguido pelo professor. Tal perspectiva manteve-se como referência durante a primeira República, ganhando novas formas durante a década de 1920, com o movimento da Escola Nova.

Outro aspecto do sistema educacional brasileiro exposto por Saviani (2013) no período pré-republicano é o maciço número de analfabetos: com a instauração da Lei Saraiva de 1881, apenas os alfabetizados teriam direito ao voto. Em 1872, apenas 0,8% da população livre era alfabetizada e tinha direito a votar, o que evidencia o cenário da educação elementar do período, algo ainda muito longe da universalização. Mesmo diante do quadro preocupante e das inúmeras propostas, a organização de um sistema nacional de ensino não se estruturou, principalmente devido aos insuficientes recursos financeiros de origem pública aplicados na educação. A esse exemplo, o autor cita que a média de investimentos aplicados na educação primária e secundária, entre 1840 e 1888, foi de 0,47% do orçamento do governo imperial, o que foi gerando “um grande déficit histórico em matérias de educação” (SAVIANI, 2013, p. 167). Outro aspecto fundante, segundo o autor, são as mentalidades pedagógicas que, tensionadas entre o papel centralizador do Estado e da livre iniciativa, colaboraram com a posição de não advogar por um sistema nacional de ensino. Com o advento do sistema republicano, permaneceu-se seguindo a mesma lógica, ou seja, “o novo regime não assumiu a instrução pública como uma questão de responsabilidade do governo central” (SAVIANI, 2013, p. 170). Conforme o autor, a primeira Constituição republicana assumiu como responsabilidade do governo central criar instituições de ensino superior e secundário, sendo omissa no que diz respeito ao ensino primário, delegando essa atribuição aos estados federados e aos municípios.

Percebe-se diante desses discursos contraditórios a constituição social da educação elementar brasileira: de um lado, atribui-se a ela a formação do cidadão votante, do trabalhador

ideal para o cenário econômico, o cidadão “higienizado” e normalizado capaz de contribuir socialmente e que tem conhecimentos necessários para operar no mundo; por outro, há o precário investimento público em educação, a abertura ao capital privado, a delegação da instrução primária aos “menos qualificados” e fracos investimentos em uma efetiva universalização do ensino de qualidade. Com o passar do tempo, tais perspectivas constituíram a ideia de uma educação para a elite governante e outra para o restante da população.

Assim, quanto às iniciativas sobre a organização da educação primária, destaca-se a criação dos grupos escolares no Estado de São Paulo: reunião de escolas isoladas, não seriadas, em um mesmo prédio, sob a gestão de um diretor. Para o autor, essas, assim reunidas, deram origem às classes que correspondiam às séries anuais, sendo que “o agrupamento dos alunos se dava de acordo com o grau ou série em que se situavam, o que implicava uma progressividade da aprendizagem” (SAVIANI, 2013, p. 172) e, conseqüentemente, uma organização curricular, até a conclusão do ensino primário (4º ano), seguindo os princípios da escola pedagógica tradicional.

Trata-se, pois, de um modelo que foi sendo disseminado por todo o país, tendo conformato a organização pedagógica da escola elementar que se encontra em vigência, atualmente, nas quatro primeiras séries do que hoje se denomina ensino fundamental.

Quanto ao significado pedagógico da implantação dos grupos escolares, cumpre observar que, por um lado, a graduação do ensino levava a uma mais eficiente divisão do trabalho escolar ao formar classes com alunos de mesmo nível de aprendizagem. E essa homogeneização do ensino possibilitava um melhor rendimento escolar. Mas, por outro lado, essa forma de organização conduzia, também, a mais refinados mecanismos de seleção, com altos padrões e exigência escolar, “determinando inúmeras e desnecessárias barreiras à continuidade do processo educativo”, o que acarretava “o acentuado aumento da repetência nas primeiras séries do curso” [...] era uma escola mais eficiente para o objetivo de seleção e formação das elites. A questão da educação das massas populares ainda não se colocava. (SAVIANI, 2013, p. 174-175).

Em São Paulo, tais reformas atingiram a formação no Curso Normal, e embora as questões pedagógicas continuassem a ser vistas em uma única disciplina, houve a ampliação “do currículo, com ênfase nas matérias científicas, o prolongamento de seu curso para quatro anos, e a exigência de uma cultura enciclopédica, a ser avaliada através de exames” (TANURI, 2000, p. 69). Foram também introduzidas as ideias de Pestalozzi relacionadas ao método intuitivo, a prática de ensino de um ano nas escolas modelo e contratadas professoras-diretoras com formação norte-americana. Tais medidas, segundo a autora, contribuíram para a elevação gradual do nível do Curso Normal. Conforme Stamatto (2002), na década de 1910 os grupos escolares já estavam difundidos em todo o país, período marcado também pelo domínio do trabalho feminino na docência elementar, mas não em outros cargos ou níveis de ensino.

Somente em 1920 (SAVIANI, 2013), inicia-se um processo de erradicação do analfabetismo, por meio da universalização dos primeiros dois anos de escolarização primária, o que desencadeou um ciclo de reformas estaduais que, entre outras, melhoravam as condições das escolas primárias, buscavam profissionalizar o magistério e introduziam (ao final da década) as ideias escolanovistas. O movimento levou à reorganização curricular das Escolas Normais, com o objetivo de ampliar os conhecimentos relacionados ao desenvolvimento da criança (especialmente os fundamentados na Psicologia experimental), bem como aos métodos e técnicas de ensino. Conforme Tanuri (2000, p. 72), esses princípios eram: “escola nova, ensino ativo, método analítico, testes e medidas”. No final dos anos 1920, com a ascensão das questões científicas (aferição e prognóstico de aprendizagem, marcados pelo nível de inteligência), instaurou-se uma perspectiva tecnicista de educação, isolando a criança de seu contexto sócio-histórico a pretexto de uma suposta neutralidade didática.

Foi apenas a partir da Revolução de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e com a Reforma de Francisco de Campos, que o governo central passou a tratar a educação como uma questão nacional, passível de regulamentação, iniciando pela organização dos ensinos superior e secundário. Em 1934, com a instauração do Estado Novo e a promulgação da nova Constituição, se estabelecem as bases democráticas da educação nacional, as quais definiam o ensino técnico como uma prioridade do Estado.

Na década de 1930, na área da educação, destacaram-se nomes como Lourenço Filho e Anísio Teixeira. Esses e outros expoentes intelectuais da educação foram os organizadores do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932), documento que visava a expor a situação educacional brasileira e a apresentar bases e diretrizes para sua reestruturação. Assim, conforme Saviani (2013), o manifesto propunha que todos os indivíduos tivessem as mesmas oportunidades educacionais, fundando-se em uma premissa de caráter psicobiológico, no qual cabe a “cada indivíduo se educar, conforme é seu direito, ‘até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razão de ordem econômica e social’” (SAVIANI, 2013, p. 244). Além disso, manifestava-se favorável a uma escola pública, laica, gratuita, de coeducação (classes mistas) e obrigatória dos 7 aos 15 anos, sendo dever do Estado garanti-la. Criticou a restrição do ensino superior à formação de profissões liberais (engenharia, medicina e direito), sugerindo a ampliação do sistema, com a criação de diferentes cursos, incluindo-se os de formação de professores, abrangendo sua tríplice função (ensino, pesquisa e extensão). Propôs, ainda, que a incumbência da universidade seria a formação das elites intelectuais, por meio da seleção e ampliação de suas capacidades naturais. Quanto a isso, Saviani (2013, p. 249) cita um trecho do Manifesto: “[...] se o problema fundamental das democracias é a educação das massas

populares, os melhores e os mais capazes, por seleção, devem formar o vértice de uma pirâmide de base imensa”. Cabe destacar que o Manifesto provocou críticas, especialmente dos intelectuais afiliados à Igreja Católica, sendo sua principal bandeira o combate à laicização do ensino, assim, realizaram forte pressão sobre a Assembleia Nacional Constituinte de 1931, dizendo que “só indicaria aos eleitores católicos os candidatos que subscrevessem as teses” (SAVIANI, 2013, p. 264) por eles defendidas. A pressão foi tão intensa que obtiveram êxito em seu intento, de forma a oficializar a colaboração recíproca entre Igreja e Estado na Constituição de 1934.

Conforme Tanuri (2000), na segunda metade dessa década desencadearam-se movimentos no Distrito Federal, organizados por Anísio Teixeira, e em São Paulo, os quais desmembraram o Curso Normal de dois níveis a fim de transformar o nível mais elevado em Escola de Professores, posteriormente incorporados pelas universidades públicas na forma de Faculdades de Educação, cujo currículo centrava-se, especialmente, em disciplinas pedagógicas, configurando, assim, as linhas gerais do que seria a formação de professores até a implantação da Lei nº 5.692/71. Assim,

A preocupação central do currículo da Escola Normal deslocava-se dos “conteúdos” a serem ensinados – o que caracterizou os primórdios da instituição – para os métodos e processos de ensino, valorizando-se as contribuições da Psicologia e da Biologia. (TANURI, 2000, p. 74).

Em 1939 surgiu, no Distrito Federal, o curso superior de Pedagogia, o qual visava a formação de bacharéis para a atuação como técnicos da educação (administradores escolares e inspetores, por exemplo) e licenciados para docência em Cursos Normais (os quais permaneciam formando professores para o ensino primário). Tanuri (2000, p. 74) acrescenta que, com a diversificação das funções relacionadas ao magistério, foram “surgindo cursos especificamente destinados à preparação de pessoal para desempenhá-las”, criando as habilitações específicas.

A partir da década de 1940 iniciaram-se as Reformas promovidas por Gustavo Capanema, as quais reorganizaram a estrutura da educação brasileira por meio de leis orgânicas. Tais medidas previam o ensino organizado em: primário elementar (quatro anos); primário complementar (um ano); ensino médio dividido em dois ciclos – ginásial (quatro anos) e colegial (três anos), podendo este ser secundário ou técnico-profissional (industrial, comercial, agrícola e Normal). Segundo Saviani (2013, p. 270), a concepção por trás das reformas expressava os objetivos da elite governante, ou seja, “separando o ensino secundário, destinado às elites condutoras, do ensino profissional, destinado ao povo conduzido e concedendo apenas

ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior”, também, se limitava o acesso aos níveis mais elevados do saber, manipulando a concorrência em algumas áreas.

Quanto à Lei Orgânica do Ensino Normal (1946), Tanuri (2000) refere que simplesmente regulamentou o que vários estados já praticavam, de forma a uniformizar a formação. O curso passou a ser considerado escola profissional, ficando então dividido em dois ciclos: o primeiro, de quatro anos, formava regentes do ensino primário, e funcionava nas Escolas Normais Regionais; o segundo, com duração de dois anos, “formaria o professor primário e era ministrado nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação” (TANURI, 2000, p. 75-76), sendo estes também responsáveis por ministrar cursos de especialização de professores (educação especial, complementar primário, ensino supletivo, desenho e artes, música e canto), “bem como cursos de administradores escolares, para habilitar diretores, orientadores e inspetores” (TANURI, 2000, p. 76). Destaca-se, ainda, que nesse período o Ensino Normal habilitava os indivíduos a cursarem estudos superiores apenas em áreas diretamente relacionadas (faculdades de Filosofia, especialmente a Pedagogia – 1939).

Durante a década de 1950, Anísio Teixeira se impôs como figura central na educação brasileira, uma vez que estava à frente dos principais órgãos de pesquisa, formação e disseminação educacional, ampliando e aprofundando o movimento renovador de cunho escolanovista. Tal situação foi duramente contestada em 1956 pelos representantes da Igreja Católica, os quais acusavam Anísio de ser “comunista e procurar aproximar o pragmatismo de Dewey do marxismo” (SAVIANI, 2013, p. 287), acusações essas refutadas pelo Conselho Diretor da Associação Brasileira de Educação. Contudo, mesmo diante dos inúmeros esclarecimentos de Anísio Teixeira sobre sua posição, não satisfeitos, os católicos permaneceram articulando uma dura campanha contrária a ele. Em virtude de se sentirem ameaçados pelo fato de Anísio defender a universalização da escola pública e, assim, perderem um nicho de mercado (a educação privada), os representantes da Igreja Católica associaram tais princípios aos ideais socialistas e comunistas, acirrando os ânimos populares contra as ideias governamentais por meio de um discurso doutrinário ideológico.

Em meio a esse conturbado cenário, no que diz respeito à formação de professores, permanecia a questão da preocupação com a metodologia, oriunda dos ideais escolanovistas. Tanuri (2000) refere que uma tentativa de modernização do ensino foi a criação do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAAE, 1957-1965), o qual previa “a instrução de professores das Escolas Normais, no âmbito das metodologias de ensino, e com base na Psicologia” (TANURI, 2000, p. 78) a fim de modernizar o ensino primário,

trazendo para o Brasil as inovações metodológicas norte-americanas, adaptando-as ao cenário do país. Assim, em termos pedagógicos, houve um alinhamento entre conservadores e reformistas, pela orientação didático-pedagógica de cunho renovador, “a tal ponto que as próprias escolas católicas já não opunham maior resistência” (SAVIANI, 2013, p. 296).

Segundo o autor, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1961 (Lei nº 4.024), se instalou o Conselho Federal de Educação (CFE) e, sob a organização de Anísio Teixeira, foi elaborado o Plano Nacional de Educação em 1962. Dois avanços importantes da nova lei foram: a criação de fundos de financiamento da educação e a construção do cálculo do curso do aluno-ano, e a equiparação de todos os cursos secundários. No que se refere à formação para lecionar no ensino primário, não houve grandes modificações, apenas a implantação da “flexibilidade curricular, que possibilita o rompimento da uniformidade curricular das Escolas Normais” (TANURI, 2000, p. 78). Assim, a LDB fixou padrões mínimos e caberia aos Conselhos Estaduais de Educação estabelecer as diretrizes desejadas. Quanto ao currículo das Escolas Normais, em razão da equiparação, disciplinas de formação geral voltaram a ser introduzidas e, ainda, incrementou-se o número de disciplinas de formação técnico-pedagógicas, centradas em metodologias e práticas de ensino, mas ainda distanciadas da realidade socioeducacional. Conforme a autora, nesse contexto começaram a surgir iniciativas favoráveis à criação de cursos de formação de professores de nível superior (pareceres do CFE 251/62 e 252/69), garantindo o exercício do magistério primário para os egressos do curso de Pedagogia.

Vicentini e Lugli (2009, p. 48) afirmam que a clientela da rede escolar sofreu grande transformação no período:

[..] grandes contingentes de crianças das camadas menos favorecidas foram incorporadas ao sistema de ensino, o que se combinou com uma aguda percepção da ineficiência das escolas para educar apropriadamente a população. [...] índices de reprovação enormes na escola primária: em 1965, de cada mil crianças matriculadas na primeira série do ensino primário, somente 445 chegavam à segunda. As crianças que passavam a ser incorporadas à população de alunos traziam consigo dificuldades novas, identificadas com desnutrição, com o descompasso cultural entre professores e as famílias dos alunos, com carências afetivas e de saúde, entre outros elementos. A percepção de que os professores em exercício eram os responsáveis pela acolhida dessas crianças no ambiente escolar e que deveriam utilizar metodologias de ensino adequadas, bem como preocupar-se em cultivar boas relações com o ambiente cultural das crianças, era corrente nos meios educacionais já no início da década de 1960.

Assim, a condição de exercício do magistério primário, associada ao desprestígio da profissão, à baixa remuneração e ao aumento das oportunidades de trabalho para mulheres em outros setores econômicos, repercutiu em uma considerável diminuição do interesse da população pelo Ensino Normal e pelo magistério elementar.

Conforme Saviani (2013), diante de mobilizações de origem popular, a classe empresarial também se movimentou, investindo de modo significativo em ações para fazer valer seus interesses, contribuindo com consideráveis impactos na política, inclusive no que se refere à educação. Vivendo um momento de baixa produtividade, reduzidos índices de atendimento da população em idade escolar e altos índices de evasão e repetência, o governo optou por importar do modelo norte-americano, a partir da segunda metade da década de 1960, a pedagogia tecnicista, fundamentada na organização racional do trabalho (taylorismo e fordismo) e no controle do comportamento (behaviorismo).

Sobre a pedagogia tecnicista no Brasil, o autor aponta forte caráter ideológico relacionado ao regime político vigente, baseado no controle, na divisão do trabalho e na burocratização:

Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. [...] Aqui, é o trabalhador que deve se adaptar ao processo de trabalho, já que este foi objetivado e organizado na forma parcelada. Nessas condições, o trabalhador ocupa seu posto na linha de montagem e executa determinada parcela do trabalho necessário para produzir determinados objetos. O produto é, pois, uma decorrência da forma como é organizado o processo. O concurso das ações de diferentes sujeitos produz assim um resultado com o qual nenhum dos sujeitos se identifica e que, ao contrário, lhes é estranho. (SAVIANI, 2013, p. 382).

O autor complementa: na pedagogia tradicional, o foco estava no professor; na pedagogia nova, estava na relação intersubjetiva entre professor e aluno; na pedagogia tecnicista, estava na organização racional do meio. Assim, “do ponto de vista pedagógico, conclui-se que, se para pedagogia tradicional a questão central é aprender, e para pedagogia nova, aprender a aprender, para pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer” (SAVIANI, 2013, p. 383), contribuindo, assim, com os interesses nacionais. Contudo, tais medidas levaram ao aprofundamento do caos no setor educacional.

Seguindo essa linha, configurou-se no cenário da formação de professores pós-64 uma organização de conteúdos nos quais:

[...] deslocam-se principalmente para aspectos internos da escola, para “meios” destinados a “modernizar” a prática docente, para a “operacionalização” dos objetivos – institucionais e comportamentais –, para “planejamento, coordenação e controle” das atividades, para os “métodos e técnicas” de avaliação, para a utilização de novas tecnologias de ensino, então referentes sobretudo a “recursos audiovisuais”. Tratava-se de tornar a escola “eficiente e produtiva”, ou seja, de torná-la operacional com vistas à preparação para o trabalho, para o desenvolvimento econômico do país, para a segurança nacional. (TANURI, 2000, p. 79).

Segundo a autora, tal quadro culminou nas múltiplas especificidades do trabalho pedagógico, e no desenvolvimento, a partir da Lei nº 5.540/1968 e do Parecer nº 252/1969 do CFE, dos cursos de Pedagogia com as diferentes especializações, incluindo a habilitação do professor primário em nível superior. Nesse período, viveu-se o declínio da relevância dos Cursos Normais no âmbito dos Institutos de Educação, o crescente desinteresse de seus egressos pelo magistério primário e a baixa procura pelo Curso Normal (em São Paulo, por exemplo, as matrículas caíram de 93.762, em 1968, para 12.856, em 1971). Dessa forma, começou o processo de descaracterização do Curso Normal “como instância adequada para formação de professores das séries iniciais, processo esse que se acentuaria com as mudanças decorrentes da legislação do regime militar e com a deterioração das condições de trabalho e remuneração” (TANURI, 2000, p. 80).

Tais tendências consolidaram-se, então, com a promulgação da Lei nº 5.692/1971 (LDB), que adotou, conforme Saviani (2013), a pedagogia tecnicista como sendo a oficial. Essa lei também transformou a Escola Normal, já desgastada, em habilitação do ensino de segundo grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério e, assim, “desapareciam os Institutos de Educação e a formação de especialistas e professores para o Curso Normal passou a ser feita exclusivamente nos cursos de Pedagogia” (TANURI, 2000, p. 80), sendo a habilitação em magistério, já empobrecida e descaracterizada, ainda considerada requisito mínimo para a docência de 1ª a 4ª séries do então primeiro grau.

Contudo, conforme Saviani (2013, p. 392), com a implantação da pós-graduação no Brasil (Parecer nº 77/69 do CFE), “surgiram estudos empenhados em fazer a crítica da educação dominante”, isso porque, embora a estrutura organizacional dos programas estivesse sob influência do modelo norte-americano de pós-graduação (cuja ênfase era nos aspectos técnico-operativos), os professores que nela atuavam vinham de uma formação marcadamente europeia (fortemente teórico-filosófica). Assim, “fundindo-se a estrutura organizacional do modelo americano com a densidade teórica resultante da influência europeia, a pós-graduação brasileira acabou por produzir um novo modelo” (SAVIANI, 2013, p. 393) diferentemente do que foi previsto em sua origem. Tal fato repercutiu na produção acadêmica da década de 1970, cuja tendência o autor chama de crítica-reprodutiva: crítica, pois explica a problemática educacional a partir da estrutura socioeconômica, mas reprodutiva, pois conclui que “a função básica da educação é reproduzir as condições sociais vigentes” (SAVIANI, 2013, p. 393). Contudo, o mérito dessa tendência foi a denúncia do uso da educação como aparelho de reprodução ideológica e da estrutura social, assim, dando sustentação teórica para a resistência ao sistema autoritário vigente.

Inaugura-se a década de 1980 com a ideia de buscar uma reorientação da prática educativa. Conforme Tanuri (2000), o período foi marcado por uma grande produção acadêmica de cunho sociológico, resultando em uma nova perspectiva de formação de professores, situando-se em um contexto sócio-histórico, “no intento de destacar os determinantes dessa formação e de adequá-la à função da escola, de formação de cidadãos críticos e competentes” (TANURI, 2000, p. 82). Surgiram movimentos para a constituição de pedagogias contra-hegemônicas, organizações sindicais de professores e considerável ampliação da produção e divulgação da produção científica de cunho pedagógico, as quais defendiam uma escola que atendesse aos interesses da maioria da população por meio de uma escola pública e de qualidade para todos. Para a autora, também foi uma década em que se buscou resgatar as especificidades da formação de professores de nível médio, o magistério, por meio de incentivos pecuniários ao magistério primário e de projetos de reformulação curricular dessa habilitação, assim, “recuperou-se a unidade de alguns componentes curriculares [...], ampliou-se o conteúdo destinado à instrumentação pedagógica” (TANURI, 2000, p. 84).

Na década de 1990, segundo Saviani (2013), com a ascensão de grupos neoliberais ao poder, foram promovidas reformas educacionais com características neoconservadoras em diversos países. O clima cultural da época era o da chamada Pós-modernidade, momento coincidente com a revolução provocada pela ebulição da informática e a desconstrução de ideias anteriores. No cenário político, remete ao Consenso de Washington, cujo objetivo era “discutir reformas consideradas necessárias para a América Latina” (SAVIANI, 2013, p. 427), as quais implicavam “rigoroso equilíbrio fiscal [...], reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias tendo como vetor um corte profundo nos gastos públicos” (SAVIANI, 2013, p. 428), além de estabilização monetária e desregulação dos mercados, os quais deviam estar abertos à livre iniciativa, visando à organização de um Estado mínimo. No que se refere ao cenário econômico, foi marcado pelo toyotismo, princípio focado na produção tecnológica voltada a nichos de mercado muito específicos, exigindo que os trabalhadores, que devem ser polivalentes, estejam dispostos a elevar constantemente sua produtividade, de forma a disputarem incessantemente sua posição na empresa, seguindo as regras da competitividade, da livre concorrência, do mérito individual e da lei da oferta e da procura.

Saviani (2013, p. 428) aponta alguns reflexos dessas políticas de ordem econômica no contexto pedagógico:

[...] passa-se a assumir no próprio discurso o fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso se advoga, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado.

Em contrapartida, segundo o autor, em razão das exigências do mercado, demandou-se um profissional mais flexível, polivalente, que dominasse conceitos gerais e abstratos (especialmente a matemática). Assim, a escolarização, como já ocorrido anteriormente, rendeu-se à lógica da economia vigente, ou seja, por meio de capacidades e competências individuais (mérito), cada indivíduo deve adquirir conhecimentos necessários para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho, levando-se em conta que não há emprego formal para toda a população, tornando-se mais competitivo por meio de suas escolhas e pelo incremento do nível de escolarização. Saviani (2013) conclui referindo que a lógica de mercado atual se assenta sobre a perspectiva da exclusão, uma vez que admite que não há lugar para todos no mercado de trabalho e há constante substituição de trabalhadores por tecnologia a fim de maximizar os lucros, daí os constantes esforços em reduzir a folha de pagamento, bem como os gastos trabalhistas e previdenciários. Dessa forma, configura-se nesse contexto a *pedagogia da exclusão*, a qual busca produzir indivíduos “cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos. E, caso não consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição” (SAVIANI, 2013, p. 431), em razão de suas limitações, escolhas incorretas ou falta de mérito pessoal para tal, criando com isso um capital humano descartável.

Conseqüentemente, a lógica didático-pedagógica que se impõe é a do “aprender a aprender”, perspectiva que foca na formação como processo de adaptação às contínuas e novas demandas, ligando-se à exigência do mercado de atualização constante, a fim de ampliar a perspectiva de empregabilidade e do gerenciamento do imprevisível. Saviani (2013, p. 431) refere que nesse modelo “o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem”, contribuindo para o esvaziamento de sua função social – o ensino. Em contrapartida, o foco da educação passa a centrar-se no desenvolvimento de competências, a fim de maximizar seu potencial de eficiência:

Em suma, a “pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado”. (SAVIANI, 2013, p. 437).

A exemplo dessa perspectiva, destaca-se o relatório “Educação: um tesouro a descobrir”, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), presidido por Jacques Delors e publicado em Paris no ano de 1996 (DELORS, 2010), o qual

refere que a educação ao longo da vida é um dos preceitos fundantes para a educação do século XXI, visto que essa seria uma necessidade a ser desenvolvida em uma sociedade em constante transformação, tornando-se indispensável “que cada um aprenda a aprender” (DELORS, 2010, p. 13). Outro princípio abordado por Delors (2010) é o da igualdade de oportunidades, a fim de que cada indivíduo tenha a possibilidade de empreender sua educação conforme julgar mais adequado, cabendo ao professor orientá-lo nesse processo.

Embora esses princípios tenham um cunho positivo e prevejam certo grau de “justiça”, eles não garantem a equidade de condições para toda a população, especialmente a pertencente às camadas marginalizadas da sociedade, ainda mais aquelas de países de capitalismo periférico (entre eles o Brasil). Também trazem em seu bojo os princípios acordados no Consenso de Washington (1989), que balizou as políticas de estado mundiais, a fim de implantar sistemas de austeridade, que vieram a direcionar investimentos e medidas nos anos subsequentes. Assim, conforme Frigotto e Ciavatta (2003), entram na cena educacional global, além da Unesco, organismos internacionais, tais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento. Tais concepções se fazem presentes no cenário mundial e vêm marcando as reformas educativas desde a década de 1990, aproximando cada vez mais os princípios educacionais (não explícitos à população) à lógica corporativa do mercado e à perspectiva das práticas de empreendedorismo individual, o que leva, segundo os autores (2003, p. 96), a “uma afirmação patológica da competição e do individualismo”.

Outro aspecto importante referente à transposição das leis do mercado para a educação é a questão da livre concorrência. Para Saviani (2013, p. 440), tal perspectiva entende “aqueles que ensinam como prestadores de serviços, os que aprendem como clientes e a educação como produto que pode ser produzido com qualidade variável”. Essa concepção, dentro de uma lógica que valoriza a iniciativa privada e a redução dos encargos do Estado, abre espaço para a ampliação de oferta educacional com os mais variados níveis de qualidade e valores, colocando o mercado como avaliador dessa oferta e regulador da procura, além de estabelecer à União o papel avaliativo e regulatório limitado em nível nacional, com políticas de ranqueamento. Em razão disso, é cada vez mais frequente no mercado educacional brasileiro a abertura a conglomerados econômicos internacionais, cujo objetivo é pautado na lei de mercado, ou seja, na maximização dos lucros.

Em contrapartida, a partir do final da década de 1980, conquistas resultantes de tensionamentos sociais nacionais e internacionais se materializaram em formato de lei, corroborando a ampliação da obrigatoriedade da escolarização, a redução do trabalho infantil, a universalização do acesso à educação, a atenção aos altos índices de analfabetismo e evasão

escolar, bem como a destinação de recursos públicos para investimento na área, que culminaram em políticas e iniciativas relacionadas a configurar uma educação mais inclusiva, seja destinada ao público-alvo da Educação Especial, seja às camadas exclusas da escolarização no tempo certo (Educação de Jovens e Adultos, correção de fluxo idade-série) ou excluídas da escolarização em razão de condições específicas de vida (Educação para o Campo, Educação Indígena e Quilombola, Inclusão Social, Educação de trabalhadores, discussões sobre gênero e preconceito, etc.). Tais ações foram referendadas pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988, documento *on-line*), que em seu artigo 208, inciso VII, parágrafo 1º declara: “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”, ou seja, aplicável a qualquer cidadão brasileiro, independentemente de sua condição. Esses movimentos resultaram em processos que vêm mobilizando as redes escolares (públicas e privadas), os profissionais da educação e os cursos de formação de professores a repensar seus princípios, suas teorias e suas práticas com vistas a efetivar não apenas a universalização do acesso, mas garantir a permanência e aproveitamento qualificado aos bens culturais promovidos pela educação e o desenvolvimento do pensamento crítico.

Essas medidas podem ser observadas, em maior ou menor grau, no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) e nos Planos Nacionais de Educação (BRASIL, 2001, 2010, 2014), os quais preveem diretrizes e princípios à educação nacional, além de estabelecer metas relacionadas à expansão do acesso, permanência e aproveitamento dos estudos escolares, ao respeito à diversidade, à elevação do nível da formação inicial e continuada de professores, à implementação de políticas de valorização do magistério e à proteção da criança e do adolescente. Tais políticas contribuíram para o avanço nas discussões do campo educacional, culminando em ampliação de perspectivas de acesso aos níveis mais elevados de instrução para parte da população que, até então, encontrava-se alijada dessa possibilidade. Conseqüentemente, o nível cultural médio da população brasileira foi elevado e as taxas de analfabetismo e evasão escolar foram reduzidas, ampliando-se o acesso a todos os níveis da Educação Básica e Ensino Superior. Frigotto (2011) refere que a primeira década do século XXI foi um período importante na ampliação dos investimentos federais em Educação Básica e Ensino Superior, mesmo que de forma limitada, destacando-se nesse aspecto a criação e ampliação dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia (IFETs), as políticas de cotas, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb, o qual incorporou a Educação Infantil e o Ensino Médio) e a fixação do piso nacional do magistério. Conforme o autor, entretanto, “ampliou-se,

positivamente, o universo de atendimento, sem, contudo, ampliar, proporcionalmente, os recursos” (FRIGOTTO, 2011, p. 246).

Em contrapartida, cabe ressaltar que tais perspectivas vão ao encontro da lógica do mercado econômico atual, implicando tensão nos campos educacional e social, refletindo na figura do professor, no modo como ele percebe e exerce sua docência, na maneira como a profissão é concebida socialmente, bem como na efetivação de tais políticas na prática. Frigotto e Ciavatta (2003, p. 97) referem que no campo da educação “ocorre uma disputa dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e às demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis”, o que caracteriza o acirramento entre a perspectiva de inclusão *versus* a perspectiva de exclusão que se apresenta desde a década de 1990 no contexto brasileiro, o qual é pautado, especialmente, pelos interesses econômicos (personificados no ajuste fiscal) que lhe estão por trás, pesando nesses aspectos a relação custo/benefício das políticas e destinação de recursos. Segundo os autores, é nesse contexto que a LDB (BRASIL, 1996) foi promulgada e as políticas do campo educacional foram implementadas.

Cabe destacar “a substituição de políticas públicas efetivas por campanhas filantrópicas” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 115), as quais associam a Educação Básica não a um direito subjetivo (tal como expresso na Constituição de 1988), mas a um benefício social, a um serviço mercantil (FRIGOTTO, 2011), disponibilizado a partir de parcerias público-privadas ou de ações (praticamente) voluntárias da sociedade civil (o que implica, de maneira subliminar, associar, novamente, o magistério a uma atividade não profissionalizada). Em consequência disso, ampliam-se as diferenças de qualidade na oferta educacional aos diversos extratos da população, sendo a educação pública prioridade apenas no discurso político, abrindo espaço do campo educacional como área de mercado e da educação como negócio sujeito às regras desse mercado. Nesse contexto, conforme o autor, inserem-se, por exemplo, o movimento Todos pela Educação, apoiado por bancos e empresariado; o projeto Mais Educação; o projeto Amigos da Escola e a inserção de conglomerados econômicos no campo educacional (primeiro no nível superior, depois no básico – como os grupos Kroton, Actis e Laureate) e editorial, relacionados ao Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) ou ao desenvolvimento e venda de pacotes de projetos de ensino que visam a “orientar a forma de ensinar, definir os métodos de ensino, os critérios e processos de avaliação e controle dos alunos e dos professores” (FRIGOTTO, 2011, p. 248) voltados, principalmente, à rede pública “ineficiente”.

O autor acrescenta que, em decorrência de sua herança histórica e política, associado aos interesses de mercado, o campo educacional brasileiro encontra-se, ao final da primeira década do século XXI, fragmentado e abandonado. Em consequência disso:

A junção da fragmentação ao abandono do campo crítico na disputa pelo projeto educativo e o foco de atendimento da grande massa desorganizada e despolitizada resultou naquilo que foi dominante na educação durante a década – a política da melhoria mediante as parcerias do público e privado.

Desse desfecho resulta que no plano estrutural se reiteram as reformas que mudam aspectos do panorama educacional sem alterar nossa herança histórica que atribui caráter secundário à educação como direito universal e com igual qualidade. Não só algo secundário, mas desnecessário para o projeto modernizador e de capitalismo dependente aqui viabilizado. (FRIGOTTO, 2011, p. 242).

O autor (2011, p. 246) segue:

Pode-se afirmar, assim, que a despeito de algumas intenções em contrário, a estratégia de fazer reformas conciliando e não confrontando os interesses da minoria prepotente com as necessidades da maioria desvalida acaba favorecendo essa minoria, mantendo o dualismo estrutural na educação, a inexistência de um sistema nacional de educação, uma desigualdade abismal de bases materiais e de formação, condições de trabalho e remuneração dos professores, redundando numa pífia qualidade de educação para maioria da população.

Associados a tais princípios, segundo Frigotto (2011), encontram-se mecanismos que os reforçam: a máxima da ineficiência da esfera pública e da sua incapacidade de prover investimentos básicos, por isso a “necessidade” do estabelecimento de parcerias público-privadas a fim de “suprir” tais demandas e aumentar a “eficiência” do sistema educacional; o rechaço a uma formação docente implicada com teorias e análises histórico-sociais que “não ensinam o professor as técnicas do bem ensinar” (FRIGOTTO, 2011, p. 248) necessárias à inserção dos cidadãos no mercado; e as ações para o desmonte da carreira docente, alicerçadas nas premissas da remuneração por desempenho e por “produtividade em termos do quantitativo de alunos aprovados” (FRIGOTTO, 2011, p. 248) e do respeito à aplicabilidade de conteúdos, métodos e processos prescritos por organizações externas à escola, empregando em instituições de ensino os métodos do sistema gerencial do mercado, referenciados no controle total do produto ou serviço prestado, culminando na despersonalização da ação docente frente aos diversos processos de aprendizagem.

Cabe destacar que nos últimos anos novas medidas de ajuste fiscal foram implementadas, as quais resultaram em significativos cortes de investimento em áreas de interesse social, o que inclui o campo da educação, culminando em desaceleração significativa dos (poucos) avanços até então conquistados. Além disso, a implantação da nova legislação que regula as relações de trabalho (BRASIL, 2017a, 2017b) enfraquece a ação da classe trabalhadora (o que inclui o magistério), ampliando a sensação de insegurança frente ao

mercado, naturalizando a aceitação à subordinação das normas da política econômica em nome da empregabilidade e fazendo o magistério (especialmente o público) se tornar uma profissão menos ativa e pouco atrativa às novas gerações, como veiculado amplamente na mídia.

Assim, pode-se dizer que tal cenário gera um sentimento de conformidade ao sistema e naturaliza a exclusão, seja educacional (do acesso, da permanência e do efetivo aproveitamento escolar), seja econômica ou social, constituindo, assim, falsos processos e políticas de inclusão que, na realidade, selecionam os mais aptos a participar do modelo econômico vigente.

2.3.3 Uma síntese reflexiva

Perante o (recorte de) panorama histórico, social, econômico e político aqui apresentado, é possível compreender alguns elementos que estão presentes na constituição subjetiva da ideia de educação no Brasil e da profissão docente, especialmente no que tange ao magistério de Anos Iniciais, os quais se elencam:

- a) presença constante e concomitante, em discursos, políticas e ações, de processos de inclusão e de exclusão;
- b) desinteresse do poder público em realizar investimentos significativos em Educação Básica pública (a qual atenderia, se não a totalidade, grande parcela da população), ou mesmo encontrar alternativas para que a universalização inclusiva e com satisfatório aproveitamento seja efetivada;
- c) associação implícita da docência (especialmente voltada à educação de crianças) a algo maternal, vocacional ou voluntário, um trabalho a ser conciliado com outro (primeiro o doméstico, depois a ampliação de jornadas), implicando a desvalorização social e financeira da profissão;
- d) movimentos que despersonalizam, desvalorizam e desqualificam a formação e a ação docente;
- e) ausência de efetivas políticas de estado, com perspectivas de médio e longo prazos, sendo essas substituídas por políticas de governo, voláteis aos interesses em disputa no momento político presente, sem perspectiva de sustentabilidade.

Tal compreensão evidencia a fragilidade do campo, a qual repercute na fragilidade da figura do professor e da educação perante a sociedade, ambos reduzidos a ideias mercantis momentâneas. Por tais razões, também, há de se questionar o porquê de tantos professores

desistirem de lutar, submetendo-se ao sistema implícito, adoecerem ou simplesmente não se implicarem efetivamente com os diferentes processos de aprendizagem de seus alunos.

Em contrapartida, há de se analisar o porquê de outros tantos seguirem um caminho diferente e insistirem na profissão, indo, muitas vezes, contra a lógica dominante imposta pelo cenário sócio-histórico, dedicando-se ao ensino e à aprendizagem não apenas para o cumprimento de um currículo estabelecido, mas para impregnar o sentimento de possibilidade de superação de barreiras em seus alunos, independentemente de suas condições cognitivas, emocionais, sociais, culturais ou econômicas.

Uma possível resposta para tais questionamentos refere-se à constituição subjetiva de cada indivíduo e a forma singular como cada um vive as experiências culturais as quais estão submetidos enquanto partícipes da subjetividade social. Quanto a isso, González Rey (2017, p. 248, tradução nossa) afirma que:

[...] cada geração humana compartilha uma mesma cultura. No entanto, cada indivíduo, grupo ou instituição vive subjetivamente de maneira diferente dentro dessa cultura, porque as trajetórias históricas e singulares de cada geração são produzidas subjetivamente. Experiências são produções subjetivas, não um reflexo ou assimilação de fatos externos, influências ou objetos. A subjetividade é a característica distintiva do caráter histórico de grupos, instituições e sociedades porque a subjetividade é a história de cada uma dessas instâncias e o que faz deles diferentes dentro da mesma cultura.

Por essa razão, o estudo da subjetividade humana aplica-se adequadamente para buscar compreender como ocorre a constituição subjetiva da docência em professores, esclarecendo o curso de ação presente em sua historicidade. Dessa forma, essa perspectiva de pesquisa abre espaço para entender a docência como processo configurado de modo subjetivo em cada professor, de forma singular, na inter-relação entre a subjetividade social presente nas comunidades as quais pertencem e de sua constituição subjetiva individual.

Assim, não é possível analisar a docência sem considerar os fatores relacionados à subjetividade, fator ainda pouco explorado no cenário brasileiro de pesquisa, o que evidencia uma lacuna importante a ser explorada em estudos em educação, especialmente no momento histórico atual, marcado por inúmeras incertezas e rupturas. Talvez essa seja uma oportunidade para se pensar sobre as potencialidades de abertura de espaços reflexivos acerca das implicações da subjetividade humana na constituição da docência para, então, se repensar as práticas de ensino e de aprendizagem efetuadas no âmbito da Educação Básica, o qual esta tese pretende se dedicar.

2.4 DOCÊNCIA, APRENDIZAGEM E SUBJETIVIDADE: ENTRELAÇAMENTOS POSSÍVEIS

Nos círculos acadêmicos, a docência está naturalmente associada à questão do ensino, mais especificamente às estratégias didáticas de ensino, geralmente referenciada a algum conteúdo escolar específico, como, por exemplo, o ensino da matemática ou o ensino de ciências. O mesmo ocorre com a representação da aprendizagem, em geral confundida com o processo de escolarização⁵. Entretanto, pouco se fala da estreita relação entre o exercício da docência e sua constituição e os processos de aprendizagem dos alunos, principalmente quando se refere ao que está além do ensino instrumental, como, por exemplo, as implicações subjetivas que se produzem nessa relação. Também é pouco usual tratar dos processos de aprendizagem que ocorrem em outros contextos, desconsiderando a aprendizagem como fator constituinte do humano, do ser histórico, cultural e social. Este subcapítulo propõe-se a explorar as possibilidades de entrelaçamento das dimensões docência, aprendizagem e subjetividade, visto que se entende a constituição da docência e a aprendizagem como fenômenos relacionais, nos quais a subjetividade dos envolvidos se faz presente.

Aprender, segundo Paín (1996), é um complexo processo em que o ser humano se apropria do mundo cultural no qual está inserido e intervém nele criando e recriando a realidade ao seu redor, posicionando-se de forma singular diante das demandas que a vida lhe impõe, desde o seu nascimento até a morte. Por tal razão, o fenômeno da aprendizagem ocorre em contextos sociais historicamente situados. As demandas citadas por Paín (1999) estariam inscritas no que a autora define como *ignorância*, ou seja, o que falta ao indivíduo e é passível de ser conhecido. Para a autora, a “ignorância constitui, na história, a matéria primeira do conhecimento, de tal modo que cada geração avança trabalhando a ignorância que ela recebe” (PAÍN, 1999, p. 28), garantindo assim o avanço da civilização e da cultura. Desse modo, as pessoas passam por um processo de inserção no universo cultural por meio de suas aprendizagens e o indivíduo torna-se humano por meio desse processo, uma vez que não é possível transmitir o legado sociocultural de forma genética, cabendo a cada pessoa a obrigação de “aprender, em todos os detalhes, os atos que garantem a sua sobrevivência e a da espécie” (PAÍN, 1999 p. 25). É por meio do conhecimento compartilhado, da educação e dos relacionamentos afetivos estabelecidos com as pessoas que são significativas nesse processo e com o mundo que cerca o indivíduo que este, de forma dialética e recursiva, constitui-se e irá

⁵ Entende-se por escolarização o percurso de educação formal.

constituir o mundo ao seu redor, produzindo emocionalidade, conhecimentos, habilidades e vínculos necessários para que organize sua forma única de ser e de aprender ao longo de sua história de vida.

Entende-se que a aprendizagem humana segue um fluxo contínuo, que se reconfigura ao longo de toda a vida da pessoa. Trata-se de um processo em constante expansão, com características singulares e com inúmeros fatores intervenientes, não podendo ser reduzido unicamente ao desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Pelo contrário, para Paín (1985), estão presentes, além dos processos cognitivos, fatores como o momento histórico, o organismo biológico, a cultura e sociedade nas quais o indivíduo está inscrito e sua historicidade, a qual irá, aos poucos, (re)configurar seu funcionamento psíquico, atribuindo sentido ao mundo que o cerca, de forma a gerar significação e emocionalidade às suas ações e motivos. Na aprendizagem humana estariam presentes tanto fatores sociais quanto individuais que se (re)elaboram e se (re)constituem como matrizes que servem de base tanto para novas experiências de vida e aprendizagens quanto para a qualificação do vínculo que a pessoa estabelece com elas. Assim, é por meio desses processos ativos de exploração de si e de (re)descoberta do mundo que o indivíduo torna-se humano, podendo tornar-se sujeito ou agente da aprendizagem.

Quanto aos processos de aprendizagem, Paín (1999) afirma que no início da vida o bebê tem apenas o instinto, o que lhe permite a sobrevivência do corpo físico, se atendido em suas necessidades básicas pelos cuidadores iniciais, estando em uma situação de total dependência. Entre esses instintos básicos destacam-se a sucção e a preensão. Pela necessidade de tornar-se cada vez mais independente, o bebê aprende com o outro que lhe atende. Também é por meio desses processos relacionais iniciais que, aos poucos, o bebê aprende a interagir no mundo e desenvolve as estruturas do pensamento, registrando na sua historicidade referências relacionais e emocionais que servem de “signos de reconhecimento” (PAÍN, 1999, p. 32) e leitura do mundo, “tudo isso numa estreita relação com o fato terrivelmente contingente de ser amado” (PAÍN, 1999, p. 32). Esses processos avançam, se qualificam e se complexificam, mas sempre se mantêm a estreita relação que existe entre os aspectos cognitivos e a emocionalidade, contextualizados em um determinado ambiente social, histórico e cultural.

Essa relação entre cognição e afetividade é desenvolvida por González Rey e colaboradores a partir do conceito de sentido subjetivo:

la cognición, como proceso del desarrollo humano, no puede ser separada de la emocionalidad del sujeto. En los procesos llamados cognitivos convergen la información sobre el mundo con el estado emocional de quien piensa, lo que es definitorio de la mayor o menor sensibilidad del sujeto hacia esa información, cuyo

significado integra la fantasía, la imaginación y los estados emocionales dominantes del sujeto que piensa. (GONZÁLEZ REY, 2009b, p. 3).

Assim, o autor resalta a importância de se levar em conta o caráter singular do desenvolvimento da aprendizagem humana, acrescentando que cada pessoa “tendrá una organización psíquica diferente como resultado de su historia de vida” (GONZÁLEZ REY, 2009b, p. 8-9), o que refletirá na forma como vive os processos de aprendizagem. Assim, a ideia de sentido subjetivo leva a compreender as funções psíquicas, entre elas os processos de aprendizagem, “como producciones subjetivas en las que se expresan sentidos subjetivos y se configuran representaciones que expresan los múltiples efectos de la experiencia vivida a través de producciones simbólico-emocionales” (GONZÁLEZ REY, 2009b, p. 6), as quais estão presentes em qualquer atividade humana.

Essa perspectiva desencadeia o entendimento da importância dos aspectos relacionais e emocionais implicados na aprendizagem humana, abrindo espaço para a compreensão desse fenômeno de forma mais complexa, no qual a cognição é apenas uma faceta de um processo no qual estão em jogo elementos de diversas naturezas, sendo que as emoções constituem uma forma de registro da realidade, não como efeito, mas como “procesos que mantienen una relación recursiva con otros procesos psíquicos” (GONZÁLEZ REY, 2009b, p. 12) e atribuem significação ao que é aprendido e vivido.

Esses mesmos princípios se aplicam aos processos de aprendizagem escolar. Essa perspectiva pressupõe considerar o ser humano em sua integralidade e complexidade, também acarreta levar em conta que perante os processos de escolarização estão em cena configurações e sentidos subjetivos de professores e de alunos, os quais se articulam e reestruturam de forma relacional e recursiva, compondo um complexo panorama, que influencia tanto os processos de aprendizagem escolar quanto a constituição do que o professor entende por docência. Conforme Bezerra (2016), tais fatores vêm sendo negligenciados há muito tempo pela comunidade escolar. Para ela, o paradigma mecanicista foi essencial para imprimir a perspectiva que hoje se tem de escolarização, sendo que o “impacto disso no contexto escolar está na recusa do sistema educacional em olhar o aluno não como um mero depositário de conteúdos, mas como sujeito de um processo” (BEZERRA, 2016, p. 52). Por sua vez, Madeira-Coelho (2012) acrescenta que tal paradigma comprometeu o entendimento dos complexos fenômenos humanos envolvidos nos processos de escolarização, uma vez que a tendência deste é a fragmentação, assim, “os conceitos de aprendizagem, desenvolvimento e ensino passaram a ser abordados como processos isolados e dissecados em componentes, etapas e modelos” (MADEIRA-COELHO, 2012, p. 121). Segundo a autora, a escolarização e a docência

compõem a experiência humana e, por isso, são vivenciadas de forma integrada e dinâmica pelas pessoas, constituindo uma unidade vivencial na experiência de vida.

Tacca e González Rey (2008) criticam o modelo de escola centrado no desenvolvimento dos aspectos cognitivo-intelectuais, organizado em formato único, baseado na ideia de que “todos são iguais e devem aprender as mesmas coisas, ao mesmo tempo e da mesma forma” (TACCA; GONZÁLEZ REY, 2008, p. 140). Para os autores, desconsiderar as implicações subjetivas que um processo de homogeneização pode imprimir em cada indivíduo resulta em sistemas excludentes, que selecionam os aptos e os inaptos à escolarização.

Por outro lado, na atualidade, torna-se necessário considerar que na escola está presente uma grande diversidade de modos de ser e de viver a experiência de escolarização, o que demanda à instituição e ao docente pensar formas diferenciadas de promoção do desenvolvimento integral dos alunos, de seus aspectos cognitivo-intelectuais e emocionais, além do aprimoramento de habilidades relacionais exigidas pelo contexto socioeconômico e histórico em que está inserido, promovendo, para isso, “todo um cenário e contexto que oportunizam diferentes sugestões e formas de aprender” (TACCA; GONZÁLEZ REY, 2008, p. 141), valorizando-as. Tacca e González Rey (2008, p. 141) acrescentam que um dos grandes desafios da escola é justamente “transitar entre a igualdade e a diferença, entre aquilo que precisa e deve ser igual para todos e entre aquilo que só pode ser visto sob o prisma da diversidade”, o que demanda à escola, às redes de ensino e ao professor um repensar constante das suas práticas, um olhar investigativo sobre a realidade que os cerca, de forma a aproximar as necessidades dos alunos aos objetivos da escola. Para isso, os autores defendem que seria necessário rever alguns pontos, tais como: a fragmentação do conhecimento em áreas estanques; a padronização do conhecimento e da forma de instrução; a padronização da compreensão da pessoa (seja por faixa etária, seja por condição socioeconômica ou por suas condições de saúde física e mental); a ideia de uma educação voltada à reprodução de conteúdos e conceitos; e a concepção de uma educação orientada exclusivamente para o desenvolvimento cognitivo-intelectual do aluno.

Para os autores, a Teoria da Subjetividade permite avançar nessas reflexões, evidenciando a complexidade do contexto escolar, uma vez que propõe

categorias que ajudam na compreensão da pessoa em sua singularidade, no contexto das múltiplas experiências, nos diferentes espaços de sua vida social. Isso nos permite adentrar de forma simultânea nos alunos, em seus contextos e em suas histórias, criando condições para que se realize um trabalho pedagógico que signifique avanços no desenvolvimento. (TACCA; GONZÁLEZ REY, 2008, p. 144).

González Rey (2014) reforça tal perspectiva destacando que a emocionalidade suscitada pelo processo de escolarização varia de pessoa para pessoa, estando presentes nesse percurso emoções que emergem a partir do momento atual, mas também relacionadas a outros episódios de sua história de vida, gerando sentidos subjetivos de diferentes origens em cada um. Assim, há de se considerar que a forma como o professor medeia o conhecimento incide de diferentes maneiras em cada aluno, influenciando sua forma de aprender, daí a relevância daquele “que aprende na complexidade de sua organização subjetiva, pois os sentidos subjetivos que vão se desenvolvendo na aprendizagem são inseparáveis da complexidade da subjetividade do sujeito” (GONZÁLEZ REY, 2014, p. 34). Essa abordagem teria por potencialidade, conforme Tacca e González Rey (2008), livrar muitos alunos de rótulos que lhes foram impostos diante de sua inabilidade em adaptar-se às demandas da homogeneização dos processos educativos e perceber as situações de fracasso escolar e processos inclusivos sob uma nova ótica, mais sensível às diferenças e em consonância com as necessidades da pessoa que aprende.

Madeira-Coelho (2012), por sua vez, propõe uma perspectiva de aprendizagem escolar e de docência que contemple o princípio da diversidade e o lugar ativo do aluno e do professor, sendo esse último considerado como pessoa que ensina e que aprende, simultaneamente, em seu fazer e em sua construção do saber. Para ela, a aprendizagem pode ser entendida como uma ação singular da pessoa que aprende, na qual estão presentes, além das funções intelectuais e cognitivas, as “relações estabelecidas, em um sistema simbólico emocional configurado ao longo” da experiência de vida (MADEIRA-COELHO, 2012, p. 113).

González Rey (2012) ainda afirma que a aprendizagem humana também é uma produção subjetiva da pessoa que aprende. Nela, as emoções e os processos simbólicos implicados não são fatores isolados, mas sentidos subjetivos que têm origem nas configurações subjetivas produzidas a partir das experiências de aprender do indivíduo. Assim, a motivação para aprender, a cognição e o pensamento reflexivo são entendidos como expressão da emergência de emocionalidades que marcaram a história da pessoa, de forma a se configurar de maneira subjetiva em sua personalidade, o que explicaria o porquê do (não) aprender. Para o autor, o processo de aprender em um contexto escolar reflete uma complexa dinâmica, em que a

configuração na qual os sentidos subjetivos que se geram na sala de aula organizam-se dentro de sentidos subjetivos dominantes da personalidade do aluno, integram-se de forma imperceptível com as consequências de experiências anteriores da vida do aluno, que aparecem nesse momento através de emoções e processos simbólicos que são parte dos sentidos subjetivos que aparecem nesse momento, assim como também irão aparecer outras experiências do momento atual da vida do aluno, que tem sua origem em outras áreas de sua vida. A configuração subjetiva é uma verdadeira “rede”

de sentidos subjetivos que se expressam em emoções e processos simbólicos na atividade atual do aluno, processos esses essenciais para a motivação do aluno na aprendizagem. [...] Na escola, essa configuração subjetiva pode se impor sobre as novas experiências vividas e estar na base de problemas desse aluno na aprendizagem, mas também poderia ser revertida por novas configurações subjetivas associadas com as atividades e relações escolares. (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 34-35).

Assim, González Rey (2012) propõe repensar a dinâmica da sala de aula, de forma a pôr aquele que aprende em uma posição mais ativa, que o convoque à responsabilidade de estabelecer relações entre o conhecimento e o mundo. Para isso, é essencial que o professor tenha o papel de mediador desse conhecimento, colocando o aluno na posição de *sujeito que aprende*⁶. Como medidas para se estimular a emergência do sujeito que aprende na escola, González Rey (2012) propõe: o desenvolvimento de espaços dialógicos responsáveis; a valorização da criticidade e da exposição de diferentes pontos de vista, incentivando a reflexão sobre os problemas cotidianos; a “criação de um cenário social participativo na sala de aula, e a organização das tarefas de ensino de forma provocadora e não acabada, que obrigue os alunos a pensar e a se posicionar” (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 38). Tal dinâmica, para o autor, está comprometida com o desenvolvimento integral do aluno e com o seu processo de *desenvolvimento subjetivo*⁷.

Bezerra (2016) acrescenta que o professor, além de estar comprometido com o desenvolvimento integral do aluno, precisa assumir um compromisso intencional e consciente com a aprendizagem dele, investindo no caráter social e relacional do processo, o que redimensiona a sua função e o papel da escola. Essa complexa trama dinâmica e relacional, configurada no espaço da sala de aula e mediada pelo professor, ocasiona o estabelecimento de vínculos cada vez mais consistentes entre os alunos, os professores e o conhecimento, sendo essa relação potencialmente geradora de novos sentidos e configurações subjetivas que se projetam não apenas nas aprendizagens presentes, mas, também, nas futuras, dando, conforme Scoz, Tacca e Castanho (2012), sentido aos diferentes elementos presentes no contexto escolar. Para Bezerra (2016), outro importante aspecto sobre esse estreitamento de vínculos relacionais está na possibilidade de aproximação do professor aos processos de significação de seus alunos, gerando inteligibilidade sobre os seus processos de aprendizagem. Isso possibilitaria uma

⁶ González Rey (2012, p. 36-37) refere que o indicador mais relevante para se identificar o *sujeito que aprende* “é a forma diferenciada em que ele usa o que aprende ante a situações muito diversas que [...] podem se relacionar com o aprendido”, favorecendo a “emergência de configurações subjetivas facilitadoras” da aprendizagem.

⁷ Desenvolvimento subjetivo é o processo pelo qual se alteram configurações subjetivas dominantes do indivíduo, à medida que sentidos subjetivos geradores de mudanças vêm à tona, o que implicaria modificações na forma como as pessoas envolvidas entendem, vivem e sentem suas experiências, no caso a escolar (GONZÁLEZ REY; MITJANS MARTÍNEZ, 2017b).

adequação constante da forma como exerce o seu ofício, de modo a contemplar estratégias que tornem possível alcançar os objetivos de aprendizagem escolar estabelecidos.

Ainda, compreender a escolarização sob tal ponto de vista atribui um caráter educativo a essa experiência, conforme González Rey (2009b), suscitando a capacidade dos envolvidos de gerar novas emoções e reflexões, além de estabelecer relações, estimulando-os “a asumir una posición dentro de un espacio social que le integre a un camino de intercambio, crítica y reflexión, dentro del cual se desarrolla tanto la persona como el espacio social en cuestión” (GONZÁLEZ REY, 2009b, p. 17), o que estaria intimamente relacionado com a possibilidade de os alunos, os professores e, desejavelmente, a comunidade escolar assumirem a posição de sujeitos que aprendem.

Contudo, para se atingir tal patamar, é necessário pensar a docência (sua constituição, saberes, práticas e identidade) sob outra perspectiva, aberta à relação, ao estabelecimento de vínculos saudáveis e ao aprender constante com o outro, para o outro e sobre o outro. A docência é uma atividade profissional marcada pela relação de interdependência entre o docente e o discente, na qual um “não existe sem o outro. Docentes e discentes se constituem, se criam e recriam mutuamente, numa invenção de si que é também uma invenção do outro” (TEIXEIRA, 2007, p. 429). Para Madeira-Coelho (2012, p.113), a matéria básica da docência reside nessa interatividade, sendo que “essas relações interativas só podem ser compreendidas e explicadas se considerarmos as configurações subjetivas dos indivíduos que vivem suas relações nesse contexto social de desenvolvimento que é a escola”. Scoz, Tacca e Castanho (2012) acrescentam que, nessas dinâmicas relacionais, professores e alunos, além de dividirem o mesmo ambiente, compartilham-se como pessoas, (re)constituindo-se subjetivamente de forma mútua, em uma dinâmica subjetiva.

Levando-se em conta tais questões, pode-se dizer que a docência é constituída, entre outros elementos, por configurações e sentidos subjetivos que subjazem a forma como o professor a concebe e a exerce. Por tal razão, Madeira-Coelho (2012) afirma que a formação acadêmica, embora seja uma instância formativa importantíssima, não pode ser considerada a única, visto que a academia “organiza um conjunto de expectativas e estratégias para o enfrentamento dos desafios que o professor vai encontrar no início da carreira, mas é no exercício de sua profissão que vai ocorrer o *tornar-se professor*” (MADEIRA-COELHO, 2012, p. 116). Para a autora, a docência se consolida não apenas a partir da aquisição de conhecimentos teóricos, metodológicos e didáticos, mas também na relação com o ambiente profissional e na prática reflexiva, de modo que a prática profissional “ao mesmo tempo em que propicia a aprendizagem continuada, vai conferindo ao profissional da docência sentidos

subjetivos sobre o ser professor” (MADEIRA-COELHO, 2012, p. 116). A autora ainda acrescenta que a ideia de *tornar-se professor* extrapola a concepção de identidade profissional, assumindo um sentido mais complexo e profundo:

o tornar-se professor deve ser considerado como processo de constituição do sujeito historicamente situado, o processo não pode ser percebido como decorrente exclusivamente de uma construção social como o conceito de identidade profissional propõe. O conceito de identidade como uma categoria social não organiza a complexidade que o tornar-se professor demanda, pois decorre de uma concepção de aprendizagem como aquisição linear de uma realidade exterior. De fato, a construção da identidade profissional passa pela configuração de sentidos subjetivos que vão sendo organizados nas experiências vivenciadas nos mais diferentes contextos, como, por exemplo, familiares, acadêmicos, profissionais, religiosos, em articulação com a história de vida dos sujeitos aí envolvidos. [...] ser professor decorre de sentidos próprios que cada sujeito confere a cada um dos momentos diferentes de suas vivências e aos contextos dos quais vai participando ao longo de suas trajetórias profissionais singulares. (MADEIRA-COELHO, 2012, p. 118).

Assim, conforme a autora, a constituição subjetiva do professor evidencia a união dos aspectos sociais e individuais presentes na docência. Ser professor e exercer a docência, nessa perspectiva, implica a contínua e recursiva constituição de sentidos e configurações subjetivas que se estruturam na relação com o outro e com a sociedade ao longo da vida. Para Madeira-Coelho (2012), tornar-se docente perpassa assumir-se subjetivamente como tal (perante si, perante o outro e perante o meio) e reconhecer a potencia de sua atuação profissional, visto que as práticas pedagógicas, concebidas como dinâmicas relacionais interpessoais, “são, simultaneamente, capazes de possibilitar mudanças ‘para fora’, bem como mudanças transformadoras ‘para dentro’” (MADEIRA-COELHO, 2012, p. 113) promovendo o desenvolvimento subjetivo dos envolvidos. Assim, a autora entende que a constituição da docência extrapola o âmbito do conhecimento didático-metodológico-instrumental, envolvendo emoções e juízos de valor que demandam um posicionamento ético responsável, “uma ética que se imponha com a força das relações de responsabilidade para com o outro” (MADEIRA-COELHO, 2012, p. 125).

Scoz, Tacca e Castanho (2012) corroboram essa perspectiva e salientam que, por vezes, a condução do exercício da docência ocorre de forma não consciente, assim, o professor age sem perceber o impacto que provoca no aluno. As autoras reforçam que se trata de um trabalho de muita responsabilidade, o qual implica buscar entender a influência da ação do docente na subjetividade do aluno, na sua maneira de aprender, de forma a atender as suas necessidades de desenvolvimento, dando sentido à escolarização e às aprendizagens, ou, até mesmo, as ressignificando.

Dessa forma, segundo Bezerra (2016), entende-se que o professor deixaria de ser apenas um reprodutor do conhecimento escolar e passaria a valorizar a dimensão afetiva-relacional da docência, de forma a imprimir qualidade, implicação e sentido à experiência escolar do aluno. Esses investimentos teriam por potencialidade o desenvolvimento de vínculos, cada vez mais estreitos entre os envolvidos, e o conhecimento, favorecendo a dinâmica de ensino e de aprendizagem.

Para isso, Tacca e González Rey (2008, p. 160) sugerem que

Seria desejável incorporar os conhecimentos sobre os aspectos subjetivos da aprendizagem e do desenvolvimento nos programas de formação de professores bem como alertá-los para o aproveitamento do espaço relacional em sala de aula como contexto altamente envolvido com o ensinar e o aprender. São precisamente os sistemas de relacionamento no interior da sala de aula os que permitem o desenvolvimento dos recursos subjetivos das crianças.

É preciso investir cada vez mais no desenvolvimento subjetivo do professor, no aperfeiçoamento de habilidades relacionais sensíveis à subjetividade do aluno, em práticas docentes comprometidas com as aprendizagens dos discentes, constituindo e vivendo a dinâmica da sala de aula de forma dialógica e consciente das implicações que as ações do docente podem desencadear no discente e vice-versa. Nas palavras de González Rey (2016, p. ix),

uma educação centrada no desenvolvimento dos estudantes, que enfatiza o papel do diálogo e da criação de novos espaços sociais, como condição essencial de uma aprendizagem em que o estudante se engaje subjetivamente no que aprende, o que faz do aprender um processo de desenvolvimento humano. [...] compreensão da educação como processo de diálogo, de relação, onde o outro é constantemente atendido, respeitado, acolhido, mas ao mesmo tempo provocado e exigido. Essa relação, baseada em um vínculo afetivo singular, se faz dentro de uma qualidade relacional que implica o estudante, num processo que respeite o tempo necessário para que esses processos de engajamento com os processos de aprendizagem se desenvolvam. São relações dos profissionais com os estudantes a fonte essencial de implicação afetiva dos alunos com aquilo que aprendem, processo que é inseparável da qualidade dessas relações.

Reconhecer esse viés subjetivo da docência e da aprendizagem é também reconhecer o discente e o docente como pessoa em contínua constituição na relação com o outro, pessoas em permanente aprendizagem de si, do mundo e das relações interpessoais. Nessa perspectiva, professores e alunos são entendidos como indivíduos em sua integralidade e, mesmo exercendo funções diferentes, são igualmente importantes na dinâmica da significação da experiência escolar e profissional.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

La reflexión metodológica en Psicología fue ajena a consideraciones epistemológicas, lo que implicó la perpetuación de la división entre lo teórico, lo epistemológico y lo metodológico. [...] Los problemas aparecen cuando queremos estudiar cuestiones que están más allá de esa forma de hacer ciencia. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2016, p. 9).

Dado o objeto de estudo ao qual esta tese pretende se deter (acerca da subjetividade humana), optou-se pela adesão à Epistemologia Qualitativa como perspectiva de compreensão de ciência e produção de conhecimento e à Metodologia Construtivo-interpretativa como método para se produzir tal conhecimento, ambas de autoria de González Rey.

3.1 A METODOLOGIA CONSTRUTIVO-INTERPRETATIVA

A Metodologia Construtivo-interpretativa, fundamentada na Epistemologia Qualitativa, tem por objetivo gerar inteligibilidade sobre aspectos da subjetividade a partir da produção de modelos teóricos. Para isso, González Rey e Mitjás Martínez (2016, 2017b, 2017c) apontam alguns princípios sobre os quais o pesquisador deve atentar e explanam os momentos que envolvem o processo empírico e a construção do conhecimento segundo tal perspectiva.

Cabe destacar que essa metodologia parte de uma concepção que considera a subjetividade um sistema vivo e recursivamente configurado, sensível às ações e às decisões do indivíduo. Por essa razão, pesquisar a subjetividade implica estar aberto a esse sistema em movimento. Assim, González Rey e Mitjás Martínez (2016) referem que uma pesquisa que segue os princípios da Metodologia Construtivo-interpretativa se caracteriza por:

(a) [...] la consideración de la investigación como proceso relacional-dialógico y no como conjunto de actos instrumentales; (b) la inseparabilidad de la fase de aplicación de los instrumentos y de producción y de construcción de la información en el curso de la investigación; (c) la interrelación de los instrumentos usados en la investigación, los que se desdoblán unos en otro en el curso de la investigación y son inseparables en el proceso de construcción de la información; (d) el carácter rector de las ideas en el desarrollo del modelo teórico que orienta el proceso general de la investigación; lo empírico es un momento teórico y no una instancia externa que legitima lo teórico y (e) tanto el investigador como los participantes son sujetos del proceso de investigación, aunque con funciones intereses diferentes en su curso. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2016, p. 10).

Partindo de tais princípios, os autores compreendem a pesquisa como um processo de permanente produção de conhecimento, rompendo com a ideia tradicional de momentos de coleta e análise de dados. González Rey e Mitjás Martínez (2017c), respeitando o paradigma

da complexidade, entendem a pesquisa como momentos indissociáveis de empiria e produção teórica (os quais serão abordados na sequência) que se articulam recursivamente:

Os indivíduos não estão conscientes da complexidade das configurações subjetivas que emergem em sua experiência em curso. Assim, a subjetividade aparece apenas indiretamente por meio de construções teóricas baseadas em cadeias de significados que são teoricamente construídas pelo pesquisador nesse processo em que as ideias do investigador e os significados produzidos a partir do material empírico são inseparáveis. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017b, p. 282, tradução nossa).

Assim, durante o processo de pesquisa, o problema e os objetivos vão se aprimorando e aprofundando em contato com o campo e com as elaborações teóricas do pesquisador, ao mesmo tempo em que o participante pode também tomar consciência sobre sentimentos, emoções e valores que estão subjacentes em suas práticas. Dessa forma, há implicação constante de participante e pesquisador como agentes ou sujeitos do processo, diferenciados apenas por seus papéis no decorrer da pesquisa.

Por tal razão, o estudo da subjetividade, conforme González Rey e Mitjans Martínez (2017c), não pode ser reduzido à análise da linguagem do participante, uma vez que a “subjetividade vem à tona na articulação inseparável do simbólico com o emocional” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017c, p. 22), devendo-se levar em conta diferentes formas de expressão da pessoa, nas quais “as emoções aparecem, implicando, na maior parte das vezes, reflexões pessoais” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017c, p. 45). Os autores reforçam que a “elaboração e implicação com as próprias expressões é uma qualidade que indica o compromisso subjetivo que elas apresentam, às quais se unem atos e expressões não falados que as acompanham ou que aparecem em outros momentos da pesquisa” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017c, p. 45). Exige-se do pesquisador, ao longo da investigação, uma forte atenção a expressões de emocionalidade não verbais que, combinadas ao discurso do participante em diferentes momentos e contextos da pesquisa, constituirão o modelo teórico acerca da nuance da subjetividade analisada.

Nessa perspectiva, segundo os autores, o foco não está em dados isolados, mas nos significados que originarão indicadores de subjetividade dentro do modelo teórico. O pesquisador é entendido como um elaborador de significados, realizando isso “por meio de sua criatividade individual que é duplamente subjetiva, tanto como elaboração individual, como pela teoria dentro da qual esses significados irão se articular” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017c, p. 89). Assim, a pesquisa também é considerada uma construção carregada de subjetividade.

Os autores ainda sugerem que, dada a recursividade do processo, os momentos de imersão no campo e a construção da informação (momento de produção teórica) ocorrem paralelamente, isso porque, com o passar do tempo e a distância do campo, o pesquisador vai perdendo elementos de reflexão que ocorreram naquele momento, e, além disso, pode-se perder a oportunidade de aprofundar alguma informação relevante para gerar inteligibilidade sobre o aspecto estudado. Assim, para os autores,

O progresso da construção teórica sempre vai implicar o desenho de novos instrumentos, de novos momentos na conversação, a elaboração de novos caminhos e novas questões a serem desenvolvidas com o participante, por isso a tremenda importância de avançar no processo de construção de informação como parte inseparável do trabalho de campo, pois é a partir dele que novas opções serão desenvolvidas no curso da pesquisa. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017c, p. 148).

Em razão dessa concomitância, propõe-se pensar o processo de pesquisa não como uma sequência de etapas estanques, mas como momentos recursivos e fluidos de elaboração. Seguindo tal lógica, a Metodologia Construtivo-interpretativa organiza esse processo em três momentos, os quais nomeio como:

- 1) Escolha dos participantes e construção do cenário social da pesquisa.
- 2) Trabalho dialógico como perspectiva de atuação no campo.
- 3) Construção da informação.

A presente tese foi realizada em dois momentos: o primeiro refere-se à produção do projeto de tese, apropriação teórica e planejamento da etapa seguinte; o segundo refere-se justamente às etapas citadas acima, ou seja, escolha do participante, construção do cenário social da pesquisa, trabalho dialógico e construção da informação, com duração total aproximada de 26 meses.

3.2 PRECEITOS ÉTICOS E DESAFIOS APLICADOS À PESQUISA

Na perspectiva de González Rey (2005), a pesquisa qualitativa presume uma relação continuada e o estabelecimento de vínculos entre as pessoas envolvidas, a fim de qualificar e aprofundar as informações. Tendo em vista seu caráter, é fundamental estipular medidas éticas harmoniosas com os princípios da investigação e que possam ser cumpridas por ambas as partes, visando ao estabelecimento de uma boa relação entre o pesquisador e os participantes, além de contribuir com a consistência e a fidedignidade do processo de construção da informação.

Além disso, cabe destacar que atualmente as pesquisas realizadas nas áreas das Ciências Humanas e Sociais encontram-se regidas pelo que é disposto na Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016 (BRASIL, 2016), do Plenário do Conselho Nacional de Saúde, que trata das medidas éticas aplicáveis aos estudos das referidas áreas do conhecimento. Sendo a educação uma área afim às Ciências Humanas e Sociais, esta investigação seguiu o recomendado na referida resolução, especialmente no que diz respeito a concebê-la como processo de reflexão, promotora de benefícios voltados à sociedade e à academia, mas também no que tange aos participantes, seus direitos civis, sociais e culturais. Por se tratar de uma pesquisa pautada em sistemas conversacionais, cujo recurso essencial é a interação dialógica, não implica riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana.

Assim, os procedimentos éticos que foram tomados na presente pesquisa são:

- a) sigilo sobre a identidade da participante da pesquisa e/ou a divulgação de dados que possam, de alguma maneira, identificá-la, incluso informações detalhadas sobre o seu local de trabalho;
- b) garantia de confidencialidade quanto às informações prestadas ao pesquisador;
- c) aprovação da participante quanto à publicação das informações prestadas;
- d) assentimento da participante da pesquisa por meio de convite expresso verbalmente e posteriormente via *e-mail* (etapa já realizada);
- e) consentimento da participante via Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE): mesmo a Resolução nº 510 (BRASIL, 2016) não especificando a forma como deve ser feito, esta pesquisa adotou o TCLE como forma de dar ciência aos participantes e esclarecer os termos da sua participação, além de especificar a natureza da pesquisa, sua justificativa, objetivos, métodos e potenciais riscos/benefícios;
- f) aprovação da Comissão Científica da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, a qual definiu não ser necessário submetê-la ao CEP/CONEP¹.

Dada a natureza da pesquisa, seus objetivos e suas implicações epistemológicas, metodológicas e teóricas, González Rey *et al.* (2017) citam alguns desafios que o pesquisador pode enfrentar ao longo de seu trabalho de campo e desenvolvimento teórico:

- a) Estabelecimento de vínculo entre o participante e o pesquisador: González Rey e Mitjans Martínez (2017c) apontam que esse é um recurso essencial para o bom

¹ CEP sigla para Comitê de Ética na Pesquisa, CONEP refere-se à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, vinculada ao Ministério da Saúde (Acesso em: <http://conselho.saude.gov.br/plataforma-brasil-conep?view=default>).

desenvolvimento da pesquisa, e dele dependerá a qualidade da informação obtida. Devido ao fato de esta pesquisa se propor a trabalhar com narrativas de histórias de vida, fica ainda mais evidente a necessidade do estabelecimento de um bom vínculo entre pesquisador e participante, visto que foram necessários vários encontros para que a construção se estabelecesse, foi preciso manter o engajamento na realização das dinâmicas conversacionais e compartilhamento das informações.

- b) Postura do pesquisador no campo: os autores afirmam que é necessário que o pesquisador estabeleça uma relação com o participante que favoreça o “desenvolvimento subjetivo do outro, o que supõe não somente acolhimento, mas também recursos para provocar a reflexão crítica e posicionamentos criativos” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017c, p. 157) dele, colocando-o, preferencialmente, na condição de agente ou sujeito da ação.
- c) Relevância do contexto: González Rey e Mitjans Martínez (2017c) referem que o contexto em que irá ocorrer a pesquisa deve ser favorável ao estabelecimento de diálogo, evitando interrupções desnecessárias e sendo realizado em um local no qual o participante sinta-se à vontade para desenvolver o seu relato.
- d) Implicação ativa do pesquisador: os autores afirmam que o pesquisador, nessa perspectiva, é um criador. Exige-se dele uma postura constantemente ativa e reflexiva, com permanente implicação intelectual, uma vez que se trata de um “processo contínuo de produção e troca de ideias” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017c, p. 177). Por isso, González Rey (2005) ressalta a importância de o pesquisador não ficar puramente no ato descritivo no momento da construção da informação, bem pelo contrário, cabe a ele, de forma consistente, desenvolver hipóteses explicativas criativas sobre o problema ao qual se dedica. Contudo, sendo prudente em suas afirmações de modo a não cristalizá-las, visto que a subjetividade tem um caráter dinâmico.
- e) Compromisso ético do pesquisador com o participante: para González Rey e Mitjans Martínez (2016, p. 10), o pesquisador “es responsable por sus decisiones en el curso de la investigación, ningún instrumento lo exime de su responsabilidad”. Ou seja, refere-se tanto à sua responsabilidade intelectual frente à construção da informação, visto que o dado deve ser interpretado, eliminando a hipótese de neutralidade, quanto à responsabilidade com relação ao outro, com a forma como acolhe a sua constituição subjetiva, sem julgamentos prévios e de maneira aberta ao estabelecimento de um diálogo comprometido com o seu desenvolvimento subjetivo. Tal postura ética,

conforme González Rey e Mitjans Martínez (2017c), tem por potencial eliminar possíveis barreiras à fluência dos sistemas conversacionais.

É preciso destacar que o próprio González Rey *et al.* (2017) afirmam, em diversos pontos de sua obra, que são inúmeros os desafios de se trabalhar com essa perspectiva, principalmente porque não é possível ter ideia, *a priori*, de quais resultados serão obtidos em contato com o campo. Pode-se dizer que trabalhar com essa perspectiva epistemológica, metodológica e teórica é um ato de coragem e requer muito envolvimento intelectual do pesquisador.

3.3 A ESCOLHA DA PARTICIPANTE: UMA DECISÃO RELACIONAL

No caso aqui apresentado, o trabalho de campo iniciou-se, efetivamente, antes mesmo da qualificação do projeto de tese. Em 2017, quando se traçou um delineamento do estudo, a pesquisadora passou a selecionar professoras cujo perfil coincidia com os critérios estabelecidos. Pode-se dizer que, desde o convite para fazer parte do estudo, estabeleceu-se um processo de engajamento e de pertencimento da participante, o que favoreceu sua postura ativa desde então. Assim, é possível afirmar que a partir daquele momento estava se constituindo um cenário social da pesquisa favorável à sua execução, o qual visava a estreitar ainda mais os laços entre a participante e a pesquisadora.

Cabe aqui referir que, pelo viés da Metodologia Construtivo-interpretativa, o participante ocupa uma função ativa na pesquisa, deixando de ser um prestador de informações para tornar-se um sujeito ou agente no processo. Dessa forma, esse tipo de pesquisa

[...] pressupõe um nível de envolvimento dos participantes com suas próprias experiências e com o processo de relação em que as estão vivendo no curso da pesquisa que, de fato leva a que a pesquisa possa se tornar uma experiência relevante para a vida dos participantes, transformando-se num processo de desenvolvimento para ele, que implica a inseparabilidade da pesquisa, o diagnóstico e uma prática profissional educativa de valor terapêutico. (GONZÁLEZ REY; MITJANS MARTÍNEZ, 2017c, p. 96).

Por isso há grande responsabilidade ética do pesquisador em comprometer-se com os participantes ao longo de todo o processo, bem como a necessidade de se estabelecer vínculos sólidos entre as partes. González Rey e Mitjans Martínez (2017b) sugerem construir o cenário social da pesquisa como primeiro passo. Trata-se de um plano estratégico para a estruturação de vínculos com os participantes, a fim de que se obtenha um real engajamento destes com a pesquisa, estabelecendo uma relação dinâmica, franca e aberta. Desse modo, pode-se fortalecer a livre expressão do participante, sustentar que as discussões sejam honestas, dissolver

melindres e preconceitos, além de esclarecer os objetivos da pesquisa por meio do convite propriamente dito.

Os autores acrescentam que a construção do cenário social da pesquisa está intimamente relacionada com a natureza dialógica desse tipo de investigação, pois criar “clima dialógico exige do pesquisador a capacidade de envolver, provocar e estimular as reflexões e interesse dos participantes na investigação” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017b, p. 280, tradução nossa) e, para isso, os indivíduos precisam se sentir seguros e dispostos a se expressar. González Rey e Mitjás Martínez (2017c, p. 91) ainda esclarecem que o “diálogo não é algo dado, ele é produzido desde os primórdios da pesquisa, pelo que representa na curiosidade e no interesse dos participantes”, e, por essa razão, a construção do cenário social da pesquisa exige não só uma elaboração em seu início, mas também uma sustentação ao longo de todo o processo que envolve o participante.

Assim, ao longo dos anos de 2017 e 2018, a pesquisadora contactou a participante para averiguar seu interesse e disponibilidade em participar do estudo. Além do convite, tomou-se o cuidado de explicar-lhe sobre o método a ser utilizado, os objetivos, as razões de sua escolha e a forma como Sofia² participaria da pesquisa, buscando, assim, elucidar dúvidas e engajá-la no processo da forma mais ativa possível. Nessa ocasião, Sofia deu seu assentimento verbal.

Posteriormente, em julho de 2018, foi enviado um convite por meio eletrônico³ e se confirmou o aceite por *e-mail*. Também foram solicitadas algumas informações iniciais por meio de um questionário contendo questões abertas e fechadas. Essa dinâmica objetivou traçar um perfil inicial da participante, suas primeiras hipóteses a respeito da temática a ser tratada e envolvê-la no processo investigativo. Esse questionário também auxiliou a pesquisadora a criar rotas de investigação de indicadores a serem experimentadas durante as dinâmicas conversacionais. Pode-se dizer, assim, que nesse momento já se iniciou a perseguição de possíveis indicadores.

Em 2019, após a qualificação do projeto de tese, Sofia foi novamente contactada para averiguar sua efetiva disponibilidade e interesse em colaborar com a pesquisa. Ela novamente confirmou seu desejo e se dispôs a participar ativamente do processo. Assim, combinou-se que as dinâmicas conversacionais se iniciariam em agosto de 2019.

Além disso, ficou acertado que a pesquisadora visitaria Sofia em seu local de trabalho semanalmente para acompanhar sua rotina ao longo do segundo semestre letivo de 2019, o que

² Os nomes citados ao longo desta pesquisa não correspondem aos verdadeiros. Essa medida foi tomada para preservar a identidade da participante.

³ Modelo disponível no Apêndice II.

efetivamente ocorreu. Nas visitas à escola, além da observação de seu trabalho, foi possível conversar com seus colegas sobre a visão deles a respeito de Sofia. Essas ocasiões foram registradas como momentos informais da pesquisa, sendo de riquíssima importância para uma compreensão mais complexa da realidade vivida pela participante. Foram circunstâncias mais solenes, como aulas, reuniões e conselhos de classe, mas também momentos muito descontraídos, como pausas para um café, um almoço e até comemorações. Todas as situações compartilhadas foram de construção de muito conhecimento, sensibilidade e respeito mútuo.

Durante o ano de 2020, porém, a maioria dos contatos foi virtual, em virtude da emergência pública da pandemia de coronavírus (COVID-19). Mesmo assim, se manteve o diálogo através do aplicativo WhatsApp (mensagens de texto e de áudio trocadas e de videochamadas). Foi uma situação bastante desafiadora para todos, momento em que professores e escolas precisaram se reinventar, o que consumiu boa parte da energia e disposição dos profissionais da educação. Além disso, foi um período em que muitas pessoas (o que inclui a pesquisadora) precisaram cuidar da sua própria saúde e da saúde de seus familiares. Assim, durante o ano de 2020, o processo de construção da informação seguiu um ritmo mais lento, mas o vínculo que se constituiu entre pesquisadora e participante se consolidou de tal forma que a relação avançou para além da pesquisa. Hoje, muito mais do que participante e pesquisadora, nos tornamos amigas, um grato presente desta pesquisa.

3.3.1 Afinal, por que Sofia foi escolhida?

A escolha por Sofia como participante desta pesquisa se deu pelo fato de ela corresponder aos seguintes critérios:

- a) pedagoga que atua em Anos Iniciais;
- b) profissional com a qual a pesquisadora já havia compartilhado experiências de docência, ou seja, já tinham sido colegas de trabalho e, por tal razão, conhecia como a participante exercia essa tarefa;
- c) pessoa que exerce a docência com excelência, sendo reconhecida entre seus pares;
- d) pessoa que, de forma natural, trabalha bem com os diferentes processos de aprendizagem;
- e) pessoa que percebe a criança como um ser humano integral e contextualizado;
- f) profissional que trabalha as aprendizagens que ocorrem na escola como aprendizagens para a vida, como parte da constituição humana;

- g) professora reconhecida por seus alunos como pessoa significativa em seus processos de escolarização;
- h) profissional que afirma gostar do que faz, apesar dos desafios inerentes à profissão.

Cabe ressaltar que Sofia foi, entre as profissionais inicialmente consideradas, a única que atendeu a todos os critérios citados e, por isso, o estudo focou-se nela. Tais características foram verificadas a partir da convivência com a participante, e, posteriormente, confirmadas junto a seus colegas de trabalho. Além disso, a pesquisadora conhece Sofia profissionalmente há mais de dez anos, o que possibilita a constituição de um cenário social da pesquisa ainda mais consistente, uma vez que já havia um vínculo prévio constituído entre as partes, bem como uma relação profissional de confiança. Assim, dadas as características do estudo, essa relação prévia proporcionou a criação de um cenário social favorável à livre expressão da participante e seu engajamento no processo de pesquisa.

3.3.2 Quem é a professora Sofia? Como ela é percebida em seu local de trabalho?

A escolha pelo nome Sofia partiu da própria participante. Quando questionada sobre por qual nome gostaria de ser referida na tese, justificou: *“Pensei em Sofia. Está ligado ao significado que quer dizer sabedoria. Não que eu tenha, mas é algo que eu sempre busco”*.

Sofia é uma mulher casada, de 49 anos, mãe de uma menina de 20 anos. Ela tem aproximadamente 23 anos de experiência docente. Sofia é a segunda irmã de seis filhos. Desde pequena queria ser professora, manifestando isso em muitos momentos ao longo dos encontros, associando essas memórias a forte emocionalidade e convicção de que fez uma escolha acertada para sua vida.

Ela trabalha na mesma escola desde 2001, uma escola pública na periferia de Porto Alegre, reconhecida pela comunidade escolar pela qualidade do ensino e por receber muitos professores em formação para práticas de estágios, Residência Pedagógica⁴ e PIBID⁵. Antes dessa experiência profissional, trabalhou por três anos como auxiliar administrativa e por quatro anos como recreacionista em uma escola de educação infantil, na qual iniciou como estagiária e foi efetivada enquanto cursava o segundo semestre de Pedagogia. Segundo Sofia, ser professora de Anos Iniciais é:

⁴ O Programa de Residência Pedagógica é vinculado à CAPES e integra a Política Nacional de Formação de Professores, tendo por objetivo proporcionar formação a partir da imersão em prática docente para licenciandos.

⁵ O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa do Ministério da Educação (MEC) que visa à formação de licenciandos.

“Parte do que sou. Tentei ser outras coisas, inclusive busquei outras formações, mas acabei me frustrando e voltando ao desejo inicial de ser professora de Anos Iniciais. Gosto do que faço e sinto-me recompensada. [...] Acredito que ser professora de Anos Iniciais é uma tarefa de muita responsabilidade, pois participamos das primeiras experiências dos alunos(as) na educação formal. Por vezes, essas experiências podem ser fundamentais para a relação que essa criança estabelecerá com o conhecimento e a aprendizagem.” (Sofia)

Quando eu, a pesquisadora, a conheci, Sofia já era professora efetiva na escola em que hoje trabalha. Era a única professora efetiva nos Anos Iniciais, as demais turmas eram regidas por professoras com contratos temporários, e trabalhava com um 2º ano bastante desafiador. Nesse período, Sofia, além de ser professora de sua turma, coordenava os Anos Iniciais e segue assim até os dias atuais. Ela saiu da sala de aula apenas para cursar mestrado em educação.

Tive a oportunidade de trabalhar com Sofia por alguns anos. Juntas enfrentamos o grande desafio que era constituir uma identidade para o trabalho em Anos Iniciais naquela escola, visto que, com a rotatividade de professores, esse processo ficou bastante prejudicado. Apenas com a entrada de outras três professoras efetivas, quase dois anos depois, é que se conseguiu maior estabilidade no quadro docente e, efetivamente, iniciou-se um trabalho de constituição de uma identidade de trabalho em Anos Iniciais na instituição, culminando na finalização do projeto pedagógico da equipe de Anos Iniciais em 2019, algo pelo qual Sofia batalhou incansavelmente ao longo de muitos anos.

Sofia é reconhecida pelo grupo de pares e equipe gestora como uma excelente professora, que constantemente consegue atingir bons resultados, independentemente das condições de seus alunos, no que se refere ao avanço de aprendizagens escolares e ao desenvolvimento socioemocional, além do desenvolvimento de outras habilidades, como a autonomia, a proatividade e a capacidade argumentativa. Também é vista como uma pessoa que agrega ao grupo e articula esforços em prol do profissionalismo e da busca pelas melhores condições possíveis de desenvolvimento de todos os alunos, ou seja, uma pessoa que efetivamente luta dia a dia pela educação pública brasileira.

Tais características foram citadas por suas colegas de trabalho. As conversas surgiram de forma natural, em momentos bastante informais. Com a anuência de Sofia, expus a alguns de seus colegas a intenção da pesquisa e eles se dispuseram a fazer depoimentos a respeito de Sofia e da relação profissional que vinham compartilhando com ela ao longo dos anos de convivência. Ao todo, foram coletados seis depoimentos, gravados de forma individual, de colegas de trabalho de diferentes áreas. Além disso, foi possível observar e anotar em diário de campo como se dava a relação cotidiana entre eles. Para iniciar todas as dinâmicas

conversacionais apenas a seguinte questão foi proposta: “Para você, quem é Sofia?”. Na sequência, são apresentados trechos dessas conversas que se referem às características citadas.

*“Sou professora dos Anos Iniciais da escola há mais de 10 anos, ao lado da professora Sofia. Para mim, **ela é a ‘cara da equipe’**. Com os alunos e com os colegas, **sua competência é inquestionável**. [...] A Sofi anda pelo corredor sabendo o nome dos pais, dos alunos e dos colegas. **Sabe mais que o nome**, sabe o que recém ganhou um irmão, o que estava doente e o que perdeu o avô. Codinome dela: **trabalho**. É das que gosta de ser a última a sair, para ter certeza que janelas estão fechadas e computadores desligados. Uma característica importante é que a **Sofi valoriza a opinião de todos**. Nunca toma uma decisão sozinha, sem ter certeza de que ao menos tem a avaliação de todos e a concordância da maioria. Falo também de uma professora que **tem o respeito dos seus alunos sem gerar medo**. **A disciplina é conquistada com afeto**. [...] Já passamos por situações bastante desafiadoras [...]. Já brigamos, já choramos e já **nos apoiamos** muito. Sempre para oferecer o melhor que podemos para nossos alunos. A **Sofi se preocupa com os alunos** mesmo quando eles já estão ‘grandes’, brilham os olhos quando pergunta: ‘Lembra do fulano? Me atendeu numa farmácia e lembrou de mim!’” (Professora Olívia)*

Pelas palavras de Olívia, é possível observar algumas características pessoais de Sofia que se fazem presentes em seu trabalho junto aos colegas, aos alunos e à comunidade. Trata-se de elementos existentes na docência de Sofia e que são externados sob a forma de prática cotidiana e interação relacional, tais como: competência, implicação, valorização e respeito a todos e ao trabalho conjunto. Quando Olívia refere que Sofia “*é a cara da equipe*”, é possível inferir que as características valorizadas por ela em Sofia são percebidas como fatores que condizem com a identidade dos Anos Iniciais na escola – nota-se aí a relação de mútua constituição entre os indivíduos e a instituição, sendo possível perceber o quanto a relação estabelecida é formativa em si. Os elementos observados na fala de Olívia também versam sobre o valor dado por Sofia aos aspectos relacionais presentes na escola, destacando-se o importar-se com o outro e o reconhecimento de cada pessoa como um ser único, valorizando a trajetória de vida individual e a constituição humana de cada um a partir da sua unicidade. Esse ponto é destacado na fala de Olívia quando ela refere o quanto Sofia conhece cada aluno, cada família, e do quanto se preocupa com cada um, inclusive quando já não são mais seus alunos, quando não são mais crianças de Anos Iniciais, de quanta emocionalidade (ou “*brilho no olho*”) lhe suscita saber deles e do quanto alegra-se ao saber que estão bem.

Outro elemento interessante indicado na fala da professora Olívia é justamente o fato da potência do investimento relacional feito por Sofia junto a seus alunos e colegas, o qual se manifesta sob a forma de respeito e reconhecimento daqueles que convivem com ela na escola. Situação semelhante pode ser observada no depoimento da professora Joana, que relata que, por ser professora especialista, essa foi sua primeira experiência com crianças pequenas e o quanto a acolhida e a postura profissional de Sofia a constituiu docente de crianças de Anos

Iniciais, destacando-se aqui o ensinar e o aprender pelo exemplo e pela experiência compartilhada.

*“Nessa etapa de 1º ao 5º ano é fundamental a organização e as ações comuns aos professores para dar unidade à equipe e tranquilidade às crianças. Nas reuniões de equipe e nas conversas na hora do recreio **recebi muita ajuda da Sofi**. Mas acho que a Sofi serviu muito mais de exemplo na forma de dar aula e de falar com as turmas... Fiquei bem encantada com aquela **pedagogia amorosa e firme** da Sofi, ensinando comprometimento e envolvendo os estudantes. [...] A Sofi **conhecia muito detalhadamente os alunos**, suas formas de aprender e de interagir com as famílias, sempre com uma palavra para animar e fazer crescer o grupo, **sempre gentil** com os colegas. [...] Encontrei na Sofi uma pessoa em quem confiar para fazer o bem, de quem ganhei abraços de apoio nas horas difíceis [cita alguns momentos desafiadores que viveu]. **Lembro-me de ter sido acolhida por ela. Aquilo me fortaleceu**. Não sei explicar. Em vez de ficar magoada [refere-se à situação citada antes], me fortaleci e penso ter ajudado o estudante. [...] Foi uma experiência grandiosa.”* (Professora Joana)

Cabe destacar que Joana, assim como Olívia, ressalta o quanto Sofia conhece seus alunos, a forma como eles aprendem e se relacionam, e como esse investimento em conhecê-los vai constituindo sua docência na relação com o outro, ao mesmo tempo que constitui outros docentes e a identidade da equipe. Além disso, fala de uma postura aberta a aprender do outro, a acolhê-lo em suas necessidades e dar-lhe o devido suporte, gerando no coletivo uma emocionalidade que fortalece o grupo e cada um de seus membros. Tais aspectos também podem ser observados no depoimento de Lúcia (professora residente), que vivenciou diferentes papéis na comunidade escolar.

*“Falar da Sofi é... é um mistério, né!? [...] Eu tive a oportunidade de conhecê-la como mãe enquanto ela foi professora da minha filha, também em outros momentos enquanto presidente da associação de pais, também enquanto parte da comunidade e, posteriormente, também como professora residente, estando do lado dela, aprendendo com ela, né!? Quando eu a ouvia falar que estava **preocupada com um aluno**, sobre determinadas coisas, eu tentava entender o que que isso significava [...]. E eu não conseguia dimensionar isso. E eu aprendi com ela como analisar o aluno, como a gente vai **potencializar** ele [...]. No sentido de avaliar, de como ele começou e como ele terminou aquele processo de aprendizagem [...]. Então, a Sofi, para mim, representa a **experiência**, representa a grandeza de realmente ter a paciência de ensinar, não só as crianças, mas me ensinar como ela fez [...]. E realmente eu sou grata por isso. Muito grata! Realmente, né!? Como profissional eu vejo que ela consegue ter uma **força**, num sentido de ser firme com a criança, para que ela realmente venha a entender e a aprender a ter aquela disciplina necessária naquele momento, assim, mas por outro lado ela também sabe **transformar uma situação em aprendizado** [...]. Uma situação que, aparentemente, não vai ser muito produtiva, transformar aquilo em aprendizado. E é muito interessante isso!”* (Professora residente Lúcia)

A fala de Lúcia evidencia também alguns aspectos sobre a docência de Sofia: a capacidade de potencializar processos de aprendizagem, o aprender e o ensinar por meio da experiência compartilhada, e a capacidade de transformar situações comuns, corriqueiras ou até mesmo adversas, em aprendizagem. Essas características apontadas por Lúcia, apoiadas também no depoimento de Olívia, sugerem uma docência fortemente marcada pelo aspecto relacional e pela ampliação dos conceitos de ensino e aprendizagem, superando a mera relação escolar e tornando-se uma formação para a vida, para a relação humana e para a cidadania. Ou seja, as professoras sugerem que Sofia vive a docência de forma a abrir espaços para que o

desenvolvimento de seus alunos e demais membros da comunidade educativa e para que eles atuem ativamente em sua vida, gerando possibilidades de ação. Isso é evidenciado nos depoimentos pelo fato de Sofia se importar com cada um para além dos muros da escola, da valorização de todos como seres humanos e da maneira como é relatada a sua atuação profissional, sobressaindo-se a postura aberta a um diálogo construtivo.

Outro aspecto destacado pelas colegas de Sofia é sua capacidade de promover a aprendizagem e o desenvolvimento de seus alunos, independentemente das condições apresentadas por eles. Assim, busquei conversar com uma das professoras da área de Educação Especial da escola, que também foi professora com contrato temporário nesse local, atuando nos Anos Iniciais nessa ocasião. Helena (professora de Educação Especial) fala sobre sua experiência junto a Sofia:

*“Eu considero a professora Sofia alguém muito **aberta** com relação aos processos inclusivos. Alguém muito **preocupada**, muito **engajada** com relação à **inclusão** dos alunos, não só àqueles que são público-alvo da Educação Especial, mas **todos os alunos**, respeitando seus tempos, as singularidades com relação aos aprendizados, aos processos de ensino e aprendizagem. Entendo que a Sofia sempre se **empenha** e busca fazer uma **leitura da turma**, uma **leitura dos sujeitos** dessa turma, no sentido de poder **ofertar o acesso** àqueles que apresentam singularidades no seu processo de aprendizagem ou que têm alguma especificidade. Ela busca, né, **adaptar materiais**, ela busca... **reconstituir o planejamento, os objetivos**. [...]” (Professora Helena)*

Aqui é possível verificar como Sofia vive os diferentes processos de ser e aprender no ambiente escolar. Assim como exposto na fala de Lúcia e das demais, Helena relata que Sofia entende as diferenças entre as crianças como oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento, sugerindo acreditar na capacidade de aprender com o outro, independentemente de quem são. Os depoimentos sugerem também que Sofia não se limita a apenas adaptações (curricular, de objetivos ou de atividades) para atender melhor cada criança, mas se propõe a entender como cada uma aprende. Esse processo, como já citado anteriormente, passa, no caso de Sofia, pelo estabelecimento de uma relação aprofundada entre professor, aluno e comunidade educativa. Relação essa marcada na fala de Helena como uma “*leitura*”, seja do indivíduo, em sua singularidade, seja da turma como grupo, espaço e tempo de aprendizagem coletiva e relacional. Assim, pode-se dizer que há aqui uma compreensão mais complexa do ato educativo, superando a ideia tradicionalmente estabelecida de transmissão de conhecimentos. Helena ainda relata como foi sua experiência como professora temporária da escola em Anos Iniciais junto a Sofia:

*“É uma professora com a qual eu tive a chance de trabalhar como docência compartilhada e **com a qual eu aprendi muito**, né! Eu lembro que eu cheguei sem grandes experiências em Anos Iniciais e, mesmo assim, ela esteve sempre aberta a ouvir as **minhas sugestões**, as **minhas proposições de planejamento** e permitia que eu **me expressasse**, enfim... Eu entendo que essa abertura foi fundamental para que se constituísse essa docência compartilhada, esse processo de docência compartilhada, que é fundamental se a gente vai pensar um processo*

*inclusivo. [...] Além disso, eu a entendo como uma pessoa muito **preocupada com os seus compromissos** na escola, sempre muito **envolvida** com o seu trabalho, tanto dentro de sala de aula quanto com relação aos aspectos burocráticos do seu trabalho [...].” (Professora Helena)*

Nesse trecho, novamente é possível perceber a ação de Sofia para com seus colegas, sendo capaz de valorizar cada um, independentemente de sua experiência, percebendo o outro como um indivíduo em constante constituição, em constante desenvolvimento. Também é possível notar sua capacidade de abrir espaço para que as pessoas (sejam alunos, sejam colegas, seja a comunidade) se expressem, atuem de forma propositiva e proativa, o que aponta fortemente um potencial de abertura de espaço para que cada professor se coloque na posição ativa perante a docência.

Observa-se nos depoimentos que seus colegas citam diferentes aprendizagens constituídas na relação com Sofia e referem, expressamente, o quanto ela os constituiu como docentes. Esse aspecto diz respeito ao caráter formativo da relação profissional com a participante. No caso de Helena, ela reconhece o quanto foi influenciada por Sofia na constituição de sua docência:

*“Eu penso que a Sofia... eu sempre falo isso para ela... que é **alguém que de alguma forma me orientou na docência. Me ensinou muito do que é ser professora.** Muitas das coisas que eu aprendi em sala de aula, principalmente pensando no 5º ano, foi com a Sofia. E não é por acaso que nós dividimos a **docência compartilhada** no meu primeiro ano como temporária no colégio e no meu último ano também. Dividimos seis meses primeiro e depois seis meses com outra turma. E foram duas turmas de segundo ciclo, 4º e 5º anos, mas foram experiências que eu compreendo como **importantíssimas**, mesmo que curtas, se a gente for pensar em espaço de tempo, porque não era uma... **não era uma divisão e função**, nunca foi assim. Nós **conseguíamos dialogar de fato e construir uma docência pautada no compartilhamento de princípios** muito **sintônicos (sic), né!**” (Professora Helena)*

Nesse trecho também é destacada outra característica de Sofia, já citada anteriormente, que é a capacidade de trabalhar em conjunto, não de forma a dividir tarefas, mas de efetivamente constituir um processo formativo baseado no diálogo efetivo. Essa abertura para o outro, considerado em sua complexidade e totalidade, como dotado de capacidade, de conhecimentos prévios e de potencialidade, é o que legitima a relação, no caso de Sofia com seus colegas, e provoca o desenvolvimento profissional dos envolvidos, constituindo-os mutuamente como professores de crianças.

A professora Helena frisa um aspecto que indica uma crença compartilhada, relatada como um princípio: uma docência que leva em conta as diferentes formas de aprender e de ser no contexto escolar.

*“Um dos nossos princípios, que era inegociável, era levar em consideração as diferentes formas de aprender. Isso se expressava nas nossas práticas, em como a gente conseguia equilibrar a atenção voltada para alguns alunos específicos e a atenção para a turma, os planejamentos adaptados, o lúdico, a brincadeira dentro da sala de aula e o currículo. Então, eu entendo que a Sofia é uma das minhas inspirações na docência. E penso que o meu primeiro ano com ela foi imensamente significativo porque foi o meu ingresso nos Anos Iniciais e... foi **naquele momento que eu pude aprender como se constitui uma docência compartilhada na prática**, né! Não é por acaso que hoje, como professora de Educação Especial na escola, Sofia e eu fazemos a articulação em função de um aluno específico, ela como professora de 5º ano e eu como professora de Educação Especial, e nós continuamos com a mesma sintonia da docência compartilhada. Temos ideias muito próximas, o diálogo é constante, as atividades são compartilhadas... Eu entendo que a **parceria** com a Sofia é muito profícua sempre.”* (Professora Helena)

As características citadas por Helena referem-se a outro aspecto que a professora julga necessário para se trabalhar com as diferentes formas de ser e de aprender na escola – o trabalho conjunto dialogado, que une esforços e olhares em prol dos alunos. Essa perspectiva é expressa no trecho como “*docência compartilhada na prática*”. Essa forma de atuação, como diz Helena, pode ser traduzida como um trabalho que busca o equilíbrio entre atender às necessidades dos alunos, no que se refere às diferentes formas de aprender e viver o espaço escolar, e atender às necessidades coletivas da turma, tudo isso pautado pelo direito à aprendizagem e ao desenvolvimento integral de todos.

Também se colheu o depoimento de uma professora recém nomeada a fim de averiguar se tais percepções a respeito de Sofia eram notadas apenas com o tempo de convivência ou se era algo rapidamente observado. A professora Heloisa havia sido nomeada há menos de três meses e pode-se aferir, pelo seu depoimento, as mesmas características citadas anteriormente por outras colegas, como o comprometimento com sua profissão, a disponibilidade e a abertura ao diálogo, representadas nos discursos como uma postura humilde para com o outro.

*“Bom... então, eu conheci a Sofí quando eu estava no mestrado e ela foi apresentar a dissertação de mestrado dela e, naquela época, eu percebi já de cara que os interesses, os meus interesses de pesquisa, eram muito semelhantes aos da Sofí em alguns aspectos e fiquei muito interessada pelo trabalho dela. [...] Então, durante o concurso, durante o mestrado e, depois, durante o concurso para ser professora da escola, **mesmo sem a gente se conhecer** (eu tinha visto a Sofí somente uma vez) **já era uma memória muito boa, uma inspiração**. Depois, quando eu ingressei no colégio, **ao conhecer a Sofí pessoalmente como colega, eu vi uma pessoa extremamente acolhedora, uma trabalhadora incansável, ela é uma pessoa muito humilde, ética, justa e amorosa. Sabe, eu... eu me emociono, assim... porque eu realmente olho para a Sofí e vejo uma grande inspiração como pessoa e como profissional. Acho ela doce e ao mesmo tempo firme** com as suas convicções. Uma pessoa experiente na área e sempre estudando [...]. **Sempre buscando se aprimorar para resolver os problemas que vão surgindo, do cotidiano da docência. Eu me sinto muito honrada de ser colega da Sofí e, eu estava aqui pensando [...]** Nas memórias que eu tenho dela agora como colega, assim... a Sofí geralmente é a última a sair da sala dos professores, é a última a ir embora, ela tem uma postura muito humilde nas reuniões e, mesmo exercendo posições de coordenação, por exemplo, como coordenadora da equipe, ela é extremamente humilde, ela não se coloca em outro patamar, apesar de cumprir com muita seriedade a função que ela tem. E eu também fico pensando, assim, que a Sofí é uma pessoa **sempre disponível** [...] Para conversar, para trocar uma ideia, para ouvir a gente... É muito bom ser colega da Sofí! [risos] Ela realmente é uma inspiração para mim! Eu olho para ela e penso ‘Bah! Eu quero, como docente, ser como a Sofí! Do fundo do meu coração!’” [risos] (Professora Heloisa)*

Com base nos depoimentos anteriores e neste último, é possível ter uma ideia sobre a compreensão que o grupo de colegas têm a respeito de Sofia. É preciso ressaltar que, durante os depoimentos, suas colegas se expressavam de forma muito afetiva, transbordando emocionalidade traduzida sob a forma de admiração, suspiros e sorrisos, tal como se percebe explicitamente na fala da professora Heloisa. Na narrativa de suas colegas, sempre se destacou a forma como Sofia lidava com os desafios cotidianos (com amorosidade e com firmeza) e como ela conduzia seu trabalho, com muito respeito, responsabilidade, comprometimento, diálogo e humildade.

A partir desses depoimentos é possível entender um pouco sobre quem é Sofia, como professora de Anos Iniciais, e as razões pelas quais ela foi escolhida como participante desta pesquisa. Além de confirmarem a validade de Sofia como participante da pesquisa (visto que seu perfil profissional combina adequadamente com os propósitos do estudo), os relatos coletados já sugerem alguns caminhos de investigação a respeito dos elementos que constituem as configurações subjetivas de Sofia a respeito da docência, sendo esses utilizados como disparadores para o processo dialógico com a participante.

3.3.3 Mas a questão que fica é justamente como se constituiu essa forma de ser docente?

Quando teve origem? Que aspectos foram fundantes dessa maneira de exercer a docência?

Para tentar identificar como essas características foram desenvolvidas ao longo de sua trajetória como docente naquela escola, conversei com a professora mais antiga do grupo, que estava em vias de se aposentar na instituição e acompanhou Sofia desde seu estágio na escola, ou seja, praticamente desde o início da carreira dela. No depoimento da professora Ana, é possível perceber que algumas das características pertinentes à forma como Sofia exerce sua docência, já apontadas pelas demais colegas, eram observadas desde seu estágio na instituição.

*“Por volta dos anos de 2001 ou 2002, conheci a Sofi no estágio docente realizado na 1ª série aqui na escola. Uma turma difícilíssima, com dificuldades e limitações de aprendizagem e de disciplina. Sofia, muito **dedicada e concentrada**, conseguiu controlar aquelas crianças agitadíssimas com muita garra e pulso firme, fazendo com que se **engajassem** nas atividades propostas, assim como melhorassem os resultados de alfabetização. Fez o estágio praticamente sozinha em sala de aula, sem a regente de classe, pois, durante esse período, a professora titular estava envolvida com a coordenação pedagógica da escola, e pouco frequentava a sala de aula de sua turma. Sofi, extremamente organizada e desafiadora, obteve um bom resultado com sua turma. De 2003 a 2005, Sofi foi professora com contrato temporário e, em 2007, foi aprovada no concurso para professor efetivo. Sempre desafiadora, **firme** em suas propostas e controle de casos difíceis, **manifestou qualidades que já havia evidenciado em seu estágio**, entre elas, o interesse em **realizar um bom trabalho**, preocupação em **solucionar as dificuldades de aprendizagem**, trazendo sua percepção e **criando estratégias de trabalho**, e, se possível, tentando envolver o grupo de professores que atuavam em sua equipe.” (Professora Ana)*

Pelas declarações de Ana, evidencia-se que características como o engajamento no trabalho e a dedicação de Sofia em buscar alternativas possíveis para criar oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento para seus alunos são bastante marcantes em sua trajetória desde o início de sua carreira como docente de Anos Iniciais. Ana segue seu relato reforçando outros aspectos, como o potencial criativo e postura flexível de Sofia, sempre aberta a tentar novas estratégias e a aprender com o outro para superar as adversidades do cotidiano:

*“A **coerência** com a proposta de conteúdos da série e a avaliação que realizava eram **claras**, assim como sempre foram **criativos** os recursos didáticos utilizados para a aprendizagem dos seus alunos. Evidenciava **preocupação em resolver as dificuldades de aprendizagem de cada um**, demonstrando interesse, domínio, satisfação e **amor pelo que fazia**. Nunca foi de faltar ao trabalho ou de deixar os alunos ou colega professor sem seu **apoio**, estando sempre disposta e **disponível** para fazer com que tudo desse certo na proposta educacional da série em que estive junto ou próxima, acompanhando o seu trabalho. Como professora de Música, eu sempre senti alegria e prazer ao atuar com as turmas conduzidas pela Sofi. **O trabalho dela refletia na minha sala de aula**. Eles [os alunos] eram organizados, nunca faltava material, [...] evidenciavam o conhecimento daquilo que já havia sido trabalhado em sala de aula [...]. Senti os reflexos do trabalho de Sofi nas vezes em que atuei no 6º e 7º anos, [...] a turma dela estava preparada em todos os sentidos, obtendo melhores resultados, isso que as turmas mais difíceis, geralmente, ficavam sob sua responsabilidade. **Estudiosa, criativa e pesquisadora**, Sofi foi coerente com seus **princípios** na maneira de agir e se envolveu com toda a proposta do colégio, doando-se integralmente como professora. Assumiu a coordenação de equipe, organizando a proposta pedagógica dos Anos Iniciais, juntamente com a orientação educacional, os professores de 1º a 5º anos e os especializados, **compartilhando, ouvindo e oportunizando espaço para todos os envolvidos**. De 2001 a 2019, praticamente, 19 anos de convivência, só tenho elogios e agradecimentos pelos desafios, pelos compartilhamentos, pela convivência, pelo respeito e pelo aprendizado prazeroso junto à Sofia e à equipe.” (Professora Ana)*

É importante destacar o quanto o trabalho de Sofia se expande para além de sua sala de aula. Quando Ana refere que percebia os reflexos do trabalho de Sofia em sua turma e acrescenta que os alunos eram bem-preparados “*em todos os sentidos*” isso fala, novamente, a respeito da forma como Sofia compreende e vive a docência, a aprendizagem e a experiência escolar, como ações que não se iniciam e não se concluem em sua sala de aula, mas que fazem parte de algo muito maior e mais complexo, que é a vida de uma pessoa e a identidade de um coletivo. Ou seja, o ensinar e o aprender na escola não se limitam aos conteúdos escolares, mas a formas de se constituir humano na relação com o outro.

Também cabe aqui referir que, com base nos depoimentos colhidos junto a suas colegas de trabalho, especialmente no depoimento de Ana, a docência (em especial a docência em Anos Iniciais) no caso de Sofia, vem se constituindo antes mesmo de seu estágio curricular. Tornar-se professora vem se constituindo com base em valores anteriores ao efetivo exercício da atividade propriamente dita, culminando em uma ação docente carregada de historicidade que compõe o todo complexo que é o professor em sua ação profissional. Também cabe ressaltar aqui o papel essencial de uma postura aberta ao diálogo nessa constituição.

Assim, é possível afirmar que, se compararmos a pessoa do professor com a imagem de um *iceberg* (Figura 1), nas pesquisas a respeito da docência ao longo dos anos, esse vem sendo

tradicionalmente retratado apenas como a ponta do bloco de gelo, ou seja, aquilo que se mostra de forma explícita aos olhos do observador, como os métodos, a didática e os saberes constituídos, apresentados em seu discurso ou na observação de sua prática.

Figura 1 – A ponta do *iceberg*



A presente pesquisa, por sua vez, no que tange à inovação científica, se propõe a imergir nas profundezas da água fria para tentar vislumbrar alguns fragmentos daquilo que não é percebido da superfície, do que não é dito diretamente, do que é sentido, expondo a complexidade e a seriedade da docência. Para isso, a alternativa viável seria mergulhar na constituição humana e subjetiva da docência, investigando a trajetória de vida de professores desde as primeiras experiências como indivíduos em constituição contínua nesse mundo. Trata-se de uma tarefa de profunda complexidade, compromisso ético com o participante, desprendimento de ideias preconcebidas, respeito e profundo acolhimento do outro; uma das tarefas mais difíceis e desafiadoras que já enfrentei na minha vida, não apenas como pesquisadora.

Atualmente, Sofia trabalha com o 5º ano do Ensino Fundamental. Desde que está atuando nessa etapa de ensino, os números do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da escola em Anos Iniciais vem aumentando, como pode ser observado na Figura 2.

Figura 2 – Evolução dos resultados e metas do IDEB entre 2005 e 2019

Anos Iniciais do Ensino Fundamental

	IDEB Observado								Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Total	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5	5.8	5.9	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	5.5	5.7	6.0
Dependência Administrativa																
Estadual	3.9	4.3	4.9	5.1	5.4	5.8	6.0	6.1	4.0	4.3	4.7	5.0	5.3	5.6	5.9	6.1
Municipal	3.4	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	5.6	5.7	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1	5.4	5.7
Privada	5.9	6.0	6.4	6.5	6.7	6.8	7.1	7.1	6.0	6.3	6.6	6.8	7.0	7.2	7.4	7.5
Pública	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	5.5	5.7	3.6	4.0	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5	5.8



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2020, documento *on-line*).

Em 2019, por exemplo, a escola obteve média superior à média nacional das escolas privadas na mesma etapa de ensino (Figura 3). Diante do panorama brasileiro da escola pública, é um excelente resultado, fruto da união de esforços de uma equipe articulada por Sofia.

Figura 3 – Índices da escola de Sofia no IDEB em 2019

Idéb Observado									Metas Projetadas							
2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019		2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
	5.9	6.2		6.0	7.3	5.9	7.8			6.1	6.4	6.6	6.8	7.0	7.2	7.4

Fonte: Inep (2020, documento *on-line*).⁶

Quando verifiquei o resultado da escola, mandei uma mensagem para Sofia e ela prontamente atribuiu os bons índices ao empenho coletivo: “*Estou feliz com nosso resultado. Não que ele represente o todo do nosso trabalho. Mas isso indica que podemos juntar a*

⁶ A identificação da escola foi omitida para que a identidade de Sofia pudesse ser mantida em anonimato. Cabe destacar que em 2017 Sofia não estava a frente de uma turma de 5º ano da escola, mas designada a ser regente de uma turma de 4º ano que enfrentava grandes desafios de aprendizagem e socialização. Este foi um dos anos em que a professora Helena trabalhou junto com Sofia como docência compartilhada.

formação cidadã com os conteúdos básicos sem problemas”. Nessa humilde declaração de Sofia já podemos perceber parte de sua essência e de suas crenças: ela é uma professora que preza pelo trabalho coletivo e compreende a formação dos alunos e a aprendizagem escolar como um processo que extrapola os muros da escola, uma formação para a cidadania, para a vida. Essa é uma das razões pelas quais suas colegas a tem como exemplo e sempre se referem a ela com muita estima.

Ao longo do semestre em que frequentei a escola, observei a interação dela junto aos alunos. Sofia é sempre lembrada por eles como uma professora ao mesmo tempo firme e acolhedora, alguém especial com quem podem contar, independentemente da situação, servindo-lhes como uma pessoa de referência na instituição, mesmo eles estando em outras etapas de ensino. Isso se evidenciou nos gestos dos alunos, na forma como a buscavam para resolver impasses, nas visitas feitas por seus ex-alunos durante os recreios, os quais queriam lhe contar novidades, mostrar seus desenhos e registros, e também nos diálogos informais que observei ao longo do segundo semestre de 2019.

A seguir, é interessante destacar alguns exemplos dessas relações estabelecidas por Sofia na escola e que ilustram a forma como ela vive a docência.

Um dos alunos da turma de Sofia, que teve uma grande evolução ao longo daquele ano letivo no que se refere ao seu comprometimento com a escola e com o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, ao concluir o ano, quando questionado como havia sido aquele período, o que havia aprendido de mais importante, disse expressamente e carregado de emocionalidade: *“Eu me tornei uma pessoa melhor”* – não um aluno melhor, que aprendeu apenas conteúdos e se saiu bem nas avaliações, mas uma pessoa melhor, um ser humano melhor.

Outra aluna, com importantes questões de ansiedade, não quis falar, preferiu se expressar por meio de um desenho para a professora Sofia. No desenho, que retratava as duas de mãos dadas e, em suas expressões, a menina parecia muito angustiada, já Sofia tinha um semblante calmo e acolhedor dizendo que tudo ficaria bem, lhe agradeceu por lhe dar suporte quando ela precisava, nos momentos de fragilidade. Era uma imagem que verdadeiramente transbordava emocionalidade e acolhimento. Sofia, por sua vez, guardou o desenho como um tesouro, algo que lhe arrancou lágrimas de alegria ao recebê-lo.

Outro caso foi o seu encontro com a mãe de um ex-aluno ocasião em que ela referiu as boas lembranças que tinha do período em que o menino era aluno de Sofia (há aproximadamente 15 anos). A mãe relatou que sabia que seu filho havia dado *“bastante trabalho”*, mas que ambos não esquecem desse período, que as boas lembranças se sobrepujam às dificuldades. Além disso, percebia-se no semblante da mãe, pessoa humilde

que trabalhava na higienização da escola naquele momento, gratidão pelo acolhimento que seu filho recebeu da professora. Ela também relatou o quanto o menino enfrentou dificuldades ao longo de sua escolarização, e que se lembrava com carinho do período em que Sofia havia sido sua professora, pois havia investido nele.

São marcas como essas que Sofia deixa em seus alunos e na comunidade, que ficam para a vida de cada um que com ela convive e se impregna no ser e no viver os Anos Iniciais daquela escola, constituindo os docentes das crianças e influenciando o tornar-se professora, o tornar-se aluno, o tornar-se cidadão.

3.4 O TRABALHO DE CAMPO: UM CONTÍNUO FLUXO RELACIONAL, ATIVO E REFLEXIVO CONJUNTO

Como pesquisadora, esses momentos compartilhados foram extremamente significativos para minha constituição profissional, mas também foram momentos de formação humana e cidadã. Contudo, tratou-se de uma das experiências mais desafiadoras da minha vida, o que vai ao encontro do que referem González Rey e Mitjás Martínez (2017c, p. 177),

[...] o trabalho de campo representa um dos momentos principais para a formação teórica e metodológica dos pesquisadores, pelo lugar ativo que estes devem ter, tanto no desenvolvimento do diálogo com os participantes quanto no uso dos conhecimentos da teoria para elaborar indicadores e hipóteses desde o primeiro momento [...].

Pela perspectiva da Metodologia Construtivo-interpretativa, o trabalho de campo é entendido como espaço dialógico subjetivo, no qual os instrumentos são inseridos como indutores de diálogo e reflexão. Esses momentos podem ocorrer tanto em ocasiões formais, tais como conversas previamente agendadas, como em ocasiões informais, nas quais situações conversacionais surgem espontaneamente.

No caso aqui tratado, foram inúmeros os **encontros informais** realizados com Sofia. Isso foi possível pois, ao longo do processo de pesquisa, houve encontros semanais na escola da participante, os quais proporcionaram um contato próximo com ela em contexto de trabalho, com suas colegas e com a comunidade escolar. Além disso, mantinha-se contato com a participante desde o início da pesquisa por meio de troca de mensagens e encontros esporádicos fora da escola. As interações conversacionais com a participante ocorreram desde 2017 até a conclusão do estudo, em 2021. Os momentos mais significativos foram registrados pela pesquisadora em diário de campo para uso na tese, os quais também serviram de desencadeadores das dinâmicas conversacionais com a participante, tanto nos momentos

formais quanto nos informais. Eles também foram importantes para fazer fechamentos e observar a postura e a dinâmica relacional de Sofia com seus colegas, alunos e comunidade educativa, criando, assim, um consistente arcabouço de informações interconectadas que traçaram um panorama bastante complexo a respeito da participante. Além disso, constituíram uma rica experiência que proporcionou à pesquisadora a possibilidade de estabelecer relações entre a história de vida narrada por Sofia e sua ação cotidiana.

Durante as experiências informais também foi possível levantar depoimentos de colegas e de sua filha a respeito de suas compreensões sobre Sofia, o que foi muito útil para traçar linhas de indicadores a respeito das suas configurações subjetivas no que se refere à docência.

Já os **encontros formais** compreenderam as experiências dialógicas com Sofia e foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas. Esses momentos se deram ao longo de quatro encontros, de aproximadamente duas horas cada, os quais buscavam reconstituir a história de vida da participante a fim de estabelecer relações com os possíveis indicadores que surgiam. Esses encontros formais eram intercalados com vários momentos informais, ocorrendo mensalmente.

Também nos encontros formais se buscava verificar a coerência dos indicadores junto à participante. Esse processo provocou nela inúmeros momentos de (re)elaboração de sua experiência de vida, além de provocar a emergência de diversos sentidos subjetivos, os quais foram descritos em paralelo às transcrições da dinâmica conversacional, sob a forma de anotações a respeito das expressões faciais, silêncios, sorrisos e choro, entre outras reações de emocionalidade.

Essa articulação de momentos foi de suma importância para uma compreensão mais complexa e aprofundada do caso, além de permitir a exploração e a articulação de indicadores oriundos de diversas facetas da vida de Sofia. O texto apresentado nesta tese é, na realidade, um trabalho de reescrita e reelaboração exaustiva que buscou estabelecer uma coerência consistente entre os indicadores levantados, uma verdadeira experiência de artesanato, comparável, talvez, com a experiência de esculpir uma imagem em um bloco de mármore. Foram necessários inúmeros momentos de lapidação e polimento até se chegar a uma lógica passível de compreensão para o leitor.

Cabe destacar que as escolhas de pesquisa estão de acordo com o preconizado pela Metodologia Construtiva-interpretativa. A esse respeito, González Rey (2005) entende que a maioria das questões sociais e dos problemas humanos se expressa por meio da linguagem, seja de forma direta (expressão verbal) ou indireta (emocionalidade, expressões, silêncios, reações,

etc.). Assim, a Metodologia Construtivo-interpretativa elege como via principal ao acesso dos fenômenos da subjetividade a comunicação humana. O autor entende que:

A comunicação é uma via privilegiada para conhecer as configurações e os processos de sentido que caracterizam os sujeitos individuais e que permitem conhecer o modo como as diversas condições objetivas da vida social afetam o homem. Por intermédio da comunicação, não conhecemos apenas os diferentes processos simbólicos organizados e recriados nesse processo, estamos tentando conhecer outro nível diferenciado da produção social, acessível ao conhecimento somente por meio do estudo diferenciado dos sujeitos que compartilham um evento ou uma condição social. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 13-14).

Contudo, não se trata de qualquer ato comunicativo, mas, especificamente, de um processo dialógico, o qual é compreendido como uma produção subjetiva, que implica postura ativa tanto do participante quanto do pesquisador como sujeitos ou agentes em diálogo.

Para González Rey e Mitjans Martínez (2017c, p. 113), o diálogo “é um processo contínuo que leva os participantes a amadurecerem suas ideias, e a ganharem novas possibilidades para se expressar por meio delas”. Daí a necessidade de se fortalecerem os vínculos entre o pesquisador e o participante, constituindo, assim, um encontro de subjetividades implicadas reciprocamente, de “maneira tal que novos processos de subjetivação emergem” (GONZÁLEZ REY; MITJANS MARTÍNEZ, 2017b, p. 280, tradução nossa). Por tais razões, o processo dialógico é considerado subjetivo pelos autores, sendo um recurso essencial para a construção da informação. Para González Rey e Mitjans Martínez (2017c, p. 87-88):

Essa presença dos sujeitos ou agentes no diálogo leva a compreendê-lo como um espaço configurado subjetivamente, constantemente compartilhado e em movimento, em que as configurações subjetivas dos envolvidos nele se configuram numa dinâmica tal entre si, que as produções do espaço dialógico se organizam simultaneamente com as produções diferenciadas singulares dos sujeitos ou agentes que participam desse processo. Estas se tornam configurações subjetivas que reciprocamente se alimentam uma das outras a partir dos sentidos subjetivos produzidos em cada uma dessas configurações pelas relações dos sujeitos ou agentes no curso do diálogo em si, pois ele cria opções de subjetivação que não aparecem explícitas no curso desse processo, mas em produções subjetivas singulares dos participantes que, de forma inesperada, afetam seus posicionamentos, decisões e construções dentro do diálogo.

Os autores consideram que o processo dialógico, além de uma forma de se produzir conhecimento sobre a temática da subjetividade, também tem um caráter educativo-terapêutico, pois possibilita aos participantes da pesquisa revisitarem momentos de sua vida e, a partir de novas produções subjetivas, as ressignificarem – isso porque o diálogo provoca o posicionamento dos indivíduos perante o narrado e a sua conseqüente reflexão, transformando-os em sujeitos ou agentes dessa ação. Os autores concluem que esse modelo de pesquisa, no qual “as pessoas estão ativamente engajadas com reflexões que lhes fazem repensar e sentir de

diferentes modos a experiência vivida, tem implicações para o desenvolvimento dos participantes e para os próprios pesquisadores, representando, para muitos, verdadeiros processos terapêuticos” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 75).

Ao longo do processo dialógico, foi notório, tanto para a pesquisadora quanto para a participante, a elaboração de fatos da vida de Sofia, demonstrando a importância de espaços de escuta autêntica às pessoas também em locais de trabalho. Essas elaborações evidenciaram-se por sua emocionalidade, silêncios/ênfases, omissões/verbalizações, lágrimas, suspiros e sorrisos, os quais demonstram o caráter conflituoso, divergente e contraditório da constituição da vida humana. Em contrapartida, no caso de Sofia, o espaço dialógico serviu também para entender o papel e a importância de cada fato marcante de sua vida, na constituição da pessoa que ela é hoje, abrindo espaço para uma compreensão mais complexa de si. Além disso, se tratou de uma oportunidade para Sofia entender a dimensão que alcançava na vida das pessoas com quem convivia diariamente, o que lhe causou bastante satisfação, pois ela nunca havia pensado sobre a sua importância na vida de seus alunos e colegas. Com isso, é possível afirmar que o espaço dialógico constituído foi capaz de promover um deslocamento subjetivo na vida de Sofia – da sensação de solidão, tão comum entre os docentes, para a concepção complexa da relação todo com cada um e do quanto a relação profissional torna-se formativa de forma espontânea.

Conhecendo a história de Sofia, foi possível compreender como sua historicidade se faz presente nas suas escolhas⁷, passadas e atuais, de forma ciente ou (na maioria das vezes) não – o que evidencia a influência da constituição da subjetividade humana na forma como a pessoa vive sua vida pessoal e profissional. Incontáveis foram as vezes em que se pôde observar no olhar de Sofia que ela havia feito alguma descoberta sobre o vivido, sobre as relações existentes entre o vivido e sua postura profissional, proporcionando, dessa maneira, inúmeros momentos de encontro da participante com ela mesma, um verdadeiro contínuo redescobrir-se que lhe provocou um sentimento de fortalecimento. O mesmo pôde ser observado de forma mais superficial durante os depoimentos de suas colegas, indicando o papel da provocação de conexões e reflexões no constituir-se como grupo e como docente, uma relação que, conforme relatado pela professora Joana, lhes sustenta individual e coletivamente.

Por essa razão, o desenvolvimento dos **sistemas conversacionais** são apontados como o procedimento essencial desse tipo de pesquisa. Conforme González Rey e Mitjans Martínez (2016), entende-se por sistema conversacional um processo de diálogo no qual tanto o

⁷ Por escolha e opções entende-se que são expressões da subjetividade e, por isso, nunca serão totalmente conscientes.

investigador quanto o participante estão implicados nas reflexões e conclusões de forma ativa, sendo que cabe ao pesquisador provocar o avanço da “conversación sobre las conjeturas que va desarrollando en el propio curso de la investigación” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2016, p. 11-12). González Rey (2005) aponta que o objetivo da conversação é conduzir a pessoa a campos relevantes da experiência vivida nos quais os sentidos e as configurações subjetivas estudadas estão relacionadas.

Sobre tal dinâmica, os autores afirmam que

[...] a pergunta, os posicionamentos do pesquisador saem da própria expressão do outro, [...] uma ação dialógica orientada ao aprimoramento de uma construção que vai progredindo simultaneamente em duas vertentes diferentes e inseparáveis: o que outro vai construindo como importante para si mesmo, sobre experiências que podem não ter sido nunca o alvo de suas elaborações, e o que o pesquisador, nessa trama, vai construindo sobre o que quer conhecer. Esses dois processos, porém, não são separados um do outro, o que é parte da ética que esse tipo de pesquisa exige. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017c, p. 96).

González Rey (2005) acrescenta que a dinâmica do sistema conversacional provoca a corresponsabilidade do participante com a própria pesquisa, facilitando a expressão à medida que a implicação é gerada. Conforme os relatos ocorrem, o participante expressa sua perspectiva de mundo de forma a ampliá-la e a qualificá-la, envolvendo progressivamente emoções que vão desvendando a trama dos sentidos e as configurações subjetivas. Por isso, um sistema conversacional não se esgota em apenas um encontro, requer tempo e disponibilidade para o diálogo. Por essa mesma razão, no caso do presente estudo, os encontros formais com a participante se davam de forma espaçada, sendo estes intercalados por vários encontros informais.

Nessa perspectiva, os demais recursos são meios para gerar sistemas conversacionais acerca de campos pouco explorados espontaneamente, para elaborar conclusões sobre alguma temática tratada ou, ainda, para provocar o engajamento do participante no sistema dialógico, caso ele apresente qualquer dificuldade para expressar suas percepções de forma direta. Ainda, cabe ao pesquisador facilitar o desenvolvimento da dinâmica conversacional, na qual tanto o participante quanto o pesquisador atuam “de forma reflexiva, ouvindo e elaborando hipóteses por intermédio de posições assumidas” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 46), de modo a aprofundar o processo de compreensão à medida que se integram “suas experiências, suas dúvidas e suas tensões, em um processo que facilita o emergir de sentidos subjetivos” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 46). Também é dever do pesquisador estar atento aos detalhes, pois “a riqueza da informação se define por meio de argumentações, emoções fortes e expressões extraverbais, numa infinita quantidade de formas diferentes” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 46) que

transcendem os limites da intencionalidade consciente. O autor ainda sugere que os encontros podem ser gravados, mas que é importante que o pesquisador esteja atento às nuances dos sistemas conversacionais durante o processo de construção da informação. Na presente pesquisa, utilizou-se a narrativa de história de vida para provocar o sistema conversacional nos momentos formais, com o objetivo de desvendar o fluxo da ação da constituição das configurações e sentidos subjetivos relacionados à docência, ao ensino e à aprendizagem.

González Rey e Mitjans Martínez (2017b, p. 285, tradução nossa) afirmam que, além dos sistemas conversacionais, não há “um pacote fixo de instrumentos que podem ser aplicadas a partir dessa perspectiva”. Nesse aspecto, cabe ao pesquisador, dentro de um processo criativo, encontrar meios alternativos para acessar as informações necessárias à construção dos modelos teóricos a partir de instrumentos que provoquem o diálogo.

Além da criatividade, no caso de Sofia, foi necessária muita sensibilidade para aprofundar a dinâmica conversacional, visto que ela abriu nuances muito delicadas de sua vida privada. Aqui, a sensibilidade foi importante para o pesquisador respeitar aquilo que a participante conseguia falar no momento, não pressionando-a a avançar em temas que lhe fossem muito dolorosos. Entretanto, com a consolidação do cenário social da pesquisa, mesmo temáticas mais sensíveis para a participante foram retomadas e ampliadas por ela, de forma espontânea.

Sobre os instrumentos escolhidos para a condução da pesquisa, González Rey e Mitjans Martínez (2017b) referem que são uma criação do pesquisador, podendo ser orais, escritos, visuais (como fotografias, imagens ou mapas conceituais) ou experimentais, dependendo exclusivamente dos propósitos do estudo. Sugerem ainda que:

[...] instrumentos metodológicos diferentes podem ser usados como recursos para avançar na profundidade de diálogo durante a pesquisa. Portanto, nesta proposta, instrumentos nunca resultam em resultados diretos; os instrumentos são indutores provocantes para as expressões dos participantes. (GONZÁLEZ REY; MITJANS MARTÍNEZ, 2017b, p. 296, tradução nossa).

Assim, os instrumentos utilizados como indutores de diálogo são eleitos no curso do campo, segundo a necessidade do pesquisador, visando a privilegiar um espectro ampliado de expressão dos participantes, formando um sistema no qual eles relacionam-se entre si durante a construção da informação. Tal processo permite a criação de indicadores e modelos teóricos cada vez mais consistentes, nos quais um irá complementar o outro recursivamente. Para que isso ocorra, González Rey (2005, p. 43) sugere que os instrumentos devem “envolver as pessoas emocionalmente, o que facilitará a expressão de sentidos subjetivos”. O uso de instrumentos nessa perspectiva também implica:

[...] a presença do pesquisador quando eles são utilizados, e seu posicionamento quando utiliza o instrumento é sempre um posicionamento aberto ao participante, pronto para se comunicar com ele quando for preciso. Unido a isso, todo instrumento deve ter uma continuidade conversacional que o integra com outros instrumentos e outros momentos da pesquisa. A sequência no emprego dos instrumentos é progressiva e depende das hipóteses que vão se formulando na construção do modelo teórico. O instrumento deve ser um momento de relato que vai percorrendo vias diferentes no conjunto de expressões dos participantes da pesquisa e que é provocado de forma constante pela participação ativa do pesquisador, cujo roteiro são as necessidades que aparecem no processo de construção teórica que é o processo essencial no andamento da pesquisa [...]. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017c, p. 95).

Assim, os instrumentos podem ser previstos, mas não há como garantir *a priori* se serão efetivamente utilizados ou se outros surgirão na interação com o campo. Ou seja, a escolha prévia é apenas uma possibilidade, um roteiro que pode ou não se efetivar, cujo objetivo é criar um clima conversacional dinâmico, além de deslocar o participante para novas zonas de sentido ainda não exploradas, facilitando a expressão sobre aspectos ainda não pensados espontaneamente, “oferecendo opções de novos momentos de produção de sentidos que incentivam o desenvolvimento de novas informações, em um processo que tende ao infinito” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 77).

Assim, foram previstos inicialmente como recursos complementares indutores de diálogo o questionário, o completamento de frases, a escrita livre e os relatos a partir de fotos ou desenhos. Durante os encontros formais se fez a proposta de utilização de diferentes indutores de diálogo, tais como: questões abertas, relatos induzidos de forma indireta por fotografias que retratavam etapas da vida do ser humano, e registros livres da participante em uma caderneta. Cabe destacar que a inserção e a efetiva utilização desses indutores foram feitas a partir da observação sobre o melhor canal de expressão da participante.

Contudo, não foram utilizados os instrumentos completamento de frase e escrita livre, uma vez que a participante não se engajou nessas propostas, sendo estes descartados ao longo da pesquisa. Por sua vez, investiu-se mais na convivência informal com a participante em seu local de trabalho, relatado em diário de campo, de forma a explorar outros canais de comunicação, como diálogos induzidos por observações do cotidiano – Sofia se sentia mais confortável para se expressar por meio do diálogo com a pesquisadora. Durante o processo dialógico estabelecido, considerou-se tanto a expressão verbal quanto a não verbal (como expressões faciais, pausas, suspiros, lágrimas, sorrisos, gargalhadas, indignação, etc.), e, por essa razão, esse canal foi priorizado nos encontros formais e informais.

Mesmo assim, os seguintes instrumentos complementares foram utilizados como indutores de diálogo e reflexão durante o processo de pesquisa.

- a) **Questionário:** utilizado como parte da construção do cenário social da pesquisa, com perguntas fechadas e abertas. O questionário foi enviado à então candidata a participante em 2018, como uma forma de assentimento e disparador de adesão à pesquisa e de reflexão inicial sobre os tópicos que seriam tratados. Para González Rey (2005, p. 52), o “questionário não conduz a resultados concretos, mas a informações que se integram a outras fontes e instrumentos utilizados na pesquisa”. As questões fechadas foram destinadas à obtenção de informações objetivas que em outros momentos conversacionais adquiriram significado além disso; por meio delas obtiveram-se dados básicos sobre a participante, tais como formação, contexto social em que vive, configuração familiar e atuação profissional prévia. Já o questionário aberto destinou-se a expor elaborações conscientes da participante a partir de trechos de informação, assim, exploraram-se suas percepções iniciais a respeito da docência, as quais serviram como desencadeadores conversacionais ao longo da pesquisa, constituindo uma primeira linha de abordagem dialógica.
- b) **Fotos e imagens**⁸: segundo González Rey (2005), esses instrumentos têm como objetivo facilitar a expressão do participante por uma via indireta que evolua para uma produção de sentido ainda inconsciente. Para o autor, o uso de fotografias ou imagens “são uma via idônea para provocar emoção e situar o sujeito em uma temporalidade subjetiva vivida, que, com frequência, é mais difícil de ser conseguida por outras vias” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 66). Tem por potencialidade evocar memórias, entrando em sentidos subjetivos que não são expressos de forma direta por meio de sua narrativa, descentrando-os de um ponto de vista dominante. Esse recurso foi utilizado para se fazer uma retomada da história de vida da participante, a fim de realizar um fechamento do processo formal, explorando nuances da subjetividade que ainda não estavam esclarecidas. Foi um momento de expressão muito significativo tanto para a participante quanto para a pesquisadora, proporcionando a consolidação de indicadores importantes para pesquisa.

Além de favorecer a emergência da subjetividade do participante, o caráter dialógico desta proposta metodológica também está implicado no desenvolvimento subjetivo do pesquisador, de forma que a sua “subjetividade [...] ao longo da pesquisa é o que permite a construção no processo [...], que, sem a imaginação, seria estéril” (GONZÁLEZ REY;

⁸ No Apêndice III é possível analisar a sequência de imagens utilizadas, as quais remetem a diferentes etapas da vida da participante, juntamente com a questão aberta proposta.

MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017c p. 88). Esse é outro ponto sensível da investigação, uma constante que exige do pesquisador flexibilidade, disponibilidade para colocar em xeque suas crenças e convicções e se abrir para o universo do outro, sendo esse considerado pelos autores como um processo essencial para a produção do modelo teórico.

4 “EU APRENDI”¹: A CONSTRUÇÃO DA INFORMAÇÃO NO CASO DE SOFIA

*Uma nuvem não sabe por que se move em tal direção. Sente um impulso...
É para este lugar que devo ir agora? Mas o céu sabe os motivos e
desenhos por trás de todas as nuvens. E você também saberá, quando se
erguer o suficiente para ver além dos horizontes.*
Richard Bach

Na Metodologia Construtiva-interpretativa, a construção da informação pode ser entendida como um momento de análise, de discussão dos dados, ou seja, quando o pesquisador, ao integrar as informações, busca produzir um modelo teórico a fim de conferir inteligibilidade sobre determinada nuance da subjetividade a que se dedica. Também cabe destacar que, nessa metodologia de trabalho, os momentos não são isolados, mas ocorrem concomitantemente, tal como é exposto por González Rey e Mitjás Martínez (2017b). Assim, de forma recursiva, o momento da construção da informação segue um fluxo contínuo ao longo da investigação, alimentando o processo dialógico e fortalecendo a constituição do cenário social da pesquisa; esses momentos, associados no decurso do estudo, vão aprofundando e integrando informações de forma a qualificar a inteligibilidade sobre o fenômeno estudado e, conseqüentemente, o modelo teórico construído ao final do processo.

Sobre o processo de construção da informação, os autores referem que:

[...] é um fluxo contínuo de indicadores e hipóteses dentro do qual o modelo teórico em processo adquire diferentes significados teóricos devido à confrontação entre as hipóteses pertencentes ao modelo. Em uma pesquisa, duas hipóteses ou mais diferentes e contraditórias podem coexistir e avançar em simultâneo, até o momento em que alguns indicadores apoiam a pertinência de algumas hipóteses relativas aos outros. Este é o único critério de validade ou legitimidade utilizado neste tipo de pesquisa. Não há critério externo para a pesquisa que poderia ser usado do lado de fora para definir o valor da construção teórica em andamento durante a pesquisa. Esta situação é uma das razões pelas quais a definição de indicadores e hipóteses deve ser explicada de forma explícita e cuidadosa durante o relatório de pesquisa. É a congruência entre os indicadores, hipóteses e construções teóricas que define a legitimidade e a viabilidade dos modelos teóricos. (GONZÁLEZ REY E MITJÁS MARTÍNEZ, 2017b, p. 288-289, tradução nossa).

Portanto, o processo de construção da informação contempla outros subprocessos, que também ocorrem em um **fluxo contínuo** ao longo da pesquisa: a construção de indicadores e de hipóteses, a partir de trechos de informação que se integram recursivamente, e a produção de modelos teóricos. Ainda, González Rey e Mitjás Martínez (2017c) destacam que a construção da informação não é feita de forma linear, mas respeita o caráter complexo dessa perspectiva epistemológica, teórica e metodológica. O processo parte da integração de

¹ “Eu aprendi” foi a expressão que mais se escutou de Sofia ao longo dos encontros com a pesquisadora.

informações distintas, derivadas de diferentes momentos dialógicos relevantes para o problema estudado, que vão tomando significado no contexto da pesquisa e constituindo verdadeiros núcleos de sentido, que, articulados, geram inteligibilidade sobre a temática da investigação a partir das hipóteses do pesquisador. Tal entendimento deve-se ao fato de os autores compreenderem que a informação não está dada de forma explícita no campo, mas se organiza por meio de caminhos hipotéticos do pesquisador, organizados em indicadores que ganham forma e força a partir de trechos de expressão dos participantes, e, aos poucos, constituem significados que definem o modelo teórico construído. Justamente em razão da complexidade do processo é que se trata, conforme González Rey (2005), do momento mais difícil e delicado da pesquisa.

Por sua vez, os indicadores são produzidos a partir de trechos de informação derivados de diferentes momentos da pesquisa. O autor define os **trechos de informação** como “a unidade interpretativa essencial na construção teórica da dinâmica conversacional” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 127). Trata-se de uma expressão do participante da pesquisa que exprime algum sentido subjetivo sobre aquilo que é narrado. Sua relevância é verificada pelo nível de envolvimento da pessoa, bem como pela forma como as emoções surgem na narração.

Já os **indicadores** partem desses trechos de informação, que são relevantes para o problema da pesquisa, e se articulam em teias que formam núcleos de sentido, sendo definidos por González Rey e Mitjans Martínez (2017b, p. 284, tradução nossa) como construções do pesquisador que formam “cadeias de diferentes elementos que convergem de acordo com os seus significados”, representando sentidos e configurações subjetivas significativas, expressas pelo participante de forma direta ou indireta, em diferentes momentos. O processo de articulação de indicadores em sistemas inter-relacionados resulta em unidades interpretativas, as quais se integram para formar peças hipotéticas que são construídas teoricamente pelo pesquisador, em função da coerência entre os indicadores e da sua capacidade explicativa, originando os modelos teóricos.

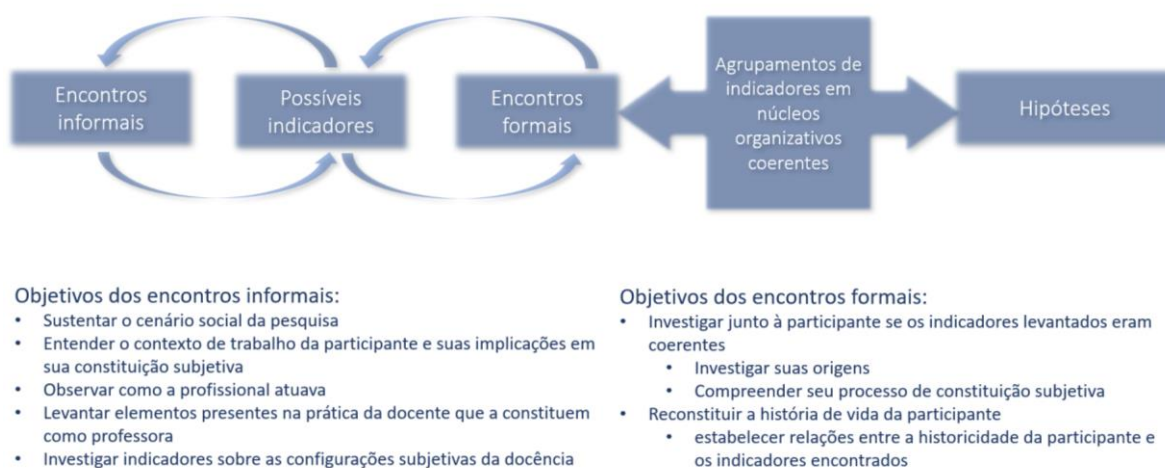
González Rey e Mitjans Martínez (2017c) advertem para a necessidade de se começar a construir os indicadores durante o trabalho em campo, uma vez que essa tarefa reflexiva permite apreender “novos elementos que em uma primeira leitura foi incapaz de perceber. Por isso, para eles os instrumentos não podem ser usados como sequência interrompida de momentos; eles devem ser estudados numa continuidade” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017c, p. 97) e planejados de forma a explorar nuances da subjetividade, relacionadas ao problema, que ainda não se evidenciaram, por isso a importância de se integrar no processo diferentes instrumentos complementares aos sistemas conversacionais.

As **hipóteses**, conforme González Rey e Mitjáns Martínez (2017c), são entendidas como processos intelectuais do pesquisador, representando o esforço de buscar integrar indicadores por meio da especulação e da formulação de significados, a fim de formar caminhos explicativos do problema de pesquisa. Nessa perspectiva metodológica, a especulação faz parte do processo de construção teórica do pesquisador e é entendida como:

[...] um dos atributos diferenciais desta proposta epistemológica. Essa subjetividade imaginativa do pesquisador está integrada numa forma de fazer pesquisa que implica sua confrontação constante com as informações que emergem, antes as quais ele está obrigado a produzir ideias que permitam sua integração coerente no curso da construção do modelo teórico, principal recurso de legitimidade sobre o conhecimento produzido. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNES, 2017c, p. 89).

No caso da presente pesquisa, as unidades interpretativas e hipóteses foram sendo construídas, especuladas e desenvolvidas junto à participante por meio de dinâmicas conversacionais. A cada encontro, eram utilizados possíveis indicadores formulados para dar continuidade ao processo dialógico, bem como para perseguir indicadores tidos como relevantes à produção de inteligibilidade da docência de Sofia, dando, assim, consistência e coerência ao estudo. Também, ao longo de toda a pesquisa, se buscou averiguar com a participante se, para ela, as construções hipotéticas faziam sentido. Tal processo pode ser esboçado de forma simplificada conforme a Figura 4.

Figura 4 – Etapas do processo de construção do estudo



Fonte: elaborada pela autora.

Esse processo de reconstrução contínua de indicadores e hipóteses ocorreu ao longo de toda a pesquisa, mas, mais intensamente no período que compreende o início do processo dialógico e as visitas à participante em seu local de trabalho até a finalização do modelo teórico, ou seja, do segundo semestre de 2019 até a conclusão da pesquisa em 2021.

Essa medida foi tomada a fim de buscar maior conformidade ao proposto por González Rey e Mitjás Martínez (2017b). Para os autores, a construção de hipóteses também ocorre ao longo de todo o processo de pesquisa. Nesse curso, duas ou mais hipóteses contraditórias podem conviver até o momento em que algum indicador venha a confirmar ou a refutar alguma delas, construindo um sistema coerente de hipóteses explicativas do problema de pesquisa. Os autores ainda advertem que a coerência entre as hipóteses é o único critério de legitimidade de um modelo teórico, por isso a necessidade de se atentar criteriosamente para a sua formulação.

Por fim, os **modelos teóricos** são entendidos, conforme González Rey e Mitjás Martínez (2017b, p. 286, tradução nossa), como “construções, hipóteses, ideias e *insights* que regem o caminho seguido pela pesquisa teórica do pesquisador”. Para González Rey (2005), trata-se de uma síntese teórica² do processo investigativo, desenvolvida pelo pesquisador, que expressa a inteligibilidade sobre o campo pesquisado, conferindo legitimidade à pesquisa a partir da estruturação de núcleos de significado. Essa síntese sempre está relacionada às escolhas teóricas do pesquisador, além de seus valores e intuições, mas deve sempre estar aberta às descobertas que surgem no campo empírico, atributo essencial desse modelo metodológico. Conforme González Rey e Mitjás Martínez (2017b, p. 286, tradução nossa), a “subjatividade só é acessível por meio de modelos teóricos” e:

Os sentidos e as configurações subjetivas são modelos teóricos suportados pela constelação de elementos, cuja convergência resulta em um caminho hipotético desde a construção teórica do pesquisador, permitindo a integração de diferentes elementos em conceitos que se tornam caminhos de inteligibilidade da questão estudada. Os significados que integram a diversidade de elementos empíricos não são intrínsecos a eles, mas construção teórica de um pesquisador, baseadas no modelo teórico desenvolvido durante a pesquisa. (GONZÁLEZ REY; MITJÁS MARTÍNEZ, 2017b, p. 287, tradução nossa).

Portanto, as configurações e os sentidos subjetivos são, na realidade, construções hipotéticas do pesquisador e, tendo em vista seu caráter dinâmico, são válidas naquele momento por estarem relacionadas a um conjunto de indicadores que permitem a explicitação dessa complexa organização. Assim, cabe destacar que os modelos teóricos sempre estão relacionados ao problema de pesquisa, e, segundo González Rey e Mitjás Martínez (2017c), não buscam a generalização, uma vez que estão fundamentados epistemologicamente na perspectiva da valorização do caso singular, visto que cada configuração subjetiva é única.

² Nessa perspectiva, entende-se que “o teórico não se reduz a teorias que constituem fontes de saber preexistentes em relação ao processo de pesquisa, mas concerne, muito particularmente, aos processos de construção intelectual que acompanham a pesquisa. O teórico expressa-se em um caminho que tem, em seu centro, a atividade pensante e construtiva do pesquisador” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 11).

Dessa forma, é perceptível que a lógica por trás do estudo das configurações e dos sentidos subjetivos é aberta ao emergente, pois os indivíduos não estão conscientes dos sentidos e das configurações subjetivas que perpassam suas ações e decisões e, assim, não têm condições de os explicitarem diretamente em seu discurso. A subjetividade, conforme os autores estudados, aparece de forma indireta e, nesse contexto, o modelo teórico é a forma encontrada para a exposição do conhecimento produzido durante o processo de pesquisa que tem como objetivo o estudo da subjetividade.

Assim, para buscar explicitar de forma didática o modelo teórico construído ao longo desta pesquisa, o caso de Sofia será apresentado em duas etapas, descritas a seguir.

A primeira, intitulada “Honrando um legado: a história de Sofia”, se propõe a reconstituir a história de vida da participante cronologicamente, de forma a explicitar e explicar o contexto no qual ela está inserida. Objetiva investigar como Sofia vem produzindo sua subjetividade ao longo do tempo, constituindo significados, crenças, valores e princípios que se tornaram as bases para a produção de sua configuração subjetiva a respeito da docência, levando com isso possíveis rotas de investigação. Também tem o intuito de identificar experiências de vida marcantes que lhe geraram fortes fluxos de emocionalidade e que se projetam em suas atitudes e escolhas atuais.

A segunda etapa, intitulada “Um mergulho na configuração subjetiva da docência de Sofia”, por sua vez, se propõe a analisar os elementos constitutivos das configurações subjetivas de docência, expondo uma síntese hipotética da pesquisa. Destaca-se que tais elementos, na realidade, se integram de forma dinâmica e recursiva em um desenvolvimento expansivo de produção subjetiva, sendo este ensaio apenas um retrato estático de um momento da história de vida de Sofia, mas de grande valor em sua constituição subjetiva. Dessa forma, o texto foi organizado em torno de eixos de análise que representam núcleos organizativos de configurações subjetivas, os quais relacionam-se à constituição subjetiva da docência no caso de Sofia.

4.1 HONRANDO UM LEGADO: A HISTÓRIA DE SOFIA

*Só se vê bem com o coração.
O essencial é invisível aos olhos.
Antoine de Saint-Exupéry - O Pequeno Príncipe*

A história narrada por Sofia fala de uma pessoa e de conflitos, conta sobre uma subjetividade individual contextualizada na subjetividade social dos espaços e das instituições que frequenta ou frequentou, as quais lhe possibilitaram alternativas de vida, construção de valores e princípios que se reorganizam conforme transcorre a experiência da vida. Em dado momento da dinâmica conversacional, Sofia constata que as **instituições** das quais fez parte tinham dupla função: proporcionar-lhe a construção de **aprendizagens**, de **valores** e de **princípios** essenciais, os quais carrega até hoje; e mostrar-lhe que mesmo as instituições têm suas **fragilidades** e **limites**, são imperfeitas assim como as pessoas que as compõem. Sofia reconhece, assim, o quanto as instituições sociais a constituem como ser humano na relação com o mundo, influenciando dialeticamente a forma como as vive e como percebe o mundo ao seu redor, o que **indica** a construção de uma configuração subjetiva a respeito do papel das **instituições sociais** em sua vida.

Indicador

São agrupamentos de pessoas organizados em função de uma configuração subjetiva social dominante. No caso de Sofia, cita-se como exemplo a família, a escola/universidade e as instituições religiosas. Ao longo do processo dialógico, Sofia elabora que as instituições sociais são espaços com dupla função em sua vida: 1º) Construção de aprendizagens, valores e princípios essenciais para a vida em sociedade; 2º) Expor que as instituições, assim como as pessoas que as produzem, não são perfeitas, apresentando limites e fragilidades.

**Instituições
sociais**

Tal constatação pode ser observada, por exemplo, no trecho a seguir, no qual Sofia percebe o quanto sua família, que em um primeiro momento parecia muito bem estruturada, era na realidade cheia de imperfeições e contradições. Isso a leva a elaborar essa compreensão como uma aprendizagem, a qual se manifesta também em sua docência sob a forma como acolhe as famílias de seus alunos, nas suas imperfeições, na sua realidade, como uma instituição social de grande valor na vida das crianças, instituições também em contínuo processo de (re)elaboração.

*“[...] superproteger os filhos, é a marca registrada da minha família né... e exigir muito da filha que virou a ilha também era, que era eu né [riso]... exigiam demais de mim... bom, eu acho que foi isso né... aprender isso! **Aprender também que as famílias são bem imperfeitas**, minha família depois eu vi que tava muito imperfeita, né! **Que família que era cheia de problema!**” (Sofia)*

Porém, para se entender a perspectiva de Sofia a respeito da sua forma de ser e de viver as instituições sociais, entre elas o seu local de trabalho, faz-se necessário conhecer um pouco de sua história de vida – o que possibilitou mapear alguns elementos de sua historicidade presentes em sua docência como **expressões dessas configurações subjetivas** que se constituíram ao longo de sua vida. Dessa maneira, constituíram-se **núcleos organizativos** que orientam a forma como ela vive a sua profissão.

Sofia relata que seus pais se conheceram por meio de sua avó paterna, que trabalhava no mesmo hospital que sua mãe. Narra que sua mãe ficou órfã muito cedo, que estudou pouco e que sempre precisou trabalhar para sobreviver.

*“O meu pai e a minha mãe se conheceram através da minha avó, mãe do meu pai, a minha vó e a minha mãe trabalhavam no mesmo hospital [...]. A minha mãe morava ali por volta do Moinhos de Vento, em uma casa alugada. Ela ficou **órfã** cedo, 11 anos a minha mãe ficou órfã, a minha mãe **sofria** muito [...]. Ela é a última de 9 irmãos, então ela sofreu bastante. Minha mãe vem para Porto Alegre para **trabalhar**, primeiro vai morar com os irmãos [...] **não consegue terminar de estudar**, daí tem que vir para Porto Alegre e **trabalhar para viver**.”* (Sofia)

Sofia expressa certo pesar ao relatar a vida pregressa de sua mãe, citando dois pontos importantes na constituição subjetiva de sua família: o primeiro é o fato de, antes mesmo de nascer, ser necessário, em seu núcleo familiar, lidar com o **luto** da perda de entes queridos; o outro elemento está relacionado à **oportunidade de estudar**, expressado no trecho pelo fato de sua mãe ter precisado parar de estudar para sobreviver. Assim, Sofia já nasce em um contexto em que oportunidades para estudar foram negadas na vida de seus progenitores e isso surge como um fator bastante significativo na produção subjetiva da participante. A compreensão do quanto a orfandade da mãe faz parte da subjetividade social da família pode ser averiguada também no seguinte trecho:

*“[...] às vezes eu acho que **até hoje ela faz o luto da mãe dela**, a gente nunca pôde curtir muito o dia das mães, sabe... era difícil para ela... a minha mãe... então, para a gente, assim, era aquele **momento triste**, às vezes tu queria viver aquele momento legal, dar presente para a mãe, e **ela sempre lembrava da mãe dela**.”* (Sofia)

Evidencia-se aqui a forma como o núcleo familiar vive o sentimento de tristeza associado ao luto, expressando o quanto as marcas da subjetividade individual de uma pessoa se manifestam em forma de fluxos de emoções tão potentes que acabam organizando a maneira como uma instituição, no caso a família, se configura e vive os momentos coletivos. **Indicando** a maneira **dialética** na qual se **configuram as instituições sociais**, no caso de Sofia, o **luto** torna-se uma marca da configuração subjetiva social de sua família.

Indicador

O luto constitui uma marca muito significativa na configuração subjetiva social de sua família, pautando a maneira como tal instituição familiar vive e sente os momentos compartilhados.

Luto

Em contrapartida, Sofia expressa certo orgulho de sua avó e de sua mãe serem mulheres independentes e trabalhadoras, mesmo que as razões estivessem atreladas a necessidade de sobrevivência delas. De forma indireta, o conflito existente na vida de sua mãe entre a “oportunidade de estudar” e a “necessidade de sobreviver” produz na constituição subjetiva da família uma valorização das oportunidades de escolarização de seus descendentes, suportadas pela luta pela sobrevivência, quebrando, de certa forma, o sofrimento provocado pela orfandade e pela pobreza. Esse fluxo **indica** que a **oportunidade de estudar** vai se constituindo como um **valor socialmente compartilhado na família**, com o qual Sofia se identifica e se vincula com o grupo familiar.

Indicador

A oportunidade de estudar constitui-se como um valor que Sofia compartilha com a sua família. Relaciona-se à história de vida da mãe e da avó paterna, do conflito entre a oportunidade de estudar e a necessidade de sobreviver. Nesse contexto, oportunizar o estudo para seus descendentes ganha um lugar de valor, sendo significado como possibilidade de mudança nas condições de vida e ascensão social.

Oportunidade de estudar

Sofia segue seu relato falando de sua irmã mais velha. Afirma que sua mãe não fala muito sobre o assunto, que não sabe quem é o pai da irmã, mas sabe que a mãe engravidou antes de se casar com o seu pai e precisou trabalhar para sustentar sozinha ela e a filha. Somente depois de algum tempo, seus pais se conheceram e se casaram. Sua irmã morou com eles até os 16 anos, quando **abandonou os estudos**, casou-se e foi morar com o marido, tornando-se uma dona de casa. Sofia complementa que é aproximadamente sete anos mais nova que sua irmã e que por esse motivo conviveu pouco com ela na infância (de oito a nove anos). Ainda, ressalta o **vínculo** frágil entre sua irmã e sua família nuclear, passando-lhe a impressão de não **pertencimento**.

*“E a minha irmã mora muito afastada de nós, eu quase não consigo ver ela como alguém da minha família. Assim, eu a conheço. Óbvio! Nós moramos os meus primeiros anos de vida juntas. Eu morei com ela, mas **ela não tem muito vínculo conosco**. Assim, é o que eu lembro... então, **minha mãe tem essa gravidez, ela tem essa filha, trabalha, se mantém, mantém a filha**. [...] Eu tenho sete anos e pouco de diferença da minha irmã.” (Sofia)*

Pelo trecho narrado por Sofia, é possível perceber o quanto a gravidez precoce de sua mãe se constitui outra marca dolorosa da família, algo sobre o qual não se fala abertamente. Inclusive, cabe destacar que, no questionário de sondagem inicial, Sofia omite a existência de sua irmã mais velha, tal como sua mãe se nega a falar sobre o assunto, o que expressa quanta emocionalidade o tema gera em sua família, especialmente porque o **vínculo** familiar não se fortaleceu com sua irmã. Posteriormente, Sofia fala mais sobre a irmã, relatando que ela se **casou muito cedo** e que **passou** por muitas **dificuldades** devido às suas **escolhas** de vida. Por

ter convivido pouco tempo com a irmã e pelo fraco vínculo estabelecido com a família nuclear, Sofia é considerada a irmã mais velha de cinco irmãos (o que exclui sua meia irmã).

Outro fato que se sobressai no relato de Sofia sobre a sua constituição familiar é o **peso das escolhas**, expresso no **sentimento de pesar** quando fala da vida de sua mãe e irmã: do quanto a gravidez precoce de sua mãe lhe gerou mais dificuldades em sobreviver e do quanto sua irmã ter saído de casa cedo lhe fez “*passar trabalho*” e ter menos oportunidades de acesso ao estudo. Pode-se afirmar que se trata de fatos importantes na vida de Sofia, pois na sequência das interações dialógicas é possível observar inúmeras vezes que ela refere que **escolheu um caminho diferente da sua mãe ou da sua irmã**, pois percebeu que se fizesse as mesmas escolhas haveria a possibilidade de passar pelo mesmo sofrimento que as duas haviam passado. Ou seja, diante de situações de **escolhas de vida**, Sofia, tocada pela **emocionalidade** emergente, pela **empatia**, pela **percepção** mais ou menos consciente do **entorno** e ciente das experiências de vida compartilhadas com ela, pondera suas possibilidades e concebe caminhos alternativos possíveis de ação viáveis naquele momento.

<i>Fato disparador</i> ⇨ Situação que exige de Sofia fazer escolhas. ⇩ Sentimento de identificação ou contestação. ↶	<i>Elaboração da realidade</i> ⇨ – Sentir: empatia (inconsciente) e memórias. – Refletir: observar o entorno (+/- consciente). – Ponderar: considerar caminhos de ação possíveis naquele contexto. ⇐	<i>Significação</i> ⇨ Ser e viver implica a construção de caminhos alternativos de ação no mundo. ⇩ Construção de recursos de vida. ⇐	<i>Ação no mundo</i> ⇩ Expressão desse processo de produção subjetiva são a escolhas realizadas por Sofia. ↷
--	--	---	--

O que **indica a constituição de um processo de produção subjetiva** que vai se aprimorando e complexificando recursivamente ao longo da história de vida da participante, conforme ela amplia seus recursos de vida. Está relacionado à emergência de fluxos de sentidos subjetivos produzidos desde a sua primeira infância, quiçá antes disso.

Indicador

Fluxo de produção subjetiva

O processo de produção subjetiva expresso por Sofia segue um fluxo que se iniciou na infância e foi se aprimorando ao longo da vida. Esse fluxo é expresso sob a forma como ela faz suas escolhas de vida, sendo elas mais ou menos conscientes, embora haja algum nível de reflexão. Nos relatos de Sofia se identificou o seguinte fluxo:

1. **Situação desencadeadora:** provoca a emergência de sentidos subjetivos expressos por Sofia como identificação com o vivido ou sua contestação.
2. **Elaboração da realidade** – articulam-se em três dimensões:
Sentir: envolve a empatia e as memórias (inconsciente).
Refletir: observar o entorno (mais ou menos consciente) – Quem? O quê? Como?
Ponderar: considerar caminhos de ação possíveis naquele contexto, levando em conta os recursos de vida produzidos e as aprendizagens construídas.
3. **Significação** – processo de produção ou reorganização de configuração subjetivas, o qual articula o que é compreendido com o que é sentido, gerando a abertura de caminhos alternativos de ação não totalmente conscientes.

4. **Ação** – manifestação ativa da pessoa no mundo, relacionando-se às expressões de suas configurações e sentidos subjetivos. Pode estar ou não de acordo com a subjetividade social dominante das instituições das quais faz parte.

Sofia, então, segue o relato de sua história de vida colocando que: “[...] *ai (sua mãe) conhece o meu pai. E o meu pai se apaixona por ela e tal, e se casam, né, e demora um tempo para que a minha mãe engravide de mim*” (Sofia). Ela fala do seu nascimento com algum humor e certa tristeza, pois não foi um bebê planejado:

“*Antes de eu nascer, ela (sua mãe) dizia que estava tomando remédio, e ela disse que não parou de tomar remédio, e ela não sabe como... ela falava que devia ter atrasado alguma coisa... ‘Eu me lembro de ter atrasado, mas lembro de ter tomado depois’, mas quando ela está com três meses de gravidez, ela está tomando remédio e descobre que ela está grávida de mim! [sorriso] Então, eu não sou planejada [...] bom... mas eu tô aqui! [risos altos]*” (Sofia)

Sofia nasceu na década de 1970, em um dia chuvoso do mês de abril, no hospital Divina Providência, em Porto Alegre, distante de onde seus pais viviam. No relato dela, é possível perceber certa aceitação sobre o fato de não ter sido uma criança planejada, visto que se refere ao assunto com humor e leveza. Isso pôde ser diretamente aferido quando ela fala que, mesmo diante da situação de sua concepção, seguiu sua vida, culminando na expressão: “*Então, eu não sou planejada [...] bom..., mas eu tô aqui!*” (Sofia), seguida de risadas.

Outra situação referida por Sofia, e que é marcante em sua infância, é o fato de sua família, durante sua gestação, desejar um **filho menino**, quando na realidade, nasce Sofia, uma menina. Quando ela narra o dia do seu nascimento, muda visivelmente de expressão e, embora tente manter o humor enquanto faz a narrativa, é possível perceber tristeza em seus olhos e um pouco de ressentimento. Sofia conta a história do dia em que nasceu conforme sua mãe lhe narra:

“*Então.... o meu pai e a minha mãe não falavam muito diretamente, mas eles aguardavam um menino, tá [ênfase]! Eles aguardavam um menino! [riso] E o que que acontece? Acontece que a minha mãe me conta a história: que eu nasci e aí ele (seu pai) chega no hospital correndo e pergunta assim “O que que era?” e ele está todo molhado, ele chegou para levar a sacola, porque ele estava trabalhando, alguém levou a minha mãe [para o hospital], ou coisa assim. E ele perguntou assim: “Já nasceu?”, “Já!”, “E o que que é?”, “É uma menina!”, “Ah, tá [expressão de desânimo]! Então depois eu volto para ver ela”. A minha mãe contando a história, porque ele estava todo molhado e ele foi em casa para tomar banho. Eu nasci no Divina Providência, no bairro Glória, e ela disse assim, **brinca**, brincava: “**Ah! Não era um menino e tu nem entrou para ver ela!**”. Isso me marcava [expressão de tristeza e ressentimento]!” (Sofia)*

É possível inferir pela forma como a história foi narrada que em sua família a situação é tratada com jocosidade. Porém, Sofia **sente** com **tristeza** e algum **ressentimento** o fato de **não ter atendido à primeira expectativa que sua família lhe depositava**, chegando a mudar o tom de voz ao falar sobre o assunto, expressando algum desânimo, algo que lhe dói, mas de certa forma aceita como parte de sua história de vida. Esse sentimento emergente revela o

quanto não ter atendido à expectativa inicial de sua família **lhe marcou**, tal como ela mesma afirmou (“*Isso me marcava!*”) e confirmou pela sua expressividade – trata-se de um fato que segue produzindo fluxos intensos de emocionalidade até hoje. Aqui, abre-se um ponto de reflexão sobre a relação existente do fato de Sofia referir diversas vezes ao longo das dinâmicas conversacionais se **sentir insegura**, do quanto acredita no seu íntimo que **precisa ser suficiente** em tudo, do quanto se sentia **exigida** a ser “*certinha*”, com o fato de não ter sido suficiente nas primeiras expectativas que lhe foram depositadas. Também depõe sobre essa relação o fato de Sofia citar ao longo dos seus relatos o quanto lhe incomoda **a diferença de tratamento** segundo o gênero da pessoa.

Fato disparador ⇨	Elaboração da realidade ⇨	Significação ⇨	Ação no mundo ⇩
Nascer como menina enquanto seus pais desejavam um menino. ⇩ Emergência de sentimento tristeza e algum ressentimento.	Tristeza por não ter atendido à primeira expectativa que lhe foi depositada.	Conflito entre a necessidade de atender às expectativas que lhe são depositadas e a insegurança de não se sentir plenamente suficiente.	Desenvolvimento de uma espécie de autoexigência expressa no ser sempre “ <i>certinha</i> ”, ser aquilo que seus pais desejam. Inconformismo quanto ao tratamento desigual pelo gênero da pessoa, lido como discriminação.
⇨	⇨	⇨	⇨

Sofia segue sua narrativa explicando o quanto ter nascido uma menina, contrariando as expectativas de sua família, marcou sua primeira infância e as fases posteriores. Quando narra sobre o período da primeira infância, é perceptível, tanto no discurso verbal quanto não verbal, o quanto ela **buscou atender às expectativas de sua família** quanto a **ter um filho menino**, chegando ao ponto de identificar-se como um menino, o que pode ser observado no seguinte trecho:

“Eu queria sempre ser um menino, eu vivia de calção, eu adorava jogar bola, eu era um menino. E quando as pessoas diziam assim “ah, a menininha!”, eu dizia assim “eu sou o machinho do meu pai!”, porque eu aprendi a dizer isso quando eu era pequenininha. Claro, havia alguns temores na família de que eu não ia ficar, né... [riso] de que eu não faria uma opção hétero, né [riso]!?” (Sofia)

Esse **esforço em atender às expectativas** depositadas **indica a necessidade de Sofia se sentir suficiente** para sua família nessa etapa da vida. Sofia produz-se subjetivamente de forma a buscar atender mesmo às expectativas que estivessem além de suas possibilidades, como ser o menino que sua família desejava, mesmo que isso não fosse diretamente verbalizado. Infere-se que isso, com o tempo, **colaborou com a sensação** que Sofia tem de ser uma criança, adolescente e mulher muito **exigida** por sua família. Primeiro um sentimento de **exigência externa**, provocado na relação com sua família e sua religiosidade, e depois sob uma

forma de **autoexigência** que lhe impulsiona a buscar corresponder as suas próprias expectativas, mesmo que irreais.

Indicador	Na infância, Sofia sente a necessidade de atender às expectativas familiares que lhe foram depositadas, provocando a sensação de sentir-se muito exigida , referindo isso a uma exigência externa, personificada especialmente na mãe e sua religiosidade. Com o passar do tempo, Sofia produz um sentimento de autoexigência que reflete a insegurança sentida frente às altas expectativas que ela mesma se depositava. Entende-se que ambos os processos são expressões da subjetividade de Sofia que se relacionam ao fato de ela ter nascido uma menina, contrariando o desejo de seus pais.
Atender às expectativas depositadas x Autoexigência	

Cabe aqui destacar que algumas das **exigências** depositadas no imaginário de Sofia ou almeçadas por ela referem-se a **desejos irreais** ou **metas inatingíveis, gerando sentimento de impotência, angústia e insegurança**, que se projetam em diferentes esferas da vida dela. A esse exemplo, cita-se o processo de construção dos pareceres descritivos (avaliação) de seus alunos. Ela relata, em momentos informais, que sempre ocorre o mesmo: modifica a escrita dos pareceres até o final do prazo dado pela secretaria da escola, pois sempre está insegura quanto ao resultado, se eles expressam verdadeiramente a trajetória do aluno. Isso lhe consome muitas horas de dedicação, algumas noites sem dormir, produzindo sentimento de angústia (visto que há um prazo para conclusão) e algumas reclamações de seus familiares quanto ao excessivo tempo fora da escola que a elaboração dos pareceres descritivos lhe consome. Sofia relata que envia os documentos mesmo eles não estando do jeito que ela queria (meta irreal). Aqui, salienta-se o quão **contraditório** é o funcionamento da subjetividade humana, capaz de gerar **fluxos de emoções** ao mesmo tempo **ambíguos** (como exigência e insegurança, satisfação e angústia, atitude e impotência), mas, mesmo assim, **complementares** de certa forma, pois geram desacomodação nas estruturas subjetivas da pessoa. Também, é possível observar o quanto as emoções produzidas no passado emergem e se fazem presentes no cotidiano de forma inconsciente.

Sofia conclui a fala sobre sua chegada neste mundo com a seguinte frase: *“Então é isso que eu me lembro da minha chegada nesse mundo... eu sinto assim: uma menina que eles queriam menino, mas, mesmo assim, eu fui criando o meu caminho lá dentro [da família]”*. Essa afirmação é muito expressiva, visto que define a forma como Sofia vem vivendo sua vida, *“criando”* o seu caminho, mesmo que esse seja divergente do socialmente esperado.

Sobre a subjetividade social em que Sofia cresceu, destacam-se os papéis de duas instituições: a **família** e a **igreja**, as quais sempre estiveram muito presentes, **produzindo crenças sobre o ser e o viver no mundo**. Segundo Sofia, sua *“família é muito religiosa, a minha mãe muito católica, depois muito evangélica”*, seu pai, por sua vez, era mais aberto ao sincretismo religioso, tipicamente brasileiro. Mesmo diante desse quadro de diversidade

religiosa, pessoalizados nas figuras de seu pai e de sua mãe, a configuração subjetiva da religiosidade familiar estrutura-se de maneira bastante conservadora, alinhando-se ao momento histórico vivido no Brasil (Ditadura Militar). Essa contextualização social e a historicidade do casal influenciaram dialeticamente a produção da subjetividade social do núcleo familiar e as subjetividades individuais dos pais de Sofia. Pode-se dizer que, pelos relatos da participante, a subjetividade social do contexto vivido por ela é bastante marcada pela **diferenciação de papéis sociais** entre homens e mulheres, o que se evidencia no trecho a seguir:

*“[...] eu vivi muito intensamente essa questão de viver, assim, de **brincadeira de menino** porque eu tinha primos meninos da minha idade: brincar, subir em árvore, correr, andar de bicicleta, jogar bola [nostalgia]... e, também, participar de **brincadeiras de menina**, isso não tinha muita diferença para mim. **Mas isso era uma coisa que me marcou**. Eu era aquela que **assistia**, às vezes, jogo de **futebol** com o meu **pai**, eu andava de bicicleta na garupa do meu pai, mas eu fazia muita coisa, assim, **eu parecia mesmo um menino...**” (Sofia)*

Nesse trecho, é possível observar que Sofia, mesmo dizendo que a diferenciação entre os sexos não era considerada por ela, de forma indireta **expressa** a **crença** socialmente produzida, mas não refletida, da diferenciação de papéis entre homens e mulheres. Trata-se de uma **expressão da configuração da subjetividade social dominante na família**, a qual, de forma tácita, preconiza o comportamento esperado para um sexo e outro. A expressão “*brincadeira de menino*” associava-se a jogos e a brincadeiras corporais, tais como subir em árvore, jogar futebol, correr e andar de bicicleta, atividades pelas quais Sofia tinha grande apreço em sua infância. Essa crença familiar compartilhada corrobora a compreensão do indicador que se refere à busca de Sofia por atender às expectativas que lhe eram depositadas por seus genitores, evidenciada na necessidade implícita que sentia de atender ao desejo inconsciente de seus pais de ser um menino, refletindo-se, assim, na maneira como vivia sua infância.

Já as “*brincadeiras de meninas*” estariam mais ligadas à simulação de tarefas domésticas ou de maternagem, como brincar de bonecas. Também, conforme relatado por Sofia, havia um “*cuidado*” familiar maior com as meninas, como não a deixar ir para a praia com seus tios que tinham apenas filhos meninos. Sobre esse aspecto, pode ser entendido por não se expor, não ser uma menina saliente, pela necessidade de manter o recato e a obediência. Ela refere que se lembra de seu “[...] pai ser mesmo muito **cuidadoso** comigo. *Aquele cuidado, assim, de não sair para rua [...]*” (Sofia), mas, também, um cuidado que era entendido como “*mimo*” por seus familiares.

Tal perspectiva vai ao encontro de outra crença presente na subjetividade social dominante das instituições das quais fazia parte (família e igreja): a de que meninos gozam de maior liberdade pois seriam criados para serem provedores de suas famílias e as meninas seriam

criadas para serem esposas submissas e mães dedicadas ao lar. Sofia relata que na família sempre se sentiu muito sozinha enquanto menina. Tinha primos meninos com quem brincava “*de coisas de meninos*”, mas não tinha contato com outras meninas da mesma idade. Relata que sua irmã é algo cerca de sete anos mais velha que ela e seus irmãos passaram a nascer quando ela já tinha 9 anos e, por essa razão, viveu como se fosse filha única por um período. Muitas vezes, Sofia refere que se sentia “*uma ilha*” em seu núcleo familiar, o que lhe suscitava sentimento de **solidão**. Além disso, relata que sempre foi uma criança com problemas respiratórios importantes: “[...] *uma criança muito debilitada, com questões respiratórias, tudo que é doença respiratória eu tenho, eu tive, e ainda eu tenho as sequelas até hoje: bronquite, asma, broncopneumonia [...]*” (Sofia). Tais condições a impedia, muitas vezes, de sair para brincar. Assim, Sofia relata que os **livros** e a **imaginação** foram seus maiores companheiros até entrar na escola – experiências que foram **configurando subjetivamente a infância** na vida de Sofia.

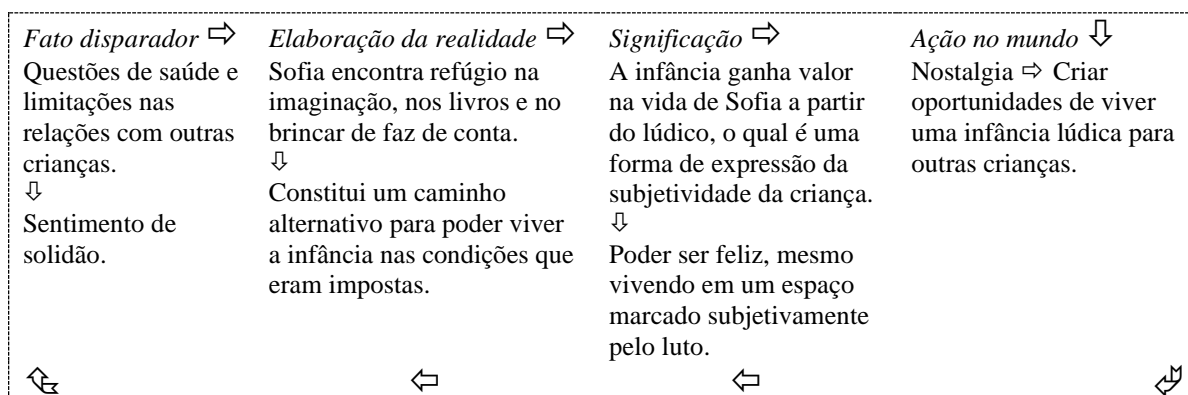
“Eu brincava sozinha, eu criava mundos imaginários, eu brincava no meu pátio sozinha, eu sonho ainda que eu brinco no meu pátio! [...]. Então, eu fui uma criança que brincou muito, que se divertiu muito! E que hoje sente muita falta [...]. Quando eu estava na infância, Natal, assim, era uma época maravilhosa! Tinha uma porção de gente, a casa vivia cheia [...]. Então, infância me lembra isso, me lembra festa de aniversário com canudinho... a família boa, boa no sentido assim de se reunir... de... de... confraternizar, de estar junto! [...] Eu fico feliz quando eu penso na minha infância! [forte emocionalidade]” (Sofia)

Pode-se observar o quanto, para Sofia, a ideia de infância está ligada ao brincar, à criatividade e a sentimentos que remetem a se divertir e a viver experiências felizes, mesmo que sozinha em seu imaginário. No trecho a seguir, por sua vez, é possível perceber como o brincar e a imaginação criaram um espaço importante de **expressividade** na vida de Sofia e o quanto essa configuração subjetiva de infância se projeta na forma como percebe a infância de seus alunos.

“Eu brincava muito, eu brincava de supermercado, eu montava o supermercado com caixa, com dinheiro, com notinha, por isso que eu fico pensando ‘as crianças não recortam nada!’, eu recortava, eu tinha... eu fazia aquilo... eu construía casas... sabe aquelas coisas que a Beatriz [filha da pesquisadora] trouxe aqui, eu fazia aquilo direto [casinhas com sucata], eu construía casas, eu criava mundos, né [forte emocionalidade]! Sozinha, sempre muito sozinha!” (Sofia)

Essa perspectiva de infância vai sendo configurada por Sofia como um aspecto marcante em sua vida, carregado de emocionalidade suscitada por suas memórias. Compreende-se que Sofia, convocada pelo **sentimento de solidão**, buscava construir opções viáveis para lidar com esse sentimento e com as condições vividas, encontrando um **caminho alternativo** de ação no mundo por meio da **imaginação**. Esse processo dá sentido a essa etapa de sua vida, o que **indica** a elaboração de uma **configuração subjetiva de infância**, associada ao brincar, ao experienciar

e ao desenvolvimento da criatividade, além do sentimento de nostalgia provocado pela lembrança indireta de momentos de felicidade em que gozava de certa liberdade.



A imaginação e o brincar tornam-se uma **maneira de viver a infância** e, ao mesmo tempo, de enfrentar situações um tanto duras, como conviver com dificuldades de saúde, com a solidão e com a marca familiar do luto, produzindo um caminho alternativo no qual gozar de momentos de felicidade e encantamento era possível. Essa produção subjetiva que configura recursivamente a infância de Sofia se projeta em sua profissão, convocando-a a pensar em alternativas para **proporcionar oportunidade de seus alunos também vivenciarem uma infância lúdica e criativa**, em que alternativas de significação da realidade em que vivem possam ser produzidas; trata-se de um processo no qual a **empatia** age sem que Sofia perceba.

Indicador

Sofia elabora uma configuração subjetiva de infância alicerçada no brincar, no experimentar, no desenvolvimento da criatividade e da imaginação. Essa elaboração do vivido lhe gera fluxos de sentimentos relacionados à nostalgia (felicidade e liberdade relativa) e à superação (uma forma de lidar com o contexto sofrido que vivia).

Infância

do vivido lhe gera fluxos de sentimentos relacionados à nostalgia (felicidade e liberdade relativa) e à superação (uma forma de lidar com o contexto sofrido que vivia).

Entretanto, não foram apenas momentos agradáveis que marcaram a infância de Sofia, como já dito anteriormente, a questão de sua família desejar um filho menino a marcou muito desde o seu nascimento. Ela refere algumas vezes que sua família não é perfeita e que acredita que nenhuma o seja. Acredita também que seus pais fizeram o melhor possível em sua criação, naquele momento, e se a magoaram de alguma forma ao longo do tempo não foi com intencionalidade. Sobre o desejo de seus pais, em especial de sua mãe, em ter um filho menino, Sofia relata:

*“[...] meu pai era uma pessoa que oscilava muito de humor [...] nessa minha primeira infância a minha mãe tentou várias vezes engravidar, para tentar ter um filho homem, porque esse era o grande objetivo da vida da minha mãe, era ter um filho homem, né [riso]! **Eu vim, porque vim, mas... o objetivo da minha mãe era ter um filho homem**, a minha mãe teve várias gravidezes, várias! Uma delas o menino nasceu morto... inteirinho... ele morreu porque passou da hora, meu pai teve que fazer o enterro e tudo [expressão de dor]. Então, assim, há... tinham questões financeiras sérias [...]. E a minha mãe tentava engravidar, eu nem sei bem por que ela fazia isso, numa situação daquela, mas ela tentava engravidar e **ela** tinha essa situação e **perdia**. Então eu vivi... eu me **lembro***

assim disso acontecendo... da minha mãe sofrendo de ter perdido o bebê, e a minha mãe frágil emocionalmente. Hoje, claro, eu sei que isso é uma fragilidade, de estar fazendo o luto, né! E eu no meio daquilo ali, entendeu? Tentando sobreviver emocionalmente, eu acho, assim [forte emocionalidade em sua expressão]” (Sofia)

Esse trecho corrobora a inteligibilidade do indicador que se refere a busca de Sofia por atender às expectativas que lhe eram depositadas por seus pais. Se, por um lado, reforça a ideia de o quanto **era importante** para a mãe de Sofia **ter filhos meninos**, mobilizando-a a concretizar esse desejo mesmo que às custas de mais situações de luto e sofrimento, por outro, denuncia a relevância da **crença** na diferenciação de papéis sociais entre os sexos na subjetividade social em sua família. Tal fluxo fortalece a **marca do luto** na família e reforça em Sofia a sensação latente de **não se sentir suficiente**. Ao relatar esse fato, Sofia fala do quanto foi difícil lidar com a perda de seus irmãos que não chegaram a nascer, e o quanto **toda a família sofria** com esses dois eventos associados: **atender a uma expectativa** social de ter filhos meninos *versus* **lidar com o luto** da perda dessas crianças. Dessa conjunção de fatores é possível inferir que não atender à expectativa de ter filhos meninos levaram os pais de Sofia a um **sentimento de impotência** ou **de incapacidade** que é **ampliado pelo luto**, deflagrando um processo de sofrimento psíquico que resulta em um nível de **fragilidade emocional** percebido, inclusive, por uma criança. Sofia expressa de forma verbal e não verbal o quanto todos sofreram nesse processo, fala do quão delicada era a situação emocional dos seus pais e do quanto ela tentava sobreviver no meio de tudo o que se passava. A imaginação era, então, uma espécie de fuga daquela realidade, que lhe permitia ser apenas uma criança, uma realidade alternativa na qual poderia ter alguns momentos de felicidade e gozo.

É importante ressaltar uma fala de Sofia: “*E eu no meio daquilo ali, entendeu? Tentando sobreviver emocionalmente*”. Sofia, uma menina que ao nascer frustrou as expectativas familiares de seus pais em ter um filho menino, o que por si só lhe provocava certa insegurança, precisa enfrentar a solidão e a debilidade da sua saúde, vê-se em meio a uma dinâmica familiar na qual a dor do luto se fazia constantemente presente. O **contexto** vivido **exige** dela **lidar** com a **finitude da vida** e a **fragilidade emocional** de seus genitores, **mobilizando-a, num impulso de vida, a buscar “sobreviver emocionalmente”**. Portanto, configura-se subjetivamente o **enfrentamento das adversidades** como uma necessidade de **sobrevivência**, como algo que a evoca a manifestar força emocional mesmo que intimamente esteja fragilizada.

Indicador

O enfrentamento das adversidades é configurado na infância de Sofia sob a perspectiva de uma necessidade para a sobrevivência emocional, uma espécie de impulso de vida que a move a manifestar força emocional, mesmo que intimamente esteja fragilizada.

Enfrentamento das adversidades

Relaciona-se ao sofrimento enfrentado por sua família perante a dor do luto, que se fazia mais e mais presente naquele contexto, e a necessidade que Sofia sentia de sobreviver emocionalmente àquela situação.

Levando em conta a ideia de fluxo de produção subjetiva, é possível perceber o quanto a elaboração do vivido vai se **manifestando** de diferentes formas ao longo da vida de Sofia, o que demonstra uma espécie de desenvolvimento subjetivo progressivo. É possível observar que, na infância, a elaboração do vivido se dava mais a partir do **sentir** e da **empatia** produzida na relação com as pessoas que lhe eram mais significativas, especialmente seus pais e irmãos, o que sugere um processo menos consciente. Em um dado momento, Sofia manifesta perceber elementos subjacentes aos fatos vividos, os quais expõem contradições e incoerências, passando, progressivamente, a elaborar o vivido de forma mais consciente, na qual ao sentir adicionam-se a **observação atenta** do contexto e o desenvolvimento da **críticidade** – o que complexifica recursivamente sua compreensão da realidade.

No contexto de infância relatado pela participante, percebe-se que a imaginação lhe permitia elaborar a realidade vivida, viabilizando a sua existência, significando-a a partir da produção de caminhos subjetivos alternativos nos quais viver esse período se tornava possível graças à imaginação e ao brincar, ou, segundo Sofia, possibilitando-a “*sobreviver emocionalmente*”. Observa-se que esse fluxo de produção subjetiva corrobora o indicador relacionado à configuração subjetiva de infância, o qual compreende a constituição de uma configuração subjetiva de infância relacionada ao lúdico, tendo por potencialidade abrir caminhos alternativos onde se podia ser criança e viver momentos felizes. O caso aqui relatado **indica** que Sofia, uma criança de menos de 6 anos, de forma praticamente inconsciente, elabora a realidade vivida **produzindo caminhos subjetivos alternativos**, os quais lhe permitia sobreviver ao contexto adverso e viver sua infância.

Indicador

Produção de caminhos subjetivos alternativos

Produção de caminhos subjetivos alternativos é uma estratégia emocional, mais ou menos inconsciente, que Sofia utiliza para não sucumbir a um contexto adverso. Se constitui em um fluxo de produção subjetiva no qual o contexto vivido é significado sob a perspectiva da possibilidade de superação. Remete à necessidade de sobreviver ao contexto de constante sofrimento em decorrência do luto vivido na sua família ao longo de sua infância.

Deve-se considerar que essa é uma elaboração presente de Sofia a respeito do seu passado e, por conseguinte, trata-se da leitura de um adulto a respeito da sua própria infância, ou seja, uma reconstrução de sua historicidade na qual passado e presente se misturam. Os elementos apontados até o momento corroboram a produção de inteligibilidade a respeito de como Sofia configura-se subjetivamente por meio de fluxos dinâmicos de produção subjetiva. Percebe-se também que o processo de elaboração do vivido vai se reestruturando progressivamente de forma a acompanhar o nível de desenvolvimento intelectual de Sofia. Inicialmente, Sofia seguia um fluxo basicamente inconsciente, reconfigurando-se

recursivamente de forma a se tornar mais reflexiva, porém, nunca plenamente consciente, visto que não tem como controlar a emergência da emocionalidade. Por sua vez, a atribuição de significado à experiência vivida é produzida no encontro dessa elaboração com valores e princípios que lhe são básicos, constituindo, assim, caminhos subjetivos alternativos de ação condizentes com sua essência, os quais são manifestados em suas ações e escolhas de vida.

Levando-se em conta os relatos produzidos por suas colegas, apresentados anteriormente na contextualização de Sofia, percebe-se que ela, no tempo presente e nas circunstâncias atuais (fase adulta em contexto profissional), manifesta sua ação no mundo, entre outras maneiras, a partir da provocação ao diálogo, o que produz movimentos **dialéticos** de configuração da sua própria subjetividade, da subjetividade de suas colegas e da subjetividade social que é compartilhada. Nessa provocação dialógica, Sofia busca expor seu ponto de vista, acolher a perspectiva dos demais e provocar trocas construtivas, criando zonas de inteligibilidade a respeito do cotidiano vivido no contexto escolar. Assim, recursivamente, novos fluxos de elaboração se produzem, podendo gerar, também, novas **aprendizagens**. Isso pode ser observado no relato das professoras Joana e Helena, as quais narram como Sofia as acolheu em seu ingresso na escola, valorizando suas experiências, mesmo sendo iniciantes. Sofia não dava respostas prontas ou ordens diretas, mas, no papel de coordenadora, as provocava à **reflexão**, à **implicação** com a (re)construção do coletivo e à (re)constituição de uma **perspectiva de trabalho coerente e consistente** junto às crianças, que, ao mesmo tempo, as respeitasse como profissionais e levasse em conta as necessidades do grupo.

Cabe destacar que não se trata de um fluxo linear, mas um processo que se organiza de modo global, tal como uma nuvem carregada de íons e moléculas, mais ou menos estáveis, que se agrupam e reagrupam de forma integrada, interconectada, produzindo novos íons e moléculas. Assim, a subjetividade reelabora-se e complexifica-se em um contínuo que tem um início, mas não tem fim, no qual estão presentes o ontem, o hoje e as possibilidades do amanhã.

É interessante perceber que esse processo, no caso de Sofia, inicia-se antes mesmo do seu nascimento, uma vez que as crenças e as vivências de seus genitores, de certa forma, estruturam os desejos depositados no bebê e, de maneira processual, passam a configurar subjetivamente o espaço que ele irá ocupar no mundo, imprimindo-se na subjetividade da criança que nasce. A partir desses primeiros contatos efetivos do bebê no mundo, das trocas que este faz com seus principais cuidadores, ele passa, então, a atuar de forma a criar meios que lhe possibilite existir, interagir, aprender e se desenvolver na processualidade da experiência vivida. No caso de Sofia, traços desse fluxo de produção subjetiva podem ser observados nos relatos da participante desde a mais tenra idade, vindo a desenvolvê-lo ao longo do tempo a

partir da experiência de ser e de viver no mundo. É possível identificar que no início de sua vida Sofia busca de forma mais intensa atender às expectativas de seus progenitores, fase que corresponde em sua historicidade à infância, uma etapa da vida na qual há maior dependência biopsicossocial da criança para com seus pais. Nesse momento, Sofia manifesta suas produções subjetivas por meio de ações, atitudes e comportamentos que buscam atender ao que lhe é depositado, submetendo-se aos desejos de seus genitores e à configuração subjetiva social dominante naquela instituição, inclusive, busca atender aos mais irracionais desejos, como se portar como “o *machinho*” do seu pai. Essa expressividade também é manifestada sob uma espécie de retração que a faz se voltar para a sua imaginação, para a construção de um mundo alternativo de fantasia, a fim de suportar ser e viver naquela realidade sem frustrar ainda mais sua família. Porém, infere-se que o fluxo de produção subjetiva em Sofia está lá, ativo, agindo de forma a reconfigurar-se continuamente, desenvolvendo outras estratégias de viver, de ser e de estar no mundo.

Também, cabe destacar que a emocionalidade relacionada a não atender às expectativas iniciais de sua família quanto ao sexo emerge ao longo da vida de Sofia, muitas vezes sob a sensação de **insuficiência**, elaborada por ela como uma **exigência exterior**, exercida por sua mãe, por seu pai ou pelas questões religiosas. É possível perceber que primeiramente a participante expressa que essa exigência externa teria a ver com a manifestação de uma crença presente na família relacionada à diferenciação de papéis entre homens e mulheres. Porém, posteriormente, de forma contraditória a essa primeira leitura, Sofia refere que também se sentia mais exigida que sua irmã mais velha.

“Eu sempre fui muito exigida, eu acho que eu sempre fui muito mais exigida que todos os outros meus irmãos, essa é uma leitura que eu tenho, porque eu não podia deixar meu quarto desarrumado, eu não podia deixar o meu guarda-roupas desarrumado [...] E eu estava lá, vivendo aquela vida e eu era sempre muito exigida... fosse o que eu fizesse eu tinha que colocar tudo no lugar! Meus irmãos depois de mim, minha irmã... o pouco que eu lembro... seguido ela casou e foi ter a vida dela... 16 anos... foi muito rápido... parece que eles podem fazer o que quiserem e não são tão exigidos. Esses dias eu falei para minha mãe ‘obrigada!’. Exigiu muito de mim e eu tô, onde eu tô! ‘Obrigada!’ E hoje eu vejo os outros meio perdidos no que tão fazendo da vida. Cada um vivendo sua vida, mas coisas que já eu não faço, porque como eu fui muito exigida eu fiz outras escolhas, bom [...] O que mais que eu lembro assim... que eu vejo assim... eu com a minha mãe [...] eu tenho boas lembranças com a minha mãe, mas a minha mãe era exigente demais, né! Então, as minhas lembranças com ela era ela fazendo eu ler, ela fazendo eu arrumar as coisas, ela me levando à igreja, assim, entendeu...” (Sofia)

Isso leva a pensar no fato de essa **exigência** externa, expressa por Sofia, na realidade ser fruto de uma **leitura dos fatos carregada de emocionalidade** que remete a não atender as expectativas iniciais de seus genitores, daí a associação com a questão do gênero. Ou seja, uma produção subjetiva, o que corrobora o entendimento do indicador relacionado à configuração subjetiva da **autoexigência**. Pode-se observar nesse último trecho um exemplo de manifestação

de sentidos subjetivos expressos por meio da emergência de emoções frente a um determinado fato, que provocam a significação de demandas cotidianas, como as narradas pela participante, tais como arrumar o que tirou do lugar, em uma exigência personificada na figura da mãe. Esse fluxo passa a compor um traço da subjetividade individual da participante, manifestando-se em diferentes esferas de sua vida. No trecho, percebe-se, inclusive, que Sofia relaciona suas conquistas pessoais e profissionais ao nível de exigência ao qual se submetia. Essa autoexigência configurada subjetivamente, por sua vez, a pressiona a atender às expectativas que lhe são depositadas, seja por ela mesma, seja por outras pessoas. Isso faz Sofia ser reconhecida como uma pessoa que “*abraça causas*”, a “*última a sair*”, a que atinge objetivos, determinada a dar conta daquilo com o que se compromete. Em contrapartida, lhe gera sensação de angústia, de insegurança e de tratamento distinto ou, até mesmo, discriminatório, demonstrando a fragilidade desse equilíbrio. Entretanto, no diálogo a seguir, observa-se que Sofia já desenvolveu algum nível de reflexão sobre esse processo.

Virginia:	Alguma vez tu te questionou: “Eu não vou dar conta disso”?
Sofia:	<i>Geralmente eu faço isso, eu faço isso direto! [ênfase] “Eu acho que eu não vou dar conta!” [junta uma mão na outra e aperta, expressa tensão] Final de ano, então, é de praxe: “Eu não vou dar conta das coisas que esse grupo tem que fazer...”</i> , “Eu tenho que fazer... Eu não vou dar conta dos conteúdos, das aprendizagens...” <i>Sim, muitas e muitas vezes! Também na minha vida acadêmica né... Eu sempre acho que não vou dar conta...</i>
Virginia:	Mas sempre dá conta, né!?
Sofia:	<i>Eu dou! Eu acho que eu idealizo demais... Eu acho que eu ponho um ponto longe demais... E esses dias eu estava pensando assim: “Eu tenho que me cuidar porque eu posso fazer isso com os alunos, né! Botar longe demais as coisas para eles!”</i> . Eu geralmente não cobro assim eles, mas talvez o meu jeito de ser possa botar eles, botar muitas exigências neles... Porque esses dias o <nome de seu aluno> disse para mim: “Prof., eu não acreditei quando tu escreveu...” Não sei o que eu escrevi ali, não era aquela palavra, era outra... “Prof. tu não erra! [enfatizou o espanto] Como é que tu [errou], como é que aconteceu?” E eu disse: “<nome do aluno>, não! Se eu passei essa imagem para ti, tira ela [da cabeça] porque eu erro muito! ” [Risada, humor e leveza] <i>Aí ele disse: “Não, prof. Tu tá sempre certinha!”</i> . E eu disse: “Não, não faz isso comigo!”. Aquilo mexeu comigo, porque eu não quero estar sempre certinha... Eu tenho um monte de coisa que eu erro e eu disse: “Não, <nome do aluno>, se eu passei essa ideia para ti eu não sou certinha... Eu faço várias coisas erradas, todos nós erramos muito!”. Eu fiquei com medo de passar para eles uma imagem de... dessa perfeição que, primeiro, não existe, né!? E, segundo, é muita coisa para mim também, é muita responsabilidade de ser muito certinha... E eu não quero que ele veja nisso o que ele não consegue... <i>Que ele não tem como atingir uma coisa dessas... Eu fiquei muito preocupada com isso, porque isso acaba gerando até problemas de aprendizagem, né!? Da relação da criança com aprendizagem... Eu fiquei preocupadíssima com isso, eu confesso para ti... E vários dias aquilo ficou na minha cabeça, assim... E aí eu tenho insistido: “Vamos lá, eu errei mesmo!”</i> . <i>Aí eu vou lá e apago, digo que acontece...</i> <i>Aí o <nome de outro aluno> disse assim: “A professora não é uma máquina!”</i> . <i>Aí eu digo: “Não! A professora não é uma máquina, é um ser humano, os seres humanos erram!”</i> . <i>Eu tô tentando fazer com que eu traga uma leveza para eles tirarem essa imagem que eu não gostaria que eles tivessem de mim.</i>

Sofia demonstra que tem alguma consciência a respeito da autoexigência a qual se submete e que é manifestada na sua docência sob uma imagem de perfeição. Ela compreende o quão pesado é carregar essa ideia de perfeição e, em um fluxo empático, busca não depositar

tal nível de exigência em seus alunos. É justamente a empatia que atua nesse caso, tornando uma conduta inconsciente algo que pode ser refletido, pensado e ponderado, produzindo, assim, a reconfiguração dos processos subjetivos que resulta na construção de novas possibilidades de manifestação no mundo. No caso narrado, Sofia busca reconstruir sua imagem perante os seus alunos de maneira a ensinar na suas práticas o quão imperfeito e incompleto é o ser humano.

Outro aspecto da história de vida de Sofia a ser considerado é sua relação com o mundo letrado. Ela refere que sempre teve facilidade para aprender e que desde cedo tinha contato com os livros: “[...] eu tinha facilidade para aprender tudo, [...] eu não lia, mas eu recitava todas as coisas que eu tinha que recitar [...] letramento, já estava na minha vida” (Sofia). Esse trecho reforça o indicador relacionado ao valor atribuído à oportunidade de estudar e ao acesso aos bens culturais. Sofia manifesta indiretamente que compartilhar esse valor com sua família é significado como uma expressão de vinculação em função de um propósito comum. Os trechos que seguem corroboram essa compreensão:

“[...] eu me lembro, hã, que o meu pai era sócio do círculo do livro, eu nem sei se isso existe mais isso! [riso] Então, **eu amava!** Chegavam aqueles catálogos e a gente... eu já sabia ler, ele comprou alguns livros e a gente tinha livros ‘As Maravilhas do Mundo’, livro sobre Jerusalém, esse eu não li, só vi as figuras, porque era muito densa a leitura [...]” (Sofia)

“Acho também que o incentivo da minha família. Assim, a gente não pode deixar de mencionar isso! A leitura dos livros, **eu pude até não ter vestidos maravilhosos e sapatos maravilhosos, mas eu tinha livros**, eu tive enciclopédias, eu tive dicionários... inclusive alguns eu encontrei agora na minha limpeza, bem velhinhos! Eu guardei três livros que o **meu pai comprava com muita dificuldade**. Então, isso também me incentivou, **aquilo era importante para eles e aquilo se tornou também muito importante para mim**. O que significava para eles, acabou passando para mim.” (Sofia)

Nesses dois trechos, tirados de momento distintos das narrativas de Sofia, ela refere o quanto sua família, em especial seu pai, valorizava a sua educação. Várias foram as vezes que Sofia afirma que sua infância foi humilde, por vezes, a família chegou a passar por necessidades financeiras, mas nunca lhe foi negado o **acesso à cultura e à educação**. Sofia inclusive refere diretamente que **esse é um valor que lhe foi transmitido por sua família** e muito reforçado pelo vínculo estabelecido com seu pai, construindo, assim, um processo de implicação com tal valor. Nas palavras da participante, “*aquilo era importante para eles e aquilo se tornou também muito importante para mim*”. Ao longo dos momentos compartilhados na escola, percebeu-se que Sofia **vive esse valor** na sua **prática profissional**: seu planejamento, as adaptações concebidas e as intervenções realizadas por ela em sala de aula expressam a sua preocupação em criar oportunidades de aprendizagem, desenvolvimento e acesso à cultura para cada um dos seus alunos e para o grupo como um todo. Isso leva a crer que esse valor se manifesta também como uma expressão da configuração subjetiva de docência de Sofia.

Sobre suas memórias afetivas com o pai, além da relação com os livros, ela narra em diversas passagens o **vínculo de qualidade** que foi estabelecido a partir de **brincar junto** e do **compartilhar momentos** singelos do cotidiano. Esses momentos foram narrados sempre com muito afeto e saudade.

“E eu junto com o meu pai cultivando lá, eu não sei fazer nada de terra, mas eu vivia perto do meu pai e ele limpando o sitiozinho para deixar as coisas em ordem. Então a gente tinha muitas frutas naquele sítio e plantava aipim, então eu me lembro eu com o meu pai [...] e eu lá naquele terreno, no meio daquele verde, uma horta enorme, que nem essa aqui [aponta a horta do colégio], e eu ajudando ele.” (Sofia)

No trecho, Sofia narra como era diferente a relação que tinha com o seu pai da relação que estabeleceu com sua mãe. Como já mencionado, Sofia sentia-se sempre muito exigida, pressionada por sua mãe. Já com seu pai, as memórias narradas remetem mais a experiências cotidianas compartilhadas, como assistir futebol, andar de bicicleta, ler livros, cultivar a horta, jogar e brincar. Nessas narrativas foi possível identificar muita emocionalidade relacionada a carinho, afeto e saudade, tal como exposto no trecho que segue.

“Eu amava ir para a escola, gostava muito de brincar ainda, eu gostava muito, eu tive boneca até 12, 13, 14 anos, eu adorava boneca, gostava muito de brincar, de jogar, jogo de memória... [...] E eu tinha jogo de memória e eu me lembro que ele [seu pai] comprou um quebra-cabeças de 1500 peças de uma paisagem, provavelmente europeia, porque eu me lembro que era um castelo belíssimo e a gente se sentava para fazer junto, me lembro muito dessa coisa! Eu ainda tenho algumas peças, porque a maioria delas se perdeu, e eu enterrei elas, porque eu não tinha porque guardar elas, peças de... mas [...] aquele quebra-cabeças foi tão significativo, foram tantos momentos que a gente ficou junto para tentar fazer... e quando eu achei aquelas últimas peças que sobraram e peguei para fazer, lá no meu quintal, eu fiz um tipo de uma sepultura e enterrei [risos], porque eu não vou ficar guardando, porque eu não tenho espaço, mas eu também não queria botar fora, então eu botei lá! Então eu me lembro de brincar muito e aí vem uma parte da minha vida que eu gosto, mas tem umas coisas assim... que aquilo me definiu, não é que me definiu, mas me ajudou a fazer algumas escolhas.” (Sofia)

Sofia tinha no pai uma referência humana, alguém com quem se aprende a partir do vínculo, alguém que é **doce**, mas também é **firme e cuidadoso**. Nesse trecho é possível perceber o quanto a relação constituída com seu pai por meio dos momentos compartilhados foi significativa para Sofia, de tal forma a quase humanizar um objeto que lhe era afetivo: o quebra-cabeças que montava com ele. Percebe-se aqui a emergência de sentidos subjetivos, constituídos no passado, projetados em um objeto que lhe provocava uma memória afetiva evidenciando o **valor dado** por Sofia **a essa relação** com o pai e as aprendizagens com ele constituídas. Isso **indica**, por sua vez, que, a partir da **relação afetiva** constituída entre pai e filha, Sofia foi produzindo subjetivamente a noção de **vínculo de qualidade**. Esse processo passa a **atribuir significado a fatos simples e cotidianos** que são **compartilhados**, gerando nela espaço para que aprendizagens possam ser constituídas. Esse fluxo se projeta na relação estabelecida com seus alunos, com as famílias e com os colegas de trabalho, além de influenciar

a forma como vive a sua docência, ou como já dito anteriormente pela professora residente Lúcia, Sofia tem a capacidade de “*transformar uma situação [qualquer] em aprendizado*”.

Indicador	O vínculo de qualidade é configurado por Sofia através do compartilhamento da experiência cotidiana, a qual são significadas através do afeto e da firmeza. Essa relação supõe confiança mútua. O vínculo de qualidade é o que aproxima as pessoas e imprime significado às aprendizagens constituídas, compondo memórias afetivas que são sabidas e sentidas.
Vínculo de qualidade	

Outro episódio narrado por Sofia e que colabora com essa ideia se refere à experiência dela junto à irmã. A participante relata que sua irmã mantinha um vínculo muito frágil com a família nuclear e que a relação, às vezes, era difícil. A escolha de sua irmã por sair de casa precocemente foi algo que marcou muito Sofia e sua família, lhe remetendo a sentimentos de tensão.

“[...] nesse tempo a minha irmã já está vivendo a vida dela, **afastada** de nós, o marido dela... o companheiro dela não gostava de nós e coisa e tal, porque a gente tentou... **meu pai e minha mãe tentaram impedir que ela ficasse, que ela casasse muito cedo** [com 16 anos], enfim, **foi muito dolorido** aquilo e o meu pai dizia para mim: “**Tu vai ver uma coisa! Contigo não vai acontecer isso! Tu vai estudar primeiro [ênfase]! Tu não vai casar assim, de qualquer jeito!**”, porque o meu pai não gostou de como as coisas foram encaminhadas, né, mas a **relação dela com o meu pai era muito difícil!** [ênfase] Muuuuito difícil! E aí tinha uma série de intervenções que, bom, que eu não posso nem falar... e eu era muito criança para poder ver, né, toda a dimensão da coisa.” (Sofia)

No trecho acima, é possível perceber quanto para Sofia o estabelecimento de vínculo era significado como fundante para a prosperidade das relações estabelecidas. No caso, ela fala do quão doloroso para sua família foi viver essa fragilidade vincular que culminou na saída precoce de sua irmã do núcleo familiar, pelo caminho que era socialmente aceito naquele meio: o casamento. Por sua vez, tal experiência constituiu em sua família a produção de um nova expectativa que foi deposita em Sofia: a de seguir um caminho diferente da sua irmã, valorizando as oportunidades de acesso à cultura e à educação. Sofia, então uma criança de pouco mais de 8 anos, acolheu essa expectativa que lhe era depositada de forma instintiva, buscando atender ao desejo de seu pai, com o qual mantinha forte vínculo de qualidade.

Outro fato extremamente marcante na vida de Sofia é o nascimento de seus irmãos. Como relatado anteriormente, era o desejo de sua mãe ter filhos meninos. Nesse meio-tempo entre o nascimento de Sofia e o nascimento de seus irmãos a família havia passado por uma série de abalos emocionais provocados pelos abortos sofridos por sua mãe e a saída de sua irmã de casa. Enfim, quando Sofia tinha 9 anos, nasce seu primeiro irmão menino:

“Aí a minha mãe começou a ter filhos. Com 9 anos nasce um irmão... depois eu tenho outro irmão... e depois eu tenho outro irmão... e depois eu tenho outro irmão. **De repente eu tenho quatro irmãos!** [...] Então, **ficou muita coisa por cima de mim. Aí eu sou de repente a irmã mais velha. Da caçula, da que é mimada, daquela que vive o seu mundo, fazendo tudo o que gosta, sem muita intervenção de outra pessoa, de repente eu tenho um irmão. E aí tudo vai para aquele irmão, tudo! O sonho da minha mãe se realizou: ela teve o menino dela! E aí tudo vai**

para ele. E ele é super mimado... ele é super... enfim, aí ele quebra os meus brinquedos, ele invade o meu quarto, né [demonstra incômodo ao falar sobre isso], e aí ele invade a minha vida, é muito triste, eu não gostei de viver isso, sabe!” (Sofia)

Sofia relata o quanto foi doloroso e intenso para ela aquele momento, o quanto se sentiu sobrecarregada tentando enfrentar os desafios vividos naquele período da vida, até o nascimento dos irmãos. Além disso, depois da chegada do primeiro irmão, Sofia tem que lidar novamente com sua ferida inicial, o fato de não ter nascido um menino, visto que, nas palavras dela, o desejo da sua mãe se cumpriu. Acredita-se que esse fato também contribuiu para o sentimento de tristeza e desagrado suscitado ao rever tais memórias.

Também, é possível dizer que **o nascimento de seus irmãos constituiu uma espécie de rito de passagem na vida de Sofia**. Nas palavras dela, da filha caçula, aquela que era “*mimada*”, para uma menina cujo nível de exigência e responsabilidades apenas foi crescendo, uma menina compelida a amadurecer em um curto período. Essa marca, para Sofia, representa o **fim da sua infância**, da passagem de um mundo imaginativo, marcado pelo lúdico, pela liberdade e pelo brincar, para um momento em que lhe foi depositada uma nova expectativa: o desejo familiar de maior autonomia e a necessidade de ela assumir outras responsabilidades para com a casa, os cuidados pessoais e os irmãos. Essa **imposição ao amadurecimento** também colaborou para a produção de sentimentos relacionados a sofrimento e contrariedade. Sofia relata que essa experiência foi tão marcante em sua vida que quando teve sua própria filha essa memória lhe aflorou e, juntamente, a emocionalidade vivida no passado. Isso, por sua vez, lhe ajudou na decisão de não ter mais filhos:

“Hoje eu tenho esse sentimento... claro, eu gosto de mais dos meus irmãos [suspiro]... e isso me ajudou a tomar uma decisão, quando eu queria ter o segundo filho [...] eu disse: “Eu não quero! Não quero! Não vou!”. Eu tenho certeza de que eu tenho condições de não fazer o que a minha mãe fez, mas eu posso, eu corro um sério risco de fazer isso! [riso] De repetir esse erro e aí eu não quis. “Não quero! Não quero isso para ela.” Eu não quis isso para mim, porque a minha mãe começou a me dar tarefas. Eu tinha a tarefa de limpar a casa, claro [...] porque a minha mãe não dava conta! [ênfase]” (Sofia)

A partir das narrativas de Sofia é possível vislumbrar novamente o fluxo de produção subjetiva que a leva a tomar decisões e agir, fazendo suas escolhas de vida. Sofia, diante da necessidade de pensar em ter mais um filho, não age impulsivamente, mas para, analisa e pondera a situação de forma atenta e empática, colocando-se no lugar do outro, no caso, da sua própria filha, o que a leva a vislumbrar possíveis caminhos e consequências dessas escolhas. No caso acima, o dar irmãos à filha lhe remete a sua própria experiência de se tornar a irmã mais velha, o que lhe suscita um fluxo de emocionalidade ligada a frustração e tristeza. Conjuntamente, emerge a autoexigência que a faz comparar a situação atual à situação vivida por sua mãe que, além de não dar mais conta da casa e das necessidades familiares, enfrentou

dificuldades financeiras e no casamento, situação que não desejava para si. Além disso, é possível perceber que o colocar-se no lugar do outro de forma empática desempenha um forte papel nesse processo, isso se expressa no trecho supracitado por meio da sentença lógica “*Eu não quis isso para mim*”, logo “*Não quero isso para ela*”, constituindo uma decisão refletida, mas não totalmente consciente.

Na sequência, Sofia associa o nascimento dos irmãos ao caos que virou a rotina familiar, visto que eram quatro crianças com menos de 4 anos de idade (todos meninos).

“E era fralda de pano! [ênfase] Minha filha! Meu irmão tem trinta e poucos anos, era fralda de pano, não era assim... então aquela casa era roupa, roupa, roupa, roupa, roupa para lavar, passar todo o dia, porque a minha mãe passava todo dia roupa, faxina, era tudo engomado, era tudo limpo... a minha casa era hiperlimpa quando eu era criança, tu entendeu? [expressão de contrariedade] Era humilde, mas era hiperlimpa! A minha mãe tinha uma coisa de limpeza assim... hiper, hiper, hiper, hiper, hiper, hiper, hiper, hiper... daí ela vai tendo filho, filho, filho, filho e não consegue mais manter. E aí nem as empregadas não ficam, porque ninguém vai ficar com uma pessoa que tem uma hiperexigência de limpeza, sabe, coisas de crochê super engomadas, não tem... e aí o serviço vai ficando, quando não tem empregada era eu e ela! Porque eles não conseguem, ela não consegue se manter com ninguém... [suspiro] E aí fica muito serviço, e muito irmão, e muita coisa! E aí foi um momento difícil da minha vida! [expressão de tristeza e angústia]” (Sofia)

É notório o fluxo de emocionalidade que emerge quando Sofia relata tais memórias, evidentemente relacionam-se a sentimentos de angústia, sofrimento, insegurança e muita exigência, o que corrobora o indicador relacionado à constituição de sua autoexigência. Porém, o contexto foi importante na constituição do **papel da escola** na vida da participante. Levando-se em conta a historicidade de Sofia, a escola entrou na vida dela pouco antes de ganhar seu primeiro irmão, um momento em que sua família vivia as tristezas e o luto pelos bebês perdidos. Já após o nascimento do primeiro menino, quando Sofia tinha por volta de 9 anos, em contraposição ao caos da rotina familiar vivida e a necessidade de agir com maturidade, mesmo ainda sendo uma criança, Sofia tinha na **escola a oportunidade de apenas viver a infância**, o que **indica** que, na vida dela, a **escolarização inicial** é configurada de maneira a associá-la à **oportunidade de a criança viver a infância**, um local no qual ser apenas uma criança e gozar de momento felizes era algo permitido.

Indicador

A configuração subjetiva da escolarização inicial para Sofia está muito atrelada à oportunidade de a criança viver a infância a partir da perspectiva lúdica e da promoção de espaços nos quais aprender e se desenvolver são possíveis. Remete à contraposição entre o que era vivido na escola (significado como lugar de brincar com outras crianças, espaço em que se poderia ser feliz) e a vida familiar (marcada pelo luto e pela austeridade).

Escolarização inicial

Isso relaciona-se, na experiência de vida de Sofia, ao fato de poder viver essa etapa escolar tendo a oportunidade de brincar e fazer amigos da sua idade, contribuindo com a redução do sentimento de **solidão**, de ser uma “ilha” entre seus irmãos. Essa perspectiva é

corroborada no trecho a seguir, no qual evidencia-se fortes fluxos de sentidos subjetivos quando Sofia narra a sua experiência escolar:

“Eu curti entrar na escola, porque eu ainda era sozinha, eu tinha 7 anos, eu curti muuuuuuito entrar na escola! Eu curtia muito a escola, os meus colegas e todas as atividades da escola! Eu amava! [sobre a infância lembra de] sair, passear, ir para a escola e sair com os meus amigos da escola... Eu não tinha muito amigo na rua também, porque os meus vizinhos eram todos homens [...] Hááááá [sorriso]... Eu sinto uma coisa assim... uma coisa assim... uma coisa gostosa assim... uma coisa reconfortante, alegria, né... e saudade ao mesmo tempo, né! [...] Então, assim, é uma coisa gostosa! Dá uma nostalgia, dá uma saudade! Mas é uma coisa gostosa! Não sei nem explicar o que que é! É bom! É bom, sabe! É bom! É bom! É gostoso sentir, é bom reviver, sentir essas lembranças [da infância]!” (Sofia)

No excerto, pode-se observar como a **escolarização inicial e a infância estão ligadas** nas memórias de Sofia. Sua escolarização inicial foi marcada como um espaço de oportunidade de convivência, **de construção de laços de amizade**, um lugar em que a criança pode **brincar e viver** ou, apenas, **ser uma criança** entre seus pares, independentemente da vida que leva fora da escola. Um local no qual se **zela pela oportunidade de viver a infância**. Assim, pode-se dizer que essa associação de memórias afetivas e sentimentos configura subjetivamente a escola na vida de Sofia, de maneira a unir as lembranças da escolarização e da infância à ideia que hoje ela produz a respeito desses temas, atribuindo valor ao papel da **escola na vida de outras crianças**, o qual está intimamente associado ao acolhimento da criança real e imperfeita em sua singularidade e complexidade.

Em contrapartida, Sofia também relata fatos de sua experiência escolar inicial que lhe suscitaram sentimentos contrários:

“Mas, às vezes, eu tinha vergonha de contar que eu tinha cinco irmãos! [ênfase, como algo que lhe provoca contrariedade] Eu não podia fazer as coisas com eles [seus colegas], ou eu não podia ir em um projeto, ou em uma saída de campo, eu tinha que ver se eu tinha condições [financeiras] de ir, porque eu dependia destas questões de família que até então não fazia parte da minha vida e de repente, bom, agora fazem parte da minha vida! Acho que não foi uma condição legal que a minha família teve, mas conseguiram fazer, do jeito que eles conseguiram.” (Sofia)

Levando-se em conta os dois últimos trechos destacados, é perceptível como o contexto da escola provocava em Sofia fluxos de emoções contraditórios: por um lado, um momento de alegria e satisfação, de sentir-se acolhida e de ser reconhecida como criança, mas, por outro lado, sentimentos de embaraço, de incômodo. Também se evidencia o quanto uma esfera da vida de uma criança contribui com a forma como ela vive a outra. Na historicidade de Sofia, o contexto familiar e as condições sociais influenciaram diretamente a forma como ela viveu o seu processo de escolarização, em especial as limitações financeiras de sua família, que lhe impediam de desfrutar de algumas atividades oportunizadas pela escola, provocando a manifestação de sentimentos contraditórios, ora de pertencimento, ora de exclusão. A

participante, que já vivia em um contexto no qual as meninas eram preteridas, agora experienciava a **discriminação** social provocada pela precariedade financeira de sua família.

Essa situação também expõe um aspecto importante na compreensão da configuração subjetiva dominante da escola, obviamente contextualizado no período vivenciado por Sofia (década de 1980): o fato de a escola pública não levar em conta as condições sociais das crianças e de suas famílias. O que corrobora a constituição de ideais de aluno, sendo que aquele que não se enquadrava em um perfil ideal era, de alguma maneira mais ou menos explícita, processualmente excluído ou ignorado pela escola. O que, por sua vez, tende a produzir na criança excluída, na sua família e na sociedade, a crença de que existem pessoas que “servem para estudar” e outras não. Ou seja, Sofia viveu em sua escolarização o **mito do aluno perfeito e das classes homogêneas**. Esse mito, que aparece na história da educação, mais explicitamente a partir da Didática Magna, fundante da educação dita tradicional, previa uma espécie de contrato tácito que responsabilizava a criança e sua família pela incapacidade de atender às expectativas da escola, apartando os alunos aptos dos inaptos. Crença bastante presente na subjetividade social da escola e tido como algo absolutamente corriqueiro e natural até o período histórico anterior à Constituição brasileira de 1988³ (BRASIL, 1988), na qual se promulga a educação como um direito.

No relato de Sofia evidencia-se a **exclusão** devido à condição social em uma escola pública. Contudo, ao longo do tempo, Sofia sofreu outros tipos de exclusão escolar. Por sua vez, essas experiências acumuladas ao longo da vida foram desenvolvendo nela uma configuração subjetiva do que é ser **discriminado**, do que é **ser excluída apenas por ser quem se é**. Esse aspecto indica um traço muito importante da subjetividade de Sofia, o qual certamente produziu marcas importantes, manifestando-se como expressões da constituição subjetiva da sua docência, na maneira **atenta** que se relaciona com seus alunos, no olhar **empático** que se identifica com o outro e que leva em conta a criança real, no seu contexto biopsicossocial e histórico, um ser humano em produção, em um processo dialético de (re)elaboração de si e do mundo, ou seja, uma compreensão que busca considerar a complexidade do humano.

Indicador

Algo que segrega, que exclui a pessoa simplesmente por ela ser quem é, algo que a aparta pela sua condição biopsicossocial ou em razão de alguma singularidade, provocando em Sofia fluxos de sentidos subjetivos que remetem a emoções dolorosas vividas e ao sentimento de injustiça. Essa configuração subjetiva se expressa pela maneira atenta de Sofia se relacionar com o outro e combater práticas de exclusão.

Discriminação

³ Artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), define a educação como um direito da criança e um dever do Estado e da família.

Outro elemento que fala a respeito da configuração subjetiva que Sofia elaborou a respeito da infância é o seu relato sobre o crescer. Quando perguntada sobre quando a participante percebeu que cresceu, ela faz o seguinte relato:

“Acho que foi quando eu menstruei... [riso] E aí aconteceu uma coisa muito estranha, eu tinha 13 anos, 14... e eu não queria crescer! Porque eu imaginei assim: “Puxa, eu acho que meus pais...”, eu tinha isso comigo, eu nunca contava para eles, eu tinha a impressão de que, se eu crescesse, meus pais não iriam gostar mais de mim, mesmo! Não sei por que, eu achava que que eles não iriam mais gostar de mim! Eu ainda não consegui entender por que eu pensava isso, mas eu pensava fortemente nisso, né... [postura reflexiva] E eu não queria crescer de jeito nenhum! Eu queria ficar ainda mais tempo criança, mas eu não tinha como segurar! E foi outro momento difícil para mim, porque o meu pai começa a tomar outros cuidados comigo, entendeu! Eu já sou uma moça! Então o meu short teve que aumentar [risos]! Eu não podia viver andando de bicicleta com os meus primos! E aí a minha vida começou a ser um pouquinho... é chato tu descobrir que tu é uma menina, uma moça, e daí tu não vai poder... naquela época, naquela leitura do meu pai, que hoje, claro, a gente contesta isso... eu tinha que viver uma vida diferente [ênfase]... sentar diferente [ênfase]... ter uma moral diferente [ênfase]... um cuidado comigo diferente [ênfase]... e aí parece que as coisas perderam um pouquinho a graça, assim... entendeu! Da liberdade de ser criança! E por isso eu não queria crescer! Mas eu tive que crescer, né! [pesar no tom de voz e expressão]”
(Sofia)

Por esse relato, pode-se compreender que ela, a menina que era “o machinho” de seu pai, quando convocada biologicamente a crescer (tornar-se púbere), evidenciado pelos traços de seu corpo, efetivamente não era um menino. Emergem sentimentos que, segundo o relato dela, estariam atrelados ao medo de não ser aceita, acolhida ou amada por seus pais, visto que não corresponderia mais à expectativa irreal de ser um menino. Em contrapartida, evidencia-se nesse discurso crenças familiares, as quais reforçam as distinções dos papéis sociais de homens e de mulheres, expressas delicadamente por Sofia como “*outros cuidados*” que a família tinha para consigo. Esse fluxo reforça em Sofia o sentimento de ser discriminada em seu seio familiar, corroborando, assim, a construção da configuração subjetiva da discriminação.

Esse contexto que Sofia viveu fala de crenças nas quais as meninas precisavam ser mais delicadas, recatadas e preservadas do convívio social para o futuro casamento e a submissão ao marido. Foram inúmeras as vezes que a participante mencionou, direta ou indiretamente, expressões como “*de onde eu vim, mulher era criada para casar*” e que se esperava um comportamento submisso das meninas, primeiro aos seus genitores, depois ao seu marido. Essa experiência lhe provocou significar o crescer como cerceamento da liberdade e da expressividade, em contraposição a sua compreensão de infância, período fortemente associado à liberdade, à expressividade e à diversão. Desses conflitos internos suscitam o sentimento de não querer crescer, de querer que essa liberdade de ser criança perdure, além do medo de que acontecesse consigo o mesmo que aconteceu com sua irmã, ou seja, o afastamento da sua família nuclear.

Outra explicação possível para o período de crescimento ter sido uma etapa difícil na vida de Sofia está no contexto familiar que estava vivendo. Nos conflitos familiares pertinentes

à relação entre seus pais e sua irmã, acrescentando-se a isso o nascimento de seus irmãos em uma sequência de poucos anos, período que coincide também com sua entrada na puberdade. Assim, foram diferentes fatos que a afetaram emocionalmente, gerando esse sentimento de angústia, de insuficiência, de grande autoexigência e de fragilidade.

Outro exemplo desse processo de conflito interno em Sofia se expõe no excerto abaixo:

*“Mas assim, era meio disfuncional [sua família]. Era eu grande e aquele monte de criança pequena, tu entende? [ênfase] **E o meu pai, meio que me controlando, meio que eu não podia fazer quase nada!** Eu tinha muita obrigação... eu tinha muito compromisso com meus irmãos... eu tinha que ser... eu tinha que ter... **Eu tinha que ser muito certinha!** Em um momento que tu não dá para ser certinha, é exatamente para fazer tudo erradinho [risos]! Que é a fase da adolescência... Eu acho que **para mim foi uma fase, uma fase dura.** Eu tive vários atritos com o meu pai nessa época... eu me lembro que acontecia uma coisa assim: **ele falava e aí eu dizia para ele como é que eu pensava, e aí ele falava de novo e eu dizia: “Bom, então a gente pensa diferente sobre isso” e ele não aceitava. Ele não chegava a me agredir, mas ele não aceitava!** [tom de mágoa]” (Sofia)*

Sofia fala sobre a grande mudança pela qual passou quando se viu inevitavelmente uma adolescente. Da opressão sentida por sentir-se cobrada por sua família em ser muito “*certinha*” quando na realidade sentia que precisava ser “*erradinha*”, que precisava constituir sua própria subjetividade e fazer suas próprias escolhas de vida. Esse conflito tem origem na necessidade que a participante sentia de atender às expectativas que lhe foram depositadas por seus pais, mesmo que se sentisse muito exigida ou pressionada, o que corrobora a construção do indicador relacionado à produção subjetiva da autoexigência.

Esse trecho exprime bem como a produção subjetiva se manifesta em Sofia. Ou seja, diante das imposições familiares quanto a comportamento e conduta esperados para uma menina, segundo as crenças familiares, emergiram fluxos emocionais relacionados à inconformidade, o que é bastante típico nessa etapa da vida, gerando, assim, **conflitos** internos e com seus genitores. Por sua vez, a participante **considerava o contexto** familiar, as expectativas que lhe eram depositadas, e percebia que sua família não era tão “*certinha*” como impunham que ela fosse, expondo, dessa maneira, as contradições inerentes às instituições humanas. Essa percepção chamava a atenção de seu **senso crítico** lhe provocando a **contestar** a situação vivida. Porém, a empatia para com sua família e, especialmente, o forte vínculo afetivo constituído com seu pai, a fazia entrar em um conflito interno entre atender às expectativas depositadas ou atender ao seu **senso crítico**. Esse processo, por sua vez, a impulsiona a **refletir e buscar caminhos alternativos** que **conciliassem** os dois aspectos, mas explorando brechas que lhe possibilitavam flexibilizar as normas de conduta exigidas por sua família. Trata-se de um fluxo que se expressava nas tentativas de estabelecer diálogo com seu pai, **indicando** a configuração de um traço da subjetividade de Sofia que a leva propor uma espécie de **conciliação dialógica** frente aos conflitos cotidianos.

<p><i>Fato disparador</i> ⇨ Imposições familiares quanto à conduta social que entravam em conflito com o senso crítico de Sofia.</p>	<p><i>Elaboração da realidade</i> ⇨ Conciliação entre: – Senso crítico: relação entre o discurso e o vivido. – Empatia para com sua família. – Vínculo afetivo. – Análise complexa da realidade vivida. – Reflexão. Vislumbre de “brechas” dentro do socialmente aceito.</p>	<p><i>Significação</i> ⇨ Conflito ⇨ Busca encontrar alternativas de ação dentro do socialmente aceito, mas sem deixar de abrir um espaço de diálogo a respeito de inconsistências no discurso social. ⇩ Conciliação dialógica.</p>	<p><i>Ação no mundo</i> ⇩ Provocação ao diálogo, de forma a fazer a instituição familiar, personificada no seu pai, refletir sobre o porquê das rígidas normas de conduta impostas à Sofia, a fim de provocar mudanças.</p>
--	--	--	---

Sofia discorre como se dava a tentativa de diálogo com seu pai, a fim de manifestar seu ponto de vista e provocar deslocamento. A provocação ao diálogo era entendida como desacato às crenças familiares e uma afronta a autoridade dos genitores, crença essa relacionada ao conservadorismo e à submissão da mulher, não considerando contestação à figura de autoridade. Com isso, geram-se atritos e desconforto entre os envolvidos, além do sentimento de frustração que Sofia sentia quando percebia que seu pai não se abria ao diálogo. Entretanto, a participante afirma que seguia firme em seus propósitos, buscando construir um diálogo respeitoso com seu pai.

Indicador

Conciliação dialógica

Trata-se de uma característica de Sofia que provoca nela um movimento de busca por constituir um espaço de conciliação frente a um dado conflito, utilizando para isso a provocação dialógica entre os envolvidos. Na constituição do espaço de conciliação dialógica se fazem presentes o respeito (que envolve vínculo de qualidade e empatia), o senso crítico (que estabelece relações entre o discurso e o vivido) e a reflexão. Por sua vez, provoca mobilidade de pensamento e abertura para que o desenvolvimento e a aprendizagem aconteçam. Remete à adolescência, por meio do conflito interno provocado entre atender às expectativas familiares que lhe eram depositadas e a constituição de sua subjetividade.

A sensação de incompreensão e frustração ocasionada pela dificuldade de entrar em diálogo com a família se potencializa em Sofia diante do fato de ela perceber receber tratamento desigual, se comparado aos seus irmãos. Essa incompreensão emerge em Sofia como sentimento de discriminação frente à diferença de tratamento. No trecho abaixo evidencia-se, novamente, esse forte traço na família que é a distinção de papéis sociais entre homens e mulheres.

“E aí vem os meninos [seus irmãos], e vão crescendo, e aí ele [seu pai] leva os meus irmãos para tudo que é lugar! **Meus irmãos podem** ir para praia com os amigos, ou com a minhas tias, ou com os meus primos... **eu não posso, tá!** [ênfase com ressentimento] Hããã... **o porquê eu não sei!** Porque **eu tinha que ajudar a minha mãe...** ou porque **‘eu não vou mandar essa guria para lá, tem um monte de, de primo lá... no meio de menino... como é que ela vai para lá?’**. [faz a voz como se fosse seu pai falando] Então, **era muito selecionado aonde eu ia e com**

quem eu ia. Nessa infância, quando eu estava me dando conta que eu cresci... pré-adolescente e início da fase adulta, essa fase foi bem difícil, assim, para mim... De ver a vida acontecer mais para os outros do que para mim... [sentimento de tristeza] Mas aí eu dava as minhas escapulidas... porque eu estava no grupo da igreja, e eu viajava com o grupo da igreja, já que com a igreja era a possibilidade, né! Então, eu fui para muitos lugares... era a minha alternativa! Era a minha válvula de escape! Então eu viajei para vários lugares, eu cantava, eu conheci muita gente diferente... [pensativa e alegre]” (Sofia)

Aqui é possível perceber, tanto pelo discurso de Sofia quanto pela emocionalidade suscitada, o quanto se sentir **discriminada a mobiliza**, corroborando a produção da configuração subjetiva da discriminação. Porém, novamente, não assume uma postura passiva, que simplesmente acata de forma submissa. Bem pelo contrário, Sofia age de forma a **produzir caminhos subjetivos alternativos**, um processo pelo qual elabora a realidade, considera seus limites sociais e busca ativamente estratégias de ação diante da realidade imposta, ressignificando e explorando possibilidades até então impensadas, o que corrobora a compreensão do indicador relacionado à produção de caminhos subjetivos alternativos.

No processo aqui descrito, também é possível perceber a ação do mecanismo de produção subjetiva de Sofia exposto anteriormente. Porém, se comparado ao que Sofia fazia durante a infância, percebemos uma modificação na forma como ela age no mundo: inicialmente se fechava em sua imaginação e significava o vivido a partir do brincar de faz de conta, agora, já adolescente, Sofia se abre para o mundo, a fim de enfrentar a realidade, as situações adversas, com as ferramentas que possui, explorando as fronteiras do viável. Como suas possibilidades de ação eram “*muito selecionadas*”, Sofia encontrou na igreja que frequentava, instituição com forte vínculo de confiança com sua família, um espaço no qual era permitido desfrutar de alguma liberdade, conhecer lugares e pessoas diferentes, ampliar sua visão de mundo de alguma maneira. Sofia refere que a maneira como sua família configurava a religiosidade se expressava em normas de conduta bastante rígidas:

“Eu sempre tinha muito conflito comigo, assim... hãã... porque aí também tem a questão da religiosidade da minha família, né... que aí também influencia como tu vai conduzir o teu corpo [ênfase]... como é que tu vai conduzir os teus sentimentos, né [ênfase]... teve coisas que eu já abandonei, teve coisa que eu mantive, acho que isso é importante, mas isso me causou muitos conflitos, assim, entendeu?! Entre eu comigo, entre eu com os meus amigos, eu com a minha vida escolar também... com as minhas escolhas... foi um momento de muitos conflitos. Eu acredito hoje que era porque eu estava crescendo, dos meus conflitos de crescer com a minha vida do jeito que ela se configurava, né! Mas hoje eu faço essa leitura, mas naquela época eu achava difícil crescer! Essa era a leitura que eu fazia. [...] Eu fiquei... [...] eu tive muito problema com isso, de aceitar que eu cresci!” (Sofia)

Como citado anteriormente e reforçado pelo trecho, a religiosidade é um traço bastante forte na família de Sofia. Segundo ela, a crença religiosa contribuía com o cerceamento da liberdade que tinha na sua infância, fundamentando-se em regras que impunham um determinado jeito de se portar em sociedade, especialmente no que se refere às meninas. A participante afirma, tanto por meio das palavras como pelas ênfases dadas durante sua narrativa,

que se sentia oprimida pelas expectativas religiosas/familiares que lhe eram depositadas e as quais tentava cumprir, mesmo não concordando, o que produzia nela intensos conflitos internos. Esse sentimento de conflito pode ser compreendido levando em conta o processo de produção subjetiva de Sofia, isso porque, no processo de elaboração da realidade, as crenças familiares entram em conflito com o seu senso crítico – um conflito entre uma visão de mundo conservadora e outra mais progressista. Essa divergência é expressa primeiro como conflito interno e, depois, como provocação ao processo dialógico. Dessa forma, pode-se dizer que o conflito suscita em Sofia desacomodação, levando-a a mobilizar processo de produção subjetiva cada vez mais elaborados. Esse fluxo configura o **conflito** como **possibilidade**, como **oportunidade** de abertura ao processo dialógico.

Indicador

A ideia de conflito é subjetivada na história de vida de Sofia pela perspectiva da possibilidade. Produz-se, assim, um espaço no qual o processo dialógico pode acontecer, mobilizando a produção de significados, elaborações intelectuais e convicções das pessoas envolvidas. Por sua vez, a resolução de conflitos, no caso da participante, passa por um processo de conciliação dialógica.

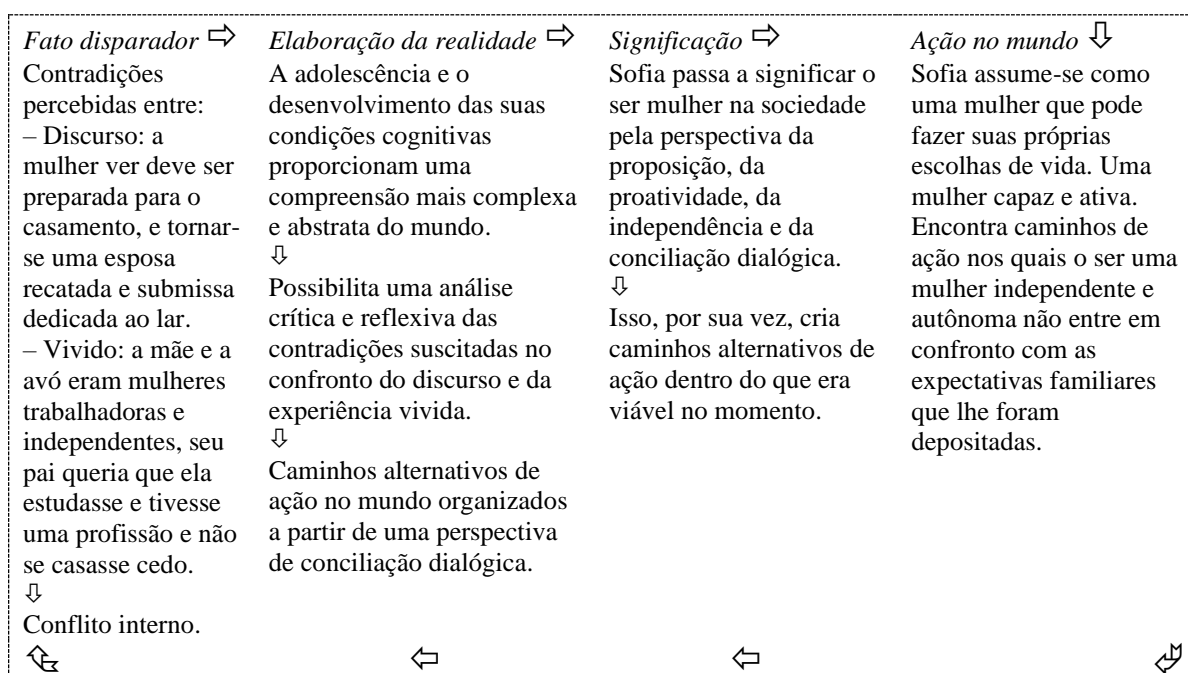
Conflito

Nos relatos de Sofia é possível perceber que esse processo começa a se intensificar durante sua adolescência. Ela relata de diferentes formas o seu desacordo com algumas crenças familiares, especialmente a que sugere que as **mulheres** deveriam ter uma postura recatada e submissa aos homens, os quais gozariam de maior liberdade. Sofia lê tal distinção de papéis como um ato discriminatório e limitador, com o qual não tem acordo, o que corrobora a configuração subjetiva da discriminação, como pontuado anteriormente. Também, por meio de suas expressões e dos fluxos de emoções emergentes, Sofia fala o quanto foi duro enfrentar essa crença familiar. Quando lhe foi solicitado falar de sua adolescência, ela refere:

*“Ai, minha adolescência... [passa um pouco de angústia] Foi mais ou menos isso que eu já falei, e daí... **teve um momento em que eu bem que... fui mesmo! Eu vivia mais, eu estudava, eu trabalhava de babá, eu comecei a trabalhar de babá, lá no final do ensino médio, no início do ensino médio... para ter alguma coisa, né! Ter o meu próprio dinheiro... era bem do lado da minha casa, então, era permitido... eram amigos do meu pai, então, era permitido... então era assim, né... conhecido, coisa e tal... E eu mantive o contato com o grupo da igreja, né... eu mantinha e continuava a fazer essas minhas saídas, conhecendo muitas pessoas, viajando muito...**” (Sofia)*

Nesse trecho se percebe mais nitidamente o quanto é divergente a visão de mundo de Sofia e a de seus genitores sobre o **papel da mulher na sociedade**, ou seja, Sofia compreende e vive o ser mulher como uma pessoa que tem liberdade para viver e fazer escolhas, uma pessoa que estuda, trabalha e busca independência financeira, **uma pessoa que pode** sair e conhecer o mundo, que pode conhecer pessoas. O que **indica** a manifestação de uma produção subjetiva que resulta na produção de uma **configuração subjetiva de ser mulher**, um tanto divergente das crenças familiares. Para Sofia, ser uma mulher está fortemente marcado pelo

reconhecimento da **potência feminina**, da possibilidade de **fazer escolhas**. Ela relata que a adolescência foi um momento importante para que fizesse essa elaboração. Quando ela diz “*fui mesmo!*”, compreende-se que efetivamente consegue separar o que faz parte das crenças familiares (do que lhe era imposto socialmente, das expectativas que lhe eram depositadas) daquilo que faz parte de sua própria constituição subjetiva. Dessa forma, em um processo de conciliação dialógica, encontra caminhos alternativos para **ser uma mulher independente e autônoma**, dentro do código de conduta familiar que lhe era imposto, agindo sem confrontos diretos, mas **explorando as “bordas”** do real no contexto vivido, fluxo esse que corrobora a compreensão também de outros indicadores já relacionados, tais como a conciliação dialógica, o conflito, a produção de caminhos subjetivos alternativos, entre outros. Assim, de forma esquemática simplificada, essa produção subjetiva de Sofia pode ser observada no seguinte fluxo:



A partir da elaboração desse processo de produção subjetivo evidenciado, compreende-se que, na adolescência, Sofia já tinha recursos intelectuais e emocionais suficientes para fazer uma reflexão mais abstrata e complexa a respeito do vivido, o que possibilita certo descolamento emocional empático que abre espaço para que uma crítica mais racional, construtiva e reflexiva possa acontecer. Acredita-se que esse processo, por sua vez, reduz a angústia provocada pelo conflito interno surtido do confronto entre o impulso de atender às expectativas familiares que lhe eram depositadas e o que ela efetivamente acreditava. Possibilitando à Sofia, pela via conciliatória dialógica, encontrar caminhos possíveis para

assumir-se como uma mulher capaz e ativa no mundo, com sua constituição subjetiva própria, sua singularidade complexa, **uma mulher que poderia tornar-se aquilo que desejava ser**, uma mulher **independente**, uma mulher **autônoma**. Uma mulher que poderia **fazer escolhas de vida**, mas uma mulher com seus **valores e princípios**, os quais representam a sua constituição subjetiva.

Indicador

Ser uma mulher na sociedade passa a ser configurado subjetivamente por Sofia pela perspectiva da potencialidade a partir do momento em que ela consegue desvencilhar-se, em algum grau, das expectativas que lhe foram depositadas e passa a assumir sua própria subjetividade. Assim, Sofia configura-se como uma mulher capaz, uma pessoa que pode fazer suas próprias escolhas de vida, que pode pensar diferente do que esperam dela, que pode agir de forma diferente. Uma pessoa que não é passiva ou submissa, bem pelo contrário, o ser mulher na vida de Sofia é significado pela perspectiva do poder e da possibilidade.

Ser mulher

Dessa maneira, esse momento de produção subjetiva do ser mulher é percebido por Sofia como uma fase difícil de sua vida, um período de muitos conflitos e questionamentos. Considerando a história de vida de Sofia, percebe-se que ela acolhe as crenças familiares como ponto de partida: primeiramente busca acatá-las sem contestação, depois percebe que pode explorar as brechas existentes nas barreiras institucionais que vivia, a fim de agir segundo sua compreensão do mundo e objetivos de vida. Assim, percebe-se potente e capaz de fazer escolhas e traçar seu próprio caminho com autonomia. Pode-se dizer, também, que Sofia buscou, dentro do que lhe era viável, oportunidades de ação, sendo a **observação atenta, empática, reflexiva** e, posteriormente, **crítica** a respeito do contexto vivido um traço bastante proeminente em sua história de vida, expressões de sua subjetividade que foram se desenvolvendo com o passar do tempo, refletindo-se na forma como vive sua vida privada e profissional. Expressão essa que pode ser observada no relato de sua filha Camila:

*“A mãe, para mim, ela... a mãe para mim sempre foi uma super-heroína. Sempre! **Eu sempre me inspirei muito nela.** [...] **E ela sempre foi uma mulher muito incrível!** Ela sempre foi **independente, guerreira**, a vida inteira, desde que era adolescente, assim... começou a **estudar** e tal. Ela sempre foi muito independente, mesmo... [...] os meus parentes, da minha família, assim... não dando todo o incentivo para ela fazer faculdade, por exemplo, ela foi, fez, se formou, deu aula e fez mestrado. [...] Ela sempre me incentivou muito a estudar. Eu percebo que todo o incentivo que ela não teve, todo o apoio que ela não teve, ela me deu. [...] Eu vejo a importância disso hoje no mundo em que a gente vive que, até, por exemplo, a minha classe social... Eu sou privilegiada em muitas coisas, mas eu percebo que eu não vou poder ficar a vida inteira dependendo dos meus pais, então, eu preciso estudar, **eu preciso correr atrás de certas coisas e a mãe me ensinou a fazer isso.** [...] No geral, essa é a Sofi. **Sempre correndo atrás, guerreira, forte, maravilhosa e me ensinou a ser ‘girl power’ literalmente!** Literalmente... assim, ela me ensinou a ser uma mulher independente, sempre de cabeça erguida, correndo atrás... porque eu vejo muito isso nela e ela me ensinou, assim, na minha vida inteira. A ser bondosa, dividir, não ser cabeça quente, né!” (Camila)*

No relato de Camila, é notável o quanto a sua configuração subjetiva a respeito do que é ser uma mulher se produz de forma muito articulada com a de Sofia, sugerindo uma construção dialética na qual mãe e filha se produzem mutuamente na experiência

compartilhada, produzindo outra configuração subjetiva de instituição familiar. Tal como já apontado anteriormente, Sofia buscou construir seu próprio caminho de vida, configurando sua subjetividade recursivamente, mas sempre considerando seus valores e princípios, questionando aquilo que não fazia sentido para ela e produzindo ativamente a subjetividade social das instituições que frequenta, de forma a imprimir sua marca por meio do exemplo vivido no cotidiano, nunca fazendo ao outro o que não queria que fosse feito para ela.

Por essa razão, o reconhecimento da **unicidade** e da **potência singular de cada ser humano** é algo muito caro para Sofia, algo pelo qual ela sempre lutou, o que indica a expressão de outro traço importante da sua produção subjetiva. A exemplo disso, cita-se o trecho abaixo, no qual percebe-se que fluxos de emocionalidade surgem de maneira bastante intensa quando a participante é comparada com sua irmã. Tal comparação dá a entender que Sofia, simplesmente por **ser quem ela é**, uma mulher vivendo naquele dado contexto, faria as mesmas escolhas que sua irmã sem questionar, o que era absolutamente falso.

“[...] as pessoas falavam ‘daqui a pouquinho já arranja um, já namora...’ Eu tinha r-a-i-v-a quando as pessoas diziam isso, sabe! [ênfase e forte emocionalidade] Eu tinha raiva quando as pessoas me comparavam com a minha irmã (que casou com 16 anos)... ‘Vai fazer a mesma coisa que ela! Daqui a pouquinho já arranja alguém!’ [voz diferente indicando comentários ouvidos, fluxos de emocionalidade] [pausa] E o meu pai dizia: ‘Tu nem pensa! Tu vai estudar até não sei quando! Tu vai ser alguém nessa vida! Porque depois eu não tenho nada para te deixar! A única coisa que eu posso te deixar é o estudo!’. E ele fazia isso, ele comprava tudo novo para mim, os livros ele pegava... eu nunca tive livro usado! [ênfase] Mesmo que as condições financeiras sejam mais difíceis eu não tinha... então ele fazia isso.” (Sofia)

É visível que a comparação entre Sofia e sua irmã gera nela um sentimento de não reconhecimento da **unicidade da vida humana** como **trajetória única e singular**, provocando-lhe a emergência de uma emocionalidade bastante forte, ou nas palavras de Sofia: “*raiva*”. Infere-se que a raiva surge porque Sofia, até então, buscava construir um percurso de vida diferente do da irmã – ambas tinham expectativas de vida e características subjetivas bastante diferentes, além de desenvolverem uma vinculação distinta com a família nuclear.

Indicador

Unicidade da vida humana

O reconhecimento e a valorização da unicidade da vida humana configuram-se subjetivamente como um **princípio** na vida de Sofia. Ela significa pela perspectiva da **possibilidade de ação** no mundo. Confere, assim, a cada pessoa a potência de traçar seu próprio percurso singular de vida, o qual é **único**, pois não se repetirá na história da humanidade. Algo muito especial que se deve respeito.

Desse modo, o não reconhecimento da unicidade da trajetória de vida de cada uma das irmãs era entendido por Sofia como uma desvalorização do ser humano, algo que o despersonifica, apartando-o das suas singularidades, da sua essência subjetiva. Por sua vez, os comentários que desconsideravam a unicidade de Sofia eram significados por ela como uma tentativa de alijá-la do poder de fazer suas próprias escolhas, tal como preconizado nas

configurações sociais dominantes, a respeito do papel da mulher na sociedade, relacionadas ao contexto vivido, mas não compartilhada por ela, o que fica evidente no relato de Camila. Dessa forma, a participante busca em suas escolhas, em suas atitudes, **transgredir as configurações sociais dominantes**, de forma a **marcar sua trajetória de vida como única**, além de **valorizar o outro da mesma forma**, sinalizando mesmo naquele contexto que ela construiria sua própria maneira de ser e de viver.

<i>Fato disparador</i> ⇨	<i>Elaboração da realidade</i> ⇨	<i>Significação</i> ⇨	<i>Ação no mundo</i> ⇩
Comparações entre Sofia e sua irmã. ⇩ Sentimento de raiva, de indignação.	Crítica à subjetividade social dominante relacionada ao papel da mulher na sociedade – Sofia, além de não concordar, buscava construir um caminho alternativo. Crítica, empatia e reflexão provocam a elaboração de que cada vida humana é única e, por isso, incomparável.	A comparação entre as pessoas é algo que não faz sentido para Sofia. A comparação é significada como uma forma de alijar a pessoa da sua singularidade, impossibilitando-a ser quem se é, uma forma de discriminação.	Por meio das atitudes busca mostrar que cada pessoa é única e deve ser valorizada por isso. O reconhecimento e a valorização da unicidade da vida humana na sua complexidade passam a ser um princípio de vida para Sofia.
↶	⇐	⇐	↷

É interessante o **antagonismo** apresentado na subjetividade social dominante na família: por um lado, esperava-se que a conduta da mulher seria a de uma pessoa submissa ao marido, mas, por outro, a expectativa que era depositada pelo pai em Sofia era de que ela precisava estudar, “*ser alguém na vida*”, uma mulher independente, dando a entender que ser somente uma esposa não era suficiente para ele se sentir tranquilo quanto ao futuro da filha. O conhecimento e a possibilidade de ser independente seriam a herança dele para ela, referendando, assim, a configuração subjetiva do papel da mulher na sociedade, produzida por Sofia. Também, destaca-se no excerto o papel da relação de Sofia com seu pai, pessoa com quem ela mantinha forte vínculo afetivo. É possível perceber como a **qualidade do vínculo** com seu pai a faz **significar** algo que poderia ser lido como uma nova imposição, como um **valor compartilhado** entre ela e seu pai, algo que, de certa forma, os une: a importância dada à oportunidade de estudar e ao acesso à cultura. Dessa forma, o **valor familiar é significado pelo vínculo de qualidade estabelecido, de modo a torná-lo algo efetivamente compartilhado, uma aprendizagem configurada subjetivamente**.

Indicador

Aprender e ensinar

O aprender e o ensinar são configurados subjetivamente na história de Sofia a partir da qualidade do vínculo estabelecido entre as pessoas. É justamente o vínculo que atribui significado à lição aprendida, configurando tal aprendizagem na subjetividade de ambas as pessoas. Aprender e ensinar passam pelo sentir, pelo afetar-se.

Sofia então segue seu fluxo de pensamento e elaboração sobre os caminhos divergentes que ela e sua irmã tomaram: ela buscou acolher a expectativa familiar de aproveitar as oportunidades de estudo e acesso à cultura possíveis, vislumbrava ter uma profissão e ter independência financeira. Já a sua irmã acatou a expectativa familiar de casar-se e ser uma esposa submissa, dedicada ao lar. A participante sinaliza que mesmo as duas sendo depositárias de expectativas similares e vivendo um contexto social compartilhado, fizeram escolhas de vida diferentes. Em dado momento, Sofia refere o quanto observar as escolhas de vida dos membros de sua família e as consequências delas, especialmente as de sua mãe e as de sua irmã, a influenciou a pensar sobre caminhos alternativos. Um processo ao mesmo tempo **empático, crítico e reflexivo**, que sente junto com o outro, mas age (de forma mais ou menos consciente) de modo a construir **caminhos subjetivos alternativos**. Isso pode ser observado no trecho que segue:

*“[...] Eu tinha que ir lá na casa [da sua irmã], levar comida para ela, sim, eu fiz muito disso, tá! [expressão de pesar] Para ajudar a minha irmã, mesmo que o marido dela não gostasse de nós. Ele não gostava de nós, mas ele gostava do que a gente dava para eles, tá! [riso, humor ácido] Certo! Então eu me lembro que **eu comecei a aprender**, assim: **‘Puxa vida! Que vida que pode ser difícil essa!’** [ênfase] E eu pensei comigo: **‘Eu não vou fazer essa escolha! Eu vou casar bem tarde, se casar! Eu vou ter filhos bem tarde! Eu não vou me encher de filhos!’**. Porque **eu não queria viver como a minha mãe com esse monte de filhos**. [...] **Então eu fui traçando...** eu acho que essa aprendizagem eu fiz lá! [risos] Foi lá! **Eu fui traçando a minha vida ali! Eu não queria fazer algumas coisas que a minha irmã fez**, eu não queria passar aquele trabalho financeiro que a minha mãe passou... eu não queria viver uma vida afastada da minha mãe e do meu pai, por mais difíceis, por mais imperfeitos que eles fossem.” (Sofia)*

Ela refere que foi por meio desse processo **empático** que se vinculou com o outro, aliado ao **senso crítico** e ao processo **reflexivo** que aprendeu a constituir a si mesma, a desenvolver a sua subjetividade e a encontrar formas de construir sua trajetória de vida. Um fluxo contínuo de produção subjetiva que se amplia e se complexifica com o passar do tempo, o qual Sofia associa ao **aprender** e à sua contínua **busca pelo conhecimento**, pela **sabedoria**. Despertada pelo afeto compartilhado, atenta ao contexto familiar que vivia, percebia o esforço que seu pai fazia para lhe dar acesso à cultura e à educação e o quanto uma vida que não valorizava essas oportunidades poderia ser dura. Evidencia-se, de forma mais clara no trecho, que proporcionar acesso à cultura e à educação era uma prioridade na família, que requeria tanto esforço que Sofia percebeu sua importância desde muito pequena, o que corrobora a compreensão do valor dado pela família à educação, o qual Sofia compartilha com sua filha Camila. As expectativas depositadas pelo pai de Sofia agem nela como um mandato, no qual o pai confere à filha **um legado**, de honrar a **oportunidade de estudo**, reforçando-o como um **valor compartilhado por meio do forte vínculo afetivo**, que se sobreponha a outros aspectos da cultura familiar, como a aquisição de bens materiais.

Em contrapartida, o início da adolescência de Sofia também foi marcada pelo nascimento de seus quatro irmãos e pelo falecimento do seu irmão mais novo, Eduardo, o qual teve um papel muito importante em suas escolhas de vida, especialmente no que se refere à vida profissional. Eduardo tinha síndrome de Down e faleceu precocemente aos quatro anos e meio, fortalecendo a marca do luto em sua família e provocando em Sofia novas produções subjetivas a esse respeito. Sobre esse episódio a participante refere com muita tristeza:

*“Então, eu tinha muita vergonha, às vezes, eu tinha, naquela época, eu tinha até vergonha da minha família! Aquela família maluca! Aquela organização em casa, a minha mãe... um monte de irmão... aí eu tinha. **Mas nunca tive vergonha do meu irmão que tinha síndrome de Down, isso eu nunca tive... isso eu não tive mesmo!** [ênfase e forte emocionalidade] [...] Nessa fase da minha adolescência que meu irmão faleceu, e a minha mãe ficou maaaais amargurada ainda. [ênfase] Eu acho a minha mãe um pouco amargurada... vinha essa questão do **luto** da mãe dela... dos irmãos que já estavam falecendo naquela época... os irmãos mais velhos dela... teve aqueles vários bebês... dois, eu sei que um deles nasceu morto e teve que enterrar, outro quase, tipo assim, seis, sete meses, fora aqueles que foram bem antes [silêncio reflexivo pesaroso] [...] Aí nesse meio-tempo **eu perco o meu irmão e a minha mãe... a minha família meio que entra em colapso, um colapso emocional** [...] Eu me lembro muito... **a coisa que mais marcou a minha vida foi a perda do meu irmão com síndrome de Down... ele se chamava Eduardo, era o nome dele. Ele já estava aprendendo, ele estava na pré-escola, ele estava no ‘CADEP’ também, que era uma instituição da APAE, era um centro de estimulação precoce, alguma coisa mais ou menos desse tipo, e ele estava aqui na escolinha da Intercap, que era uma escolinha para crianças com necessidades especiais. Meu irmão participava muito disso e a gente se envolveu muito nesse mundo, assim, de repente a gente estava em eventos de entidades que trabalhavam com crianças com necessidades especiais, de repente a gente já estava em uma Olimpíada ali no SESC com as crianças. Então, a nossa família se envolveu muito com isso. E quando ele morre... eu tinha 18 anos quando ele morre... é um baque para nós, assim... foi bem difícil... é disso que eu mais me lembro assim...***” (Sofia)

Pelas marcas de fluxos emocionais presentes no trecho é possível inferir o grande impacto que o falecimento de Eduardo causou na família. O luto se torna efetivamente uma marca familiar carregada de tristeza e amargura, não sendo vivido como a perda daquele momento, mas significado como um somatório das perdas vividas anteriormente, o que provoca a emergência de sentimentos muito mais intensos e dolorosos, ocasionando um colapso familiar. Contudo, Sofia, uma menina que busca caminhos subjetivos alternativos de ação no mundo, correspondentes ou não ao que lhe era imposto, busca, com o tempo, elaborar e significar a passagem de **Eduardo** como **uma vida a ser valorizada a partir de sua unicidade**, a partir da perspectiva das **aprendizagens que construiu na relação** com ele:

*“Eu aprendi muito... porque eles (profissionais que atendiam seu irmão) disseram que ele (seu irmão Eduardo) não iria aprender nada, que ele não iria fazer nada, que ele não iria caminhar, que ele não iria falar... havia a possibilidade disso e daquilo e... **ele c-o-n-s-e-g-u-i-u!** [forte emocionalidade] Ele caminhava, ele entendia, ele já estava na escola, ele conhecia sons, ele relacionava sons e imagens, tipo assim, a vaca, o cachorro... reconhecia coisas... ele reconhecia imagens também, é isso, e ele ia lá e localizava... **tudo muito comigo...** e eu me lembro da **psicóloga dele me chamar e um dia que eu fui com a minha mãe ela me disse: ‘Nós precisamos muito de ti, porque a tua mãe trata ele como se ele fosse uma criança deficiente, e ele tem que ser tratado como uma criança normal, dentro das limitações dele, do que ele pode’.** Foi mais ou menos assim... foi uma fala mais ou menos nesse sentido... e ela me disse algumas coisas que eu poderia fazer e **eu comecei fazer... foi quando eu me decidi que eu queria trabalhar com criança.**” (Sofia)*

Esse trecho indica o quão **profundas** são as **marcas emocionais** que ligam a historicidade de Sofia, a de seu irmão **Eduardo** e os **processos de aprender e ensinar**. Aprender e ensinar são configurados nessa história como **possibilidade de viver**, de **construir recursos de vida** e de **superar expectativas**, ampliando e complexificando, assim, tais configurações subjetivas. Além disso, a experiência com o seu irmão vai criando em Sofia significados a respeito do **que é incluir** alguém com deficiência na sociedade, das marcas subjetivas produzidas por um diagnóstico limitador, sobre como desenvolver o **potencial** em cada pessoa, **conciliando possibilidades e limitações** de forma a promover **aprendizado e desenvolvimento**. Também levanta pistas para pensar sobre o quanto Sofia, percebendo a evolução de seu irmão mediante suas intervenções, contrariando as expectativas do prognóstico que lhe foi atribuído, **percebe-se capaz de ensinar e de promover espaços de desenvolvimento e aprendizagem**.

Indicador

A configuração subjetiva do aprender e do ensinar se amplia na relação de Sofia com seu irmão Eduardo, passando também a ser significado como uma possibilidade de superação, como construção de recursos para viver de forma mais independente. Aprender e ensinar configuram-se na subjetividade de Sofia como capacidade. São processos que acontecem em sincronia e nos quais todos se beneficiam de alguma forma na alternância de papéis.

Aprender e ensinar

Cabe destacar que, no primeiro encontro com a participante, ofereceu-se como provocação a questão “como você se tornou uma professora?” e Sofia começou a narrar a história de seu irmão e o quanto essa relação foi especial para se tornar a profissional docente que ela é. Sobre as aprendizagens suscitadas da relação com seu irmão, Sofia acrescenta:

“Eu sempre quis ser professora! Desde pequena... porque eu brincava muito de escola [ênfase], dentro daquele meu mundo imaginário eu brincava de escola. [lembranças agradáveis] Eu tinha alunos, eu tinha cadernos, tinha caderno de chamada, tudo... e eu já estava decidida a ser professora e disse assim: ‘Olha, vou ser professora de crianças que...’ [têm deficiência – não conseguiu completar a frase, sua voz embargou] Porque eu conseguia construir material para ele (seu irmão) também, entendeu? [ênfase] Para ele aprender as coisas, rotinas eu ensinava para ele e dizia: ‘Mãe, ele consegue! Mãe, ele consegue comer com a mão dele! Mãe, ele consegue se sentar! Ele consegue fazer isso!’ [alegria e sorrisos] Junto com a psicóloga, a psicóloga me ajudava e eu ajudava a minha família.” (Sofia)

Nesse trecho é possível perceber o quanto Sofia passa a constituir uma significação a respeito do que é **ser professor na experiência com o irmão** com deficiência, bem como o quanto essa marca **emocional, relacional e vincular** é profunda a ponto de embargar-lhe a voz ao mesmo tempo que lhe provoca uma alegria intensa quando fala sobre as conquistas do irmão. Uma forma de encontro de **potências latentes**, de Sofia e de Eduardo, que se expressava por meio da relação entre o ensinar, o aprender e o se desenvolver. Essa relação produz em Sofia o sentimento de que é **capaz de ensinar** e, mais do que isso, lhe confere elementos para pensar a **promoção de aprendizagens e desenvolvimento em uma perspectiva inclusiva** alicerçada

na **busca de caminhos alternativos para cada pessoa**. Assim, apoiada em um processo de produção subjetiva, potencializador de aprendizagens, e nas experiências vividas, Sofia vai se constituindo como uma pessoa que, intimamente, **acredita ser capaz de aprender, de ensinar e de promover oportunidades de desenvolvimento**.

Indicador

Sofia, na relação com Eduardo, configura subjetivamente o ser professor, significando-a a partir da perspectiva da **potência** e da **possibilidade**. Ela, no encontro da sua própria capacidade de ensinar, produz-se dialeticamente capaz de aprender com o outro. Produzindo subjetivamente a docência como promoção de caminhos subjetivos alternativos que viabilizam a construção de aprendizagem, recursos de vida e desenvolvimento, independentemente das condições biopsicossociais da pessoa.

Ser professor

Ao longo dos encontros, Sofia enfatiza suas aprendizagens, é notório como ela fala de suas **experiências de vida como aprendizagens repletas de significados**, sejam elas constituídas na relação com o pai, com sua irmã, sua mãe, irmãos ou em espaços sociais. Sofia fala que aprende com suas próprias experiências e com a experiência de vida daqueles com quem convive. Inclusive, quando relata episódios que lhe provocam sofrimento, refere que aprendeu alguma coisa com eles, tal como no seguinte trecho:

*“[...] independentemente da religião que tu tem! A gente segue os princípios que tem na tua família né!? Às vezes, até obrigado também, né!? Mas, enfim, são as formas que a tua família se organiza. Mas quando os meus colegas **tentavam impor** alguma coisa eu ficava muito incomodada com aquilo. E eu nunca fui de fazer as coisas, nesse sentido... para agradar os outros. **Eu até gostava de agradar as pessoas, mas não, não a ponto de ferir os meus princípios**. Quando eu chegava perto disso, eu já botava um pé para trás, eu dizia: ‘Não, eu não preciso disso’. Então, eu me lembro que uma vez umas colegas disseram assim... eu cheguei e elas estavam falando e não me viram... e elas disseram que tinham ‘vontade de drogar ela [a Sofia] e mudar todo o jeito dela’, ‘cortar o cabelo dela’, ‘colocar uma roupa que ela não use’, sabe, ‘fazer alguma coisa que ela, assim, não faz’ [fala com tom de desprezo e certa agressividade]. Tãmanha era a vontade que elas tinham que eu fizesse as coisas do jeito delas e eu dizia: ‘Não!’ [ênfase] **Eu me sentia muito discriminada!** [frisou a palavra] Eu dei graças a Deus quando eu terminei o Ensino Médio. [...] eu não gostaria que um aluno tivesse essa experiência [ser discriminado], não que essa experiência seja de todo ruim, porque ela também te ensina uma porção de coisas, mas enfim, vai como cada um leva isso.” (Sofia)*

No trecho, Sofia fala sobre como se sentia ao longo da sua escolarização, narrando, outras tantas situações como essa, o quanto se sentia **discriminada** de alguma maneira ou, até mesmo, **agredida na sua singularidade**. Porém, ela relata que sempre aprendia algo com o vivido, tal como **fazer juízos de valor** levando em conta seus princípios e valores fundamentais, **distinguir** as pessoas em quem poderia confiar ou **perceber** que condições eram favoráveis ao diálogo ou não. Sobre esse assunto, Sofia narra as experiências compartilhadas com o pai, que lhe ensinaram lições valiosas sobre a constituição de um **vínculo de qualidade** a partir do compartilhamento de **experiências** muito simples do cotidiano, como cuidar de uma horta, montar um quebra-cabeças ou dar um abraço acolhedor em um momento difícil. Ela também fala sobre o quanto **observar** as consequências das escolhas de vida da sua irmã e de sua mãe **constituiu-se em recurso** para que ela fizesse suas próprias escolhas. Sobretudo, Sofia sempre

frisa o quanto a experiência vivida por ela e a experiência de vida do outro lhe ajudam a desenvolver a **empatia**, a compreender que por trás de uma pessoa há uma **história**, um **contexto**, que como o dela, **não é perfeito**. Esse fluxo corrobora a compreensão a respeito da configuração subjetiva do aprender e do ensinar na vida de Sofia. Relaciona-se à **construção de recurso de ser e viver** em diferentes instâncias da sociedade, sugerindo um fluxo de permanente **abertura a aprender** com o outro, do outro e com o mundo, aludindo à ideia da **incompletude do conhecimento humano**.

Por sua vez, a **inquietação** manifesta-se como uma expressão da subjetividade de Sofia, a qual é provocada pela busca por sabedoria e alimentada pela sensação de incompletude, gerando, assim, um movimento recursivo de reelaboração do vivido, produzindo novas e mais complexas compreensões e significações do mundo. Dessa maneira, Sofia, progressivamente, apura seu **senso crítico** e percebe (de forma mais ou menos consciente) inconsistências e incoerências existentes nas estruturas sociais, direcionando sua atenção. Quanto a isso Sofia refere:

“Eu queria estudar e eu queria aprender muito! Porque eu achava que assim... que... eu tinha uma visão bem dicotômica da vida, assim, era o bem e o mal! Até porque a minha religião, porque eu vivia muuuuito ela [ênfase], e foi bom para mim, porque foi ela que me deu uma válvula de escape lá. Eu vivia muito essa coisa dicotômica, e essa coisa dicotômica não estava mais cabendo no meu mundo, porque eu corria muito atrás de conhecimento, e o conhecimento te faz assim... [movimento com as mãos de apertar-se, expressão de desconforto] aquilo não veste mais, aquela roupa não v-e-s-t-e mais, né!? [ênfase] A roupa começou a ficar apertada... Então, eu comecei a entender que eu podia ter muitos amigos, que eu podia decidir as coisas por mim mesma, né... eu podia decidir por mim mesma... Eu ainda sou muito insegura, eu ainda preciso muito do outro para me dizer que eu estou fazendo as coisas certas, porque isso são resquícios da minha vida. [postura reflexiva] Mas eu poderia fazer as minhas escolhas, eu poderia, hã... me envolver com outras pessoas, não é errado ler outros livros, não é errado eu ver outras coisas, não é errado eu ter outras sensações, eu ter outras emoções, entendeu!? Então, o conhecimento foi fazendo assim, ó [gesto de estar se expandindo]! Então, deu! [ênfase] E aí começaram, né!? Comecei a sair de dentro daquela armadura. Que também não foi só da minha religião, mas da minha família, da forma como eles conduziam as coisas[...].” (Sofia)

O trecho indica que Sofia, nesse fluxo de produção subjetiva, constitui recursos mais apurados e consistentes para questionar as crenças familiares e religiosas que lhe eram impostas, assumindo efetivamente a **autoria** de seu percurso de vida. Também, é possível perceber que isso ocorre seguindo um fluxo de emoções que acaba por promover desconfortos na participante, que, diante da vida dicotômica que levava, dos **cerceamentos** que enfrentava, das imposições de crenças sociais, percebe que aquilo não era mais suficiente, sentia isso a partir dos sentidos subjetivos que lhe emergiam, do senso crítico. Sofia refere que esse contexto lhe provocava sensações de opressão, de **não caber mais**, de se sentir desconfortável na “*armadura*” enrijecida que lhe era ditada.

Sofia passa por um processo de (re)configuração subjetiva, ponderando, assim, que o mundo poderia ser muito maior do que o que lhe era oferecido até então, o que é significado

como um processo de **expansão** de si, do mundo e do conhecimento, levando-a a **se permitir** sentir outras coisas, ler outros livros, conhecer novas pessoas – provocando a elaboração das instituições sociais como produções humanas imperfeitas e mutáveis. Rompe com a dicotomia, com o certo e o errado, e assume o **viver** como algo **complexo** e **plural**.

<i>Fato disparador</i> ⇨ Perceber incoerências e/ou inconsistências nas crenças sociais que lhe era impostas. ↓ Sentimentos de opressão e cerceamento.	<i>Elaboração da realidade</i> ⇨ Sofia declina à visão dicotômica da vida que lhe era apresentada e percebe que existem outras formas de ser e viver no mundo. ↓ Vislumbra a complexidade e a pluralidade da vida humana.	<i>Significação</i> ⇨ Expansão de sua visão de mundo. ↓ Sentimento de libertação. ↓ Assume-se autora de sua trajetória de vida.	<i>Ação no mundo</i> ↓ Ampliação de caminhos subjetivos alternativos de ação e da compreensão do mundo. ↓ Permite-se experimentar novos sentimentos e ter acesso a outros conhecimentos até então proibidos ou não considerados.
↶	↶	↶	↶

Ampliando sua perspectiva de mundo, Sofia alimenta ainda mais a sua sede de conhecimento, chegando à seguinte conclusão: *“E eu amo aprender, né! Então o conhecimento foi se dando, até o dia em que eu disse assim: ‘Não tem como, eu tenho que ir para uma faculdade mesmo!’”*. Ela refere que o momento da escolha profissional não foi algo fácil. Sabia que queria fazer uma faculdade e ser professora de crianças, em especial, de crianças com deficiência, como seu irmão. Contudo, Eduardo faleceu bem no período em que estava terminando o Ensino Médio, impactando abruptamente a emocionalidade familiar e abalando as convicções de Sofia:

*“E aí eu comecei a traçar planos, assim... a estudar. Eu fiz o meu Ensino Médio e aí eu não consegui... [embarga a voz e faz uma pequena pausa] Nisso que eu terminei o Ensino Médio eu não conseguia... [nova pausa] **Eu perdi o meu irmão e eu saí do plano inicial que era ser, que era trabalhar com crianças da Educação Especial. Eu saí porque eu disse para minha mãe: ‘Eu não vou conseguir lidar com o luto de perder crianças, de perder alunos!’**. [forte emocionalidade] E ali, onde eu estava, onde eu conheci, pelo menos, a perda era uma coisa muito fácil... acontecia, entendeu!? [forte emocionalidade, tristeza] Não é como uma sala de aula que é muito raro! Nunca me aconteceu de perder um aluno, por exemplo. Na área da Educação Especial, que tinha crianças como o meu irmão, eles tinham muitas questões [...], muitas, muitas questões de saúde, então a perda era uma coisa que acontecia frequentemente. Então, eu disse para a minha mãe: ‘**Não quero isso!** [...] É isso aí que eu quero! Eu vou ir para essa área, administrativa, escritório... **eu não quero nada com educação mais**’, e fui. E fui fazer vestibular para direito, naquele ano que eu me formei. **E eu não consegui fazer vestibular porque o meu irmão morreu bem pertinho, foi em 3 de dezembro e o vestibular era em janeiro... foi assim... foi formatura minha... a família estava esfacelada, eu não consegui fazer.** [forte emocionalidade]”* (Sofia)

O **luto**, novamente, é significado como uma marca de etapas importantes de sua vida: seu nascimento, sua infância, sua adolescência, sua escolha profissional. Diante dessa dor emergem sentimentos tão profundos que fazem Sofia, uma pessoa que na maioria das vezes busca produzir caminhos subjetivos alternativos, que não se deixar esmorecer frente aos

desafios, renunciar a um desejo intenso que remonta à sua infância, que era ser professora de crianças. Enfaticamente afirma: “**Eu não vou conseguir lidar com o luto de perder crianças, de perder alunos!**”, contradizendo traços marcantes de sua constituição subjetiva.

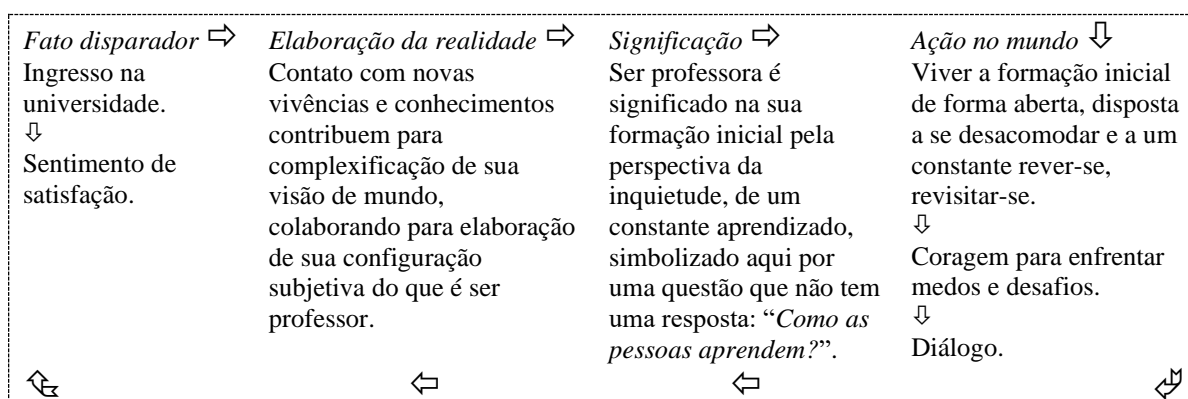
Ser professora torna-se um **desejo latente** que se pronuncia sob a forma de desconforto e infelicidade. Sofia refere que tentou outras carreiras, trabalhou em serviços administrativos, aprendeu muitas coisas, mas não se sentia confortável com esse caminho, não conseguia imaginar-se fazendo aquilo por toda a vida. Em seu íntimo, sabia que queria estudar, que queria cursar uma universidade. Tentou vestibular para outras carreiras também, mas sempre aconteciam “imprevistos” que a faziam perder a prova ou escolhia cursos muito concorridos, os quais sabia de antemão que não seria aprovada: “*e não passei, claro!*”. No momento do relato, Sofia elabora que talvez estivesse sabotando inconscientemente suas chances de ingressar em outra carreira, pois sabia que não era aquilo que desejava:

“*Só que aí eu tô trabalhando tá, e i-n-f-e-l-i-z [ênfase]. Infeliz assim... de ter que estar ali t-o-d-o o dia! [ênfase demonstra contrariedade] Fazendo aquele trabalho de rotina de escritório. [chega a contorcer a face] E aí eu pensei: ‘Eu tenho que fazer vestibular, mas eu vou ter que fazer uma reavaliação, isso não tá certo!’.* E aí eu vou lá e faço para sociologia, **perco a última prova**, porque eu não consigo chegar na PUC [local de prova]! Eu tô fazendo para sociologia, **daí eu fui para área das humanas, né! Eu entendi que eu era da área das humanas e aí eu perco a prova.** Eu penso assim: ‘Que droga!’. Sentei no meio fio ali [na PUC] e fiquei pensando ‘**o que aconteceu? Como é que eu consegui perder? Eu moro logo ali, bem pertinho da PUC, como é que eu consegui perder? Perdi a prova!**’. Eu perdi uma das últimas provas, a terceira prova, eu acho.” (Sofia)

Esse trecho expressa um fluxo de reflexão no qual Sofia pondera sua historicidade, seus desejos, suas expectativas e conclui que queria realmente ser professora, denunciando o valor dado à essa profissão. Porém, ainda não conseguia retomar a ideia inicial de ser professora de crianças, pois o luto do irmão ainda era algo que a tocava profundamente e a paralisava, evidenciando-se um conflito interno que lhe provocava angústia e lhe convocava a produzir caminhos subjetivos alternativos. Nesse fluxo de produção subjetiva se fazem presentes a configuração do conflito, o qual a convoca a abrir-se para o diálogo, no caso, consigo mesma, e uma perspectiva de conciliação dialógica entre atender ao forte desejo de ser professora e o medo de sofrer com o luto novamente. Assim, tentou vestibular para sociologia e, mais uma vez, se sabotou “*perdendo*” a prova, o que dispara nela um novo fluxo de produção subjetiva carregado de autocritica e reflexão sobre o vivido, suscitando em um “*Agora vai ser para valer!*”.

“*Então no outro ano eu pensei assim: ‘Agora vai ser para valer!’.* E aí eu pensei assim: ‘**O que tu quer fazer Sofia?**’. E eu pensei: ‘**Eu quero aprender como as pessoas aprendem. Eu quero saber como as pessoas aprendem**’. **Isso sempre foi a minha vontade de aprender.** E eu fui para a **Pedagogia, fiz, p-a-s-s-e-i!** [ênfase contentamento] E entrei em primeira chamada, eu era uma das primeiras, não a primeira, mas uma das primeiras, entrei no primeiro semestre e **me a-p-a-i-x-o-n-e-i** [ênfase, forte emocionalidade e sorrisos] pela faculdade, me apaixonei!” (Sofia)

No trecho destacado, é possível perceber a emergência de um forte fluxo emocional quando Sofia fala da sua profissão. A paixão que sente é uma expressão da configuração subjetiva da docência em sua vida. Nota-se que **ser professora** é configurado subjetivamente na formação inicial de Sofia como uma **oportunidade de constante inquietude**, de permanente busca por saber, de desafiar-se a entender “*como as pessoas aprendem?*”, de estar em contínua desacomodação e aprendizagem. Ainda, compreende-se que o processo de **se assumir uma professora** sugere **coragem** para enfrentar os medos e desafios, colocando-se em diálogo.

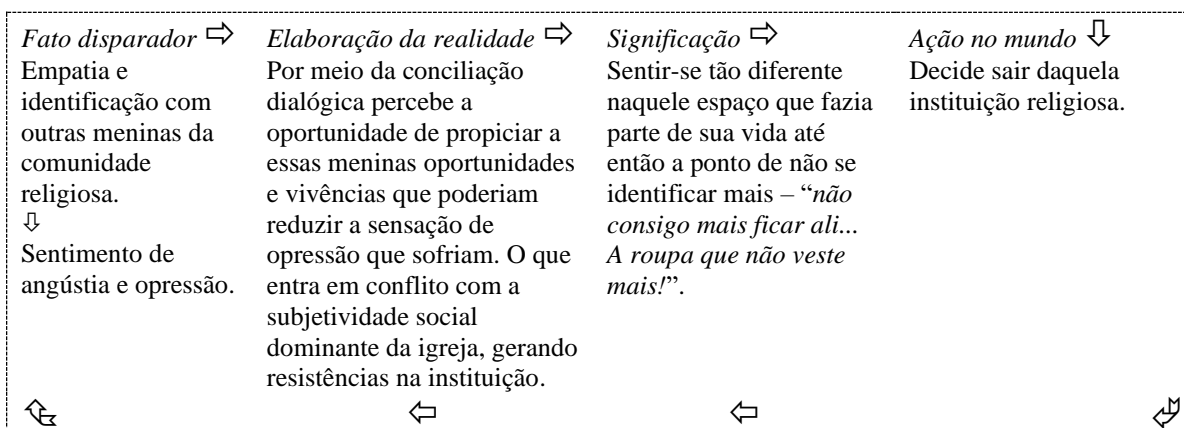


Sofia relata que o ingresso na universidade lhe proporcionou também o contato com outras pessoas e outras formas de ser e viver no mundo, provocando-a a ampliar o modo como percebia a realidade. Sentia um desconforto momentâneo que a convocava a refletir a respeito da pluralidade do mundo, em contraposição à visão dicotômica da vida que conhecia até então. Essa experiência despertou a percepção de inúmeras nuances que existem entre um ponto e outro, o que corrobora a compreensão de conflito enquanto possibilidade de aprendizagem a partir da abertura dialógica. A exemplo desse processo cita-se a seguir o trecho em que Sofia refere o conflito interno experienciado a partir do choque entre a subjetividade social dominante das instituições as quais pertencia, especialmente entre a igreja e a família e o que era vivido na universidade.

“E, aí, eu estou trabalhando em projetos dentro da igreja que também me ajudam a ampliar o meu olhar... porque eu vi muita coisa errada e eu tinha que ter muito cuidado para falar, porque tinha coisa que era muito arraigada, alguns princípios... e eu via coisas que aconteciam comigo. Por exemplo, eu via uma menina que tinha 5 irmãos, não, 6 irmãos e a menina também vivendo uma vida um pouquinho mais difícil que a minha, porque a minha eu ainda tinha algumas beiras, algumas... para fugir. E ela muito sufocada por aquela coisa da mãe ter filhos e dar para ela cuidar, né... e então eu promovia saídas, em vez de ficar na igreja ensaiando [riso], eu ensaiava, mas eu ensaiava tipo: ‘Vamos para o parque Marinha! Ah, vamos para tal lugar!’. E então eu comecei a providenciar que as meninas tivessem uma saída, tivessem um pouquinho de vida, assim, entendeu? Fora daquela realidade, porque algumas moravam... tinham uma situação financeira muito delicada, muitas dessas pessoas, né, e às vezes eram pessoas que não saíam muito e eu queria proporcionar para elas outras coisas. E, de repente, eu já tenho alguma resistência também dentro daquele grupo, porque eu faço algumas coisas que são diferentes, eu já estou na universidade, aí vai tudo junto assim... e aí eu já estou pensando muito diferente,

né! E eu acabo saindo daquela igreja que eu estava... sinto muito carinho por todos eles, mas também não consigo mais ficar ali... A roupa que não veste mais! [ênfase e sorrisos]" (Sofia)

Nota-se que Sofia compreende o quão opressoras podem ser as instituições sociais. Movida pela empatia e identificação com as condições de vida de suas colegas, ela tenta proporcionar a elas acesso a outras perspectivas de mundo que já vislumbrava – quase como um convite à conciliação dialógica com a comunidade religiosa, o que a coloca em uma posição de liderança naquele espaço, mas também de transgressora. Suas atitudes libertárias entram em conflito com a subjetividade social conservadora naquele espaço social. Observa-se em sua fala frustração por propor diálogo e encontrar resistência, levando-a a perceber que já não compartilhava mais das mesmas crenças, que não se sentia mais identificada com a configuração subjetiva social daquela instituição.

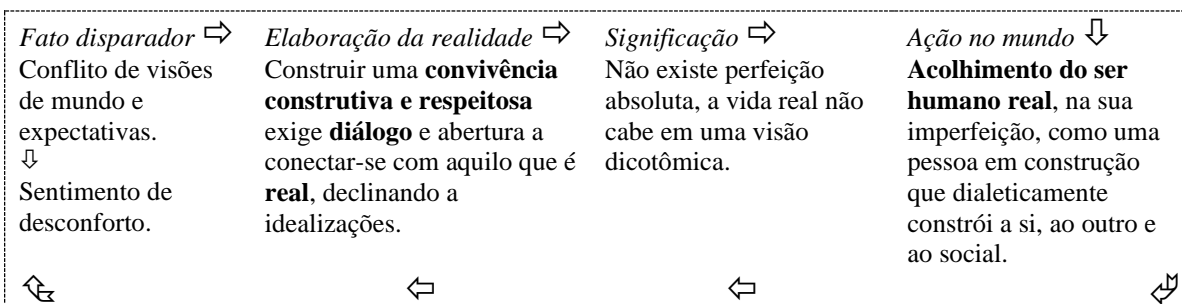


Pode-se dizer que esse movimento representa outro momento de ruptura e expansão expresso pela frase “*A roupa que não veste mais!*”. Considerando a história de vida de Sofia, percebem-se inúmeras situações nas quais ela age como **agente da ação** e, em fluxos recorrentes de produção subjetiva, produz caminhos subjetivos alternativos à configuração subjetiva social dominante. Também são percebidos recorrentes convites ao diálogo, à movimentação das estruturas subjetivas compartilhadas e das aprendizagens. Sofia reconhece que essa característica propositiva foi se aprimorando com o desenvolvimento da maturidade – ela relata que percebeu, na relação com as pessoas, que há um contínuo processo de (re)constituir-se que, em maior ou menor grau, afeta e é afetado pelo outro, produzindo, assim, o espaço social compartilhado. Que não há instituição social perfeita, mas é possível conviver a partir do diálogo, o que exige **flexibilidade e abertura a aprender** com o outro e do outro. Cita que, para ela, essa é a essência da busca pelo conhecimento, um movimento que a permite evoluir, gerar novos significados ou ressignificar os já existentes, seguir em frente investindo nas relações, aprimorar-se como ser humano.

A exemplo disso, Sofia fala da relação com seu marido e sua filha. Relata que se casou com 25 anos, enquanto cursava a universidade e teve sua filha com 28 anos, etapa que coincidiu com seu estágio final.

“[...]Jeu me casei com 25 anos... eu não era nova... eu fui seguindo alguns planos e eu não planejo a Camila [sua filha]. A Camila vem e eu também cometo o erro de também querer um menino, né! E quando eu percebo que ela é uma menina eu pensei: **‘Eu não vou fazer com ela o que fizeram comigo!’**. [risos altos] E ela é bem-vinda, e ela é amada demais. [...] Eu tenho essa mudança comigo... eu acabo indo para a universidade... eu volto para o meu plano inicial de trabalhar com a educação... **eu começo a mudar** dentro da minha instituição religiosa onde eu estou... e aí eu caso, também, nesse meio-tempo e... muitas confusões no início de casamento, para mim é o pior momento que tem! [risos altos] Essa coisa de juntar escova de dente é completamente... [ênfase, fica sem palavras e só ri alto] porque o que que tu tem: no **mundo ideal**, o Nelson [seu marido] **também tinha que ser ideal, né? E ele não é. Ele é um ser humano que nem eu**, que vem de uma família, de uma mãe de quatro filhos, onde ele ganha tudo na mão, onde... supermachista, a gente se encontrou na igreja, a gente já **tinha várias diferenças, né?! A gente vai juntando e vai tentando fazer disso uma melhora**. [...] **ele mudou e eu fui mudando também.**” (Sofia)

Aqui se percebe um processo de produção subjetiva no qual Sofia e seu marido, movidos pelo conflito de visões de mundo e por serem pessoas únicas em uma nova relação, buscam movimentar-se dialeticamente por meio de um processo conciliatório dialógico, com vistas a construir um ponto de equilíbrio no qual conviver torna-se possível. Ambos se dispõem a se movimentarem subjetivamente a ponto de se constituírem como uma nova família, uma nova instituição social, fundamentada nos princípios de **mobilidade**, de **flexibilidade** e de **convivência respeitosa com as diferenças**, de forma a compor um quadro ao mesmo tempo plural e singular. Uma conciliação na qual cada um compõe o todo e o todo compõe cada um continuamente. Nesse jogo complexo descrito por Sofia, percebe-se o abandono dos **estereótipos de perfeição**, baseados na visão dicotômica de mundo, para a abertura a uma realidade complexa, na qual não há um “*mundo ideal*” (Sofia), mas seres humanos em constante **produção** de si e do social.



Sofia, de certa forma, chega à conclusão de que é entrando em um **diálogo autêntico** que se qualificam as **relações** e isso implica **ceder** mutuamente, bem como fazer muito **investimento** relacional, buscando constituir, assim, vínculo efetivamente de qualidade entre as pessoas e as instituições sociais.

Indicador

O diálogo autêntico é constituído quando duas ou mais pessoas, na sua imperfeição, se conectam subjetivamente de forma a um construir o outro e o espaço social compartilhado. Supõe renunciar a estereótipos preconcebidos, acolhendo o ser humano real que ali se coloca, na sua complexidade. Constitui-se em função do princípio da flexibilidade mútua, do valor do respeito à unicidade da vida humana e do investimento relacional para constituição de um vínculo de qualidade. Sofia o configura subjetivamente como uma estratégia de convívio respeitoso e desenvolvimento da subjetividade.

Diálogo

Percebe-se que o diálogo, no caso de Sofia, foi configurado subjetivamente como uma estratégia de promoção da convivência respeitosa, desencadeando um contínuo processo de movimento nas subjetividades, que provocam desenvolvimento e produzem, dessa maneira, novas elaborações de caminhos subjetivos alternativos.

“[...] eu fazia o meu caminho ser mais feliz... com o meu marido, mesmo com as dificuldades, mesmo a gente tendo os nossos problemas a gente conseguia... com a vinda da minha filha, com o meu emprego, com a faculdade, conquistar o bom salário, que eles achavam que eu iria passar fome sendo professora, que eu consigo um salário melhor, até que da minha família [...]. Mas eu ganho muito bem, eu tenho uma boa de uma casa... que eu estou terminando de construir [risos], tenho uma filha [sorrisos]... então, assim... eu rompi com algumas coisas, eu não quero infelicidade para mim!” (Sofia)

Nesse excerto, Sofia elabora seu momento atual como um processo constitutivo recursivo, como um percurso de escolhas no qual precisou romper com algumas crenças que lhe eram impostas e aceitar que nem sempre iria atender as expectativas que lhe eram depositadas. Um fluxo contínuo de (re)descobrir-se e (re)conhecer-se, produzindo-se subjetivamente na relação dialógica com o mundo real, reconhecido como complexo e plural. Sofia afirma que esse não é um caminho suave, muito pelo contrário, ela acredita que é na imperfeição de um ser humano em encontro com a imperfeição do outro que se promove o **desenvolvimento de ambos** e que isso se dá ao longo de toda a vida por meio de um processo de conciliação dialógica, o qual visa a buscar pontos de possibilidade de ação comuns, sem ferir valores e princípios estruturais dos envolvidos. Esse processo de ser, viver e se desenvolver ao longo da experiência de vida relacional humana é nomeado por Sofia, incontáveis vezes, como **aprendizagem**.

Sofia também elabora o quanto o luto é um elemento muito forte na sua família de origem, marcando incisivamente os momentos compartilhados. Relata que o sentir-se feliz não era algo bem-visto, especialmente por sua mãe, mas que era algo com o qual precisa lidar e deseja romper.

“[...] mãe foi muito difícil comigo na minha vida... eu acho que quando ela viu que eu tinha condições de viver uma vida adulta e feliz [...] tudo que era para ser muito feliz na minha vida ela me deixava triste [...], por exemplo, eu ia fazer uma viagem para São Paulo para comemorar os meus 15 anos viajando, coisa que eu adorava, eu amo viajar... amo! [ênfase] [...] a minha mãe me deixou muito infeliz quando eu estava indo, ela [aumenta o tom de voz e fica mais enfática] falava de coisas h-o-r-r-í-v-e-i-s que poderiam acontecer! E do quanto ela iria sentir a minha falta. E eu me sentindo culpada o tempo todo que eu estava lá em São Paulo [...] [ênfase, tom de mágoa] Minha formatura de Ensino Fundamental também! Parece que eu não posso ser uma pessoa feliz... e a minha formatura de Ensino Médio foi um horror, porque eu tinha perdido o meu irmão... na minha formatura da graduação eu era uma pessoa infeliz lá... eu não posso me lembrar da minha formatura, meu pai recém tinha falecido [silêncio] E o meu pai foi a pessoa que mais se orgulhava de mim... por estudar em uma universidade pública, embora ele tenha feito faixa para o meu irmão, que passou em uma universidade privada, engenharia elétrica, e não para mim [ênfase, mágoa] Mas ele [seu pai] achava que eu não deveria ser professora, mas ele se orgulhava que eu estava em uma universidade pública! [ênfase] [...] parece que eu não posso estar naquele momento feliz, entende? Curtir aquele momento... a conquista [pausa] [...] eu não quero essa amargura, eu não quero esse caminho! [...] eu não quero, eu quero romper com isso!” (Sofia)

A partir do trecho citado, é possível perceber o quanto a dor do **luto** é um traço fortemente vivido por Sofia, a qual associa momentos de conquistas com perdas de entes queridos, a dor da distância. Contudo, relatando essa sua percepção Sofia aparentemente chega em um momento de **epifania** e conclui que **não quer mais fazer parte desse fluxo** de dor e de sofrimento que envolve subjetivamente sua família. **Ela deseja “romper”** com esse sentimento que lhe gera ressentimento, culpa ou amargura. Esse processo se explicita no trecho que segue:

Virginia: Mas em vários momentos tu fez escolhas diferentes...
Sofia: *“É, eu fiiiiz! [grande sorriso, forte fluxo emocional] Que bom conversar contigo, Virginia! [clara felicidade ao se dar conta disso] Agora eu me dou conta... nessa linha aqui... [aponta para as figuras colocadas à sua frente que se referem a etapas da vida] O quanto eu fui conseguindo dizer ‘isso eu não quero!’ [ênfase, pausa]. Um pouco porque eu não me sentia uma pessoa forte, e hoje eu me sinto uma pessoa forte de dizer ‘eu não quero!’. Eu consigo manter o vínculo, ela [sua mãe] é demais de importante para mim, para minha história, para quem eu sou, mas eu não quero ser igual! É isso que eu consigo dizer aqui... [...] teve um momento muito difícil um mês e meio atrás, eu chorei muito aqui nessa mesa, e hoje eu estou bem... [...] Eu não quero mais essas coisas que são muito pesadas, do para sempre, do tudo vai dar certo... de ser sempre feliz... eu não quero essas coisas! Essas coisas são muito... é muita responsabilidade! Sabe... eu quero coisas como viver o meu dia... tentar aprender, melhorar a minha vida com ele... [seu marido] a minha vida com a minha filha...” (Sofia)*

Nos dois trechos destacados é possível observar, de forma evidente, o processo de elaboração e significação do vivido por Sofia por meio do **processo dialógico** provocado pela pesquisa, o que evidencia a capacidade formativa dessa perspectiva metodológica. Uma **capacidade formativa** compatível com a **perspectiva de aprendizagem** expressada por Sofia, ou seja, uma aprendizagem que contempla o ser e o viver no mundo, o ressignificar-se continuamente e a promoção de desenvolvimento para todos os envolvidos na relação, sejam pessoas ou instituições sociais.

Questionada sobre o que foi essencial em sua vida, Sofia fala com muito entusiasmo sobre a **oportunidade de estudar**:

“Foi c-r-u-c-i-a-l para a minha vida ir para [nome da universidade que frequentou]. [pausa] Não a [nome da universidade que frequentou] em si, estudar! Foi crucial! [ênfase] Eu rompi com o velho mundo! [risos] O velho mundo da Sofia com o novo mundo da Sofia! [risos] Foi crucial aprender. Porque, assim, eu aprendia muito, eu tinha muito, eu viajava bastante, eu conhecia bastantes pessoas, [...] como vou dizer... eu devorava, eu lia! Mas eu estava muito na minha bolha! [...] Quando eu entro na [nome da universidade que frequentou] a bolha estoura! Bum! Eu aprendia muito, eu conhecia muita gente, eu já estava ampliando, já tinha roupa que não servia mais, entende? Mas, quando eu entrei na [nome da universidade que frequentou] foi assim... o conhecimento que eu tive lá, a possibilidade de viver diferentes culturas, entende, de conhecer diferentes culturas, de ver diferentes pessoas... ‘ah, mas tu via diferentes pessoas!’, eu via, mas não tão diferentes de mim. Muito relacionadas ou ao meu grupo social, ou ao meu grupo religioso. Na [nome da universidade que frequentou] isso se rompe muito! Porque tu vê gente de todos os tipos de perspectivas! Eu conheci uma moça do Líbano que estudava comigo, eu conheci pessoas que eram, hãã... da igreja Luterana, eu conheci pessoas que eram ateias! Que botavam tudo que eu acreditava por terra! Eu comecei a ler autores que hora estavam com uma visão muito parecida com a minha, daqui a pouquinho eu leio Nietzsche [gargalhadas], que manda tudo às favas, entendeu! [risadas altas e sorrisos]” (Sofia)

Nesse trecho, Sofia relata o quanto a pluralidade de perspectivas e visões de mundo provocaram a ampliação de seus conhecimentos. Ressalta o quanto algo que inicialmente é **desconfortável**, que **desacomoda**, a provocou a **questionar** e a **questionar-se**, a **aprender**, corroborando sua produção de conflito como possibilidade de desenvolvimento. Também, revela o quanto esse processo de mobilidade subjetiva potencializou a construção de novos conhecimentos e de fluxos cada vez mais complexos de produção subjetiva. É possível inferir o quanto Sofia valoriza a **pluralidade** das relações como **possibilidade de aprendizagem**, em que as **diferenças agregam, convivem** e se **constituem** dialeticamente.

Fato disparador ⇨	Elaboração da realidade ⇨	Significação ⇨	Ação no mundo ⇩
Convívio com as diferenças. ⇩ Sentimento incômodo de desconforto.	Provocação ao questionar e questionar-se por meio do diálogo. ⇩ Ampliação das perspectivas de ser e viver no mundo.	O convívio com as diferenças é significado como uma potência , como possibilidade de construção de novas aprendizagens. O desconforto é lido como um convite ao movimento subjetivo.	A flexibilidade e a abertura ao novo , àquilo que é diferente, constituem-se como expressão de sua subjetividade.

Sofia segue falando sobre aspectos cruciais que aprendeu na universidade, ressaltando o poder libertador do aprender, abrindo-se para o mundo em sua pluralidade.

“E outra coisa! Aí tu começa a ler história, né! Minha filha! A história é uma coisa f-e-n-o-m-e-n-a-l, Virginia! Como tu já deve saber... e aí tu começa a ver que algumas coisas são muito construídas, aquilo que tu acredita... que [...] as instituições são construções sociais, e como elas podem aprisionar pessoas, né?! E ali deu um romper que... sabe... não teve mais volta! Não teve mais volta! [ênfase] E aí eu acabo me descobrindo uma pessoa perdida! Que legal, né! Eu me descobri perdida! [risos] Por que, para onde que eu vou? Estava tudo certo, eu era muito exigida, mas eu sabia onde eu tinha que chegar! E essa minha exigência de ser tudo certinho: família certinha, tudo certinho... embora a minha família nunca tenha sido certinha. Aí tu leva a culpa! E aí tu vive com culpa! Vive com culpa! Vive com culpa! Vive com culpa! Vive com culpa! Vive com uma culpa que não tem! Que não é tua isso! Sei lá eu de quem é isso! [ênfase] Não é teu! Aí isso não serve mais. [...] Então isso embolou o meio de campo, entendeu? E eu tive que, no meio de uma família que não estudou... depois o meu irmão foi fazer engenharia, o outro foi fazer administração, mas nenhum deles terminou. De uma mulher, de estudar e de me

colocar frente ao machismo dessa família, enfrentar até a própria religião que te escraviza, as pessoas se sentem donas de ti, e tu diz que não vai ser submissa, que ninguém vai ser teu dono... então, assim... Meu Deus, Virginia, como eu mudei! [ênfase, misto de perplexidade e felicidade] Eu sou uma pessoa de dizer: 'Não, eu vou fazer essa escolha para mim! Não, esse é o caminho que eu vou fazer!'. ' (Sofia)

Aqui, Sofia retoma um pouco da sua vida, do quanto se sentia oprimida pelo que era ditado pelas crenças sociais das instituições das quais fazia parte, especialmente sua família e sua religião. Do quanto essa pressão por ser “*certinha*” (Sofia), por estar do lado “correto” do mundo, por ser cobrada por uma perfeição irreal, produzia nela o sentimento de culpa que alimentava sua autoexigência, o que lhe gerava grande conflito interno entre o que ela acreditava efetivamente e o que depositavam nela. Em contrapartida, Sofia retoma que sua perspectiva crítica da realidade vivida foi aos poucos lhe provocando o **questionamento** dessas crenças, culminando em um momento que, embasada pelos **conhecimentos** histórico, social e filosófico, tudo se rompeu de maneira a provocar sentimentos **confusos**, a sensação de se sentir “*perdida*” (Sofia) diante do vislumbre do quão complexo é o mundo. Um conflito interno que rompe com o conhecido e abre novos caminhos de construção subjetiva, outros modos e recursos de ser e estar no mundo, sob outros fundamentos subjetivamente reconfigurados pela abertura às diferenças. Sofia subjetiva esses sentimentos confusos como uma expansão de mundo, uma forma de se libertar das amarras institucionais e de assumir a autoria da sua vida, tal como a lagarta, que passa pela crisálida para se tornar uma borboleta, mostrando com sua maneira de viver a beleza da existência.

Enfim, as narrativas de Sofia falam de uma mulher em construção. Uma pessoa imperfeita, tal como as outras, que se (re)descobre recursivamente e que tem **coragem** de fazer as suas escolhas, de enfrentar as instituições e as crenças que lhe “*escravizam*”. Uma mulher de coragem valorosa, que luta primeiro consigo mesma, depois com as instituições sociais para se libertar da opressão sentida. Mas, acima de tudo, uma mulher que provoca o **diálogo**, utilizando-o como estratégia de libertação, de movimentação subjetiva, de ação social. Sobre isso, Sofia observa sua linha do tempo (desencadeador utilizado: imagens sobre fases da vida) e reflete:

*“[...] até hoje eles dizem que eu mudei muito! E eu sou muito... Graças a Deus que teve uma coisa na minha vida que virou a chave, né! Porque senão, talvez eu até fosse uma pessoa feliz hoje, né? Não estou dizendo que eu não iria ser feliz, mas eu iria ser... [pausa reflexiva] [...] Eu não iria ser. **Eu não iria ter essa compreensão da vida.** [...] **Imagina se eu não tivesse acordado, se não tivesse despertado... rompido com algumas coisas... eu não ia... eu ia estar estagnada naquele tempo lá! Achando que eu tinha que ser... que tinha que dar tudo certo... viver uma vida praticamente determinada, o que que eu iria fazer... sem muitas perspectivas de colocação... que tu era criada para casar, né! De onde eu vim eu era criada para casar! Mesmo assim... mesmo não sabendo... o meu pai e a minha mãe acabaram criando esse monstinho dentro de mim, porque a minha mãe foi uma mulher que trabalhou e comprou a própria casa, quando ela casou com o meu pai ela já tinha a própria casa, e sem querer ela dizia para mim: 'Vai e seja independente de homem financeiramente!'. E o meu pai já dizia para mim: 'Tu não vai parar de estudar não! Tu vai estudar sim! Tu tem que ter conhecimento! Tu não pode ser alguém que os outros vão mandar em ti!'. Sem querer, eles estavam me criando dentro de uma visão para me criar uma***

esposa submissa, mas eles me deram ferramentas para não ser! [risos] Para não ser isso, entende. [risos altos] E eu estou feliz que em algum momento eu consegui fazer isso e sim, eu acho que entrar na universidade foi fundamental para isso! Para eu fazer isso. [...] Então, aquilo que eu achava que talvez eu fosse ficar perdida, eu me encontro tranquila hoje.” (Sofia)

Esse processo reflexivo desencadeado na dinâmica conversacional com Sofia a leva a pensar sobre como a história de vida de uma pessoa é algo muito complexo e se inicia antes mesmo de a pessoa nascer. Sofia expressa o quão surpreendente é o encontro consigo mesma. Questionada sobre o que hoje lhe instigava a seguir adiante, relata:

*“Eu gostaria de poder, hããã... **aprender mais**, obviamente, sempre me guiou o aprender, aprender, aprender, aprender, aprender, aprender.... [empolgação com essa constatação] [...] Sempre me guiou... e o aprender está aqui, né! [aponta para dentro de si] Eu quero **aprender a viver** esse resto de vida, que sei lá quanto tempo de vida eu tenho ainda, aprendendo, né! [...] Eu **quero me conhecer mais**, sabe, eu quero me conhecer mais... E sim, escrever, fazer um doutorado, viajar! Eu quero viajar bastante ainda. Quero ir para lugares que eu ainda não fui, quero conhecer outras pessoas... [...] **aprender, conhecimento, é isso que me instiga**. E profissionalmente, eu quero... **eu quero dar muita aula ainda!** Quero estar com os meus alunos por muito tempo ainda... [...] eu vou demorar a me aposentar ainda, né... nesse Brasil que a gente está vivendo... [risos altos]” (Sofia)*

Como o nome escolhido pela participante, Sofia significa sabedoria, isso é o que a instiga: a busca pela sabedoria. Um caminho marcado pelo **fluxo contínuo**, no qual não se tem a perspectiva concreta de se chegar a uma sabedoria global de tudo e do todo, mas que considera o **ser humano partícipe desse universo complexo**, no qual o **conhecimento se movimenta** e se (re)elabora continuamente, em que cada pessoa, dialeticamente, produz a si, produz ao outro e à sociedade. Sob essa perspectiva, Sofia segue seu caminho recursivo de **expansão**.

Finalizando os encontros, como uma adaptação ao complemento de frases, pediu-se a Sofia para refletir sobre sua história de vida a partir da provocação “quem é Sofia?”:

Sofia:	<i>[risos] Talvez... hããã... eu não sei se eu não vou ser muito dramática... Eu fui o bebê que não foi planejado... [risos] e com o sexo errado para minha família, que queria um menino, né! Que tenta agradar essa família, mas descobre que tem que agradar a si mesma, né?! E que pode ser feliz... mesmo não agradando as pessoas... e encontra esse caminho... encontra esse caminho no conhecimento. Então quando as pessoas dizem ‘conhecerei a verdade e a verdade vos libertará’, eu acho que isso existe mesmo... [...] conhecimento liberta, amplia, te dá novos horizontes, te ajuda a suportar as tuas dores, te ajuda a carregar as tuas fraquezas, os teus limites... [postura reflexiva com lágrimas] Eu acho que seria mais ou menos isso, Virginia. E tu sabe que, mesmo assim, tu é tão pequeno frente a outras coisas! E que tu tem ainda muita coisa para aprender! Não importa o tempo que te resta, acho que é isso! [Sofia riu, se emocionou e foi mostrando as imagens ao longo desse último processo de elaboração]</i>
Virginia:	<i>É uma história bonita!</i>
Sofia:	<i>[emocionada, derramando algumas lágrimas] Me sinto... obrigada por essa oportunidade, Virginia! [voz embargada, choro e riso na sequência]</i>
Virginia:	<i>Espero, de coração, que tu tenha gostado!</i>
Sofia:	<i>Eu adorei! Posso tirar uma foto disso [imagens]? [...] Aqui estou eu... [apontando para as imagens] que interessante! Adorei!</i>
Virginia:	<i>Como tu está? O que está sentindo agora?</i>
Sofia:	<i>Estou bem! Leve, tranquila... Sei que às vezes parece que a gente tira a roupa quando fala da gente... mas é tão bom... [voz suave e tranquila, combinando com o semblante]</i>

Virginia:	Tu quer para ti? [as imagens]
Sofia:	<i>Tu é que sabe. [risos, era notório que ela queria as imagens para não esquecer do que havia falado] [...] [felicidade] Tu me dá??</i>
Virginia:	Dou.
Sofia:	<i>Eu vou guardar isso aqui como um momento muito bonito da minha vida! [sorriso] Eu vou guardar... Gostei muito! [sorriso amplo] É um momento de lembrar...</i>
Virginia:	É um momento em que a gente aprende sobre a gente mesma...
Sofia:	<i>...a gente vai estruturando as coisas, vai organizando as coisas... vai organizando elas... vai resignificando elas, o que é o mais importante! Porque às vezes não é perfeita a nossa vida, né!? Mas não é linda? Não é uma lindeza? O importante é isso, o importante é que é uma história bonita...</i>

Essa é Sofia, um ser humano na relação com outros seres humanos, que se constitui recursivamente em um movimento constante em busca do conhecimento, movimento esse que ao mesmo tempo constitui a si e àqueles com quem compartilha experiências da sua vida. Uma pessoa que **inspira** esta pesquisa, suas colegas de trabalho, sua filha, seus alunos. Uma mulher, uma mãe, uma esposa, uma filha, uma aluna, uma cidadã, uma liderança, **uma professora**.

4.2 UM MERGULHO NA CONFIGURAÇÃO SUBJETIVA DA DOCÊNCIA DE SOFIA

*Disse a flor para o pequeno príncipe:
É preciso que eu suporte duas ou três larvas se quiser conhecer as
borboletas.
Antoine de Saint-Exupéry - O Pequeno Príncipe*

A partir do relato da história de vida de Sofia, apresentado no subcapítulo anterior, é possível afirmar que os **indicadores** levantados representam **expressões da subjetividade** da participante, os quais estão associados à maneira como ela **vive** e **significa** a experiência humana, independentemente do papel social que esteja exercendo naquele momento, o que inclui a docência. Nesse fluxo de produção subjetiva, destacam-se dois momentos marcantes na vida de Sofia: infância, significada pelo lúdico, e adolescência, significada pela maturidade compulsória. Percebe-se nitidamente nessas duas etapas a **valorização do outro** (seja pai, mãe, irmã, professores ou colegas) como um ser único e, por essa razão, significado como raro, potente, capaz de construir-se na aquisição de novas aprendizagens e de desenvolver-se subjetivamente, produzindo caminhos subjetivos alternativos de ação e autoria. Contudo, cabe ressaltar que, entre as inúmeras facetas da vida de Sofia, há uma que se destaca de forma muito marcante em sua trajetória: **Sofia na função de professora**. Isso pôde ser percebido nas diversas vezes em que a participante referiu já não ser mais possível separar a Sofia da professora, bem como nas narrativas de sua filha que, com muito humor, diz o quanto sua mãe vive como professora, inclusive em momentos familiares: *“Quando a gente tá dentro de casa*

*fazendo alguma coisa, dividindo tarefas e tal, e eu vejo que **ela assume muito a posição que ela tem no colégio**. E eu digo: ‘Calma, a gente não é o pessoal do colégio! Aqui tu é mãe e aqui tu é esposa!’”.*

Além disso, é notável que o **ser professora** vem se **configurando** subjetivamente desde **antes de Sofia entrar efetivamente na escola**. A participante viveu uma infância na qual se estabeleceram vínculos de qualidade carregados de **emocionalidade**, especialmente com o pai, teve a oportunidade de **brincar** e de imaginar mundos nos quais o impossível se tornava factível, **experimentou** escolhas, **significou** momentos de alegria e tristeza com os **recursos** que tinha construído até aquele momento. Tudo isso produziu sentidos e configurações subjetivas que emergem no tempo presente da sua prática profissional.

Também, é possível perceber que a **relação** e o **diálogo** exercem um papel fundamental nesse sistema de produção subjetiva, um movimento no qual os indivíduos se constituem dialeticamente e produzem o espaço social compartilhado, em um convite recursivo ao desenvolvimento de todos, algo de muita potência. Tal perspectiva convoca o pesquisador a reestruturar o seu olhar a respeito da realidade: de algo concreto que está dado, para algo muito mais **sutil** e **fluido**, mas que se faz presente continuamente de forma quase etérea no viver, algo que une **passado, presente e possibilidades de futuro** em um contínuo significar significando-se. Assim como a **parte oculta do iceberg**, a **subjetividade** está lá, mas não se percebe com um olhar apressado – requer tempo, **investimento relacional, confiança, dedicação, coragem, paciência, persistência e sustentação** para que sua emergência seja possível. No trabalho de **imersão na subjetividade de Sofia**, naquilo que era permitido por ela ser mostrado, foi-se percebendo indicadores de sua subjetividade que entrelaçam seu **ser e viver no mundo social** como um todo, o que inclui sua vida profissional.

Neste subcapítulo da construção da informação, objetiva-se abordar uma das facetas da subjetividade de Sofia, a da **docência**, buscando-se analisar os seus elementos constitutivos integrando-os à sua história de vida, a fim de produzir inteligibilidade a respeito dos propósitos desta pesquisa sob a forma de hipóteses explicativas. Desse modo, didaticamente, o texto aqui exposto foi organizado em quatro núcleos, os quais buscam apresentar um mapeamento sobre configurações subjetivas da docência de Sofia. O primeiro, nomeado “**Vínculo com a profissão**”, refere-se a aspectos que primeiramente levaram Sofia a cogitar a profissão de professora, mesmo a contragosto de sua família, e, em um segundo momento, o que leva Sofia a se sustentar na profissão, mantendo o desejo e o engajamento. O segundo núcleo, nomeado “**Flexibilidade**”, refere-se a aspectos relacionados a como Sofia vive a profissão, destacando-se aqui a disponibilidade contínua ao movimento de produção subjetiva, promovida pela busca

do saber e pela construção de caminhos subjetivos alternativos. O terceiro, denominado “**Humildade pedagógica**”, refere-se à visão de constante incompletude do humano vivida por Sofia, a qual lhe coloca em uma posição aberta a aprender com tudo e com todos de forma a ampliar e a qualificar o ser e o viver no mundo, com destaque para o papel do outro em sua vida. E, por fim, o quarto núcleo, denominado “**Ética docente**”, que se refere a valores e princípios que sustentam o ser professor no caso de Sofia.

Novamente, cabe lembrar que o texto produzido é apenas um retrato estático do processo de construção da informação. Nele são expostas as elaborações do pesquisador que são fruto de processos de especulação dialógica junto à participante e construção de indicadores recursivos levantados nas interações conversacionais com Sofia.

4.2.1 Vínculo com a profissão

Como já abordado anteriormente no subcapítulo “Constituição sócio-histórica da docência nos Anos Iniciais no Brasil”, o trabalho pedagógico com crianças é significado na configuração social dominante como uma tarefa de menor valor, produzindo uma crença social compartilhada e não refletida relacionada à desvalorização dos profissionais da educação, especialmente dos docentes de crianças. Essas crenças são expressas de diferentes maneiras, tais como: desvalorização salarial e social desses profissionais, aceitação de pouca qualificação para o exercício legal da profissão (Ensino Médio Técnico – Curso Normal) e, no senso comum, associação do trabalho de professor de crianças à necessidade social de promover cuidados básicos para com a infância (ter onde deixá-las, ter o que comer, aprender a ser independente quanto à higiene, ter atenção à saúde física e mental, entre outros), o que, por sua vez, faz alusão ao trabalho doméstico não remunerado da mulher na condição de mãe e dos antigos escravos em Roma.

No que se refere à Sofia, segundo suas narrativas, o contexto social em que vivia não foge desse cenário mais geral, mesmo se tratando de uma família que valorizava o acesso à cultura e à educação de seus filhos e priorizava recursos para essa finalidade. Isso pode ser observado nos trechos em que a participante narra a forma como sua família reagiu à manifestação expressa de seu desejo de ser professora, com o aparecimento de expressões como “*eles achavam que eu iria **passar fome** sendo professora*” (Sofia). Em outra situação, Sofia refere que quando deu a notícia de que havia passado no vestibular (de uma universidade pública) para o curso de Pedagogia, a família não correspondeu ao seu sentimento de felicidade. Ela afirma que notou diferença de tratamento recebido se comparado à quando seu irmão

anunciou ter sido aprovado no vestibular: “*embora ele [seu pai] tenha feito **faixa** para o meu irmão, que passou em uma universidade privada, engenharia elétrica, e **não para mim!** [ênfase, **mágoa**] Mas **ele** (seu pai) **achava que eu não deveria ser professora**” (Sofia).*

Porém, nos encontros com a participante, Sofia não referiu em momento algum que seus pais se opusessem abertamente à sua decisão de se tornar professora a ponto de proibi-la, apenas manifestavam contrariedade. Assim, mesmo a contragosto de sua família e da crença social de desvalorização da profissão, Sofia, por meio de um processo de **conciliação dialógica**, explora as bordas do socialmente aceito, **daquilo que era permitido** no seu contexto social e segue suas emoções, buscando uma carreira profissional que lhe desse satisfação, que lhe instigasse e com a qual se identificasse, uma carreira que a tirasse da infelicidade e da monotonia de trabalhar em um escritório.

Afinal, o que a levou a persistir na ideia de ser professora, uma carreira socialmente desvalorizada no contexto em que vivia? Que vivências foram importantes para que ela desejasse ser professora e se mantivesse na profissão? O que a vincula à sua profissão? Essas foram algumas das questões que pautaram as especulações junto à participante a respeito dessa temática. Durante o percurso dialógico, compreendeu-se porque essas questões não podem ser respondidas diretamente em um esquema de pergunta e resposta: elas tratam de elementos que compõem a subjetividade de Sofia, a qual não se tem acesso diretamente, apenas por um processo dialógico reflexivo que a envolvesse ativamente na evocação de memórias relativas a diferentes situações vividas que são significadas a partir da emergência da emocionalidade.

Conforme citado anteriormente, existe um **valor compartilhado** no seio da família de Sofia relativo à **valorização das oportunidades de acesso à educação e à cultura**. Sofia nasceu em uma família que, embora tivesse crenças muito conservadoras quanto ao papel social da mulher, de esposa submissa e de mãe, valorizava fortemente a educação de seus filhos. Sobre isso, Sofia refere que sua família, mesmo sendo humilde, expressava essa preocupação quando priorizava o acesso a livros e materiais culturais em detrimento de outros bens:

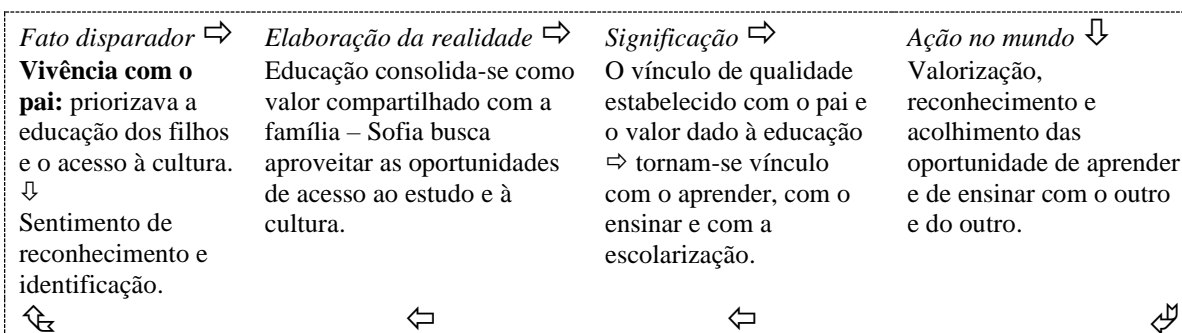
“Acho também que o incentivo da minha família. Assim, a gente não pode deixar de mencionar isso! A leitura dos livros, eu pude até não ter vestidos maravilhosos e sapatos maravilhosos, mas eu tinha livros, eu tive enciclopédias, eu tive dicionários... inclusive alguns eu encontrei agora na minha limpeza, bem velhinhos! Eu guardei três livros que o meu pai comprava com muita dificuldade. Então isso também me incentivou, aquilo era importante para eles e aquilo se tornou também muito importante para mim. O que significava para eles acabou passando para mim.” (Sofia)

Conforme Sofia, o incentivo a estudar foi constituindo nela, por **identificação**, a **valorização da educação**, como um legado transmitido por sua família e, em especial, por seu **pai**, com quem mantinha forte **vínculo** afetivo desde muito pequena. Sofia refere com grande

emocionalidade o esforço que seu pai fazia para lhe oportunizar o acesso à cultura, para que tivesse livros novos para estudar e do quanto compartilhava com ela a exploração desses recursos. Pode-se dizer, com base em sua história de vida, que o **vínculo de qualidade estabelecido** com o **pai** agiu de forma a configurar subjetivamente a **educação** como um **valor compartilhado**, de forma a levá-la a constituir-se subjetivamente de maneira divergente da subjetividade social dominante naquele espaço. Essa compreensão é reforçada em outra ocasião quando Sofia relembra como foram os primeiros contatos com o mundo letrado.

“Eu sempre tive muito contato com livro, com revista, com enciclopédias. Minha família é uma família de poucas condições financeiras, mas uma família sempre muito interessada na educação dos filhos. Então, nós não tínhamos aquelas coisas que os outros têm, mas nós tínhamos o básico e muito incentivo para estudar [forte emocionalidade]. Então, eu lia tudo que caía na minha frente desde muito pequena e quando eu não lia eu decorava porque a gente pertencia à igreja e eu decorava Salmos, decorava... eu não sabia ler, mas só de ouvido eu já sabia o que eu tinha que fazer. Então as práticas de leitura e escrita e o letramento eram presentes na minha vida [...] então estudar era uma coisa importante na minha família.” (Sofia)

Nesse trecho, Sofia aponta que, atualmente, como professora, percebe que desde muito cedo já tinha contato com o mundo letrado. Também reconhece que seus pais, mesmo tendo pouco estudo, sempre incentivaram os filhos a estudar e **os ensinaram a valorizar a educação por meio das prioridades da família** e das **práticas de letramento** compartilhadas, criando um terreno fértil para que Sofia comungasse tal valor. Em outra oportunidade, Sofia afirma novamente: *“Eu podia não ter muita roupa cara, muito calçado caro, muito brinquedo caro, mas eu tinha muito livro. Então meu pai comprava, assim, quando vem aqueles livrinhos bonitinhos, disquinho de história, eu tinha muito dessas coisas”*. Essa recorrência no discurso de Sofia reafirma a profundidade desse valor familiar compartilhado.



Por sua vez, Sofia manifesta a configuração desse valor pelo **gosto em aprender**, em explorar aquele mundo que se apresentava, referindo que *“lia tudo que caía na minha frente”*. Ela também se expressa pela **curiosidade** despertada pelo **mundo letrado**, pelas histórias de fantasia ou por lugares diferentes mostrados nos livros, os quais tinha acesso desde antes de aprender a ler. Ela relata que, na *“primeira infância, quando eu não ia para o colégio, eu tinha*

muito contato com livro, com revista, com a própria Bíblia”, o que alimentava recursivamente o mundo da **fantasia** e a **imaginação** dessa criança adoentada e que se sentia solitária.

Fato disparador ⇨	Elaboração da realidade ⇨	Significação ⇨	Ação no mundo ↓
Infância marcada por doenças respiratórias e não ter com quem brincar. ↓	Brincar de faz de conta e mergulhar na imaginação do mundo letrado: forma de lidar com a solidão.	Infância: relaciona-se ao universo lúdico.	O brincar e a imaginação são compreendidos como uma forma natural de expressão da criança.
Sentimento de solidão: sentir-se uma ilha.			
↶	↶	↶	↷

Quando Sofia, então, ingressa na escola, fica encantada com aquele mundo no qual o universo letrado, que vivia no imaginário infantil, começava a fazer mais sentido. Quase que **magicamente** aquelas letras passaram a significar palavras, frases e ideias, provocando-lhe **encantamento**. Por sua vez, essa nova experiência passa a fazer parte de suas **brincadeiras**, do faz de conta, no qual dentro da compreensão de uma criança o **vivido era elaborado e significado**. Sofia refere que brincar de escola fazia parte de seu repertório de brincadeiras e, quando questionada sobre como se tornou professora, associa imediatamente a essa brincadeira:

“Certo, inclusive eu estava limpando algumas caixas lá na minha casa, interessante que algumas coisas acontecem em alguns momentos... eu encontrei alguns livros em que eu rabiscava e que eu brincava que era professora, eu tinha tipo 9 ou 10 anos, 11 talvez, e eu sempre brincava de ser professora e eu sempre brincava de muitas coisas também, mas eu sempre brincava de ser professora, e eu tinha alunos imaginários eu tinha... eu encontrei nomes, por exemplo, a Cris. A Cris era o nome de um dos meus alunos imaginários e aquela brincadeira era muito... não sei explicar... eu tinha lista de chamada eu fazia to-das [ênfase] aquelas rotinas que têm na escola e eu brincava disso em casa [...] desde muito cedo eu disse que queria ser professora.” (Sofia)

Esse trecho expressa a história da **criança que queria ser professora**, que elaborava e significava esse forte desejo no brincar de faz de conta. Percebe-se nessa narrativa forte emocionalidade e carinho, além da **convicção** de que já percebia, durante sua infância, que queria se tornar uma professora.

Fato disparador ⇨	Elaboração da realidade ⇨	Significação ⇨	Ação no mundo ↓
Entrar na escola: oportunidade de viver a infância, brincar, fazer amigos e aprender. ↓	Escola = fazer amigos, brincar, aprender novas coisas e ampliar as perspectivas de mundo.	Escola é um lugar onde é permitido ser feliz como criança, rompendo o sentimento de solidão e tristeza.	Estabelecimento de forte vínculo com o local “escola”.
Romper com a solidão.			
↶	↶	↶	↷

Compreensão essa que é reforçada em outra ocasião:

“Eu sempre quis ser professora, desde pequena, porque eu brincava muito de escola [ênfase], dentro daquele meu mundo imaginário eu brincava de escola, eu tinha alunos, eu tinha cadernos, tinha caderno de chamada, tudo... e eu já estava decidida a ser professora [emocionalidade e convicção].” (Sofia)

Nesse trecho é possível perceber, novamente, a convicção de Sofia pelo seu desejo de se tornar professora desde a infância. O que indica que, se levarmos em conta sua trajetória de vida, **o surgimento do vínculo com a profissão se inicia na infância** por meio de uma produção subjetiva, associando a experiência compartilhada com o seu pai de aprender com o cotidiano, estabelecendo um vínculo de qualidade, o valor familiar de estima à educação, o contato com o mundo letrado desde muito cedo, suas primeiras experiências escolares que romperam com o sentimento de solidão e a oportunidade de viver uma infância na qual o brincar de faz de conta estava constantemente presente.

Indicador	O vínculo com a profissão, no caso de Sofia, é uma produção subjetiva bastante complexa, a qual se inicia na infância e segue se reconfigurando ao longo do tempo.
Vínculo inicial com a profissão	Trata-se de um fluxo carregado de sentidos subjetivos que recursivamente emergem, consolidando o ser professor como uma escolha de vida.

Percebe-se que o **brincar**, especialmente o de **faz de conta**, ocupava um lugar muito específico ao longo da infância de Sofia. Como já mencionado, sua família era bastante rígida em relação às pessoas que ela podia interagir, assim, não era permitido a Sofia brincar com seus vizinhos. Também, Sofia tinha uma grande diferença de idade para com sua irmã mais velha e seus irmãos mais novos. Esse contexto gerava na participante um sentimento de **solidão**, proferido, muitas vezes, pela expressão “sentir-se uma ilha”. O brincar sozinha, criando um mundo próprio, em que a fantasia e a imaginação a libertavam da solidão, era sua forma de sobreviver às limitações socialmente impostas e às suas questões de saúde, corroborando a ideia da constituição de um processo de produção de caminhos subjetivos alternativos em que era possível ser feliz. Dessa forma, o **brincar de faz de conta** assume uma função associada a **significar a infância, a superar barreiras, a explorar limites e possibilidades de ser e viver**. Posteriormente, o ir para a **escola** também corrobora essa mesma perspectiva, abrindo novos campos de elaboração.

“E eu, também, era muito sozinha. Então, eu gostava da escola. E eu gostava da escola porque eu brincava, porque eu tinha amigos, porque eu aprendia lá jogos que eram diferentes, que eu não brincava em casa. Então, a escola para mim era um lugar muito bom. Essa coisa de não gostar de ir para a escola nunca aconteceu comigo! Eu sempre gostei. Eu não faltava! Febre... a minha mãe tinha que me forçar a ficar em casa! Uma vez, eu me lembro que eu tive que fazer um procedimento dentário, porque eu estava com dente para cair e o outro estava nascendo, e eu queria ir do mesmo jeito! E a minha mãe dizia: ‘E se começar a sangrar?’. E eu dizia: ‘Alguém avisa, não tem problema! O colégio é perto, alguém avisa!’. O colégio era bem perto da minha casa, era

*a meia quadra da minha casa. Então, assim, eu não faltava aula. **Eu era uma pessoa muito feliz na escola!** [sorriso]” (Sofia)*

Fica evidente que a **escola** também assume o significado de dirimir a solidão e criar oportunidades de viver outras experiências, expandindo os caminhos alternativos de ação no mundo, abrindo espaço para a interação com pessoas diferentes e outras formas de viver. A escola torna-se um espaço em que era permitido brincar com outras crianças, fazer amigos e conhecer coisas que não tinha acesso em casa. **Escola era pluralidade, era possibilidade.** Por essa razão, a escola passou a ocupar na vida de Sofia um lugar tão importante, um **lugar em que ser uma criança feliz era possível**, contrapondo-se diretamente à vida familiar que vivia, muito marcada pela dor do luto e pela austeridade. Levando em conta o contexto de vida da participante, pode-se dizer que a **experiência na escola** e a **expectativa de ser professora**, que se ensaia no brincar, geraram em Sofia uma nova forma de ser e viver no mundo, abrindo espaço para que ela pudesse expandir suas possibilidades de ação, o que produz **marcas subjetivas** importantes, **vinculando Sofia à sua profissão**, as quais estão associadas à **oferta de oportunidades de viver e ser quem se é**, na qual a criança poderia viver a **infância** em um local cujo mandato familiar assim o **autorizava**, um local onde a criança poderia explorar **relações** entre pares, **brincar** e ampliar seu repertório de **aprendizagem**, um lugar de **experiência** e vida.

Indicador	Sofia configura o vínculo com a sua profissão como um compromisso com a oferta de oportunidade de ser e viver a infância na sua singularidade e pluralidade, garantindo a expressão da criança por sua via natural, o lúdico. Significa zelar por um espaço em que a infância possa ser vivida a partir da experiência compartilhada, provocando assim a emergência de novos caminhos subjetivos alternativos.
Significado do vínculo com a profissão	

Corroborando essa perspectiva, em outra ocasião, ao ser solicitada a falar de situações que marcaram sua vida, Sofia narra com muita satisfação a experiência compartilhada com sua primeira professora:

*“[...] eu me lembro muito, assim, da minha primeira... da minha primeira professora de 1º ano, a M. L. **Eu adorava a minha professora de 1º ano, e eu queria muito ser uma professora como ela!** [sorriso e forte emocionalidade] [...] a imagem, assim, da minha primeira professora, foi muito marcada. **O que ela ensinava, as músicas que ela ensinava, as brincadeiras que ela ensinava, as letras, os contos que ela contava, as histórias na biblioteca... Aquilo ficou muito mais forte em mim do que as más lembranças, digamos assim, com outros professores.**” (Sofia)*

Aqui é possível perceber que as memórias de Sofia remontam a uma forma de **viver a profissão de maneira a oportunizar espaços em que a ludicidade se manifeste**, como o uso de jogos, brincadeiras, música e contação de histórias. Isso, por sua vez, gera identificação entre Sofia e sua primeira professora, fazendo-a constituir um ideal a ser perseguido ou, nas palavras dela, “*eu queria muito ser uma professora como ela!*”.

<i>Fato disparador</i> ⇨	<i>Elaboração da realidade</i> ⇨	<i>Significação</i> ⇨	<i>Ação no mundo</i> ↓
Primeira professora. ↓ Sentimento de encantamento.	É possível aprender de forma lúdica e prazerosa (jogos, músicas, histórias, etc.). ⇨ Desejo de se tornar uma professora expressado como brincar de faz de conta.	Constituição de um ideal de professor, baseado na ludicidade e no vínculo.	Modelo a ser seguido: valorizar a ludicidade como forma natural de expressão da criança.
↶	↶	↶	↶

Outro aspecto bastante importante sobre o desejo de Sofia de ser professora é a experiência vivida com seu irmão **Eduardo**, que tinha síndrome de Down. Essa é outra experiência que Sofia refere em diferentes momentos de sua narrativa. Aqui, é importante dizer que, mesmo a pesquisadora conhecendo a participante há muitos anos, ela nunca havia comentado sobre seus irmãos, apenas se sabia que Sofia tinha irmãos, mas já no primeiro encontro, nos primeiros minutos de conversa, cuja proposta era compreender como ela havia se tornado professora, Sofia fala de seu irmão Eduardo, indicando a importância dessa experiência na configuração subjetiva da docência:

*“E aí, a minha vida foi seguindo, seguindo... né!? E aí eu tive um irmão, eu tive um **irmão com síndrome de Down**. E quando esse irmão nasceu, **eu praticamente decidi** ao longo da... [pausa, respira fundo] nós tivemos ele por 4 anos e meio conosco... [nova pausa, semblante de tristeza] e **ao longo da passagem dele pela nossa família eu decidi, decidi que eu queria ser professora**. Porque... porque os médicos diziam que ele não ia ler, não ia escrever, **não ia fazer nada!** [expressão de perplexidade] E aí os meus pais procuraram desde muito cedo formas de atender ele, tá! E um dia eu fui com a minha mãe no atendimento dele. E aí a psicóloga me chamou e disse: ‘Nós precisamos de ti. A gente acha que **tu pode** ser uma grande ajuda!’. Porque a minha mãe não conseguia dizer não para o meu irmão, ela não... não conseguia, assim... ensinar o meu irmão como ela ensinava... como ela educava os outros filhos. Ela ‘passava a mão por cima’, digamos. Ela achava que por ele ser uma criança com síndrome de Down ela deveria tratar ele diferente. E ela [a psicóloga] disse assim: ‘Eu acho que tu pode nos ajudar!’. Então, assim, **eu fui trabalhando com ele** as questões de sentar na mesa para comer, pegar o garfo, palavras que ele tinha que me dizer, ele tinha que dizer o que ele queria, senão eu não dava, sabe?! Assim, eu ajudava na higiene dele... eu tinha 16 anos, 16 anos. E aí, **eu fui ajudando ele** e aí quando ele foi para a escolinha, ele entrou para o Jardim, tudo, e **ele começou a se desenvolver bastante!** [emocionalidade, sorriso e satisfação] Não foi só por causa de mim, mas todo o processo, né!? E, aí, **eu decidi que eu queria ser professora de inclusão, professora de Educação Especial**” (Sofia)*

Na experiência conversacional com Sofia, quando ela falava da marca do seu irmão em sua vida surgiam fluxos de emocionalidade muito fortes, os quais expressavam sentimentos contraditórios, como: alegria, tristeza, assombro, perplexidade, entusiasmo, pesar, angústia e amorosidade. O que leva a crer que o convívio entre Sofia e Eduardo foi muito **intenso** e **significativo** na vida dela, além de ser uma forte evidência da relação dessa vivência como forma como vive sua profissão. Assim, pode-se dizer que essas emoções vividas no passado, de alguma maneira, se projetam no presente sempre que Sofia se depara com o **aprender** e com o **ensinar**, e, por consequência, fazem parte da maneira como ela vive a docência.

No trecho supracitado, a participante afirma que quando convocada a constituir a rede de suporte à aprendizagem e ao desenvolvimento do seu irmão, seu **desejo de tornar-se uma professora começa a tomar uma forma mais concreta**. Infere-se que **Sofia, autorizada a ocupar o lugar daquele que ensina, assume esse papel** junto ao irmão. Por sua vez, ao perceber os avanços de Eduardo, Sofia descobre-se capaz de movimentar processos de aprendizagem e promover a criação de caminhos alternativos de ação no mundo, tornando viável aquilo que era tido como impossível ou impensável. Aqui, cabe frisar a potência dessa experiência no universo subjetivo de Sofia, o quanto a mobiliza a tornar-se quem hoje ela é, fazendo-a cogitar a hipótese de tornar-se uma professora de Educação Especial, objetivando trabalhar com crianças que, como seu irmão, sofriam com o estigma da descrença em suas potencialidades.

<i>Fato disparador</i> ⇨ Vivência com seu irmão Eduardo, que tinha síndrome de Down. ↓ Sentimento de encantamento despertado pela superação dos limites.	<i>Elaboração da realidade</i> ⇨ Acreditando no potencial da criança e mediando adequadamente todos avançam, independentemente das suas condições biopsicossociais.	<i>Significação</i> ⇨ Descobrir-se capaz de ensinar Docência de crianças: investimento subjetivo, oportunidade de construção de caminhos subjetivos alternativos de vida.	<i>Ação no mundo</i> ↓ Intenso vínculo com o ensinar e o aprender. ↓ Definição pela escolha profissional: ser professora de crianças com deficiência.
↶	↶	↶	↷

Em outra ocasião, questionada sobre a escolha de sua profissão, Sofia retoma a história da relação com o irmão:

“Eu já estava decidida a ser professora e disse assim: ‘Olha, vou ser professora de crianças que...’ [têm deficiência – não conseguiu completar a frase, sua voz embargou]. Porque eu conseguia construir material para ele (seu irmão) também, entendeu?[ênfase] Para ele aprender as coisas, rotinas, eu ensinava para ele e dizia: ‘Mãe, ele consegue! Mãe, ele consegue comer com a mãe dele! Mãe, ele consegue sentar! Ele consegue fazer isso!’ [alegria e sorrisos] Junto com a psicóloga, a psicóloga me ajudava e eu ajudava a minha família.” (Sofia)

Este trecho corrobora a compreensão do anterior no que diz respeito à associação do ato de **ensinar** à capacidade de **abrir caminhos subjetivos alternativos** para que a aprendizagem e o desenvolvimento da criança aconteçam, contradizendo, muitas vezes, aquilo que socialmente se deposita na criança. Isso fez Sofia passar a **imprimir** em seu irmão a **convicção em sua capacidade** de ser, de viver e de evoluir como um ser humano único. Nota-se que o verbo **“conseguir”** aparece repetidas vezes no trecho, sempre associado à forte emocionalidade, atribuindo ao ato de **ensinar** e ao ato de **aprender** o valor da **conquista** de ambos, o que lhe

gera sentimentos de felicidade e realização, tornando o **vivido significado** por tais sentimentos, que **vinculam** os irmãos de forma a um constituir o outro.

Sofia expressa diretamente a relação existente entre o seu **desejo de se tornar professora** (significado no vínculo com seu pai e nascido durante a infância, no brincar e nas primeiras experiências escolares) e a **experiência compartilhada com seu irmão Eduardo**, elaborando essa relação a partir das conquistas alcançadas **significadas** pela perspectiva da **capacidade**. O que **indica** desenvolvimento do fluxo de produção subjetiva que sustenta o vínculo que Sofia mantém com sua profissão.

Indicador

Sustentação do vínculo com a profissão

A sustentação do vínculo de Sofia com a sua profissão passa pelo **legado** deixado pela experiência com seu irmão **Eduardo**. Nessa vivência, a participante descobre-se capaz de ensinar significando a relação estabelecida pela **impressão de capacidade um no outro**. Assim, Sofia vive sua profissão como um legado da aprendizagem constituída com seu irmão, configurando sua profissão como capaz de **promover oportunidade** de aprendizagem, desenvolvimento e caminhos subjetivos alternativos de vida.

Pode-se dizer que, considerando a experiência de vida de Sofia, a vivência com Eduardo foi de suma importância para sua **escolha profissional**, mas também para ela se tornar a **professora que é hoje**. Durante o período em que a pesquisadora acompanhou Sofia na escola, foram inúmeras vezes em que se observou ela planejando junto à Lúcia, professora residente que trabalhava com a participante como docentes de 5º ano do Ensino Fundamental, em 2019. Sofia sempre provocava Lúcia a **refletir** e a **entrar em diálogo** com ela sobre o que cada aluno já **conseguia** realizar naquele momento com autonomia e o que a criança conseguia realizar com apoio, para, então, criar estratégias que provocassem o avanço nas aprendizagens escolares (conceituais, procedimentais ou atitudinais). Eram momentos que demonstravam o quanto Sofia se empenhava em **conhecer cada criança**, cada história, cada trajetória escolar, **cada potência**. Além de evidenciar o quanto se **comprometia** com o seu desenvolvimento profissional e o de sua colega – mesmo Lúcia sendo menos experiente como professora, valorizava suas ideias, refletiam conjuntamente sobre o que cada criança evidenciava como aprendizagem, levantavam possibilidades de ação dentro da realidade vivida com vistas à promoção de novas conquistas. **Havia diálogo**. Eram momentos em que superavam planejamentos didáticos convencionais, avançavam de modo a realmente se **conectar** com as necessidades e as potencialidades da criança. Eram espaços de leveza e aprendizagem para ambas, cheios de sorrisos e entonações que falavam de uma nova elaboração construída conjuntamente. Momentos nos quais o verbo “**conseguir**” sempre estava presente. Percebia-se a emergência de fluxos de sentidos subjetivos que remetiam ao **legado de seu irmão: o investimento na capacidade que todas as pessoas têm de aprender**, sejam elas crianças ou

adultos. Lúcia frequentemente se surpreendia com a forma como Sofia analisava cada situação pela perspectiva da possibilidade e transformava ocasiões corriqueiras, como desentendimentos entre as crianças, em oportunidades para aprender algo: escutar o outro, colocar-se no lugar do outro, aprender com o outro, expressar seus sentimentos sem magoar ninguém, entrar em efetivo diálogo, observar o mundo ao redor e o que ele tem de especial em cada pequena coisa. Um processo que convoca a atenção à realidade do momento vivido e, ao mesmo tempo, conecta a subjetividade individual de cada um com a subjetividade social do espaço coletivo. Quando foi pedido à Lúcia para falar sobre a experiência compartilhada com Sofia, ela inicia com um suspiro: “*Falar da Sofi é... é um mistério, né!?*”. Percebe-se que Lúcia busca elaborar seus pensamentos para expressar em palavras o que é trabalhar com Sofia e o quanto essa vivência vai muito além daquilo que tinha aprendido até então, **vai muito além de métodos e estratégias didáticas, trata-se de abrir-se, de conectar-se, de se deixar afetar, mas sem se deixar imobilizar** pelas adversidades inerentes à profissão.

Outro fato que fala do vínculo de Sofia com sua profissão refere-se ao **falecimento de seu irmão Eduardo**. Ela conta que essa foi a experiência mais dolorosa da sua vida e que a fez questionar o forte desejo por se tornar uma professora. Sofia **perdeu seu irmão** justamente na época em que estava terminando o Ensino Médio, sua família ficou muito abalada e ela não conseguiu dar prosseguimento aos seus planos profissionais naquele momento. Acabou aceitando um trabalho administrativo que seu pai lhe conseguiu; Sofia relata que sua família estava satisfeita com suas escolhas, mas que ela se sentia **infeliz** com a rotina de um escritório. Percebia que não queria aquilo para sua vida e se propôs a fazer uma **reavaliação**. Ela narra que refletiu sobre **o que a mobilizava** e se deu conta de que **sua questão de vida era entender como as pessoas aprendem**, o que a levou a buscar o curso de Pedagogia.

<i>Fato disparador</i> ⇨	<i>Elaboração da realidade</i> ⇨	<i>Significação</i> ⇨	<i>Ação no mundo</i> ↓
Falecimento de Eduardo: dor da perda.	Não suportaria perder um aluno, assim como perdeu seu irmão ⇨ precisou de muita coragem para superar a dor e ir atrás de seus sonhos.	Conflito interno entre o desejo de se tornar professora e a dor do luto.	Desistência de se tornar professora de crianças com deficiência.
Sentir-se infeliz trabalhando em um escritório: necessidade de fazer outra escolha profissional.	Reflexão consciente a respeito do que lhe motiva: “Como as pessoas aprendem”.	“Como as pessoas aprendem” passa a ser assumida como uma questão para sua vida.	Cursar Pedagogia.
Exercer a profissão de professora: uma escolha de vida que gera satisfação.	Investe subjetivamente na potência da criança.	Ser docente é uma forma de honrar o legado do irmão.	Docência dialógica: abertura para compreender o ponto de vista do outro,

	Mantém-se atenta às oportunidades de aprendizagem.	A docência é uma escolha de vida.	reconhecendo-o como potente; prática baseada na relação.
↶	↶	↶	↷

Em **honra ao legado de Eduardo**, às aprendizagens compartilhadas com ele, Sofia torna-se uma professora de crianças, configurando subjetivamente sua profissão como uma **escolha de vida** que lhe traz felicidade e satisfação.

Indicador	Sofia configura subjetivamente sua profissão na sua vida como uma escolha de vida que lhe traz felicidade e satisfação. Significa também uma maneira de honrar o legado de Eduardo, as aprendizagens constituídas com ele, uma forma de torná-lo vivo em cada criança na qual Sofia imprime potência, possibilidade, em cada criança na qual ela inverte-se subjetivamente.
Escolha de vida	

Essa escolha de vida, por sua vez, ganhou raízes cada vez mais fortes na relação de Sofia com o seu local de trabalho. Ela narra que sempre percebeu aquele espaço como uma escola com imenso potencial e, por isso, renunciou ao trabalho em uma escola de educação infantil para dedicar-se a realizar seu estágio de um ano lá. Relata o quão desafiadora e construtiva foi essa etapa de sua vida. Porém, o fim do estágio e o encaminhamento da sua formatura como pedagoga é marcado novamente pelo luto da perda do pai:

*“E eu estava aqui fazendo estágio e ele [seu pai] faleceu, e eu me lembro que a <nome da professora>, que era a professora titular da turma, ela disse assim para mim: ‘Tu volta quando tu conseguir’ [suspiro, pausa] [...] passaram os três dias, aí eu voltei para cá [escola]. **E esse lugar foi um lugar muito acolhedor para mim, talvez por isso que eu tenho muito carinho pela escola, sabe...** [suspiro longo] **Esse lugar foi um lugar muito acolhedor para mim!** [forte emoção] A <professora titular da turma> disse para mim: ‘Fica aqui, Sofia’. Porque eu cheguei e ela disse ‘Fica aqui’, **eu não consegui ir para a sala de aula quando eu retornei.** E ela disse ‘Fica aqui [na sala dos professores], vai para a sala de aula quando tu conseguir, quando tu se sentir bem... vai fazendo alguma coisa por aqui’, para efeitos de estágio, para contar carga horária. E então eu fiquei aqui [sala dos professores em que conversávamos]. Eu fiquei metade da manhã, fui ajudando uma colega, fui atender um telefone, né... Daqui a pouquinho, uma criança veio buscar alguma coisa ou alguém pediu alguma coisa e eu fui... **E quando eu fui levar alguma coisa na sala, eles [os alunos dela] vieram e eles não falaram nada só me deram um abraço... [forte emocionalidade] foi me dando um abraço... Nada corrido, aquela coisa muito bonitinha assim... E eu voltei para a sala de aula. Eu consegui voltar para a sala de aula naquele dia mesmo. Naquele dia mesmo eu consegui voltar para sala de aula. Ali eu já estava dando aula de novo [suspiro]. [...] E aí eu me lembro que eu terminava aula, assim... E aí eu arrumava... [a sala de aula] **Eu ficava um pouco sozinha... E aí eu chorava.** [...] Eu tinha que me cuidar em casa. Eu não podia muito fazer o meu luto né... E aí eu me lembro que eu sentava lá na sala do 1º ano e aí a <professora titular> ia me ajudar, assim: ‘Ah, Sofia! Vai passar, tu vai ver. A vida vai te chamar para vida!’ [chora muito emocionada com a lembrança]. Muito bonito lembrar disso, quando eu lembro eu me emociono [forte emoção, pesquisadora já estava chorando junto com a participante]. **E eu passei isso aqui dentro... Com os alunos e com os colegas... Então eu tenho o maior carinho por eles... Eu tenho maior carinho por esse espaço também** [suspiro, enxuga lágrimas que caíam!] [...] Eu acho que eu trago várias marcas dentro de mim assim... Mas eu aprendi muito, muito, muito!” (Sofia)***

Percebe-se que Sofia consolida essa escolha de vida, que é ser uma professora de crianças, como uma possibilidade de trabalhar o luto. A dor da perda novamente se faz presente como um marco em sua vida. Porém, Sofia encontra justamente na escola a acolhida e o amparo de que precisava naquele momento. A escola em que trabalha lhe sustentou em um momento

de dificuldades, configurando subjetivamente aquele espaço como algo a ser valorizado, algo que faz parte de sua essência, algo que a motiva a se dedicar tanto: “*Eu também gosto muito de trabalhar aqui nesse lugar. Talvez se eu trabalhasse em outro lugar não teria tanto... talvez... toda essa motivação*”.

<i>Fato disparador</i> ⇨	<i>Elaboração da realidade</i> ⇨	<i>Significação</i> ⇨	<i>Ação no mundo</i> ↓
Falecimento do pai. ↓ Dor provocada pelo luto.	A fragilidade de Sofia naquele momento foi acolhida, amparada e suportada na escola em que trabalha.	A escola em que trabalha foi configurada como uma local a ser valorizado, um lugar que vale a pena investir.	Motivação para tornar-se professora efetiva da escola e para qualificar cada vez mais aquele espaço.
⇨	⇨	⇨	⇨

Sofia, assim, torna-se uma professora de crianças muito aberta às diferentes formas de ser e viver o espaço escolar, uma profissional marcada pelo verbo **conseguir** e que assume a docência como algo que faz parte do seu ser e viver no mundo. Uma professora que na descoberta da sua **própria potência imprime no outro a convicção em suas capacidades**, tornando Eduardo presente em cada um de seus alunos, em cada professor ou família com que trabalha. Uma professora que afirma não se imaginar fazendo outra coisa. Uma pessoa que exerce seu trabalho a partir da relação e do diálogo, assumindo que o se tornar professor e o se tornar aluno ocorrem de forma recíproca – um constitui o outro na relação.

4.2.2 Flexibilidade

A **flexibilidade** é um elemento bastante importante na produção das configurações subjetivas associadas à docência de Sofia. Refere-se, especialmente, à **capacidade de constante abertura ao novo**, modelando progressivamente a forma como a participante vive a sua profissão. Supõe **movimento**. Leva em conta que esse **fluxo de produção subjetiva** está fundamentado na **busca contínua pela sabedoria**, gerando **ampliação e complexificação progressiva de perspectivas** de compreensão e ação no mundo. Supõe perceber o ser e o estar atual pela perspectiva da **provisoriedade** e da **processualidade dialética**. Considera o caráter inquieto da participante, gerando movimento das engrenagens da aprendizagem e o desenvolvimento da empatia para com o outro, imprimindo significado às relações estabelecidas. Também considera o respeito e a valorização de cada pessoa que compõe o espaço social compartilhado, dada a sua unicidade.

Neste núcleo foram mapeadas duas vertentes, interligadas, que expressam a produção subjetiva da participante, denominadas “Ampliação de perspectivas” e “Características da docência”, que serão apresentadas na sequência.

4.2.2.1 Ampliação de perspectivas

Esta primeira vertente refere-se à **capacidade de elaboração do vivido**, provocado por recursivos fluxos de produções subjetivas, os quais geram a produção contínua e progressiva **de conhecimentos** cada vez mais complexos e plurais que dizem respeito à sua profissão. É expresso na maneira como Sofia exerce a sua profissão, constituindo um traço da configuração subjetiva da sua docência. Entende-se que esse fluxo de produção subjetiva tem relação com o que Sofia coloca como seu objetivo de vida, a busca pela sabedoria, e pela sua questão existencial: “*Como as pessoas aprendem?*”.

Por sua vez, esse movimento de ampliação de conceitos a leva a compreender as situações vividas sob diferentes perspectivas, provocando-a a expandir a visão do todo (complexidade da pluralidade), ao mesmo tempo que aprofunda o entendimento de cada parte (complexidade da singularidade), traçando relações e paralelos que expressam a natureza relacional e complexa da profissão de professor.

Assim, apresentam-se nessa vertente algumas elaborações da pesquisadora produzidas a partir das dinâmicas conversacionais com Sofia. Elas buscam integrar as produções subjetivas construídas e vividas pela participante na relação com sua prática cotidiana e com a subjetividade social do espaço profissional no qual atua. Objetiva apresentar conceitos tradicionalmente abordados na área da educação sob o ponto de vista das significações geradas por Sofia.

4.2.2.1.1 Aprendizagem escolar

Aprender e aprendizagem foram tópicos que surgiram em inúmeros diálogos com Sofia, sendo a expressão “*eu aprendi*” a mais recorrente ao longo das interações conversacionais.

Ainda durante a sondagem das possíveis participantes, foi solicitado no questionário que elas respondessem à pergunta: “O que você entende por aprendizagem?”. Essa questão foi inserida naquela ocasião para levantamento de possíveis desencadeadores de diálogo. Nesse momento, Sofia perguntou, respondendo ao *e-mail* no qual foi enviado o questionário, se a pesquisadora esperava uma resposta fundamentada teoricamente. Foi esclarecido que o objetivo

do questionário e da pesquisa em si era que a participante expressasse seu pensamento de forma livre e espontânea, a fim de apresentar a sua elaboração de pensamento a respeito dos temas que seriam tratados no processo. Assim, sentindo-se autorizada a ser ela mesma, Sofia escreveu o seguinte:

*“Essa questão sempre nos remete às teorias que nos baseamos. Como **não temos como escapar disso**, tentarei responder parafraseando algumas delas. **Aprendizagem é uma mudança** que ocorre em nós em nível cognitivo por meio das **experiências vividas**, sejam elas intencionais (aprendizagens escolares) ou da própria vivência do sujeito. Para que esses processos de **apropriação e ressignificação** das aprendizagens possam ocorrer, alguns fatores são indispensáveis, tais como as **estruturas mentais** e as questões **emocionais**, as vivências e **experiências** as quais o sujeito é submetido e, **no caso da escola, a atuação dos professores e o envolvimento da família.**”*
(Sofia)

Levando em conta que uma elaboração por escrito é, na realidade, fruto de uma reflexão consciente, a expressão da participante via questionário levou a elencar alguns pontos de partida a serem abordados direta ou indiretamente durante as dinâmicas conversacionais:

- a) Como Sofia vive esse conceito de aprendizagem?
- b) No caso, a participante afirma que pensar a respeito da temática “*remete às teorias que nos baseamos [...] não temos como escapar disso*”, o que se refere a conhecimentos construídos (teorias), os quais ganham significado em sua vida. Que conhecimentos seriam esses?
- c) A participante entende aprendizagem como **mudança**, mobilidade e ressignificação, promovida na relação das pessoas entre si e com o mundo. Como essa ideia se produziu?
- d) Para ela, no processo de aprendizagem estão envolvidos diferentes fatores, como estruturas mentais, organização emocional, qualidade das relações sociais e das experiências vividas. Como essa elaboração se produziu?

É interessante salientar que se observou a atuação docente da participante junto aos seus alunos e colegas por um semestre letivo. Nessas ocasiões foi possível perceber que Sofia efetivamente buscava **conciliar o currículo escolar** com as **necessidades de seus alunos**. Para isso, realizava atividades de sondagem contínuas visando a identificar que hipótese cada criança estava elaborando a respeito do que estava sendo trabalhado no momento. A partir disso, promovia experiências concretas para **mobilizar o fluxo reflexivo** das crianças, levando-as à elaboração de novas e recursivamente mais complexas **aprendizagens** escolares, sejam elas **conceituais, procedimentais** ou **atitudinais**.

Por exemplo, o trabalho com frações. Sofia provocava a **reflexão** das crianças a respeito das parcelas de um inteiro utilizando para isso materiais concretos, os quais faziam parte do cotidiano das crianças, como folhas de papel, caixas de ovos e até mesmo um bolo. Destaca-se que o **diálogo** era seu maior instrumento de sondagem de conhecimentos, saberes constituídos

e de promoção de reflexões, sendo notório o real interesse da professora na elaboração do fluxo de pensamento da criança. Essa **provocação dialógica** desencadeava um **processo de elaboração** junto com a criança, no qual ela era convocada a refletir sobre seu raciocínio e expressar suas hipóteses com os recursos que tinha naquele momento, tais como: compartilhamento de experiências, associações, exemplos, movimentos corporais, desenhos, escrita, dobraduras, colagens, entre outros. Todas as formas de expressão eram consideradas válidas e integravam o processo de reflexão, que poderia ocorrer de forma individual, em pequenos grupos ou coletivamente. Essa **elaboração dialógica** ia construindo a compreensão conceitual de um conteúdo curricular por meio da **experiência concreta significada no vivido**, na experiência **compartilhada** cuja **mediação** era **intencionalmente estruturada** de forma a envolver a todos e a cada um. No caso citado, a professora buscava iniciar a compreensão de um novo conteúdo escolar com elaborações **mais simples** e que eram reconhecidas mais facilmente no cotidiano da criança, como a noção de um inteiro ou de metade (o exemplo usado foi dividir um chocolate ou a merenda [um sanduíche] em partes iguais). Posteriormente, **progrediu-se para elaborações mais complexas**, como a equivalência entre $\frac{2}{8}$ e $\frac{1}{4}$, por meio da ideia de simplificação de frações, utilizando para isso dois conjuntos de tampinhas com quantidades iguais, os quais poderiam ser agrupados e divididos. Tal fluxo pode ser expresso da seguinte maneira:

Necessidade do currículo escolar

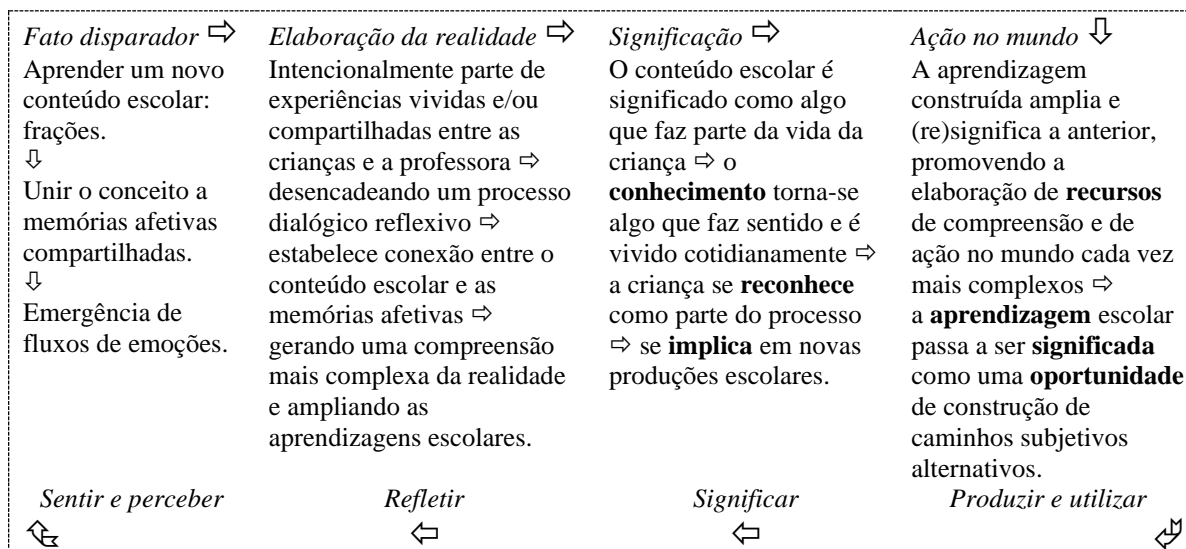
⇒ **Provocação dialógica**: levantamento de hipóteses iniciais + avaliação das necessidades dos alunos (Que nível de compreensão têm sobre o assunto? O que precisam para avançar?) + emergência de memórias afetivas

⇒ **Mediação intencional**: provocação dialógica reflexiva do mais simples ao mais complexo, significada na experiência concreta compartilhada (engajamento, vinculação e reconhecimento)

⇒ **Produção de conhecimentos**: novos e/ou mais complexos recursos para compreender o vivido nos quais todos se reconhecem como partícipes – ampliação e qualificação de caminhos subjetivos de ação no mundo

Nota-se que tal estratégia articula dialeticamente o ensinar e o aprender de forma colaborativa, convocando o engajamento de cada criança, pois todos tinham experiências a serem compartilhadas que eram consideradas válidas para a elaboração do conhecimento. Isso, por sua vez, provocava a emergência de **significados** para o **conteúdo curricular escolar** compartilhado naquele momento a partir da convocação de **memórias afetivas**, as quais geram fluxos de emoções nos envolvidos, externados por meio de expressões faciais e orais, que se referiam à dúvida, à compreensão, à empolgação, à angústia, à inquietação, à reflexão, entre outros processos emocionais e cognitivos. Detalhes aos quais a professora estava atenta e eram

levados em conta no processo de planejamento das propostas seguintes, sugerindo um fluxo no qual a aprendizagem escolar é percebida, sentida, refletida, significada, produzida e utilizada.



Percebe-se, por meio desse diagrama, que o processo de elaboração de um conceito escolar mediado por Sofia passa por um fluxo de produção subjetiva, o qual **configura subjetivamente a aprendizagem escolar** em cada criança, assim como no grupo. O que indica que aprender na escola é significado por ela como uma **oportunidade de construção de recursos de vida** cada vez mais complexos e elaborados, ampliando, com isso, as possibilidades de ação da criança no mundo, corroborando a ideia de aprendizagem humana.

Sofia **vive** sua profissão e ação pedagógica, seja como professora, seja como coordenadora da equipe, de forma a configurar subjetivamente (em seus alunos, colegas ou comunidade educativa) **oportunidades de acesso à educação e aos bens culturais** como um **valor** a ser **compartilhado**. Valor esse que se refere ao legado de seu pai e ao vínculo de qualidade estabelecido com ele, que provocam nela a emergência de sentidos subjetivos que significam a docência na sua vida, engajando-a nesse processo. Além disso, intrinsecamente, Sofia crê que a criança **é capaz** de aprender e de ensinar e, por essa razão, suas contribuições são consideradas válidas para construção do conhecimento escolar, o que, por sua vez, é uma forma de honrar o legado de Eduardo. Nesse encontro em que a **criança é reconhecida, sente-se potente e valorizada e reconhece-se no conhecimento produzido**, provoca-se um fluxo de pertencimento ao processo de escolarização, no qual a **experiência escolar ganha valor e é significada como recurso de vida para a construção de caminhos subjetivos alternativos** às configurações subjetivas sociais dominantes.

Indicador**Aprendizagem escolar**

A aprendizagem escolar é configurada subjetivamente por Sofia como uma **oportunidade de construção de recursos de vida**. Essa construção de conhecimentos, atitudes e procedimentos que ocorrem no ambiente escolar se dão na relação experiencial entre as pessoas, o que supõe abertura ao **diálogo**. Nesse processo, a criança também é **reconhecida**, intrinsecamente, como **capaz** de aprender e de ensinar, o que gera sentimento de pertença e implicação.

Levando-se em conta essa perspectiva de aprendizagem escolar, ao trabalho do professor aliam-se os conhecimentos didáticos, conceituais e metodológicos, em uma **postura** efetivamente **dialógica** – atenta não apenas ao conteúdo trabalhado e ao planejamento prévio, mas também à **qualidade das relações e reflexões** estabelecidas e às diversas formas de expressão das crianças em diferentes situações. Também, supõe que o trabalho do professor considera o outro (seja criança, familiar ou colega) como parte significativa da relação, atitude que se evidencia quando da legitimação de conhecimentos, hipóteses e sentimentos como válidos na construção dialógica, uma relação dialética que implica cada parte com o todo e o todo com cada parte.

Cabe aqui referir que a situação descrita é apenas uma das tantas outras que foram observadas, as quais seguiam o mesmo fluxo. Por exemplo, nos relatos das professoras Helena e Lúcia a respeito da maneira como se dava o trabalho de docência compartilhada junto à professora Sofia, no qual, independentemente da pouca experiência delas, Sofia se mostrava acolhedora às contribuições das colegas sobre o trabalho a ser realizado, constituindo uma **relação horizontal** que **validava cada pessoa** como capaz de contribuir com a produção de conhecimentos.

A respeito disso, a professora Helena, em dado momento de seu depoimento, refere: *“eu cheguei sem grandes experiências em Anos Iniciais e, mesmo assim, ela esteve sempre aberta a ouvir as minhas sugestões, as minhas proposições de planejamento e permitia que eu me expressasse, enfim... eu entendo que essa abertura foi fundamental para que se constituísse essa docência”*. Essa atenção ao outro era também observada na forma como Sofia conduzia Lúcia a refletir sobre o processo de construção das aprendizagens dos alunos, tanto nos momentos de planejamento quanto após cada aula, momento no qual ambas conversavam e trocavam ideias sobre como havia sido aquele turno de trabalho enquanto apagavam o quadro e organizavam a sala de aula. Tratava-se de uma situação rotineira, mas que era significada como um espaço de troca e reflexão, um momento de conexão formativa.

Outra situação que corrobora a compreensão de como Sofia amplia o conceito de aprendizagem escolar, de uma perspectiva meramente formal curricular para uma noção de **aprender para e com a vida em um fluxo contínuo**, se deu a partir de um encontro conversacional entre ela e a pesquisadora na qual se utilizou como desencadeador uma situação

que estava ocorrendo na escola. As crianças, alunos de Sofia, estavam em conflito por terem compreensões divergentes a respeito do que seria uma convivência adequada no espaço escolar, isso porque as noções socialmente construídas na família, no bairro, em outros círculos de convívio fora da escola, eram diferentes entre elas e muitas vezes destoantes – o que para um era uma conduta naturalizada, para o outro era ofensiva. Entre os 20 alunos, havia dois que se sobressaíam, pois divergiam bastante dos demais no que se referia à interação social. Eles tinham como normalizadas, no círculo social fora da escola, condutas como xingamentos preconceituosos e misóginos, além de atitudes maliciosas de dupla compreensão como formas socialmente aceitas de relação com o outro, o que provocava forte desconforto entre os demais (e em suas famílias), gerando um processo de exclusão dos dois meninos em algumas situações escolares, como a hora do recreio e as atividades em grupo com livre escolha. Esse quadro observado foi um dos disparadores conversacionais utilizados nos encontros formais. Nesse caso, Sofia foi provocada a pensar sobre como planejava suas intervenções junto às crianças com vistas a promover alguma aprendizagem necessária naquele momento, sem deslegitimar o meio social das crianças e, ao mesmo tempo, promover a compreensão de que diferentes espaços sociais supõem condutas distintas. Sofia expõe da seguinte forma o seu fluxo de pensamento:

*“A primeira coisa que eu vou pensando é assim: ‘Como que eu vou... como é que eu posso **provocar situações, ou utilizar situações** que acontecem em sala de aula para fazer a criança se **deslocar**?’.” (Sofia)*

Esse trecho ratifica a compreensão a respeito da configuração subjetiva de aprendizagem escolar produzida por Sofia. Ou seja, ela entende a **aprendizagem escolar** como **movimento de elaboração e compreensão do mundo**, como produção de recursos para a vida, **o que inclui aprender a conviver em sociedade**, levando-se em conta sua pluralidade. Portanto, o raciocínio expressado por Sofia confirma o indicador anteriormente elaborado no que tange à atuação do **professor** como **mediador da experiência reflexiva dialógica** e à **finalidade** do trabalho docente como elaborador de **oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento** para todos a partir do diálogo com as experiências compartilhadas, sejam elas provocadas (como as pensadas previamente em um planejamento pedagógico) ou espontâneas (oriunda do cotidiano compartilhado pelo grupo).

A partir dessa questão que surtia atritos na turma, Sofia faz a escolha pedagógica de iniciar um projeto sobre convivência que segue duas vias de ação. A primeira é utilizar a metodologia de círculos de construção de paz⁴, provocando nas crianças a produção de um

⁴ Metodologia relacionada à Justiça Restaurativa.

espaço compartilhado de expressão respeitosa e escuta, visando à resolução de conflitos por meio do diálogo e implicação subjetiva de cada um com a construção de um espaço coletivo agradável para todos. A segunda foi o projeto “Sentimentário”, que buscava resgatar a ancestralidade e os valores que faziam parte da história de cada criança, objetivando produzir um espaço social compartilhado que efetivamente os representasse, no qual cada um se reconhecesse e se sentisse pertencente. No decorrer desse projeto, que visava a criar um baú de memórias daquilo que constituía a história de vida de cada criança, houve um momento em que um aluno desdenhou de algo que outro colega trouxe para compartilhar e Sofia não perdeu a oportunidade de frisar a necessidade de se **respeitar a história de vida de cada pessoa**, porque ela é **única** e muito especial, que não voltará a acontecer nunca mais, sendo um verdadeiro tesouro para a humanidade, mais valioso que qualquer bem material. Esse momento visivelmente provocou em todos um forte impacto, gerando a emergência de emocionalidade expressada em um silêncio reflexivo incomum. O momento foi de suma importância para aquela turma e convocou o passado para o presente que estava sendo compartilhado, além de convidar a pensar sobre o futuro, sobre opções de vida, sobre escolhas. Daquele momento surgiram outras reflexões e ponderações. A singela fala de Sofia foi tão significativa que se ouvia nos corredores aquelas crianças repetindo o mesmo discurso para as crianças menores⁵. Cabe destacar que, ao longo do semestre, se percebeu uma melhora significativa nas relações sociais estabelecidas entre as crianças da turma e delas com as demais, especialmente no que diz respeito à comunicação respeitosa e honesta, que visava não apenas expor sentimentos e desconfortos frente às situações vividas, mas efetivamente mobilizar atitudes visando à resolução dialogada de impasses e à conciliação – corroborando a compreensão de aprendizagem como constituição de recurso para se viver em sociedade.

O excerto anterior é uma elaboração de Sofia sobre como se processa o seu raciocínio diante de uma situação, que pode ser lida como adversa, mas bastante frequente no cotidiano da escola pública. Trata-se de um hábito que ocorre de forma automática, como uma espécie de *modus operandi* de Sofia na posição de professora. Uma forma de agir carregada de história, de valores, de princípios, de sentidos e de configurações subjetivas que emergem naquele cenário de maneira a compelir a tomar uma atitude, tal como as produções subjetivas

⁵ Nessa escola existe um projeto em que as crianças do 5º ano do Ensino Fundamental apadrinham as crianças do 1º ano, provocando nos maiores o sentimento de responsabilidade pela orientação de seus afilhados em momentos livres, como o recreio, no que diz respeito a interação respeitosa e condução de conflitos e frustrações. As professoras relatam um duplo benefício do projeto: nos menores gera sentimento de pertencimento à escola, criando a sensação de acolhimento; já nos maiores, provoca a responsabilização por ensinar os menores pelo exemplo e o colocar-se no lugar do outro, especialmente dos professores, melhorando o convívio escolar.

relacionadas ao seu entendimento de conflito, de conciliação dialógica, de vínculo de qualidade, de discriminação, entre outras.

A partir da elaboração da construção da informação, compreende-se que, para Sofia, aprender na escolar reflete a sua convicção de que todas as pessoas têm capacidade de aprender e de ensinar, independentemente de suas condições biopsicossociais. Infere-se também, levando em conta a história de vida de Sofia, que nessa convicção estão presentes os significados produzidos nas experiências vividas com seu pai, com o qual compreendeu o valor do vínculo qualificado, e com seu irmão, que lhe ensinou muito a respeito da potência humana e da superação.

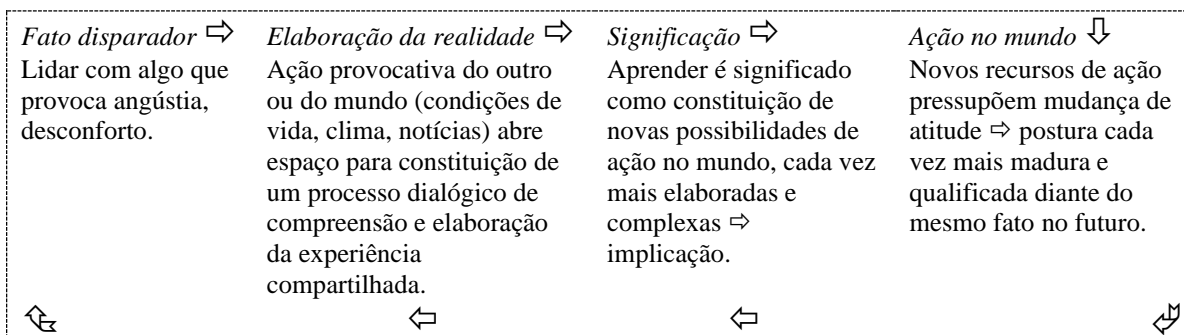
Ampliando esse aspecto da construção da informação, em outro encontro foi realizado um completamento de frases adaptado, no qual se lançava uma ideia pontual e Sofia expressava verbalmente sua compreensão. Seguindo essa lógica, constitui-se o diálogo abaixo, cujo objetivo era retomar a compreensão da participante sobre o que é aprender na escola:

- Virgínia: **E o que é aprender para ti?** Tu falou muito, assim, sobre esse compromisso do professor com o aluno... Seria o compromisso com a aprendizagem?
- Sofia: *Com aprendizagem! [concordância e empolgação reflexiva]*
- Virgínia: Com o desenvolvimento integral da criança?
- Sofia: *Com certeza! [mantém fluxo de emoção e expressa contentamento]*
- Virgínia: **O que é aprender para ti?** Na tua cabeça sim... Gostaria de explicar ou dar um exemplo... O que é aprender?
- Sofia: *Eu vou falar bem assim... Eu não vou puxar muita coisa teórica... [um pouco de angústia e preocupação]*
- Virgínia: Não, eu não quero coisa teórica. Eu quero Sofia por Sofia!
- Sofia: *[Suspiro, expressão de "Ufá, ainda bem!" e relaxamento] **Eu acho que é mudança... Aprendizagem também é mudança! Mudança...** De uma forma que eu compreendo agora, de como eu lido com as coisas agora e como eu... a possibilidade que eu tenho de mudar, de **fazer diferente** em outras situações depois de passar por aquele processo... Eu me defronto diante de um **conflito**, que eu não sei talvez como resolver, e aquilo me **angustia**... O que diz respeito a questões mais **emocionais**... E a partir daquela **vivência**, né... Com a **intervenção** de outro ou não... às vezes sem intervenção a gente também consegue, né! Eu aprendo certas as coisas, né? Eu adquiero um **conhecimento** sobre aquilo e, da próxima vez, quando eu me defrontar com aquilo, **aquilo já é diferente** para mim! Dando um exemplo de uma questão emocional, **é algo que não me deixa mais tão ansiosa... Ou não me deixa mais tão mobilizada, eu tenho mais maturidade para enfrentar aquilo... Eu já tenho um conhecimento... Eu já tenho condições de fazer uma leitura diferente daquilo, né?! Naquele momento... Mas não que eu não tenha o que aprender ainda com aquela situação, eu aprendo mais um pouco... Quando eu me defrontar com aquilo eu já estou mais preparada para enfrentar aquilo...** [constante expressão reflexiva]*
- Virgínia: Já tem alguns recursos...
- Sofia: *Alguns recursos... **E ali eu já estou aprendendo de novo! É algo que para mim não tem fim, assim... Parece que é um processo que não tem fim... Aprender para mim é uma mudança, é uma situação de se...** De lidar com conflito, seja ele de conhecimento teórico ou emocional, de qualquer ordem, tá... **Lidar com aquele desconforto, com aquele desequilíbrio**, aprender dali algumas coisas e poder aplicá-las em alguma outra situação em que eu **vou viver** ela também, né!? Ou em situações semelhantes. Eu acho que a aprendizagem é mais ou menos isso, assim, falando sem puxar recursos de teóricos.*

Nesse trecho é possível observar vários elementos que contribuem para compreender a forma como Sofia elabora a ideia de aprender na escola. Percebe-se que surge novamente a preocupação com as questões teóricas e um pouco de insegurança – infere-se que tal apreensão se relaciona com o contexto da escola na qual Sofia trabalha, pois a maioria dos professores tem título de mestrado e doutorado, e existem frequentes discussões que envolvem a evocação teórica como forma de legitimar o pensamento, daí a preocupação levantada por Sofia. O que, por sua vez, denuncia a prevalência naquele espaço da crença de que o conhecimento acadêmico se sobrepõe às elaborações da pessoa.

Outro aspecto, novamente apontado, é o entendimento de **aprendizagem** como mudança de estado, como **movimento**, um fluxo de constituir-se continuamente na **relação** com o outro ou com o mundo. Isso pressupõe que a abertura ao diálogo potencializaria tal movimento. Além disso, Sofia expõe aqui a compreensão de que a aprendizagem escolar supera o aprender conceitos, procedimentos e atitudes, trata-se de um **aprender para a vida**, para criar recursos de vida, o que se assemelha mais a um fluxo de produção subjetiva, ou seja, uma educação que passa pela subjetividade de todos que compartilham a experiência educativa. Coloca em consonância a experiência escolar com a experiência de vida, corroborando a compreensão da **aprendizagem escolar como um complexo processo de constituição de recursos de vida para ser e viver em sociedade**, em um mundo compartilhado, **que exige do ser humano um constante mover-se**, um constante reinventar-se na processualidade da vida, traduzido na expressão de Sofia: “*podemos juntar a formação cidadã com os conteúdos básicos sem problemas*”.

Novamente, levando em conta a compreensão do processo de produção subjetiva de Sofia, pode-se entender o fluxo do seu pensamento por meio do esquema simplificado a seguir, o qual busca expressar o entendimento da participante sobre o que é aprender, ou, como se processa o aprender:



A compreensão dos processos de aprendizagem sob essa perspectiva leva a vislumbrar o quão **complexo é o aprender** e que **aprender na escola é apenas um fragmento do**

aprender na e para a vida. Aprender se dá em um fluxo contínuo ao longo de toda a vida da pessoa, situações em que ela é provocada a refletir, agir ou buscar soluções para questões cotidianas criam espaços para construção de aprendizagens, sejam elas na escola ou fora dela. Por essa razão, percebe-se que Sofia entende o **aprender na escola** como **possibilidade de construção ou qualificação de recursos para a vida em sociedade**, o que leva em conta a demanda social, cada vez mais intensa, por pessoas abertas a aprender constantemente.

Além disso, percebe-se a infinidade de fatores que estão relacionados com o aprender na escola e a **complexidade do trabalho docente** – colocando em jogo questões **cognitivas, conceituais, procedimentais, didáticas**, a **historicidade** dos envolvidos e a **qualidade da experiência** compartilhada. Expõe, por sua vez, a importância da construção de um **vínculo de qualidade** para que o movimento da aprendizagem siga acontecendo recursivamente com efetiva implicação subjetiva.

Sofia expressa (direta ou indiretamente) que **nunca está totalmente preparada** para o que vai enfrentar em um dia de trabalho, mas que **estando aberta a entrar em processo dialógico** com as necessidades do outro (seja outro professor, uma criança ou um grupo), o que pressupõe **conexão vincular e abertura a aprender, é possível**, em conjunto, **criar condições de avanço** e resolução de conflitos de forma a abrir caminhos subjetivos alternativos nos quais todos aprendem e têm capacidade de ensinar, tornando a situação (que, às vezes, pode ser considerada adversa) uma oportunidade muito bem-vinda de aprendizagem e produção subjetiva.

4.2.2.1.2 Função social da escola

Considerando a historicidade de Sofia, pode-se identificar o quão marcante foi seu ingresso na escola. Conforme já indicado, a entrada na **escola** é significada na vida dela pela perspectiva da **possibilidade**, um lugar no qual era permitido viver a infância, brincar e ser apenas uma criança, um lugar em que era permitido ser feliz. Nessa produção subjetiva, o papel da sua primeira professora foi de relevante importância.

Sofia narra sua experiência escolar subsequente considerando esses significados produzidos no passado. Conta situações que lhe geraram sentimentos de satisfação e outras que lhe provocaram sofrimento. Entretanto, afirma com convicção que a memória que se sobressai refere-se à experiência compartilhada com sua primeira professora: *“mesmo assim, passando por esses percalços, a imagem, assim, da minha primeira professora foi muito marcada. [...] Aquilo ficou muito mais forte em mim do que as más lembranças”* (Sofia). A participante diz

que sua primeira professora lhe inspirou a, também, tornar-se uma professora e que desejava ser como ela, uma profissional que atuava de forma a **conectar-se com seus alunos** a partir da **linguagem** que fazia sentido para eles naquela etapa da vida: **a ludicidade**.

Acompanhando o cotidiano de Sofia na escola, percebe-se que ela ainda cultivava tais significações de forma a imprimir essas marcas da sua subjetividade em seu espaço de trabalho. Nota-se nos depoimentos de suas colegas que Sofia as **envolve dialogicamente**, de forma a **provocá-las** a, também, produzirem-se subjetivamente como professoras naquele espaço, como autoras, **despertando no grupo a construção dialética de uma subjetividade social na qual todos se reconhecem**. Por essa perspectiva, também é possível compreender que quando a professora Olívia, colega de Sofia há aproximadamente dez anos, refere que “*ela [Sofia] é a ‘cara da equipe’*”, está falando da construção dessa subjetividade social, que é compartilhada pelo coletivo de professores, mas reflete fortemente as marcas subjetivas impressas por Sofia.

Cabe ressaltar que em nenhum momento é relatado ou observado que Sofia impôs alguma conduta a seus colegas, mesmo estando na posição de coordenação, muito pelo contrário, tudo indica que Sofia age efetivamente de forma a construir o espaço compartilhado pela via do diálogo e da conciliação. Nada é absolutamente perfeito, mas com certeza **Sofia é respeitada** naquele espaço apenas por **ser a pessoa que ela é**, não por sua posição. Efetivamente se percebe a construção e a sustentação de uma **relação de horizontalidade** naquele espaço, uma relação que supõe **reconhecimento** e **pertencimento** de cada um para com o coletivo e do coletivo para com cada um.

Aqui, é importante retomar a história de Sofia na instituição. Primeiro ela foi estagiária na escola, depois professora temporária e, por fim, professora efetiva. Quando retomamos como foi a sua trajetória profissional naquele espaço, evidenciaram-se muitas diferenças quando se compara com a forma como se vive os Anos Iniciais hoje. Isso leva a crer que ocorreram, nesse meio-tempo, mudanças significativas na configuração subjetiva equipe de Anos Iniciais.

Sobre a sua primeira experiência na escola Sofia expressa o seguinte:

“Eu me lembro que as pessoas passavam por mim e diziam: ‘Coitaaada! [Friso] Ela é a estagiária daquela turma do 1º ano!’ E eles diziam assim: ‘Essa é uma turma que é muito atípica! E tu sabe que quando chega uma turma assim, a gente diz que aquela turma é muito diferente!’ Eles diziam que aquela turma era muito diferente, que eles não estavam acostumados com essa turma, com uma turma dessas. Aí, naquela época, é que surge aquela questão assim, eu ouvi aquilo assim: ‘O colégio deveria sortear [quis dizer selecionar] de novo os alunos, porque senão a gente fica perdendo muito tempo com esses alunos, e não consegue pesquisar!’ Eu ouvi essa frase e isso ficou marcado em mim, tá! [friso] E eu me lembro que eu disse assim... Desculpe! Selecionar! ‘Os alunos não podem mais ser sorteados, os alunos têm que ser selecionados. Quando os alunos eram selecionados a gente tinha muito mais tempo para pesquisar!’ Foi essa frase que eu ouvi, tá! [friso, indignação] E aí diziam assim: ‘Esses alunos demandam muito tempo! Com as coisas todas que eles fazem e a gente não tem mais tempo para pesquisar!’ Tá!? E, aí, eu me lembro que eu digo isso, nessa mesa aqui [...], dessas grandonas de reunião [mostrando o local]: ‘Mas não seria um motivo para pesquisa? Um mote para pesquisa?’. Aí eu fico me

perguntando assim: ‘É esses aí que a gente tem que pesquisaaar!’. [Friso – forte emocionalidade, como um grito que ecoa solitário, depois abre um sorriso] Eu fiquei pensando assim...” (Sofia)

Nesse trecho é possível verificar, a partir da expressão de Sofia, o quanto ela ficava incomodada com as crenças sociais compartilhadas (naquele local, naquele tempo) a respeito dos **alunos** que eram considerados diferentes ou **atípicos**. Percebe-se que havia uma **crença** baseada no princípio da **homogeneidade** das turmas e na ideia de **aluno ideal**, ou seja, na concepção de que haveria alunos aptos e alunos inaptos à escola, sendo estes considerados como entraves a tarefas socialmente mais valorizadas naquele espaço, como a pesquisa. Isso, por sua vez, **fala de uma concepção de escola** socialmente constituída ao longo de século (como já exposto anteriormente), especialmente no que se refere à docência de crianças. Daí, também, a perspectiva de que a pesquisa seria uma tarefa mais nobre do que a docência de crianças. Entretanto, cabe lembrar que se trata de um espaço urbano, embora periférico, de uma capital, no início do século XXI. Crença essa que, embora inconsciente, produzia o ser e o viver naquele espaço, legitimando práticas de exclusão que não passavam por um processo de reflexão, apenas eram reproduzidas, inclusive entre as crianças, tal como segue abaixo, ocorrida durante seu estágio:

*“Essa criança tinha uma situação socioeconômica muito boa, a que me agrediu... E quando vinha para cá ele dizia: ‘Eu detesto vir para cá! Quando eu venho para cá eu só vejo maloca!’ [tom de voz diferente, expressão pejorativa, referindo-se a colegas que eram mais pobres]. Então, a gente [ela e seus alunos] fez um **trabalho a partir da palavra que ele disse: maloca**. “O que era uma maloca? De onde vem essa palavra? E por que ele estava chamando essas outras casas de malocas?” [fala como se estivesse falando com as crianças, de forma a provocar reflexão] **Porque, inclusive, era a casa de colegas dele, né! Que ele passava e chamava de maloca, né!** [humor, risos] Então, a gente fez um trabalho nesse sentido, né! E a gente usou, inclusive, a palavra na pesquisa. Alguns pais até pensaram assim: ‘Eles estão até pesquisando na 1ª série?’. Mas não era só pesquisar uma palavra, entendeu? **Pesquisar uma coisa muito pequena assim, era perguntar para as pessoas o que isso significava [a palavra maloca] para a gente fazer a discussão em sala de aula**. Pronto! E esse menino que me agrediu, que tinha essa situação com a palavra, de ofender os outros, de dizer que os outros moravam numa maloca... [silêncio reflexivo] **Porque essa palavra era utilizada de forma pejorativa, mas não é pejorativa! Era como se designava algumas habitações, né!**” (Sofia)*

Considerando-se esses dois últimos excertos, entende-se que o sentimento de incômodo provocado em Sofia era proveniente do conflito existente entre a subjetividade social do seu local de estágio e sua subjetividade individual, especialmente no que se refere ao fato de ela intimamente acreditar na potência que cada criança teria para aprender e ensinar e a configuração subjetiva da discriminação produzida por ela. Percebe-se que esse momento lhe evoca sentidos subjetivos que falam de seu pai, de seu irmão, de sua primeira professora e da sua experiência escolar pregressa, na qual também se sentiu excluída e discriminada por apenas ser quem era, seja pelas dificuldades financeiras de sua família, por ser “*muito certinha*” ou em razão de sua religião e princípios pessoais que a faziam recusar-se a agir de maneira contrária

a seus princípios e valores essenciais. Assim, diante do impasse, mesmo sendo uma professora iniciante, utiliza seus recursos de vida, especialmente as configurações subjetivas produzidas a respeito do conflito e da conciliação dialógica, agindo, de maneira mais ou menos consciente, de forma a mobilizar a reflexão a respeito de práticas discriminatórias que eram apenas reproduzidas. Em outra ocasião, Sofia refere que depois de algum tempo percebeu que as crianças tidas como “inaptas” ou “atípicas” eram, na sua maioria, negras e/ou pobres. Percebeu que a escola, que em um primeiro momento lhe encantou pela proposta, na realidade legitimava práticas de exclusão, o que lhe causou muito desconforto e uma necessidade intrínseca de fazer algo para mudar aquela situação.

Em um dos encontros, Sofia cita que existem situações que lhe desagradam muito, um desconforto intenso a ponto de não conseguir suportar, sendo **discriminação** de qualquer natureza um desses desencadeadores.

Sofia: *Talvez eu precise trabalhar em mim algumas coisas, **mas algumas coisas eu simplesmente não consigo conviver** e eu cheguei a uma conclusão que está bom, que tem algumas atitudes, assim, de tratar o outro, de **discriminar o outro**, gente dissimulada, com atitudes dissimuladas, **me incomoda muito**, de tentar fazer a coisa para o outro cair assim, propositalmente. Isso me incomoda muito. **Eu vivi isso. Na escola eu tive isso aí.***

Virginia: Me conta uma situação que aconteceu contigo.

Sofia: *Ai... de pessoas assim que... Por exemplo, de pessoas assim quererem que se fazer de teus amigos, mas eles não são na verdade. Tem uns amigos, entendeu... **ai usavam** teu material, fazer um trabalho para ter...*

Virginia: Algum benefício?

Sofia: *Benefício... [pensa e balança a cabeça afirmativamente] Mas quando era para ir na casa dela [fala de si mesma pensativa], quando era para se divertir, ou quando era para dividir, assim, o lanche, aí não era contigo, né? **Chegavam só quando tinha algum benefício.** Eu morava perto da escola e poderiam ir lá na minha casa tomar água, alguma coisa, descansar... né!? Terminou a aula mais cedo aí diziam: “Ah vamos lá na casa da Sofia tomar...”. **Quando era alguma coisa para se beneficiar a pessoa estava pronta, mas quando era para dividir comigo as pessoas não estavam.***

Retomando suas memórias, Sofia relata o quanto se **sentir sozinha** na família e **deslocada** no espaço escolar abria espaço para que **permitisse ser usada** em situações como a exposta, a fim de buscar se sentir pertencente a alguma coisa. Ela fala do quanto essas experiências a marcaram subjetivamente e a faziam se sentir discriminada no espaço escolar. Na atualidade, frente a qualquer discriminação, tomada por um sentimento de **empatia**, sente a necessidade de intervir, pois não deseja que tal situação se repita com outras crianças, **assumindo**, assim, **uma atitude combativa a qualquer situação discriminatória**, especialmente no espaço escolar. Foi verificado durante o período em que a pesquisadora a acompanhou na escola uma situação na qual, diante de um ato discriminatório, Sofia ficou visivelmente desconfortável. Ela parou o que estava fazendo (estava no meio de uma explicação) e, por meio do diálogo, buscou não apenas resolver o conflito, mas usar a situação

como **oportunidade de aprendizagem** a respeito das relações humanas. Após o ocorrido, solicita-se a ela refletir sobre o fato.

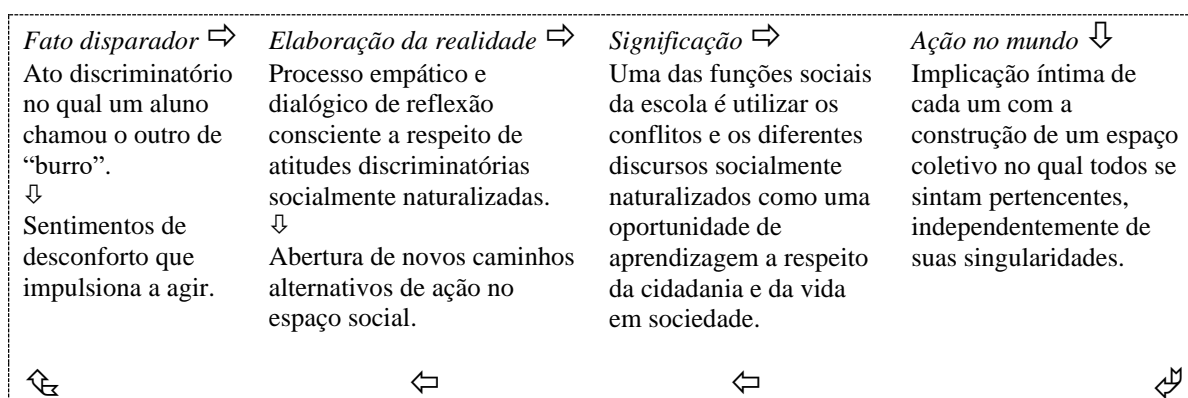
Virginia:	Isso mexe contigo, no íntimo?
Sofia:	<i>Com toda a Sofia! Mexe comigo, assim, essa coisa, quando um aluno pega e humilha o outro, entendeu, diz ‘ah, seu burro!’ , eu paro tudo! [frisa] E digo: ‘Parou tudo a-go-ra!’ [frisou]. Sabe, parece que aquilo dá uma cutucada lá dentro, eu paro tudo e ‘Vamos falar sobre isso!’ . E não interessa o assunto em questão, ao conteúdo, se tá tudo acelerado, sabe, se fez uma colocação inadequada sobre... até, sobre os grupos minoritários, culturalmente minoritários, não que sejam numericamente, né... já teve situações assim sobre negros e índios, entendeu, enfatizando coisas, assim, tipo ‘vagabundo’, né!? ‘Vieram parar aqui porque quiseram’, essa coisa de dar vaga na universidade... A gente para tudinho, porque isso é uma coisa que me incomoda sim! Não acho que eu sou uma pessoa maravilhosa, mas essas coisas me incomodam. Eu não consigo conviver com elas.</i>

Observam-se dois pontos bastante marcantes: o primeiro refere-se a evidente emergência de sentidos subjetivos relacionadas a desconforto e inconformidade diante do ato discriminatório, os quais, segundo a própria Sofia, a mobilizam em seu íntimo, o que se evidencia como expressão de sua subjetividade, relacionadas a uma série de experiências pregressas. Além disso, corrobora os indicadores, anteriormente apontados, que referem que Sofia compreende o conflito como uma oportunidade de aprendizagem, como possibilidade de **mobilizar o senso comum e crenças naturalizadas socialmente**. Também, fala da perspectiva de **conciliação dialógica** como uma **forma de se trabalhar** fatos tidos como adversos, configurando a função social da escola na vida de Sofia.

Indicador	A escola é configurada por Sofia como um ambiente de provocação de novas aprendizagens e construção de recursos de vida. É um local que zela pelo acesso à cultura e pela valorização de cada um que a compõe na sua unicidade. Como instituição social, é produzido pelas pessoas e, por essa razão, também é algo que se reconfigura ao longo do tempo. É função social da escola provocar a reflexão sobre o mundo no qual está inserida, mobilizando o senso comum e as crenças naturalizadas. Supõe respeito, reconhecimento, pertencimento, diálogo e colaboração.
Função social da escola	

Sofia afirma que se sente convocada a intervir perante um ato que lhe toca na intimidade, uma “*cutucada lá dentro*”. Sente necessidade de provocar a reflexão a respeito de expressões da subjetividade social de cunho discriminatório, que são replicadas de forma naturalizada, tal como no exemplo do menino chamando o outro de burro na sala de aula. Abrindo espaço na escola para se **pensar a respeito** daquilo que não é pensado, **daquilo que simplesmente é reproduzido**, gerando novos fluxos de **elaborações sobre o ser e viver em sociedade**, ou, nas palavras de Sofia, “*aprendizagem cidadã*”. A participante indica tratar essa questão como uma função social da escola, uma postura provocativa à emergência da **empatia**, do **senso crítico** sobre as razões e significados das palavras ditas e sobre os sentimentos produzidos por elas.

Também indica como função social da escola oportunizar a produção de **caminhos subjetivos alternativos** de vida e **autoria**. Observou-se naquele momento o quanto cada criança sentiu-se intimamente tocada nesse processo dialógico reflexivo, provocando **implicação** para com a situação, a emergência de novos sentidos e configurações subjetivas e a **corresponsabilidade**. O que, por sua vez, é elaborado por Sofia como uma **aprendizagem escolar cidadã**, que convoca a pessoa a pensar sobre suas atitudes, a assumir a responsabilidade que lhe cabe e as consequências de suas escolhas.



Esse exemplo leva a refletir a respeito de como a **provocação dialógica**, sustentada pelo **vínculo de qualidade** professor-aluno-grupo, tem o potencial de tocar cada um de forma a **implicá-lo** na construção de possibilidades de ação alternativas ao que preconiza o senso comum, provocando paulatinamente a elaboração de senso crítico e responsabilidade cidadã nas crianças. Projeta-se para fora dos muros da escola uma verdadeira **aprendizagem para a vida em sociedade**. Acredita-se que quando Sofia afirma que é possível “*juntar a formação cidadã com os conteúdos básicos*” é sobre isso que se refere.

Indicador

A escola, além de cultivar o acesso aos bens culturais da humanidade a todos os alunos, tem como função social **promover espaços de reflexão** que visam à construção de uma consciência cidadã, utilizando, para isso, as próprias situações de conflito que surgem no cotidiano escolar, mediadas por um processo dialógico reflexivo, sustentado pelo vínculo de qualidade professor-aluno-grupo. O que, por sua vez, provoca a abertura de novos caminhos alternativos de ação e a implicação de cada pessoa com a produção do espaço coletivo social, seja ele a escola ou a sociedade.

Função social da escola

Percebe-se na convivência junto a Sofia e suas colegas que um fluxo de produção subjetiva similar ocorre na relação entre os membros da equipe pedagógica, convocando-os a, intimamente, se implicarem com a construção de uma subjetividade social dos Anos Iniciais que reflita valores e princípios compartilhados. O que, por sua vez, provocou mudanças significativas na forma como a docência é vivida naquele espaço, caso se compare o narrado ao passado e ao observado no tempo presente. Obviamente, não se trata de um processo fácil e

nem todos se implicam da mesma maneira, mas, em longo prazo, como é percebido no caso de Sofia, potencialmente mobiliza a subjetividade social do espaço institucional. A exemplo dessas mudanças, Sofia refere em diferentes momentos o quanto a construção de um projeto pedagógico de Anos Iniciais na escola em que trabalha era um objetivo profissional que almejava – algo ao qual se dedicou por quase uma década, sempre referindo que se tratava de uma construção coletiva que expressava princípios e valores compartilhados, tal como no trecho abaixo:

“Fiquei feliz que a gente conseguiu fazer o projeto da área, tô feliz que a gente conseguiu fazer o projeto da equipe, vou ficar feliz se a gente conseguir fazer uma sequência didática, mínimas que for, se a gente conseguir organizar a ERER (Educação para as Relações Étnico-Raciais) do jeito que tem que organizar, entendeu? E pensar nesses alunos que dão... assim... que nos dão mais... que desafiam mais as questões de aprendizagem e comportamento. Se a gente fizer isso minimamente, se a gente conseguir, já vou estar bem feliz!” (Sofia)

Quando Sofia fala desse documento, dá a entender que não se trata de algo para ser arquivado ou consultado eventualmente, mas **algo para ser vivido**, praticado no cotidiano da escola. Por essa razão, buscou-se o documento para ter uma compreensão mais aprofundada do que Sofia estava tentando expressar. O projeto da Equipe de Anos Iniciais⁶, hoje oficializado pela escola, aponta os seguintes princípios organizadores:

- 1) O **direito à aprendizagem**: o qual expressa diretamente que “A equipe de professores tem como princípio que **toda criança aprende**. Cabe ao professor ser corresponsável por essa aprendizagem em conjunto com a família, a própria criança e demais segmentos da comunidade escolar. Nessa perspectiva todos os alunos são respeitados em seus tempos e formas de aprender. Cada criança é olhada em sua singularidade e ao professor cabe promover estratégias didáticas de ensino que potencializem o processo de aprendizagem de cada aluno e o avanço dentro do currículo escolar”.
- 2) Igualdade de condições de **permanência**, cabendo à equipe construir estratégias para que esse princípio se efetive, o que “significa considerar as características cognitivas, culturais e sociais dos alunos, buscando construir métodos, estratégias e conteúdos que melhor possibilitem promover as aprendizagens e a permanência escolar”.
- 3) O direito à **diferença**, que expressa a valorização da individualidade de cada pessoa, sua historicidade, cultura e constituição biopsicossocial.

⁶ Os trechos aqui apresentados referem-se a anotações de trechos do documento registradas no diário de campo em momentos informais na escola, nos quais a pesquisadora teve acesso ao projeto da equipe de Anos Iniciais. A referência do documento não foi inserida para não expor dados que identifiquem a participante.

- 4) A concepção de “**infâncias**”, que reafirma o direito à diferença e acrescenta a necessidade de se respeitar a cultura da infância, os tempos e os modos de se viver essa etapa de vida, sendo o brincar e o lúdico algo que está na centralidade dessa concepção.
- 5) A concepção de aluno, aqui tida como “sinônimo de estudante, ou seja, o sujeito que estuda e frequenta um ambiente de ensino formal, correspondendo à ideia de um sujeito que é escolarizado”, leva em conta que ser aluno é um aprendizado de um papel social, algo que não é natural e que requer a mediação de um adulto em um contexto de escolarização, implicando a necessidade de se construir “estratégias didáticas, dinâmicas, propostas concretas que possibilitem essas aprendizagens”.
- 6) A concepção de um **currículo flexível** como uma “construção coletiva a partir do cotidiano e que decorre das redes de saberes-fazer construídas na relação entre os sujeitos partícipes do processo de ensino e de aprendizagem”, em cuja centralidade encontra-se a abertura ao diálogo com as singularidades, a flexibilidade das decisões baseadas nas necessidades individuais e coletivas e a “premissa de que todas as crianças são capazes de construir conhecimentos”.
- 7) A **docência compartilhada** como uma forma de qualificar as ações pedagógicas junto aos alunos e oferecer suporte mais próximo a cada um, apoiando assim os processos de inclusão, cujo objetivo central são o direito à aprendizagem e o respeito aos outros princípios citados.

Percebe-se, ao longo da leitura do documento, que existe uma centralidade de intenções voltadas especialmente para garantir **o direito à aprendizagem e às diferenças** para todos que se fazem presentes no espaço escolar. Propõe-se a abertura a se pensar a função social da escola centrada, especialmente, nesses dois aspectos, convocando os professores a dialogar a fim de traçar estratégias para que tais direitos se efetivem.

Assim, a partir do caso estudado, a **função social da escola** se amplia. Não se trata apenas de um espaço em que se trabalham conhecimentos estabelecidos em um currículo, mas um espaço flexível de construção de si, do outro e do espaço social, o que supõe flexibilidade não apenas curricular, mas também por parte do docente. A escola passa a ser, também, um **espaço de promoção de desenvolvimento subjetivo e de construção de recursos para enfrentar a vida em sociedade**. É espaço de **oportunidade e acolhida**. É oportunidade para vislumbrar caminhos de vida alternativos aos socialmente naturalizados e às perspectivas deterministas. É acolhida, pois supõe que **as singularidades** de cada um **compõem a pluralidade** do espaço compartilhado e é justamente o convívio com diversas de formas de ser

e viver o espaço educativo o **catalisador da aprendizagem cidadã**, rompendo de uma vez por todas com a crença na eficácia das classes homogêneas historicamente produzida.

4.2.2.1.3 *Ser professor de crianças*

A configuração subjetiva da função social da escola sobre a perspectiva aqui abordada convoca a refletir sobre o papel do professor nesse espaço social. Afinal, o que é ser professor nesse contexto de diversidade? Por que é tão comum os professores afirmarem não se sentir preparados para enfrentar as demandas da profissão?

Percebe-se, por meio das narrativas de Sofia, da observação de sua atuação na escola e desta construção da informação, que **ser professor de crianças**, nessa perspectiva, **é uma tarefa exigente, muito complexa, que implica muito compromisso e responsabilidade** para com a formação integral do ser humano. Essa tarefa supõe disposição e **coragem** para enfrentar limites e resistências, pois o ato de provocar a reflexão a respeito das configurações sociais dominantes pode suscitar oposição ou, até mesmo, ser lido como uma espécie de afronta. Supõe também o reconhecimento do **ser humano real**, em sua complexidade e singularidade (seja colega, aluno ou membro da comunidade escolar), **como potente**, como capaz de ensinar e de aprender, cabendo ao docente zelar por um processo de **equidade de oportunidade** de aprendizagem, de desenvolvimento e de participação no espaço educativo. Mais do que tudo, ser professor, nessa perspectiva, é assumir-se em uma posição de **incompletude**, o que pressupõe abertura a aprender continuamente com o outro, do outro e com as experiências vividas, estabelecendo parcerias e buscando apoio sempre que necessário.

Indicador

Ser professor de crianças

Ser professor de crianças é uma tarefa exigente e muito complexa. Implica compromisso e responsabilidade para com a formação integral do ser humano. Essa tarefa requer coragem e persistência para enfrentar desafios e resistências. Supõe o reconhecimento do outro como ser humano capaz de ensinar e de aprender, independentemente de suas condições biopsicossociais, o que exige abertura ao diálogo. Ser professor é zelar pela equidade de oportunidades de aprendizagem, de desenvolvimento e de participação no espaço educativo. É, também, assumir a incompletude do saber, colocando-se em um movimento recursivo de aprendizagem e elaboração do vivido.

Ser professor de crianças foi uma das temáticas abordadas no questionário enviado à participante. Na ocasião, Sofia relatou tratar-se de *“uma tarefa de muita responsabilidade, pois participamos das primeiras experiências dos alunos/as na educação formal. Por vezes, essas experiências podem ser fundamentais para a relação que essa criança estabelecerá com o conhecimento e a aprendizagem”*. A fim de desenvolver essa elaboração, Sofia foi instigada a

pensar em situações marcantes na sua carreira e, entre tantas, narra o episódio ocorrido em 2018:

*“Outra dia, outra experiência que eu vou levar para minha vida foi quando termina a olimpíada do colégio do ano passado e o <nome do aluno> [aluno com questões disciplinares e psiquiátricas importantes]... fazia umas duas olimpíadas que ele não vinha, que ele não conseguia vir, que ele ia para casa... [não conseguia participar em razão da grande reatividade frente a frustrações relacionadas ao ganhar e perder que o fazia não conseguir participar dos jogos] [...] e no ano passado **ele conseguiu** ficar, eu acho que **ele nunca conseguiu ganhar a medalha** [todos que participam ganham], né!? E no final do ano passado **ele conseguiu** ficar até o final. Sabe, **ele teve momentos difíceis, mas a gente chegava perto dele e dizia “tá, respira...”** [fala calmamente e baixinho, respirando profundamente, indicando como fazia com o garoto] Foi um outro momento, várias crianças se desorganizavam e **ele conseguiu** ficar. **E no final ele ganha a medalha. Um tinha que colocar no outro, sabe!? E a <nome da aluna> tinha que colocar nele a medalha, cada um ganhava a sua medalha, mas não era para si, tinha que dar para o outro, e ele era sempre o último a ser escolhido, e ele achou que ele não ia ser escolhido, ele começa a chorar, chorar... Mas a <nome da mesma aluna> vai lá e bota a medalha nele... essa criança chora compulsivamente!** [forte emocionalidade, mareja os olhos] Nós temos uma filmagem, sabe!? [suspiro] **Ele chora desesperadamente e a gente faz uma abraço ali, um abraço coletivo** da turma, de toda a turma abraçando ele, assim... e ele chorando compulsivamente porque **ele conseguiu** chegar no final da olimpíada e que ele conseguiu a medalha que ele tanto queria. Eu me emocionei muito, para variar! [risadas] Eu sou muito chorona! E eu disse: **‘Viu que tu conseguiu a tua medalha?’**, e ele chorava muito. Então, **foi um momento de conquista não só dele né, foi da turma...** Porque a situação que a gente viveu com aquela criança, com aquela turma toda né, justamente uma criança que a mãe [da colega que deu a medalha] tinha toda uma questão com ele né!? [a mãe havia feito um movimento pedindo a expulsão desse menino da escola] **É ela que vai lá e bota a medalha nele, entende!** [sorriso] E ela [a colega] conseguiu desenvolver assim... **ela conseguiu** desenvolver... ela saiu do lugar de uma criança que tinha umas atitudes bem... atitudes de cunho discriminatório, para uma criança que conseguiu fazer movimentos bem significativos de empatia, sabe!? [forte emoção] Ao final do 5º ano, assim... Então, quando eu via aquela cena... [suspiro] Eu disse: **‘Eu levo para minha vida agora!’** [indica satisfação] Essa cena desse menino recebendo a medalha e ficando até o final... esse é um deles né, eu teria muitos outros!” (Sofia)*

A participante relata que foi professora dessa turma por dois anos consecutivos (2017 e 2018), que era um grupo com importantes questões relacionais a serem tratadas para além do que era proposto no currículo de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, tais como: não havia implicação entre as crianças, o grupo era constituído por várias crianças que buscavam fazer valer sua vontade a qualquer preço (o que incluía disputas, brigas e a organização de alianças que tinham por fim prejudicar ou fragilizar o outro, sejam colegas ou professores), atos discriminatórios eram frequentes, o que incluía depreciações sociais, xingamentos racistas e misóginos. Essas frequentes situações eram tratadas na sala de aula e com as famílias das crianças envolvidas, mas não surtiam mudanças significativas. Por sua vez, a alfabetização acabava não recebendo o investimento devido, o que acabou por prejudicar o aproveitamento geral da turma, contribuindo para a criação de lacunas nas aprendizagens estabelecidas pelo currículo escolar.

Sofia coloca que, nesse contexto, assumiu a turma em docência compartilhada com a professora Helena, objetivando conciliar as demandas curriculares com as necessidades relacionais apresentadas. Ela fala sobre as situações vividas junto a esse grupo de forma humorada, com a expressão *“qualquer perna de mosquito virava uma sopa”*. Sofia relata que foi necessário **muito investimento** para que aquelas crianças conseguissem entrar em **diálogo**,

para que conseguissem **reconhecer o outro como um ser humano** na sua unicidade e para que conseguissem se perceber como um grupo. Conta que a turma constantemente exigia do grupo de professores muita **firmeza, atenção aos detalhes** e às diferentes **formas de expressão**, além de muita **sustentação emocional** para que cada criança se sentisse autorizada a se expressar sem medo de ser hostilizada. Ela enfatiza que “*tiveram momentos difíceis*”.

O episódio narrado por Sofia expressa uma situação ocorrida quando a turma já estava no final do 5º ano, momento no qual já havia se constituído um grupo, com sua pluralidade e singularidade. O momento provocou em Sofia grande satisfação – foi singelo, mas extremamente representativo, que evidenciou a construção de aprendizagens muito importantes para aquelas crianças, aprendizagens para a vida, para ser e viver em sociedade tais como: não desistir facilmente de seus objetivos, encontrar estratégias para evitar agir impulsivamente, aprender a lidar com as frustrações e reconhecerem-se como grupo apesar de suas diferenças. O que corrobora a compreensão de sua configuração subjetiva do ser professor de crianças.

Fato disparador ⇨	Elaboração da realidade ⇨	Significação ⇨	Ação no mundo ↓
Ser docente de uma turma desafiadora, na qual processos discriminatórios e conflitos eram frequentes.	Compreensão de que as relações afetavam o rendimento das crianças.	Ser professor de crianças é uma tarefa complexa, a qual implica o desenvolvimento integral da criança e a constituição de recursos para viver em sociedade.	Trabalhar de forma dialógica, provocando a reflexão e o movimento de colocar-se no lugar do outro. Conciliando as necessidades do grupo, de cada criança e do currículo.
↓ Desconforto; desafio.	↓ Fazia-se necessário forte investimento para mudar tal situação.		
	↓ Reconhecimento e diálogo.		

Em outra situação, Sofia narrou como havia transcorrido seu estágio no qual atuou como professora de uma turma de 1º ano. Relata que foi um momento no qual foi convocada pela situação vivida a refletir sobre o que era ser uma professora de crianças:

“[...] eu entro aqui e conheço aquela turma maravilhosa, aquelas crianças tudo lindinha, limpinha, maravilhosa, né? Aí eu começo a dar aula e tem uns seis, assim, ‘Aí, que crianças que destoam dessa turma!’ [faz uma expressão facial que remete à reflexão]. Os outros aprendiam quase que sozinhos, né, tudo organizado seu material, e tinha uns seis, assim, muuuuito difíceis! [...] E eu me lembro um dia que eu disse assim: ‘Se não fossem esses seis alunos essa turma era perfeita’. Pois tu sabe que alguém ouviu! Assim... do mundo espiritual, e disse assim: ‘Ah, é? Então tu vai aprender!’ [humor] Aquelas seis crianças me viraram do lado avesso! [risos] E, até hoje, eu lembro deles, assim... eu tenho um carinho por eles, porque eles, assim... me tornaram muito do que eu sou hoje. Eu aprendi com eles! [Sorriso] Primeiro, a maioria deles era alunos negros. E que não permaneceram aqui na escola. Então, assim, eu aprendi a conhecer eles... Que essas crianças têm histórias de vida muito difíceis, muito distintas do que eu queria. Eu queria uma sala de aula tranquila e harmoniosa, em que eu pudesse fazer as minhas propostas maravilhosas que eu vinha planejando. E eu chegava aqui e aquelas crianças botavam tudo no chão! [sorriso] O que eu estava planejando, né!? [riso] E eu tinha que refazer as coisas [estágio], e era como se... claro, essa era minha leitura, tá, era como se eles fizessem assim: ‘tu-vai-olhar-para-nós!’ [friso, move as mãos como a chacoalhar]. E aí um dia eu paro, assim... eu fico pensando: o que eu vou fazer? [feição de desespero]” (Sofia)

Sofia refere que hoje percebe que ao longo do tempo foi construindo expectativas a respeito do que seria ser uma professora de 1º ano, uma turma perfeita, a qual correspondia às memórias afetivas de sua primeira experiência escolar, a forma como foi uma aluna implicada e a maneira como sua primeira professora trabalhava. Conheceu a escola e se encantou com a proposta dos Anos Iniciais: “*Eu fiquei encantada com a proposta da escola! A pessoa que eu observei era uma professora temporária [...] E foi muito interessante ver, na prática, aquilo que eu via muito em teoria*”. Ela ainda refere que “*achava que [...] ia ensinar a ler, a escrever e a calcular*”.

Porém, a realidade vivida no estágio não correspondia à idealizada, e seu planejamento, que era projetado levando em conta uma realidade que não existia, conseqüentemente, não funcionava. Ou, nas palavras de Sofia, as “*crianças botavam tudo no chão!*”. Sofia segue o relato referindo que **renunciar às idealizações e permitir-se a aprender do outro e com o outro** foi um passo muito importante para tornar-se a profissional que é hoje, levando-a a entender que na situação escolar a criança se coloca tal como ela é, em sua integralidade e complexidade. Pela expressão de Sofia, esta não foi uma aprendizagem tranquila, o que pode ser observado no trecho que segue: “*Eu apanhei de aluno... [riso nervoso]. Eu tive uns a-lunos [pausa, angústia], foi uma coisa que... assim... gente!... Foi... Uhf! [expressão de sufoco]*”.

Sofia, assumindo sua incompletude, busca auxílio com sua orientadora de estágio, a qual lhe indica: “*Tu tem que **olhar**, vai olhando o que acontece nesse grupo*”. Sofia, então, segue elaborando seu processo de reflexão afirmando que quando se dispôs a entrar em relação com aquelas crianças reais, a olhá-las, percebeu detalhes para os quais não havia atentado, detalhes que estavam para além do que era dito diretamente:

“*E, aí, eu começo a olhar para eesse grupo [friso], entendeu?! E, aí, eu percebo que ele é todo dividido! Assim: que alguém ia sentar e assim: [mexe na cadeira] ‘aqui já tem gente’, mesmo que não tivesse ninguém [...] eram grupos formados, fechados [...] Aí eu me **defronto** ali com fato de que as crianças discriminam, sim! [ênfase] Que as crianças já vêm... que elas não são... que as crianças não estavam dentro de uma redoma de vidro! [...] Elas não eram tão inocentes! **Essas crianças estavam no mundo desde que nasceram, e elas estavam sendo formados a partir das coisas que viveram, dos discursos, das narrativas, enfim, dos princípios das suas famílias, dos valores... e eles trazem tudo isso para a escola com 6 anos de idade, sim!** [...] E, então, eu vou vendo: ‘quem são esses aí que nunca têm grupo?’. São os seis que incomodam também [conclusão a partir do observar reflexivo]. ‘E esses seis que incomodam são quem?’ Geralmente são as crianças que têm menor poder aquisitivo naquela turma [...] E assim **que eu fui vendo aquilo... acontecendo na minha frente, eu comecei a reviver as minhas histórias também!** [...] e eu estava pensando assim: ‘como é que eles estão se sentindo?’. **Aí vem a empatia!** [friso, inclusive com a mão gesticulando] Então, né, **começou a surgir... né!? E aí então eu comecei a pensar: ‘Como é que eles estão se sentindo? Pô!’**. E aí eu comecei a pensar assim: ‘Como eu me sentiria sem ter grupo?’. E aí eu pensei: ‘Eu já senti isso! O que é não ter grupo!’.” (Sofia)*

Aqui, são salientados outros dois pontos importantes: o primeiro refere-se ao fato de Sofia ter percebido que na turma em que atuava como estagiária não havia a constituição de um grupo, não havia conexão entre as crianças, elas não se reconheciam como parte de um todo

único, tal como a turma com a qual trabalhou em 2018 e 2019; o segundo ponto refere-se ao fato de Sofia elaborar que mesmo crianças pequenas reproduzem discursos que expressam a subjetividade das instituições das quais fazem parte. Esses dois aspectos a tocam no íntimo, pois em dado ponto Sofia percebe que muitas outras crianças viviam o mesmo que ela viveu ao longo da escolarização – eram excluídas veladamente apenas por ser quem eram, por viver nas condições que viviam. O movimento empático a convoca, de forma mais ou menos consciente, a criar estratégias para romper com o fluxo de reprodução de discursos sociais discriminatórios naturalizados. Sofia afirma que isso a levou a **estudar** mais e a **buscar ajuda** na escola e na universidade que frequentava, a fim de entender melhor a situação e criar estratégias de ação que conciliassem a necessidade curricular de se trabalhar o processo de alfabetização ao mesmo tempo que trabalhava questões sociais latentes.

*“A primeira coisa que a gente identificou foi a questão do racismo, porque eram justamente os alunos negros. Então eu trago uma história bem conhecida [...] e essas crianças dizem: ‘Ela não é bonita coisa nenhuma! Ela é horrorosa! Ela é feia!’. E, aí, bom... e, aí, eu me encontro na minha turma com essa série de situações. E aí eu pensei assim: ‘Bom, **caiu as minhas ilusões** sobre uma turma de 1º ano!’ [friso, riso nervoso]. Essa coisa de ‘Que pena que tem estes seis alunos...’. **Foram justamente esses seis alunos que foram me ensinar muito [...]** E eu me lembro que eles traziam de tudo para mim. Além dessas questões étnico-raciais, eles me traziam as questões de aprendizagem, que alguns não conseguiam... e as questões de manejo, entendeu?! [...] Precisavam de material adaptado! [...] Eu fazia e não sabia o que que era, né! Ele precisava de material adaptado, ele precisava que as atividades dele fossem diferenciadas. Aí daqui a pouquinho tiveram alguns que avançaram na questão de leitura e escrita e na aprendizagem da alfabetização e outros que não. E eu tinha que adaptar também. [...] **Foi um aprendizado atrás do outro.**” (Sofia)*

Para Sofia, este foi o grupo que a tornou professora efetivamente: *“Parece que para me experimentar na hora do meu estágio, sabe”*, confirmando as suas intenções de ser uma professora, embora já trabalhasse com Educação Infantil há alguns anos. O movimento de **tornar-se professora** é sucessivamente associado por Sofia ao processo no qual foi convocada por seus alunos, mais especificamente os seis alunos citados, a **abdicar de suas ideias prévias**, suas imagens ideais, e a buscar **se conectar** com as **crianças reais** em sua complexidade, necessidades e potências manifestadas de maneira direta ou não, configurando na sua subjetividade mais um aspecto a respeito de sua profissão.

<i>Fato disparador</i> ⇨	<i>Elaboração da realidade</i> ⇨	<i>Significação</i> ⇨	<i>Ação no mundo</i> ↓
Manifestação indireta de discriminação social na turma. ↓ Desconforto.	Tocada pela empatia, Sofia provoca a abertura de diálogo a respeito de preconceito racial.	Acolhimento da criança real, em sua complexidade, necessidades e potencialidade. ↓ Estabelecimento de vínculo.	Abertura para: – Expressão – Dar voz aos silenciados – Contestar determinismos sociais – Criar caminhos subjetivos alternativos
↶	←	←	↷

No trecho, é possível vislumbrar um movimento de produção subjetiva na turma. Verifica-se que a primeira estratégia que Sofia colocou em prática, embora pareça não ter sido efetiva, desencadeou um fluxo de emergência e manifestação de sentidos e configurações subjetivas sociais que se faziam presentes apenas de forma velada. A violência racial presente no discurso socialmente aceito, que antes era apenas sentida, é exposta, e com ela **o não dito ganha voz**, assim como aqueles que até então eram silenciados.

Por sua vez, essa **abertura ao diálogo** ressoa de forma a produzir **expressividade e conexão**, criando uma oportunidade de mobilização subjetiva, nas estruturas sabidas e/ou sentidas, de forma a **tornar refletido aquilo que era impensável**. Abre-se, também, espaço para a construção de novas **aprendizagens** e **recursos** para se viver em sociedade, mais complexos, mais críticos. Sofia passa a acessar as crianças de forma a **construir um vínculo de qualidade** com elas, o que resultou no estabelecimento de uma **relação de confiança**, na qual as crianças (que, até então, eram as inadequadas) a reconhecem e a legitimam como professora, uma relação que **considera cada um como capaz de aprender e de ensinar**. Sofia configura-se subjetivamente uma professora de crianças nesse encontro de autoria, de construção colaborativa dialética em que nascem alunos, professora e escola.

A evidência desse movimento de produção subjetiva é a constituição de laços de confiança entre Sofia e seus alunos, o que possibilitava às crianças terem voz e levaram “*tudo*” para ela, incluindo desde dúvidas do cotidiano escolar até sofrimentos. Demonstra-se, dessa forma, o estabelecimento de uma relação na qual o diálogo e o reconhecimento do valor da unicidade da vida humana produzem vínculo de qualidade entre as pessoas.

Sofia também narra outras tantas situações vividas com essa turma e suas inúmeras tentativas de provocar reflexão sobre as experiências cotidianas, a fim de atender às demandas que surgiam, independentemente da natureza delas, o que inclui temáticas de interesse de todos, mas também conflitos e a emergência de discursos sociais reproduzidos. Esse processo de estar atento às crianças provocava a criação de oportunidades de tornar o vivido em algo refletido, consciente – ela buscava elaborar projetos que integravam diferentes áreas do conhecimento e a reflexão sobre o mundo daquelas crianças. Uma espécie de busca por **conciliar currículo e a construção de recursos de vida**, de uma consciência crítica e reflexiva comprometida com o desenvolvimento da cidadania, como um processo de aprendizagem que inclui cada um, no qual todos possam se reconhecer. A seguir, observa-se na narrativa de Sofia o quanto esses momentos de elaboração do vivido são configurados subjetivamente por ela como situações em que se aprende a ser professor de crianças. Ao ser convocada a falar sobre situações marcantes em sua carreira, Sofia relata o seguinte:

Virgínia: Tem alguma situação que tu acha que foi meio emblemática na tua vida [profissional]?

Sofia: *Tem várias, mas em qual relação, em relação ao **aprender**? Muitas, tantas, tantas, tantas, assim... Desde coisas muito simples, assim, como organizar materiais, por exemplo, como na vida profissional, tá! Como lidar com certas questões de crianças... Como ter mais paciência com alguns retornos que as crianças não nos dão de imediato... são tantas... eu tô pensando assim... De crianças em que tu acaba até ensinando a como utilizar o papel higiênico por exemplo... [...] De uma criança, assim, que tu tinha que ensinar a colocar o papel higiênico, de como é que puxa o papel higiênico, de coisas básicas! Entende?! De como limpar o nariz... “Como é que eu vou ensinar essa criança a ler e escrever se não consegue nem mexer com as mãos para cuidar do próprio corpo?” O básico, entende? Então, essa é uma situação bem... Que me lembra muito, assim...*

Por meio dos exemplos citados e ressaltado no trecho, percebe-se que ser professor de crianças envolve muito mais do que ensinar conteúdos didaticamente organizados em um planejamento que considera o aluno médio e um currículo estático. A partir de sua história de vida como professora, Sofia denuncia que, mais do que ter conhecimentos a respeito de métodos, de didáticas e do currículo, faz-se necessário **investimento dialógico** com a criança. Entende-se, a partir do **diálogo** e do **encontro** entre necessidades da criança com as do currículo, que **se constitui e se legitima** a figura do professor, bem como elabora-se a função social da escola na vida da criança, significando as aprendizagens constituídas por ela nesse espaço.

Compreende-se, também, que o movimento desencadeado pelo **processo dialógico** potencializa a constituição recursiva de novas produções subjetivas cada vez mais complexas, as quais atribuem significado e valor ao vivido, ao compartilhado, provocando, dessa maneira, **implicação** e **autoria**. Constitui-se, assim, um espaço no qual professores, alunos, escola e comunidade se reconhecem como atores que ensinam e que aprendem, tendo, cada um, o seu valor para a constituição do espaço social compartilhado. Trata-se de um legítimo processo de aprender para a vida e para a cidadania que supõe **relação, parceria** e constituição de **vínculo de qualidade**, os quais **atribuem significado à experiência** escolar sob a perspectiva da possibilidade, da equidade, da oportunidade, do reconhecimento e do respeito às diferenças, da potência de cada pessoa para constituição do coletivo. Um espaço efetivamente inclusivo, o qual contempla as necessidade e potencialidades de todos, um espaço que é ao mesmo tempo singular e plural, um espaço complexo e relacional.

4.2.2.2 Características da docência

As características aqui apontadas se referem à **forma como Sofia vive a sua profissão**, processo que se dá recursivamente por meio da **mobilização** de fluxo de produção subjetiva,

desencadeado na **relação dialógica**. Por essa perspectiva, os **desafios** cotidianos da profissão são compreendidos como **oportunidades** de constituição de caminhos subjetivos alternativos de ação – são eles que atribuem **dinamicidade** ao ser docente. Por sua vez, essa característica se organiza de maneira similar ao fluxo de configuração subjetiva do conflito e da conciliação dialógica, o que sugere um contínuo movimento de ressignificar-se, revisitar-se e reconstituir-se. Entretanto, para se aproveitar ao máximo tais oportunidades, faz-se necessário **sensibilidade** para atentar aos detalhes que nem sempre são explícitos, ainda, requer considerar a relação dentro de um princípio de **realidade**, no qual, independentemente das singularidades, cada pessoa é considerada capaz de ensinar e de aprender. No caso de Sofia, ao longo dos anos foram desenvolvidas diversas características específicas, identificadas nos relatos da participante e nas dinâmicas observadas no espaço da escola como expressões de sua subjetividade.

4.2.2.2.1 Dinamicidade

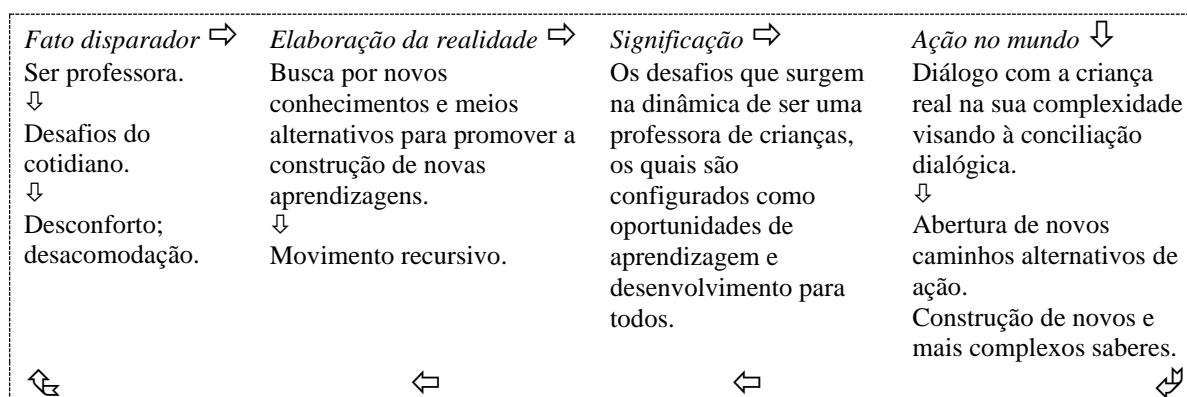
Solicitada a pensar sobre sua carreira e sua escolha profissional, Sofia refere que o que sente na condição de professora é muito diferente do que sentia quando trabalhava na área administrativa. Ela narra que, quando passou no vestibular para Pedagogia, desligou-se do seu trabalho (administrativo), se encantou pelo curso e pela profissão de professor. Já por volta do segundo semestre, conseguiu um estágio em uma escola de Educação Infantil e logo em seguida foi efetivada, permanecendo lá até o seu período de estágio obrigatório, o qual foi realizado na escola em que hoje trabalha. Relata com orgulho e forte emocionalidade seu **encantamento pela profissão** e que não se imagina fazendo outra coisa, ressaltando o seguinte:

“[...] Se eu fiquei dois anos fora de sala de aula foi muito! Me en-can-tei! [forte emocionalidade] Assim, a sala de aula para mim é um dos lugares mais dinâmicos e incríveis de possibilidades! [sorrisos, emocionalidade - satisfação] Ela [sua profissão] é algo que tu planeja, planejamento é fundamental, mas ele é um planejamento que nunca ocorre como tu pensa que vai ocorrer. [...] Mas o que me move estar aqui é isso... essa coisa que nunca vai ser o mesmo. Eu nunca vou cair no tédio! [risos] Com certeza, eu nunca vou cair no tédio! Porque sempre tem alguma coisa para descobrir.” (Sofia)

Como citado anteriormente, Sofia se sentia infeliz em outras carreiras e, a contraponto, demonstra satisfação em ser uma professora de crianças. Percebe-se no trecho que a **dinamicidade** da profissão docente é algo que a **motiva**, a **instiga**, a convoca a buscar novos conhecimento e a pensar a respeito de como provocar a construção de novas aprendizagens junto a seus alunos. Constata-se que a dinamicidade da docência se contrapõe ao tédio do trabalho administrativo, reforçando a **docência como uma escolha de vida** para Sofia. Entende-se que tal compreensão a respeito da docência esteja relacionada à **curiosidade** de

Sofia por buscar entender como as pessoas aprendem, questão surgida ainda na relação com seu irmão Eduardo e assumida pela participante como um objetivo de vida que se renova no dia a dia, provocando-a a um dinâmico movimento.

Por sua vez, a busca por entender como as pessoas aprendem é produzida subjetivamente por Sofia como uma forma de viver a docência, o que implica um fluxo recursivo, que ocorre a partir do encontro com o outro real e, conseqüentemente, do **enfrentamento dos desafios** cotidianos. Nesse movimento, a **dialogicidade** exerce fundamental papel, visto que se trata de uma questão que nunca terá uma resposta definitiva e que supõe **mobilidade**, abertura a desacomodar-se e aprender com o outro e do outro. Dessa maneira, ser professora de crianças é configurado subjetivamente por Sofia como **oportunidade** de construção de **caminhos** subjetivos alternativos aos determinismos sociais, de constituição de novos e mais complexos **saberes** a respeito do ser e do viver no espaço escolar e na sociedade.



Percebe-se nesse fluxo de produção subjetiva, a respeito da forma como Sofia vive a sua profissão, que sua estruturação ocorre de maneira muito similar àquela produzida em sua adolescência, no que se refere ao modo como configura subjetivamente o conflito. Trata-se de um processo que a instiga, a **impulsiona a entrar em relação** com o outro **por meio do diálogo** e buscar um caminho conciliatório. Um fluxo que tem por potencial provocar movimento nela e naqueles que se incluem nessa relação, seja aluno, colega ou outro membro da comunidade escolar. Essa produção subjetiva indica que a dinamicidade se constitui como uma característica da docência de Sofia, que, ao mesmo tempo que se expressa no social como desafio, é expresso pela participante como curiosidade e obstinação.

Indicador**Dinamicidade**

A dinamicidade é uma característica da docência de Sofia que se relaciona à necessidade de **aprendizagem contínua** do professor, não se referindo, necessariamente, a uma formação institucionalizada, mas a uma **postura ativa e aberta a aprender** com a experiência vivida, sugerindo, assim, a incompletude de sabedoria do ser humano. Considera os **desafios** cotidianos à profissão como provocações à **desacomodação**, impulsionando-a recursivamente a busca por novos e mais complexos saberes e caminhos subjetivos alternativos de ação como docente. Esse fluxo de produção subjetiva supõe entrar em um **processo dialógico** com a realidade que se apresenta, valorizando a diversidade do contexto e a singularidade de cada pessoa que o compõe, de forma a imprimir neles a potência de ensinar e de aprender, o que por sua vez considera que todos se coloquem em uma relação de horizontalidade e **autoria** do ambiente social compartilhado.

Em outra ocasião, Sofia relata que logo que concluiu o curso de Pedagogia, ingressou como professora temporária na mesma escola em que realizou seu estágio. Aos poucos foi percebendo que muitas crianças saíam da escola em razão de sucessivas reprovações, denunciando a existência de formas de exclusão veladas, mas socialmente aceitas, baseadas na crença dos aptos e inaptos à escola, que segregava aqueles que não se encaixavam em um perfil ideal de aluno almejado pela instituição – situação daquelas seis crianças que provocaram Sofia a se tornar efetivamente uma professora ao longo de sua experiência de estágio.

“E aí eu vou percebendo que fulano não está mais, que beltrano não está mais... E, aí, como eu conhecia as outras turmas, porque as minhas colegas fizeram estágio, e eu conhecia os alunos [que também ‘destoavam’] porque elas [suas colegas] levavam os casos nas reuniões, eu já não enxergo mais aqueles alunos. E aí eu começo assim: ‘Mas cadê essas crianças?’ [...] Esse negócio de ficar se livrando de aluno para não ter trabalho, na minha opinião, é um princípio meu, é inadmissível! [Frisa muito essa parte] É simplesmente inadmissível, tá! [...] Para mim ela acaba acomodando os professores nas suas práticas. [...] Isso não é correto! Na minha opinião. Este é um princípio meu. Os alunos são para fazer isso, né, para deslocar a gente, mesmo até esses alunos que acabam nos ofendendo. Em algum momento, não é que a gente vai naturalizar isso, mas a gente não pode usar isso para se livrar desses alunos. A gente precisa... [...] ver o que a gente pode fazer por eles! Que alunos são esses que estão chegando para nós?” (Sofia)

Evidencia-se na narrativa de Sofia um fluxo de grande emocionalidade relacionado à **indignação** com o fato ocorrido. Deduz-se que isso ocorre pois aciona nela sua própria história de exclusão no contexto escolar, provocando **empatia** para com o outro, de forma a subjetivar o vivido a partir do desencadear de novos fluxos de produção subjetiva a respeito da discriminação. Também, a empatia aciona em Sofia um movimento que a leva a **atentar** para as relações produzidas naquele ambiente e para as expressões veladas da subjetividade (seja social ou individual). Dessa forma, segundo o trecho destacado, ela percebe que sua visão a respeito do que é ser professor de crianças, da função social da escola e da compreensão de aprendizagem não é compartilhada com suas colegas de trabalho naquele momento.

Porém, perante o quadro, ela não se resigna à configuração subjetiva dominante naquele espaço que excluía veladamente, assumindo uma postura ativa de inconformidade, considerando tal conduta incompatível com seus valores e princípios. Contudo, não vai para o confronto direto com suas colegas, mas propõe-se a entrar em diálogo com elas, estabelecendo

uma via de conciliação dialógica que convida à reflexão sobre o vivido. Esse processo resultou, anos depois, na produção de uma subjetividade social da equipe de Anos Iniciais com caráter mais inclusivo, o qual reflete valores e princípios compartilhados. Resultado de um processo reflexivo profundo, que conciliava expectativas e realidade, muito estudo, muitas discussões e algumas brigas (tal como dito pela professora Olívia em seu relato).

<i>Fato disparador</i> ⇨ Perceber que existiam práticas veladas de exclusão na escola em que trabalhava. ↓ Indignação que a impulsiona a agir.	<i>Elaboração da realidade</i> ⇨ Reviver sentimento de ser excluída no contexto escolar ⇨ empatia provoca movimento subjetivo. Coloca-se contrária a práticas de exclusão e busca uma via conciliatória por meio do diálogo ⇨ os desafios provocam desacomodação.	<i>Significação</i> ⇨ Ser professora de crianças ⇨ é viver uma profissão que requer sair da zona de conforto continuamente e colocar-se em um processo de contínua aprendizagem.	<i>Ação no mundo</i> ↓ Abertura de um processo dialógico ⇨ aprendizagem contínua ⇨ construção de uma subjetividade social produzida coletivamente. Supõe um fluxo contínuo que constitui dialeticamente professores, alunos, escola e comunidade educativa.
⇨	⇨	⇨	⇨

Em contrapartida, por meio de sua prática, Sofia reafirma que ser uma professora de crianças, especialmente em uma escola pública, requer **dispor-se a** se aproximar da **criança real** e **deslocar a ação docente** de uma posição de verticalidade (daquele que sabe [professor], para aquele que não sabe [aluno]) **para uma posição de horizontalidade**, a qual supõe que professores e alunos **se constituem mutuamente** no cotidiano escolar. Ainda, parte do pressuposto de que todos ensinam e todos aprendem continuamente ao longo da vida, independentemente de sua condição biopsicossocial. Ou seja, ser professor de crianças é viver uma **profissão dinâmica** que **requer aprendizagem contínua**, a qual considera os **desafios cotidianos** como fonte de aprendizagem e a **dialogicidade** como instrumento de ação. Sofia refere, em outra ocasião, que seu maior desafio de vida sempre foi o processo de se **reinventar** sem declinar aos seus princípios e valores:

“[...] Eu acho que o meu maior desafio... [suspiro, pausa] foi me reinventar... mantendo alguns princípios que eu acho importantes. [...] da honestidade... do respeito... de empatia... e do afeto... mas do afeto... não do amor religioso, entende, mas o afeto... ter afeição pelas pessoas, né... ou pelo menos te dar esse espaço para acreditar no outro [...] é uma relação afetiva, é um respeito ao outro, é respeitar o espaço do outro. É esse tentar viver uma construção, construir uma convivência mais harmoniosa, mais tranquila, mais respeitosa [...]. Às vezes tu vem de uma mentalidade muito ‘isso é certo e isso é errado’. E eu tive que aprender que a vida tem nuances... e eu tive que aprender duramente [ênfase] que a vida tem nuances [riso]! Quando eu tenho coisas que na minha vida começaram a não dar certo e disse: ‘Opa, mas para aí um pouquinho! Tem alguma coisa estranha aí!’. Então eu acho que esse foi o maior desafio da minha vida: fazer isso e não me perder naquilo que eu acreditava. Porque às vezes as pessoas vão para outros extremos, né!?” (Sofia)

Considerando a narrativa da história de vida da participante, entende-se que aqui se faz presente um aspecto central de sua expressão subjetiva, que é a **busca contínua por um ponto de equilíbrio**, expresso por meio da **conciliação** entre as demandas provocadas pela situação vivida e sua essência. Sofia fala de princípios e isso indica o quanto **essa reinvenção que se dá na dinâmica da vida passa pela subjetividade**, ou seja, constituir-se como um ser humano, viver, aprender e atuar profissionalmente colocam em movimento a pessoa como um todo. A **emergência de sentidos subjetivos** provocados quando algo toca seus valores e princípios básicos gera em Sofia o sentimento de que algo não faz sentido, de que algo precisa ser revisto, sentimentos esses que a tiram de **sua zona de conforto**, instigando a sua curiosidade. Ela segue narrando uma série de situações da sua vida privada e refere que *“poderia ter ficado lá... acomodada... na minha zona de conforto, e sair foi muito desconfortável, tá!”*, reconhecendo, na sequência, que **renunciar à dicotomia** (a qual propunha a uma visão mais simplificada de mundo, na qual existiam apenas dois caminhos preestabelecidos – o certo e o errado, no qual os papéis sociais de homens e mulheres já estavam postos) tornou possível a ampliação de seus horizontes, uma realidade na qual reconhecer e conviver com as diferenças, aprender com elas e considerar a vida por múltiplas perspectivas, passou a ser viável. Esse processo convida à reflexão, à atuação do senso crítico e à tomada de consciência a respeito das questões sociais que compõem a vida em comunidade na sua complexidade.

Dinamicidade é, na realidade, **uma forma de viver** naturalizada por Sofia, que subjetiva o seu trabalho como professora de crianças imprimindo-lhe mais leveza e fluidez. Isso pode ser observado em suas narrativas a respeito de outras situações da sua vida, nas quais se deparou com inúmeros tipos de desafios. A participante elabora suas narrativas como processos de aprender a ser e a viver, nos quais foi percebendo que as ideias prévias constituídas ao longo da sua infância e adolescência não correspondiam à realidade, convocando-a a ressignificar-se, a reinventar-se, uma busca contínua por encontrar caminhos alternativos de ação. Um fluxo que pode ser observado, por exemplo, na seguinte elaboração a respeito da experiência vivida produzida por Sofia: *“Então, desmoronam as ideias [...] e aí a gente cai na vida real, entendeu! Ali no dia a dia [...] e daí eu fui para o mundo real, entende! E eu vi que tem sim.... que tem coisas boas dessa vida real. Tem um encantamento também nisso”*.

4.2.2.2 Sensibilidade e adaptabilidade

As características denominadas aqui como sensibilidade e adaptabilidade são complementares à ideia de dinamicidade, que supõe movimento de contínua busca por rever-

se, por aprender. A **sensibilidade** é o que provoca essa dinâmica e a **adaptabilidade** é o resultado desse processo. Juntas, essas três características colocam em movimento o fluxo de (re)configuração subjetiva da docência no caso de Sofia.

Partindo do trecho citado, no qual Sofia narra seu processo de deparar-se com uma realidade que não correspondia às suas ideias preestabelecidas, observa-se que inicialmente ocorre um **choque**, manifestado na expressão da participante como “*a gente cai na vida real*”. Entende-se que isso provoca em Sofia um **movimento de recuar de si** (do seu próprio desejo, das suas expectativas, de seus preconceitos) **para** então **conectar-se à situação efetivamente vivida**, o que, por sua vez, a tira da zona de conforto e provoca movimentação de suas produções subjetivas. O impacto perante a realidade posta só é possível pois Sofia se **sensibiliza** com o vivido e se vincula de maneira empática a ele. Ela declina às suas ideias prévias e considera o **outro real**, estabelecendo uma relação de horizontalidade na qual dialeticamente ambos se constituem, possibilitando a abertura de caminhos subjetivos alternativos de ação.

Indicador

É uma manifestação da configuração subjetiva da docência de Sofia. Sua emergência é provocada quando a situação vivida não corresponde às suas expectativas ou entra em oposição com seus valores e princípios fundamentais. Produzindo uma espécie de choque de realidade que a faz se vincular de maneira empática com a situação na sua complexidade. Esse fluxo tira Sofia da zona de conforto, provocando novas produções subjetivas e a sua implicação íntima com o processo, lhe conferindo significado.

Sensibilidade

Muitas vezes, Sofia se refere a esse processo de sensibilizar-se com o outro utilizando palavras como **afeto, respeito ou empatia**. Porém, a questão que fica é: como Sofia configurou subjetivamente a sensibilidade como uma característica da sua docência?

Levando em conta sua história, entende-se que tal processo passa pelo reconhecimento do outro em sua unicidade, sendo o nascimento de seus irmãos um momento muito marcante. A participante relata que viveu muito tempo praticamente como filha única, que tinha todas as atenções voltadas para si, mas por volta de seus 9 anos começam a nascer seus quatro irmãos e a dinâmica familiar modifica-se drasticamente, como pode ser observado no trecho:

*“E, de repente, eu não tenho mais essas regalias, se eu não quisesse comer eu ficava com fome porque tinham duas crianças pequenas para dar comida, né! [risos] Entendeu!? Tipo assim... Claro, dinheiro também né! Para quem tinha, assim, naquela época em que eu estudava, vinha muita gente vender coisas na escola, não sei se tu passou por isso: enciclopédia, vender livrinho, vender disquinho, história... então eu tinha muito disso também. [...] E, de repente, isso também não tinha mais! Então eu tive que dividir, e **a minha vida passou por uma transformação**. Eu tive que aprender a dividir os meus pais, a dividir o afeto, a dividir o espaço, a dividir o meu quarto, né! [risos] A dividir de tudo! **Foi difícil**, acho que não foi uma coisa muito fácil, mas eu passei por isso né! **E isso me ajudou a fazer esse deslocamento de mim mesma e desenvolver o sentimento de empatia pelo outro, entender que existe o outro.**” (Sofia)*

Aqui, é possível observar que o nascimento dos irmãos inicialmente provoca em Sofia fluxos de emoções relacionados à sensação de incômodo, o que pode ser observado na

expressão “*Foi difícil*”. Esse incômodo é provocado pela **quebra da zona de conforto** na qual Sofia se encontrava. Ela refere em outra ocasião que até então era uma criança bastante mimada e que com o nascimento dos seus irmãos teve de aprender muito rápido a ser mais autônoma, o que pode ser observado no seguinte trecho:

“Meu mundo caiu completamente! [ênfase] *Eu tive que cuidar das minhas coisas com mais **responsabilidade**, eu não tinha mais a minha mãe... porque a minha mãe se preocupava comigo né, **era** minha roupa, era o meu cabelo que ela arrumava, **eu, eu e eu!** De repente, ela não é mais minha, ela nem consegue me olhar mais! [...]* *Aí tipo a minha casa virou uma coisa que eu não conhecia mais! [...]* *O meu cabelo embarçava!* [risos] *Tipo assim, eu nunca tinha o cabelo embarçado, entende? Eu brinquei esses dias, eu contei para alguém: ‘Meu cabelo embarçava, tinha nó no meu cabelo!’.* *Eu peguei piolho no colégio, entendeu? Então foi muito engraçado!* [humor] [...] *E, por isso, que **quando algumas crianças passam por isso...** [pausa, suspiro] teve uma criança o ano passado que passou por isso... foi do 5º ano do ano passado, que ganhou o irmão depois de muito tempo... eu olhei para o <nome da criança> e **vi que ele não estava bem**. Ele contou ‘Eu não tô me sentindo bem!’, e eu disse ‘**eu super te entendo!**’ [risos], aí eu contei para ele da minha experiência [risos]... Porque a tua vida muda da água para o vinho! [ênfase]” (Sofia)*

Ambos os excertos demonstram como a realidade foi impactante na maneira como Sofia vivia, lhe convocando a, de forma abrupta, assumir responsabilidades, a desenvolver empatia e a amadurecer. Primeiro nota-se a emergência de um sentimento de **angústia**, expresso de forma bem-humorada como “*Meu mundo caiu completamente!*”. Na sequência, ocorre o **reconhecimento** de que a situação mudou, de que a realidade não correspondia mais ao até então estabelecido. Ela, assim, **acolhe a realidade** como algo que **precisa ser considerado**, assumindo que, a partir daquele instante, precisaria dividir o universo familiar com seus irmãos. Esse fluxo desencadeia, por sua vez, o processo de **descentrar-se** de uma situação exclusivamente focada no “*eu, eu e eu*” para outra que exige levar em conta o nós, o que, por sua vez, implica “*entender que o outro existe*” e reconhecer que as necessidades do outro são tão importantes quanto as suas. Em contrapartida, percebe-se que Sofia é levada a desenvolver a autonomia e a responsabilidade por si muito rapidamente, assumindo uma função mais ativa na dinâmica familiar: do lugar de ser atendida para aquele no qual é necessário agir de maneira colaborativa para conseguir o que deseja.

<i>Fato disparador</i> ⇨	<i>Elaboração da realidade</i> ⇨	<i>Significação</i> ⇨	<i>Ação no mundo</i> ⇩
Nascimento dos irmãos: quebra da zona de conforto. Eu ⇨ Nós ⇩ Sentimento de angústia.	Reconhecer a nova situação vivida ⇨ acolher aquilo que está posto ⇨ passar de uma situação centrada no eu para uma situação que leva em conta o nós ⇨ entender que as necessidades do outro são tão importantes quanto as suas.	Desenvolvimento da empatia.	Agir colaborativamente considerando a realidade compartilhada. Buscar uma via conciliatória. Desenvolver a autonomia. Constituir uma docência sensível ao outro.
⇩	⇩	⇩	⇩

Essa sensibilidade, no entanto, não é acionada por Sofia apenas quando uma criança vive situação similar as que ela viveu. Essa compreensão sensível a respeito da situação do outro manifesta-se no cotidiano da docência como uma **forma de olhar a criança considerando-a na sua integralidade**, naquilo que é sabido e naquilo que é só manifestado pelo olhar ou por um “*eu não tô me sentindo bem!*”. Sofia refere que no exercício da docência sempre terá algo a ser observado na criança a partir desse olhar sensível: “*O jeito que aquela criança vai aprender, como eu vou fazer a leitura do olhar daquela criança, como eu vou acessar ela [...]*”. A respeito dessa sensibilidade para perceber situações para além das explícitas, Sofia traz inúmeros exemplos:

“E eu me lembro de uma aluna... [...] Ela não aprendia... Ela era muito quietinha... Ela não falava, ela era, assim, uma criança ansiosa demais [ênfase]. Mas ela não faz... ela não interage.... E aí tu vai ver a história de vida dela [...] e aí a gente vai ver ela.... Ela tinha que ficar bem quietinha porque tinha uma questão de violência familiar... [...] Ela não podia se abrir, entende? Então, quando acontecia, ela tinha que ficar quietinha no quarto dela enquanto a violência ocorria em outra parte da casa...” (Sofia)

“Eu me lembro do caso do <nome do aluno> [...] Ele tinha um silêncio absurdo na família! Tipo assim, um silêncio absurdo! [...] Eu tinha sido professora dele no 1º ano, depois eu fui professora dele aqui no 4º ano, e ele reprovou comigo e aí eu fiquei mais meio ano e ele ficou comigo no 4º ano repetindo... E como eu já conhecia um pouco dele, da trajetória dele, assim, bem pouquinho... A gente foi construindo muitas coisas com ele, muitas coisas com ele [ênfase]! E quando eu estou saindo daqui, porque o meu contrato está terminando [...] a gente vai para uma reunião e eu descubro o segredo da família... E aí eu penso: ‘Como é que a gente ficou quatro anos com essa criança aqui e não descobriu isso? Quatro anos e meio!’ [ênfase, indignação]. [...] O pai dele não era o pai biológico... Só que, para ele, ele era o pai biológico. Ele não sabia... A mãe casou já grávida e ficou com esse companheiro... O companheiro assumiu... E eles nunca disseram que ele era filho de outra pessoa... E ele teve um sofrimento na hora do parto... Faltou oxigênio para ele [...] e ele precisava tomar um remédio, mas o pai dizia que ele não ia tomar o remédio... [silêncio] e aquela criança ficou quatro anos e meio sofrendo nesse colégio, tá! E nós sofrendo com ele... [forte emocionalidade] Essa é uma situação muito emblemática que eu também levo comigo...” (Sofia)

Nesses dois casos, é nítida a angústia que ela sentia diante da situação que ocorria na sua sala de aula, Sofia percebia (no sentido de sentir, inconscientemente) que algo não estava bem. A sua sensibilidade para com o outro a levava a buscar compreender a realidade vivida por aquelas crianças a fim de encontrar formas alternativas mais assertivas para lhes proporcionar acesso às aprendizagens instituídas no currículo escolar. Compreender a criança através desse olhar sensível não é apenas acolher ou se compadecer, trata-se de um movimento de encontro no qual Sofia se constitui professora daquelas crianças ao mesmo tempo em que as crianças se tornam alunas de Sofia, processo que sugere alternância de papéis de quem ensina e de quem aprende, promovendo, assim, um espaço no qual as aprendizagens, como recursos de vida, e o desenvolvimento humano podem acontecer. Trata-se de um movimento colaborativo e relacional que imprime valor ao currículo e aos papéis sociais que cada pessoa ocupa naquela dinâmica. Percebe-se aqui o legado de Eduardo e do pai de Sofia, configurando o aprender e o ensinar dela de forma a relacionar esses processos dinâmicos à convicção íntima

de que todas as pessoas têm condições de aprender e de ensinar, independentemente de sua condição biopsicossocial, ainda, de que a mediação qualificada pelo vínculo potencializa esse movimento de ser e viver a dinâmica social da vida. Além disso, é presente a marca subjetiva do luto, que leva Sofia a agir para “*não perder*” nenhum aluno, assim como perdeu seu irmão.

A sensibilidade leva Sofia a conceber o processo de aprendizagem de seus alunos como algo muito mais complexo do que define a subjetividade social dominante. Ela considera que a subjetividade se manifesta na interação da criança com o mundo. Nos casos citados, os silêncios, a dificuldade para avançar nos objetivos curriculares ou a reprodução de discursos eram concebidos, de maneira mais ou menos inconsciente, como manifestações da subjetividade individual da criança e das configurações subjetivas dominantes nos contextos sociais em que estavam inseridas. Em outra circunstância, essas crianças, que de forma indireta manifestavam conflitos internos com os recursos que tinham, poderiam apenas ser consideradas inaptas à escola, passar por um processo de exclusão velada que as responsabilizariam por seu dito “fracasso escolar”, seguindo um fluxo socialmente naturalizado ao longo de séculos da história da educação. Produzindo um caminho alternativo à subjetividade social determinista e dicotômica, Sofia, tocada pela empatia, pela sensibilidade, pelo vínculo e pelo diálogo, se propõe a evidenciar que outro caminho é possível.

Nesse processo dinâmico de construção de alternativas de ação é que a **adaptabilidade** se manifesta. Sofia, movida por sua convicção em combater qualquer tipo de discriminação, em vez de classificar a criança dentro de parâmetros previamente estabelecidos pela escola, as **acolhe** na sua condição **real** como pessoas **únicas**. Conciliando dialogicamente os objetivos curriculares com as necessidades de aprendizagem e de desenvolvimento da criança, de maneira a lhe garantir igualdade de condições, Sofia elabora estratégias de ação que se voltam não apenas para a criança em si, mas também para o contexto no qual está inscrita, o que considera a constituição de redes de promoção à aprendizagem. Muitas vezes, esse processo envolve, além da turma com a qual trabalha, o engajamento da equipe escolar, da família e de profissionais da saúde e da assistência social. Esse movimento de sensibilidade e adaptabilidade desloca a compreensão de a criança se adaptar à escola, para a compreensão de a escola se configurar subjetivamente na vida da criança como possibilidade, como espaço de potência e desenvolvimento humano, como local em que se vislumbram caminhos subjetivos alternativos de vida.

Indicador

É uma expressão da configuração subjetiva da docência de Sofia que se refere a sua **forma de agir** perante os desafios do exercício da docência e a inclusão. Considera o aluno como uma criança real na sua complexidade biopsicossocial e o professor como uma pessoa cuja responsabilidade é conciliar de forma equânime objetivos curriculares com às necessidades específicas de cada criança. Supõe a constituição de redes de amparo à aprendizagem e à escolarização, o que implica provocar oportunidades de construção de caminhos subjetivos alternativos também em outras instituições sociais na qual a criança está inserida.

Adaptabilidade

Contudo, Sofia admite que nem sempre atingirá todos os seus objetivos. Questionada a refletir sobre o que aprendeu ao longo da sua trajetória como docente, ela afirma:

*“[...] eu aprendi também que eu não vou conseguir ensinar todas as crianças, não é que elas não vão aprender nada comigo, mas as minhas metas, **as minhas expectativas nem sempre vão ser atingidas**. Porque é o momento daquela criança, entende?! O processo daquela família, né! É um processo muito específico daquelas pessoas, do conjunto familiar, às vezes... e que **eu vou ter que lidar com isso, né?! [...] antes me doía mais, mas agora eu já percebi que a gente vai podendo fazer outros ajustes... em outros momentos, né!? Que é uma coisa que tu pode ‘pegar’ depois e, bom, a gente pode botar um pouquinho disso, a gente pode tirar um pouco disso, né!? No que diz respeito ao currículo, no que diz respeito às práticas mesmo... as posturas de estudante, sobre o que a gente quer trabalhar com essas crianças... [...] Então, foi mais ou menos isso que **eu fui aprendendo**, assim... **Não foi fácil! Não foi fácil!** [frisa com a repetição] Teve momentos, assim, que eu queria sair daqui. E eu parava e pensava: ‘Isso nunca vai acontecer?’ [fala como se estivesse revivendo uma situação que lhe provocava angústia]. Depois **ajeitava, melhorava...**” (Sofia)***

Tendo como ponto de partida os dois casos narrados por Sofia e a provocação reflexiva supracitada, percebe-se que essa produção subjetiva a respeito da maneira como ela vive a docência se organizou ao longo de sua trajetória como professora. Porém, faz-se presente na sua ação docente toda a sua historicidade pregressa, assim como a historicidade de seus alunos se faz presente no contexto da sala de aula.

A história de Sofia provoca a reflexão a respeito **do que é ser um professor de crianças**, da sua **responsabilidade social**, da **complexidade** da sua tarefa profissional. Ela mostra um ser professor de escola pública muito diferente daquele que habita o imaginário popular. Um profissional comprometido, constituído no diálogo autêntico com o ser humano real, dinâmico, em constante (re)elaboração, sensível às demandas de seus alunos e da sua comunidade, que busca se adaptar, se (re)estruturar frente aos desafios, que busca conhecer o outro sob uma perspectiva que imprime nele capacidade, potência. No entanto, Sofia não deixa de lado os objetivos curriculares, bem pelo contrário, ela é uma professora que entende que esse também é seu compromisso, mas não é o único.

Sofia é um ser humano que busca o estabelecimento de vínculo de qualidade com as pessoas, independentemente de quem sejam; legado que seu pai lhe deixou e que se faz presente na essência dela. É uma pessoa que busca abrir espaços para que a produção subjetiva aconteça, seja na sala de aula, junto a seus colegas ou à comunidade educativa. Produção subjetiva essa que reflete pertencimento, que busca incluir, por um lado, cada um no todo compartilhado, e,

por outro lado, imprime essa construção coletiva na subjetividade de cada pessoa que a partilha. Um exemplo disso é a sensação de suas colegas a terem como uma referência nos Anos Iniciais da escola e a construção do projeto da equipe, o qual manifesta de diferentes formas os princípios básicos de Sofia: honestidade, respeito, empatia e afeto. Essa é a essência do ensinar e do aprender de Sofia, **não deixar ninguém para trás**, legado que seu irmão lhe deixou e que ela honra todos os dias.

Dessa maneira, é possível afirmar que, no caso de Sofia, **a flexibilidade compõe um núcleo organizativo de sua docência**, articulado na perspectiva do **movimento da provisoriedade**, considerando, assim, o ser humano e o social em constante (re)construção. Supõe uma postura disposta a entrar em relação com o outro e com as instituições por meio do **processo dialógico**, o que por sua vez desencadeia fluxos recursivos de produção subjetiva que se (re)configuram ao longo da vida. Assim, Sofia se constitui como docente de crianças em um contínuo rever-se, ao mesmo tempo que as crianças se constituem como alunos, os familiares como comunidade educativa e as colegas como equipe, evidenciando a **potência** da ação educativa marcadamente **relacional**.

4.2.3 Humildade pedagógica

A humildade pedagógica evidencia um núcleo da docência de Sofia que se refere à **incompletude da formação do professor**. O aspecto mais interessante desse núcleo é que justamente aquilo que pode provocar sentimento de medo ou de angústia para outros docentes, expresso em afirmativas como não se sentir preparado para enfrentar algum desafio do cotidiano escolar, é percebido por Sofia como uma potência. A participante expressa que ser professor é um contínuo formar-se, um contínuo tornar-se, que requer humildade para reconhecer os limites da individualidade e buscar auxílio na pluralidade do coletivo. Em uma espécie de encontro, que ampara, sustenta e fortalece a construção coletiva a partir da singularidade de cada um. Partindo dessa perspectiva, a construção da informação evidenciou a existência de duas vertentes que constituem esse núcleo, as quais foram denominadas: “Aprendizagem contínua” e “Constituição de redes”.

4.2.3.1 Aprendizagem contínua

A ideia de aprendizagem contínua está associada intimamente à compreensão da aprendizagem humana. Por essa via, entende-se que aprender é um processo inerente ao

humano, que o (re)constitui ao longo de toda a vida, iniciando-se com o nascimento e encerrando-se apenas com a morte. Da mesma forma, tornar-se professor tem um início na vida da pessoa, mas não há evidências de que exista um fim, ou seja, é um fluxo contínuo que se amplia e se complexifica recursivamente na experiência da docência vivida, o que supõe abertura ao novo.

O caso de Sofia fala exatamente sob tal ponto de vista. Percebe-se em sua história de vida que ela manifesta o desejo inicial de se tornar professora na infância, especialmente ao vivenciar sua primeira experiência escolar, marca essa que constitui as primeiras referências de escola, de ser um aluno e de ser professora na vida dela. Ao longo de sua adolescência, mais especificamente com o nascimento de seu irmão Eduardo e necessidade de assumir um compromisso com seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, Sofia descobre-se capaz de ensinar no encontro com a potência para aprender manifestada por Eduardo, o que contrariava as expectativas que eram depositadas no menino até então. Sofia, desse modo, configura o aprender e o ensinar como atuações intimamente relacionadas e subjetivadas como **possibilidade** de construção de caminhos subjetivos alternativos, como processo de **desacomodação**. O desejo inicial de ser professora que era apenas sentido, passa, dessa maneira, a tomar uma forma mais concreta, constituindo-se como um objetivo de vida, encaminhando a escolha profissional dela. Sua profissão e o desejo por entender como as pessoas aprendem tornam-se um propósito de vida, remetendo à memória de Eduardo e de seu pai, os quais lhe ensinaram o grande valor da oportunidade de aprender e de ter acesso aos bens culturais da humanidade.

Sofia, então, ingressa na **universidade** com o propósito de tornar-se uma professora de crianças, uma Pedagoga, e percebe que o que seria sua formação profissional era apenas um **ponto inicial**, uma experiência de ser e viver no mundo que lhe provocaria a **abertura para uma pluralidade** social que não tinha percebido até então. Ela refere que antes de entrar na universidade já conhecia muitas coisas, mas nada era tão diferente dela mesma, tal como se vivesse em uma bolha. Porém, quando inicia na universidade essa *“bolha estoura! Bum! [...] Na [nome da universidade que frequentou] isso se rompe muito! Porque tu vê gente de todos os tipos de perspectivas! [...] Que botavam tudo que eu acreditava por terra!”*. A participante afirma que esse foi um momento de fortes rupturas e desacomodação, que a levou a se sentir perdida, pois a visão dicotômica da vida, qual pautava a sua forma de ser e viver até então, mesmo que flexibilizada, já não explicava mais aquele mundo tão diverso, situação expressada por Sofia como: *“Aí isso não serve mais...”*. A sede por conhecimento acabou falando mais alto, levando Sofia a se **aventurar** pelo mundo que ali se apresentava, com muitas nuances

desconhecidas, seus **encantamentos e imperfeições**. Dessa forma, **corajosamente** Sofia torna-se uma professora aberta ao novo, **disposta a se desacomodar** continuamente, **aprendendo a ser uma docente a cada dia**.

Em suas narrativas, Sofia coloca que a escola, como uma instituição construída pelo ser humano, reflete a dinâmica plural da vida em sociedade e é justamente essa dinâmica que a encanta. A **diversidade** e as **adversidades** são justamente os fatores que a movem a revisitar-se. Por essa ótica, ela admite ser uma **pessoa imperfeita e incompleta**, uma vez que **a busca por sabedoria é percurso**, não ponto de chegada, e, por essa razão, ter uma ideia completa do universo não é humanamente possível, assim como não é possível prever exatamente o que irá acontecer na sala de aula. **Ser professora**, para Sofia, também **é percurso**, o que implica reconhecer o outro como um ser humano para, então, traçar planos de ação que contemplem uma conciliação entre objetivos curriculares e constituição de recursos para vida em sociedade. Nesse fluxo, criam-se expectativas, traçam-se planos, vislumbram-se estratégias pedagógicas, mas **não se tem controle** sobre o que irá efetivamente acontecer na dinâmica da sala de aula, daí o **grande desafio** da tarefa **docente**.

*“Tu faz alguns nortes... tu traz alguns nortes para ele acontecer, mas o que acontece lá é algo muito especial! Assim, algo muito específico que vai depender de como tu estás naquele dia, como os alunos estão naquele dia, né!? Que vai como está até a questão do tempo, entendeu?! Enfim, precisa de uma **conjunção ali de fatores** e a gente **tem que ficar muito atento!** Ah! Isso a gente aprende... a ficar atento a isso **com o tempo!** Porque no início a gente acha que planejou e fez o material... preparou o material, o que tem que fazer... O tempo está todo organizado. Ok! A gente aprende que isso é importante, é importante o professor ter a sua organização, ter esse preparo de tudo isso, essas leituras. Mas ele também precisa estar muito aberto para aquilo que vai acontecer. E assim foi que iniciou a minha vida! [...] É muito complexo dizer o que me forma como professora, né?! **É o dia a dia, os desafios do dia a dia, essa minha busca ainda por entender como as pessoas aprendem.** Eu descobri que eu não vou chegar nunca numa resposta, né! Depois de um tempo de vida, né, tu sabe disso. Porque essa resposta nunca se esgota.” (Sofia)*

Observa-se no trecho que Sofia anuncia que **aprendeu a ser uma professora na dinâmica da sala de aula**, o que supõe uma aprendizagem recursiva. Em outra ocasião já citada, a participante afirma que sua turma de estágio foi uma experiência que a marcou de forma muito significativa, pois a **provocou a descentrar-se** de suas elaborações prévias e abraçar a realidade que a li estava posta, movimentando-a a aprender com e dos seus alunos, a reconhecer a importância de cada um naquela dinâmica, muitas vezes tensa. Acredita-se que é sobre essa **abertura à criança real**, em sua singularidade e complexidade, que Sofia refere-se quando afirma que o que irá acontecer na sala de aula é *“algo muito específico”* e que irá depender de uma série de fatores, muitas vezes imprevisíveis, como sentimentos ou até mesmo o clima. Obviamente, não existe uma formação específica que contemple toda a diversidade humana, que possa preparar o professor para qualquer situação que aconteça na escola – o que

indica a necessidade de se **aprender com a experiência cotidiana** em uma espécie de **aprendizagem contínua**, cujo ponto de partida é justamente a relação dialógica estabelecida com o contexto profissional.

Indicador	Maneira pela qual a pessoa constitui-se como docente na processualidade recursiva e dialética da dinâmica do exercício da sua profissão. Supõe consciência de que o
Aprendizagem contínua	professor também é uma pessoa em contínuo processo de aprendizagem e de que na relação educativa todos têm o que ensinar e todos podem aprender. Exige abertura para o ser humano real e uma postura dialógica , constituindo, assim, uma relação de horizontalidade em que alunos, professores e comunidade educativa constituem-se mutuamente e recursivamente em suas funções sociais.

Em contrapartida, a ideia de aprendizagem contínua tira da figura do professor a carga da crença social desse profissional ser uma entidade onipotente e completa, aquele que tudo sabe. O que confere ao professor o atributo de **humanidade**, possibilitando que haja **identificação, vínculo e diálogo** entre professores e alunos. Assim, a **relação educativa dialógica** tem por potencial provocar a **implicação mútua**, atribuindo **significado às aprendizagens** escolares como aprendizagens de recursos para se viver em sociedade, independentemente da função que ocupam naquele instante, sejam professores, alunos ou comunidade educativa. A **aprendizagem contínua** é entendida, assim, como uma **maneira de se viver a docência**, de viver uma **dinâmica colaborativa**, uma forma de **aprimorar-se como ser humano** socialmente contextualizado.

A fim de averiguar que elementos constituem a aprendizagem contínua, Sofia é provocada a pensar (em uma espécie de complementação de frases adaptada) a respeito do que aprendeu ao longo dos anos de exercício de sua profissão. Nessa ocasião ela refere o seguinte:

“Deixa eu ver o que mais que eu aprendi... são tantas coisas que eu aprendi, bah! [...] Eu acho que eu também aprendi a ter mais paciência também, né!? Foi bom para mim como ser humano. Porque aí quando eu via que eu não conseguia as coisas eu ia atrás de alguma coisa, de informação, de formação continuada... e isso foi me ajudando a ser a profissional que eu sou hoje. Das releituras e das minhas leituras da graduação, né!? E, também, [...] essas coisas foram me possibilitando a fazer leituras da minha vida, da minha família, dos meus sentimentos, como lidar com as minhas coisas primeiro, entende?! Com as minhas frustrações... E, aí, quando eu atendo uma criança, quando uma criança me mobiliza, eu vou... eu já entendi que eu tenho que olhar para dentro de mim: ‘O que essa criança está mobilizando dentro de mim? Que coisa que me irrita, isso!’ [questionando-se]. Entender que eu vou me irritar, que eu sou um ser humano. [...] Não é uma escolha fácil, não é uma tarefa fácil ser professora, é trabalho... trabalho bem trabalhoso! Tem que buscar formação constante.” (Sofia)

Percebe-se que a aprendizagem contínua contempla, além da **busca por informações** que possam colaborar com a **ampliação de conhecimentos** do professor e a **formação** em alguma área específica (como um curso de educação continuada ou uma especialização), a busca por **se conhecer**, revisitar sua própria história, buscar compreender as próprias emoções, desenvolver o **hábito de se analisar**, para então entender o porquê de determinadas situações afetarem o profissional em maior ou menor grau. Assim, é possível **reconhecer-se** no outro,

conscientizando-se sobre o que é fato e o que é emoção suscitada pelas próprias experiências de vida reconhecidas no outro. Isso, por sua vez, compreende ter entendimento e íntima convicção de que a criança real se coloca por inteiro na situação escolar, sendo suas manifestações construções sociais que falam a respeito de sua constituição singular e complexa. É justamente a apuração dessa **consciência**, que se aprimora com o tempo, que impulsiona o **professor a reconhecer-se como uma pessoa em construção**. Cabe aqui destacar que a aprendizagem contínua não está necessariamente vinculada a nível de instrução formal do professor, mas refere-se a uma **postura aberta** a entrar em diálogo com o outro e a reconhecer o que lhe falta. No caso, Sofia é mestre em Educação e, mesmo assim, afirma ter muito a aprender. Diz que seu desejo de entender como as pessoas aprendem não se esgota, pois cada pessoa é um universo a ser descoberto e o professor, como profissional da educação, deve estar aberto a buscar compreendê-lo, além de proporcionar oportunidades de construção de aprendizagens escolares e acesso à cultura.

Com o objetivo de compreender como se opera essa aprendizagem contínua, Sofia é solicitada a narrar experiências profissionais emblemáticas. A seguir, apresenta-se um recorte de diálogo contendo duas dessas experiências:

Sofia: *Ou do aluno que eu tento alfabetizar, que também é da mesma turma, e das condições dele na família assim, de linguagem, de pessoas que leem, que dominam... Ele diz "suvraco".*

Virginia: *Eu me lembro do "suvraco"!*

Sofia: *Sim, "suvraco"! Então, assim...*

Virginia: *E estava superadequado, né? Tu estavas trabalhando com VR... Com encontros consonantais naquela vez, né?*

Sofia: *Perfeito! "Suvraco, suvraco..."*

Virginia: *Tu pediu um exemplo, né? E ele disse: "suVRaco, professora!"*

Sofia: *Sim, "suvraco"!*

Outra coisa que eu acho que é emblemática, foi eu tentar fazer a intervenção com a família e o aluno vem para mim e diz assim: "Minha mãe não entende nada o que tu escreve". E eu descobri ali que a mãe não lê. Entende? Para mim isso foi um aprendizado muito grande... "Mas como é que eu faço uma coisa dessas... como é que eu não me dou conta? Que pode existir pais..." [analfabetos] Na hora foi um aprendizado muito grande para mim assim... "Como é que eu vou dar conta? Como é que eu não me dou conta de que podem existir famílias que não entendem mesmo o que eu estou pedindo, né? Que talvez eu tenha que ter uma outra abordagem... [...] Então essas coisas foram... Essas coisas eu não consigo esquecer, sabe? Cada vez que eu estou diante de uma situação, aquilo parece que vem! "Lembra daquilo? Tu lembra daquela experiência? Vamos ficar atentas com essa criança que tu tem! Pode estar acontecendo tantas coisas com essa criança! Essa criança tão silenciosa... Por que que essa família não responde do jeito que tu está pedindo?" Eu acho que, eu não sei se eu entendi a tua pergunta, essas questões... Teriam outras... Muitas! Eu teria outras muitas situações emblemáticas que foram, assim, me ensinando... Às vezes, de uma forma bem pontual, assim... Às vezes, assim, elas foram me ensinando bem homeopaticamente... porque eu também precisava de um tempo, talvez... para digerir.

Aqui Sofia apresenta duas situações nas quais foi convocada a revisitar-se. Percebe-se que ambas a fizeram rever suas ideias prévias de criança, de família e de cultura, favorecendo o diálogo com as crianças que ali estavam. A situação do “suvraco” já havia sido contada à pesquisadora quando Sofia faz a narrativa anterior, nesse caso, o que poderia ser interpretado como um erro ortográfico é lido por Sofia como um processo conciliatório vivido pela criança a qual buscava associar palavras do seu cotidiano, como “suvraco”, à regra ortográfica que estavam trabalhando (encontros consonantais com VR). Desse encontro entre a escola e a família, dois contextos importantes para a criança, mas bastante distintos, resultou a aplicação correta da regra estudada, o que foi considerado pela professora. Sofia, aberta às hipóteses da criança, valoriza a situação e a utiliza como indicador de um novo assunto a ser trabalhado: as diferenças existentes entre a linguagem oral e a linguagem escrita. No outro caso, Sofia sente uma espécie de choque de realidade que a faz perceber que nem todas as pessoas fazem parte de um mundo letrado, movimentando-a a construir outras formas de comunicação entre a escola e a família da criança, as quais fossem mais efetivas e que contemplassem a diversidade social que se fazia presente na sala de aula.

<i>Fato disparador</i> ⇨ Caso do “suvraco” e o da criança com a mãe analfabeta. ↓ Sentimento de desconforto.	<i>Elaboração da realidade</i> ⇨ Sofia reconhece que na condição de professora tem muito a aprender com a criança ⇨ estabelecer diálogo com a criança real contextualizada a fim de compreender suas hipóteses.	<i>Significação</i> ⇨ Valorização da experiência compartilhada vivida como fonte de aprendizado.	<i>Ação no mundo</i> ↓ Construção de outros recursos para o exercício profissional ⇨ qualificação do exercício da docência.
↶	↶	↶	↶

Nesse fluxo, que representa o processo de aprendizagem contínua, Sofia reconhece o contexto social dos seus alunos como válidos e dignos de **respeito**, valores que ela afirma como importantes para sua própria constituição como ser humano. A manifestação das crianças age nela de forma a provocar deslocamento, tirando-a de sua zona de conforto, convidando-a a pensar em formas de **agir sem desqualificar** pessoas de grande valor na vida daquelas crianças – seus familiares. Percebe-se em Sofia um **movimento conciliatório dialógico** que busca **aproximar a cultura escolar da cultura familiar**. Dessa maneira, a experiência que se dá sob forma de aprendizagem contínua é configurada subjetivamente por Sofia como uma forma de aprender a ser professora daquelas crianças, além de constituir recursos de vida para enfrentar de forma mais qualificada uma futura situação similar. Uma **aprendizagem** efetivamente **significativa** a respeito do ser professora, do que é viver a docência, a qual é expressa por ela

da seguinte maneira: “*não consigo esquecer, sabe? Cada vez que eu estou diante de uma situação [similar], aquilo parece que vem!*”.

4.2.3.2 Constituição de redes

Uma das expressões da configuração subjetiva da docência de Sofia mais ressaltadas por suas colegas refere-se à forma como ela, mesmo sendo a professora mais experiente do grupo, sempre escuta e considera a opinião de seus colegas, fazendo-os se vincularem e participarem efetivamente da construção da subjetividade social do grupo, da elaboração de estratégias compartilhadas que reflitam valores e princípios comuns. Isso pode ser observado nos depoimentos de Olívia, que relaciona a constituição de uma subjetividade social daquele ambiente compartilhado, muito apoiada na figura de Sofia; no depoimento de Helena, quando fala sobre o estabelecimento de parcerias para qualificar as práticas de ambas; no depoimento de Lúcia, a qual se admirava da forma fluída como se estabelecia o planejamento e a prática pedagógica com Sofia. Sofia é uma pessoa que agrega ao grupo, é “*a cara da equipe*”, é “*um mistério*” que acolhe e integra, ou, como relatam Joana e Heloisa, uma pessoa que inspira, que provoca o constituir-se recursivamente como docentes naquele espaço, ou, como diz Sofia, apenas uma professora de Anos Iniciais. Em inúmeras situações, Sofia refere que as **conquistas** que foram feitas naquele espaço educativo eram todas fruto de uma **batalha coletiva** que tinha por objetivo a constituição de uma **perspectiva de trabalho comum com foco na criança**. Para que isso se colocasse em prática, ela relata que foi necessário investir continuamente em diálogo, a fim de gerar identificação e engajamento entre os colegas, de produzir um espaço em que pudessem se reconhecer como pertencentes àquele propósito.

Sofia também afirma diversas vezes que o professor não precisa ser solitário, não precisa ser uma “ilha” como ela já havia sido na infância. Segundo ela, ser professor de crianças supõe **trabalho conjunto**, o qual envolve professores, alunos, famílias e outros profissionais, articulados de forma a constituir uma rede educativa. Sobre isso, em um momento informal, uma de suas colegas cita um ditado africano que falava algo como: é necessária uma aldeia inteira para educar uma criança. Esse é o espírito que perpassa a configuração subjetiva daquele espaço educativo e a forma de ser professora manifestada por Sofia. Por sua vez, a participante refere que uma de suas grandes aprendizagens foi perceber que o seu trabalho se qualifica quando trabalha em parceria com outros professores:

*“[...] como eu vou acessar ela... [a criança] se é eu que vou conseguir fazer isso. Talvez não... talvez seja outro colega. Talvez seja outro... outro colega que trabalha com outra área de conhecimento que vai conseguir. E, a partir da ajuda dele, eu também vou conseguir melhorar a minha prática. Outra coisa que me constitui aqui é que eu aprendi que ser professor não é uma coisa isolada. Eu não consigo trabalhar sem grupo, sem os colegas, sem grupo... sem a orientação, sem os meus colegas das áreas [...] Então, isso eu aprendi. Ser professor sozinho talvez até tenha que acontecer em alguns contextos que não tem com quem... [fazer parcerias] mas nós, **nós somos muito melhores juntos, compartilhando**. Quase uma frase motivacional! [risos] Mas eu... eu acho que nós somos muito melhores juntos. **Nós temos muito mais possibilidades de ensinar essas crianças e, também, de estar mais apto a aprender**. Porque **aquilo que eu não consigo enxergar o meu colega diz**: ‘Mas olha eu acho que isso...’. E eu penso: ‘É mesmo! O colega fez uma leitura ótima dessa situação, das atitudes dessa criança... **como essa criança que se comporta frente aos desafios, ao desafio cognitivo...**’. Me dizendo ‘olha, ele faz assim’, **ai eu vou por aí, entende?! Então, essa é uma coisa que eu aprendi, o grupo, é uma coisa que também me constitui... que faz parte da minha formação aqui.**” (Sofia)*

Nesse momento, Sofia expressa seu pensamento quanto ao valor do grupo para a promoção de oportunidades reais e equânimes de aprendizagem para as crianças. Aqui apresenta-se mais um indicador do núcleo humildade pedagógica: **a constituição de redes**. Trata-se de uma ideia bastante próxima da compreensão de aprendizagem contínua, enquanto essa refere-se a uma postura do professor, a constituição de redes é uma **estratégia** que visa a angariar esforços para construir oportunidades cada vez mais equânimes de acesso à cultura, construção de aprendizagens escolares e desenvolvimento das crianças. Também leva em conta a incompletude da formação do professor e a impossibilidade de se prever todas as situações que se colocarão em jogo na sala de aula.

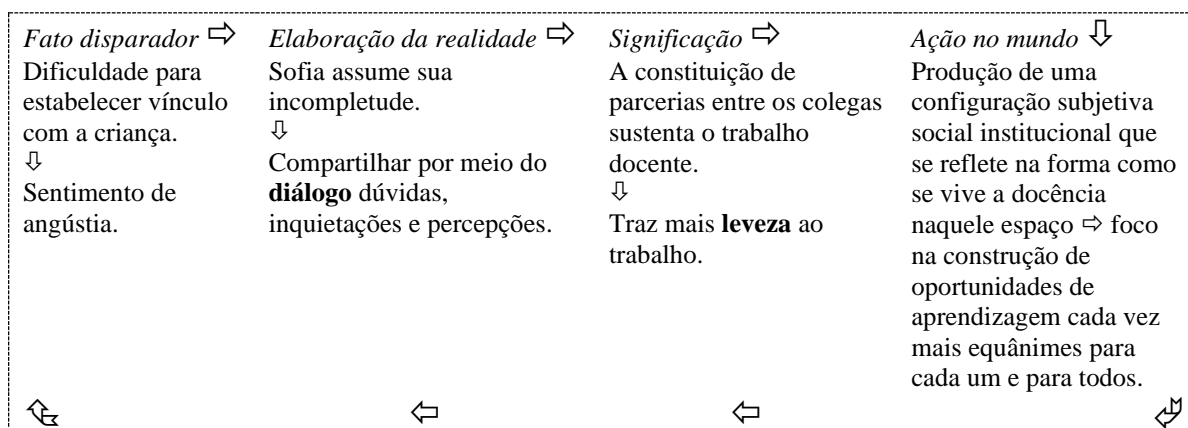
Indicador

Constituição de redes

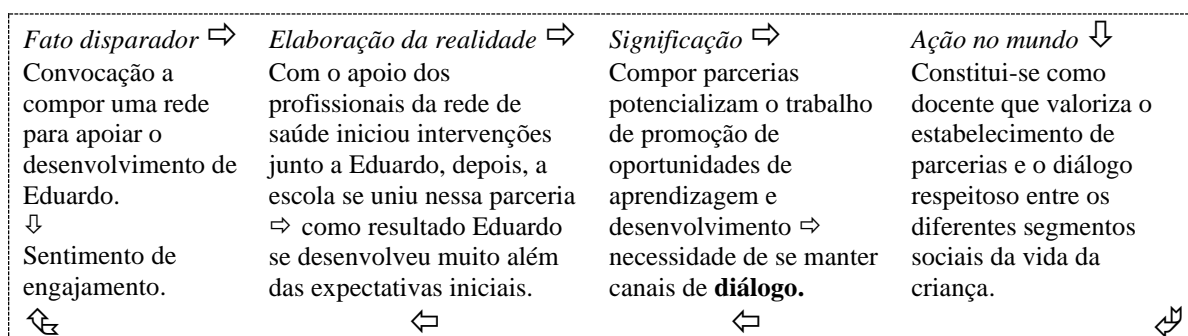
A constituição de redes também está fundamentada na ideia de incompletude da formação docente. Trata-se de uma **estratégia** que tem por finalidade apoiar a criança da melhor maneira possível em seu processo de escolarização, com os recursos que se tem. Sugere a **composição de esforços** para desenvolver uma compreensão mais ampliada da criança e de sua forma singular de ser e viver. Supõe **diálogo** constante com as diferentes esferas sociais significativas da vida da criança, o que, por sua vez, amplia a capacidade de intervenção pedagógica junto a ela, qualificando a promoção de oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

No caso de Sofia, passa por reconhecer que mesmo sendo uma professora experiente, nem sempre conseguirá acessar a criança ou estabelecer um vínculo de qualidade com ela. Também, assume que nem sempre irá pensar na melhor forma de provocar a construção de determinado conhecimento. Daí, do reconhecimento dessa falta, dessa incompletude, é que surge a necessidade de compartilhar dúvidas, inquietações e percepções com seus colegas. Isso porque a criança, um ser humano que se manifesta em sua complexidade, pode estabelecer um vínculo maior com um professor de outra área de conhecimento com o qual se identifique mais, talvez em função do canal de expressão provocado pelas características da disciplina (como em aulas de música, de teatro ou de dança), ou simplesmente por uma afinidade entre as pessoas. Sofia refere que essa é uma grande lição que seu trabalho lhe proporcionou, algo que é

configurado subjetivamente por ela como uma forma de **viver a docência com mais leveza**, algo que a constitui ao mesmo tempo que constitui o grupo como mais potente, mais capaz.



Visando a compreender como a constituição de redes opera na docência de Sofia, há de se levar em conta a sua experiência com Eduardo, seu irmão. Na condição de irmã mais velha, é convocada pelas pessoas que atendiam Eduardo a colaborar com o processo de desenvolvimento dele, aceita o desafio e passa a ser orientada a intervir de forma a oportunizar ao menino possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento mais assertivas, mais adequadas às suas necessidades naquele momento. Como resultado, percebe que houve avanços significativos, conquistas que eram singelas, mas que superavam as expectativas iniciais. Sobre essa situação, Sofia refere que: “*á eu fui ajudando ele e aí quando ele foi para escolinha [...] ele começou a se desenvolver bastante! [emocionalidade, sorriso e satisfação] Não foi só por causa de mim, mas todo o processo, né!?*”. Entende-se que essa vivência de **compor parcerias** entre a **família** de Eduardo, no caso Sofia, a **escola** de seu irmão e os **profissionais** da saúde que o atendiam, foi tão importante na vida do seu irmão que deixou uma **marca** muito significativa em Sofia, sendo configurada subjetivamente nela como a **potência da constituição de redes**, responsável por possibilitar a Eduardo superar as expectativas que lhe eram depositadas por médicos e até mesmo por seus pais.



De forma indireta, para Sofia, a constituição de parcerias pressupõe investimento na construção e na manutenção de canais de **diálogo** com os principais sistemas sociais nos quais a criança está envolvida, especialmente a família, a escola, os serviços de assistência e de saúde. O que indica que é justamente esse **processo dialógico que sustenta a rede** e, por conseguinte, **promove a construção de estratégias colaborativas** de desenvolvimento e aprendizagem, uma perspectiva que considera a criança na sua singularidade e na sua complexidade. Também indica que a composição de redes requer **respeito** à função social que cada pessoa ocupa na vida da criança, de maneira a não agir de forma prescritiva (verticalizada), alijando o compromisso daquele contexto específico com a criança, mas compondo e construindo uma **relação educativa dialógica colaborativa** (horizontalizada), organizada em função das necessidades da criança naquele momento e da responsabilidade de cada estrutura social com esse processo.

Esse **diálogo respeitoso**, sem julgamentos prévios, torna-se uma importante via para constituir vínculo, especialmente com a família, que, muitas vezes, está fragilizada por uma série de outras situações – como no caso do irmão de Sofia, por exemplo, cuja família precisou ser acolhida para então elaborar caminhos alternativos de promoção de oportunidades e desenvolvimento mais assertivos para Eduardo. Sofia refere que ela foi convocada a participar dessa parceria, pois seus pais não conseguiam compreender que o irmão tinha condições de desenvolver maior independência, autonomia e expressividade. Segundo ela, no caso da educação de crianças, *“a família precisa entrar muito, porque às vezes a família não tá ajudando lá, sabe! Mesmo sem sentir”*, mesmo tentando fazer o seu melhor, e a escola vem, de certa forma, expõe a necessidade de algumas mudanças para qualificar as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem ofertadas, ou mesmo a necessidade do estabelecimento de parcerias com outros profissionais. Por essa razão, a abertura e a sustentação de um diálogo respeitoso são primordiais.

Solicitada a relembrar situações em que foi necessário a constituição de redes, Sofia narra o caso de um menino que acompanhou desde o primeiro ano de escolarização. Trata-se de um caso que intrigava muito toda a equipe e ela, inclusive, chegou a se questionar: *“Será que a criança não tem outra coisa?”*. Segundo ela, o menino *“era uma criança que me parecia que era refratária”*, que apresentava dificuldades para constituir vínculo, com a escola, com o processo de aprendizagem, com colegas ou com algum professor, ela então afirma entristecida: *“eu não conseguia ver um ponto, sabe... de acesso nele para trabalhar”*. Sofia conta que a relação entre o menino e a mãe era bastante conflituosa, *“eles [criança e mãe] brigavam na minha frente!”*, e que precisou, inclusive, separar os dois em uma situação na qual foram às vias

de fato. O caso foi tema de muitas discussões na equipe e investimento junto à mãe para buscar estabelecer vínculo com a escola. Aos poucos perceberam que conseguiram abrir algum canal de expressão com a criança – o menino se interessava por ciência e apresentava na oralidade elaborações muito refinadas para a idade, mas recusava-se a fazer qualquer forma de registro, o que impactou seu processo de alfabetização. Aos poucos, também, a mãe começou a se vincular com a escola, oferecendo mais informações sobre a história de vida da criança e sobre as condições de falecimento do pai. Paulatinamente foi acolhendo orientações da escola e buscou construir formas menos conflituosas de relacionamento com o filho, além de se dispor a buscar atendimento emocional para elaborar uma série de questões que estavam para além das condições de intervenção da instituição. Esses movimentos passaram a surtir efeitos na sala de aula, as contribuições orais dele passaram a ser consideradas pelas demais crianças e ele, por sua vez, avançava na expressão do pensamento em diferentes áreas à medida que o espaço de expressão era desenvolvido e validado naquele grupo. Situações mais violentas e provocativas nas quais a criança se envolvia também foram reduzindo e ele passou a recorrer mais aos adultos para resolver algum impasse ou lidar com alguma frustração. Sofia refere que quando o menino estava no 5º ano ela estava afastada para conclusão do mestrado e que, quando retornou, se surpreendeu positivamente com os avanços dele:

*“Por fim, quando ele já estava lá em outros níveis até, etapas... eu comecei a notar que... **que ele tinha algum afeto sim!** Mesmo que embrionário, eu pensei assim: ‘ele tem sim... algum por nós! Algum carinho... algum afeto por nós ele tem!’. [expressa sentimento de satisfação] **Ele aparecia, né, ele procurava a gente. Ele vinha contar as coisas que ele estava fazendo, as conquistas dele, assim... eu disse: ‘Olha, que bom, né!’.**” (Sofia)*

Esse foi um caso emblemático na vida profissional de Sofia. Em um primeiro momento lhe parecia que todo o esforço empreendido não havia dado resultados, mas percebeu que estava enganada, constatando esse fato somente quando se distanciou um pouco daquela relação cotidiana que lhe exigia muito. Assim, notou que o menino mostrava em pequenas atitudes o quanto aquele espaço escolar foi significativo na vida dele, um espaço que acolheu a ele e sua mãe (família que tinha) e provocou efetivamente a construção de algumas aprendizagens para vida, para viver em sociedade.

A participante ainda refere que aprendeu com o passar do tempo que é importante não se precipitar em buscar explicações patológicas para casos mais desafiadores como esse, que é necessário “[...] aprender com essa criança, né!? O que é que ela consegue fazer? Como ela consegue fazer? O que ela não consegue fazer?” e, conjuntamente, buscar conhecer a história de vida dela sem julgar, respeitando o seu percurso único, para então compor esforços para que efetivamente seja incluída no seu processo de escolarização.

*“E, depois, **tem que trabalhar em rede, né!? Porque tu não vai dar conta de tudo** isso! Identificando as coisas que tu acha que precisarão ser avaliadas por um profissional, e **fazer alguns encaminhamentos**. Também a gente precisa **ter o nosso cuidado** [delicadeza no tratamento], porque às vezes a família precisa ter aquela caminhada, [...] enfim, tem múltiplas possibilidades. **Aí é preciso mapear isso aí e fazer uma rede, porque senão não consegue trabalhar com essa criança**. Eu não acredito que um professor possa trabalhar sozinho. **Um professor sozinho faz muitas coisas, mas não faz, às vezes, o que é necessário para aquela criança**. Ela [a criança] precisa de uma rede de profissionais para **ajudar ela e o professor**. Também **precisa conversar** com essas pessoas [da rede], seja terapeuta ou então com os seus pares. Com seus pares [colegas professores] sempre, né!? Para aliviar, para trocar, para ver.... Às vezes, pode ser que comigo a criança não faça tanto os vínculos, e está tudo certo também, né?! Tá tudo certo.” (Sofia)*

Nesse trecho, Sofia destaca a **potência dessa confluência de olhares** e do **diálogo**. Em sua humildade pedagógica, assume que o **professor é um ser humano** e que não vai conseguir dar conta de todas as situações que podem surgir no contexto escolar. Contudo, a angústia produzida diante de uma ocasião desafiadora pode ser mais bem administrada quando se percebe que é justamente a diversidade de olhares, **na singularidade de cada um que se fortalece o grupo**, pois cada indivíduo (seja professor, familiar ou outros profissionais) tem um determinado conjunto de recursos para ser e viver a situação. Dessa forma, quando reunidos dialogicamente de maneira a compor esforços em prol da criança, as chances de terem sucesso na promoção de novas aprendizagens se amplia consideravelmente.

4.2.4 Ética docente

A ética docente compõe um dos núcleos organizativos da docência de Sofia. Assim como os demais, também está intimamente relacionado à totalidade da participante, de forma a se manifestar em diferentes facetas da sua vida. Além de integrar o passado e o presente, compondo possibilidades de ação futura, a questão ética é estrutural na forma como Sofia vive a docência. Refere-se a seus **valores** fundamentais, que **articulados constituem princípios** que se **expressam** sob a forma de **condutas**, orientando a elaboração de juízos de valor a respeito da sua forma de ser e de agir no mundo. Como Sofia mesma refere, seus valores básicos são: **honestidade, respeito, empatia e afeto**. A participante afirma ao longo de suas narrativas que sempre que esse código de ética é ferido surge nela uma emocionalidade muito intensa, de tal maneira a movê-la a agir, seja intervindo naquele momento, seja planejando um percurso de ação, seja buscando auxílio. Esse fluxo também pôde ser observado em processo quando do acompanhamento das rotinas em seu local de trabalho.

Assim, para melhor gerar inteligibilidade a respeito deste núcleo, o texto apresentado foi organizado em duas vertentes: a primeira denominada “Responsabilidade profissional”, que, por um lado, fala dos princípios e valores que compõem o ser docente de Anos Iniciais para Sofia, e, por outro, manifesta-se também na construção de uma subjetividade social

compartilhada a respeito do que é ser um professor de crianças naquele espaço escolar. A segunda vertente, chamada de “Direitos do estudante”, refere-se intimamente ao valor “respeito” para com a unicidade da vida humana. Trata-se de uma autoexigência produzida por Sofia, que se manifesta na relação com seus alunos, sob a forma de diálogo e convivência respeitosa, no reconhecimento e valorização de cada pessoa, bem como na construção de oportunidades equânimes de acesso à aprendizagem escolar e ao desenvolvimento humano. Essas duas vertentes compõem um aspecto da configuração subjetiva da docência de Sofia que a orienta na sua forma de ser e viver o espaço escolar e provoca movimentos de produção subjetiva na comunidade educativa.

4.2.4.1 Responsabilidade profissional

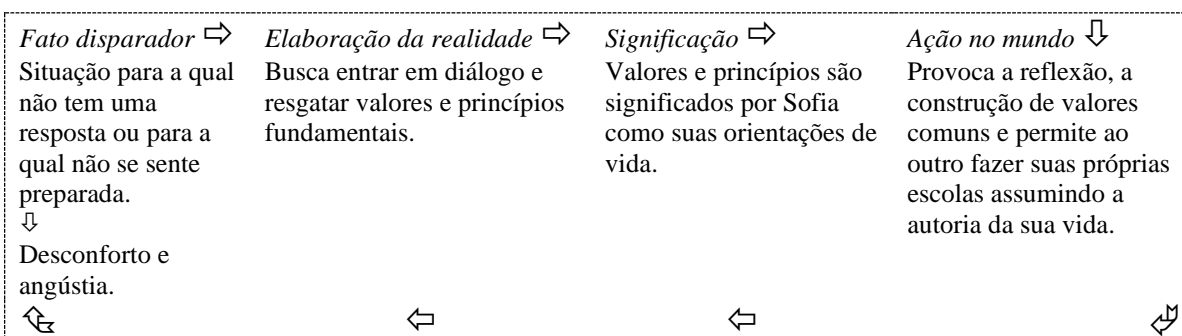
Como abordado anteriormente, Sofia é uma profissional docente disposta a revisitar-se, a recompor-se como ser humano, na relação dialógica com o outro. Essa postura está relacionada intimamente ao valor que ela confere à profissão em sua vida, assumindo o ser professora de crianças como uma forma de viver, como uma escolha que lhe configura subjetivamente. Também, relaciona-se à sua característica flexível, incansavelmente disposta a saber mais, a conhecer mais a respeito de si, do outro e do mundo, bem como à sua humildade pedagógica, a qual remete a uma postura acolhedora, e à maneira como reconhece a unicidade de cada vida humana, valorizando-a de forma a imprimir-lhe potência. Esses elementos constitutivos da configuração subjetiva da docência no caso de Sofia referem-se à ideia de mobilidade e de fluidez.

Entretanto, Sofia, diversas vezes, expressa que seus **valores e princípios compõem um núcleo muito mais estável da sua subjetividade**. Ela refere que sempre que enfrenta uma situação adversa, para a qual não tem resposta, tende a **parar e refletir** com base neles. A exemplo disso, Sofia fala do tornar-se mãe de uma adolescente:

*“A gente (Sofia e sua filha) senta e discute tudo que é assunto agora... todas as fases são lindas! A fase do pequenininho, eu sei... é mais difícil, porque chora, precisa mais da gente, depois tem as fases deles pequenininhos na creche... depois a fase deles na escola, depois eles já estão pré-adolescentes... aquela coisa do medo, do que vai acontecer! [um pouco de angústia no jeito de falar] ‘Ai se fizerem alguma coisa para ela!’ O banheiro da escola! Droga! Bebida! Os primeiros aniversários fora de casa... as festas do pijama... amores não correspondidos... essas coisas todas enlouqueceram a minha cabeça, mas eu passei por todas essas fases mantendo a **confiança** nela... e eu aprendi uma coisa, assim ó, eu acho que eu aprendi aqui com vocês... [com os colegas da escola] de ser muito sincera com ela... eu disse para ela: ‘Eu não estou conseguindo lidar com isso agora! Isso para mim é difícil, né! Essa tua fala me mostra que eu não tô ainda... eu não sei o que te dizer sobre isso, mas quais são os meus princípios que me norteariam em uma escolha dessas’, eu dizia para ela, ‘o meu princípio é esse, o meu princípio é esse, eu olharia para isso, eu olharia para aquilo...’. Às vezes eu era dura*

com ela e dizia: ‘Camila! É assim que eu sei ser mãe!’, e ela aponta hoje para mim que quando eu fazia isso eu já dava a resposta para ela, mesmo que eu não desse a resposta pronta ali.” (Sofia)

Essa forma de ser e de agir de Sofia, de não dar respostas prontas, mas convocar ao resgate daquilo que é essencial, à reflexão e ao diálogo, ao considerar o outro como capaz de fazer suas próprias escolhas e o ser humano como um projeto em contínua construção, demonstra grande potencial para provocar movimento não apenas a si própria, mas também aos outros. Um movimento no qual um constitui o outro na relação – Sofia constitui-se mãe na relação com sua filha, e vice-versa.



O trecho anterior fala do contexto familiar de Sofia, mas o mesmo ocorre no contexto profissional. A exemplo disso pode-se citar a forma como a participante conduzia as reuniões pedagógicas, os planejamentos coletivos ou os conselhos de classe que foram observados. Sempre abrindo espaço para a manifestação e o debate, estruturando os encaminhamentos como uma **construção coletiva**, na qual todos ou pelo menos a maioria se sentisse representada de alguma maneira. Camila, filha de Sofia, manifesta livremente que essa conduta conciliatória se expressa em outros ambientes sociais pelos quais a mãe transita:

“E ela sempre tentando acalmar, tentando conciliar todo o ambiente mesmo, às vezes, com toda a família, assim... brigando... e todo mundo louco, assim... querendo se matar, ela tá ali no meio toda bonitinha, comportada, falando no mesmo tom, assim... delicado dela tentando acalmar todo mundo e ela consegue acalmar tudo.” (Camila)

No relato de Camila, percebe-se como o **senso de coletividade** se manifesta na relação de Sofia com sua família, conduta essa muito similar ao observado na escola. Esse aspecto, segundo suas colegas, é uma expressão da maneira como Sofia configura a sua profissão, a qual se manifesta na sua atuação junto ao grupo de profissionais da escola, mas também no espaço coletivo da sala de aula, junto aos alunos dos Anos Iniciais, à escola e à comunidade educativa. Sofia conscientemente acredita no **potencial das decisões coletivas** como uma forma de **engajamento** a partir do reconhecer-se no todo, construindo sentimento de pertencimento, isso se percebe também na maneira como ela estrutura as redes de suporte à educação das crianças.

Indicador	Expressão da configuração subjetiva da docência de Sofia relacionada à convicção íntima no potencial das decisões construídas e acordadas coletivamente por meio do diálogo como meio de se garantir engajamento e reconhecimento de cada um com o todo. Nesse fluxo de conciliação dialógica, as necessidades do coletivo se sobrepõem aos desejos individuais.
Senso de coletividade	

Exemplos dessa forma de ser e viver manifestada por Sofia podem ser observados nos depoimentos de suas colegas de trabalho. Cita-se um trecho do depoimento da professora Olívia: “*Uma característica importante é que a Sofi valoriza a opinião de todos. Nunca toma uma decisão sozinha, sem ter certeza de que ao menos tem a avaliação de todos e concordância da maioria*”. Olívia lembra que esse senso de coletividade não é um processo de fácil organização, ele exige desacomodação e descentração dos próprios desejos em função de um objetivo maior que representa o coletivo. Ela afirma que: “*Já brigamos, já choramos e já nos apoiamos muito. Sempre para oferecer o melhor que podemos para nossos alunos*”.

<i>Fato disparador</i> ⇨	<i>Elaboração da realidade</i> ⇨	<i>Significação</i> ⇨	<i>Ação no mundo</i> ⇩
Decisões que afetam o coletivo;	Por meio de fluxo de conciliação dialógica, Sofia faz a mediação de maneira a ponderar as necessidades coletivas e os desejos individuais.	Em uma relação social, as necessidades coletivas se sobrepõem aos desejos individuais.	Uma mediação que busca criar caminhos alternativos de ação no espaço escolar sempre com foco no que é melhor para o aluno.
⇩ Desacomodação; descentração.			
⇧	⇧	⇧	⇧

Entretanto, Sofia relata que nem sempre as decisões coletivas ocorriam dessa maneira – quando ingressou como professora na escola, logo percebeu que as decisões institucionais eram organizadas de forma a priorizar o que era melhor para o professor, e não para o aluno, o que entrava em conflito com seu senso de coletividade.

“*Por exemplo [...] é ver um horário que é adequado para o aluno e não para a reunião de professores, pela manhã [horário da aula], [...] tinha grupos de professores aqui que queriam que as reuniões fossem de manhã para facilitar as tardes, claro, né! [expressa com sarcasmo] E aí o que aconteceu: ‘Vamos organizar o horário dessa forma dos Anos Iniciais’, ‘Ah, não dá, porque tem reunião de área da Educação Física, tem reunião de área das Artes, tem reunião de área das Línguas!’ [fala com vozes diferentes simulando um diálogo] Enfim... E daí tu tinha um horário todo picado, um absurdo, né! [indignação] E isso mudou. ‘Não. O horário tem que ser pedagógico!’ [ênfatisa como se fosse uma decisão convicta] [...] Depois disso nós tivemos essa renovação [de professores], também isso [...] possibilitou questionamentos para a escola. Porque aqui era uma escola tão... hã... tão perfeita que não podia se questionar. [sarcasmo] ‘Questionar o laboratório? Não!’ [fala como se fosse um diálogo] Aí, os questionamentos começaram a ser, talvez, mais frequentes, talvez... Aquelas coisas que eram inquestionáveis...” (Sofia)*

Esse trecho fala de uma subjetividade social institucional que foi se modificando à medida que novas pessoas ingressavam naquele espaço e passavam a questionar esse *modus operandi* que não se indagava, que não possibilitava a reflexão. Sofia relata que esse fluxo de renovação do quadro de professores possibilitou se pensar uma escola pautada por um senso de coletividade, que a levava a se configurar subjetivamente visando ao aluno e às suas

necessidades em cada etapa de ensino. Além do horário, esse movimento passou a questionar outros aspectos institucionais impensados até então, tal como o objetivo das reprovações e a ideia de inclusão. Esses dois aspectos, que antes excluía, agora eram considerados oportunidade de revisão de crenças institucionais, como apontado abaixo:

*“Também de outra situação que eu levo... que ele não pegava o lanche para comer [que trazia de casa]. Aí, Sofia né, manda um bilhete para a mãe [sarcástica]: ‘A senhora tal, se possível, providencie um lanche para o Fulano’, né!? Olha que bobaginha da minha cabeça [refere a ingenuidade]. Bem bobinha, né, assim! [ênfatisa] Aí a mãe diz assim: ‘Prof., ele leva todo dia pão com margarina, mas ele não pega porque ele tem vergonha, porque os alunos levam lanches industrializados’. **Olha que aprendizado!** Depois daquilo eu disse: ‘**Aí, é verdade!**’ [frisa batendo com a mão na testa como estivesse se dando conta de algo óbvio]. Aí eu fui conversar com ele aos pouquinhos... O bilhete que eu mandei para mãe foi bem tranquilo, assim, entendeu?! **Mas olha que falta de vivência a minha, né?** O menino não queria puxar o lanche porque os outros... claro! Tudo aquilo maravilhoso, aqueles bolinhos, aqueles suquinhos, aqueles achocolatados, né!? E aí vai... E por quê? Porque não tinha lanche! Então **o problema não era dessa família que mandava o pãozinho com margarina, o problema era que não tinha lanche em uma escola pública, que tem que providenciar o lanche, né!** [ênfatisa a indignação] E isso vai sendo questionado **muito aos poucos...** [ênfatisa falando lentamente] A própria questão da **reprovação...** Porque saíam muito mais crianças... Reprovavam muito mais crianças aqui... [...] Só que **aos poucos isso vai ruindo...** [configuração subjetiva dominante naquele espaço social] E eu acho que isso foi superpositivo para o colégio, né... **Porque o colégio vai se encontrando, vai ruindo aquela roupa da gente... [roupa] velha que não dá mais!** Na minha opinião, **começar a pensar esse colégio na contemporaneidade, nesse mundo de agora que a gente tá, em uma escola para todos, entendeu?!** Em uma escola com essas discussões étnico-raciais, uma escola com discussões de práticas inclusivas, questões de alunos com algumas deficiências intelectuais, né... **Essa é a escola para essas crianças também!** Porque se tu quer manter uma escola padrão dentro desta normalidade que também é algo arbitrário também, não é?! Onde está o normal, né? Isso é bem arbitrário, é questionável inclusive... Tu vai ter que selecionar os teus alunos. Porque tu não vai conseguir chegar nos patamares que eles queriam, por exemplo, fictícios, se tu manter, se tu for viver neste mundo, da contemporaneidade. **A escola pública é para todos né!?** [ênfatisa] O colégio passou por isso. E alguns sofreram mais, outros sofreram menos...” (Sofia)*

Nessa parte, Sofia retoma a compreensão do papel social da escola, principalmente da escola pública. Como instituição, visa a criar condições equânimes de acesso à aprendizagem cidadã, ao desenvolvimento e aos bens culturais da humanidade, considerando o público que atende em sua unicidade. Porém, essa movimentação de paradigma, de uma escola pensada a partir do ponto de vista do professor para uma estrutura que se concentra nas necessidades do aluno, tal como manifestado por Sofia, não é um processo fácil ou rápido, mas, seguramente, passa pelo **questionamento consciente** a respeito dessa instituição construída por pessoas e, portanto, imperfeita e mutável. Por sua vez, isso demanda a elaboração de um senso de coletividade, baseado no respeito à unicidade da vida humana, na empatia, no afeto e na honestidade das relações estabelecidas entre discurso e prática. Esse caminho de conciliação dialógica, que constitui o todo e cada um, aos poucos reverbera na configuração subjetiva da instituição escolar, configurando, assim, a responsabilidade daqueles profissionais para com a escola e seus alunos. Ao longo dos anos, Sofia se configurou docente daquela escola exercendo uma espécie de docência de resistência baseada nas exigências legais e em seus valores e princípios fundamentais. A participante refere que questionar e questionar-se foi essencial – *“todo mundo foi colocando: ‘Isso aqui tá errado!’, ‘Isso aqui tá na lei!’, ‘Mas a LDB não diz*

isso!’, ‘Mas isso é contra o ECA, inclusive!’”. Em outra situação, enfatizou que a autonomia do professor é importante, mas existem limites, de forma que o “*professor pode ter autonomia, mas esse tipo de decisão [excluir um aluno] não cabe a ele, tem uma questão legal, entendeu?! [...] Autonomia com ética, com comprometimento né!?’*”.

Indicador	O questionamento consciente é uma expressão da configuração subjetiva da docência de Sofia, organizada de maneira a ponderar as exigências legais relacionadas à profissão com seus princípios e valores fundamentais. O questionamento consciente a respeito de práticas e crenças é significado como ferramenta de desacomodação, produzindo recursivos fluxos de produção subjetiva que qualificam progressivamente o exercício da profissão.
Questionamento consciente	

Ao mesmo tempo, buscava expor, por meio da pesquisa a respeito de seu ambiente de trabalho, as práticas excludentes configuradas subjetivamente na instituição. Dedicou-se a **estudar** as condições de permanência dos alunos na escola, de maneira a **entender** e a **expor** o porquê de muitas crianças não ficarem naquela escola. Ela fala sobre essa trajetória:

Virginia:	Se era para produzir conhecimento para o mundo, né... Esses são os alunos do mundo [refere-se à sua turma de estágio] e são eles que a gente tem que pesquisar, né?
Sofia:	<i>“Vamos pesquisar eles, né!? Isso é pesquisa, entendeu!?” E eu falei isso, assim, bobinha assim... E aí, tá, ouviram? Não ouviram, uns ouviram, outros não ouviram... A maioria dos professores que concordava com aquilo não está mais aqui... Eles já estão aposentados, está tudo bem. Cada um tem o seu tempo, né!? Dentro das suas compreensões de vida... ok. E aquilo ali é que vai me dar o meu norte para o meu trabalho de conclusão e depois vai dar as minhas inquietações. Quando eu volto como professora temporária eu procuro os alunos de novo, daí já tem um monte, então... [de alunos que não estão mais na escola]</i>
Virginia:	[...] os alunos que tinham esse perfil diferente do que os professores esperavam?
Sofia:	<i>Exatamente! Não só os meus.</i>
Virginia:	Os delas [suas colegas de estágio] também?
Sofia:	<i>Os delas também! “Mas o fulano que ela falou? Mas o beltrano que eu não vejo mais?” E aí eu fui dando uma olhada, e aí eu voltei, eu voltei no concurso, eu fiz, eu passei, e vim... E, aí, assim, eu fiz um mapeamento de algumas turmas, não todas, e eu notei que muitos alunos saíam daqui. E eu notei que da minha turma também estavam saindo. Daí eu terminei o meu... [tempo como professora temporária] Voltei como professora temporária [quis dizer efetiva – teria que desenvolver um projeto de pesquisa para concluir o estágio probatório], e o meu projeto de pesquisa era esse. Era estudar a permanência dos alunos nessa escola. [...] Tinha outro nome, mas era isso que eu queria saber. Os alunos que permaneciam, as condições de permanência... Depois é que eu vou aprimorar para condições de permanência... e aí eu vou para o mestrado em... 2012 eu vou para o mestrado. E, aí, eu levo a ideia também. E, aí, eu vou assim... sempre me preocupando com as condições de permanência. Não acho que vamos dar conta de todos os alunos, não é nesse sentido, mas eu acho que a gente tem um compromisso ético, histórico, entendeu?! Nós somos uma escola pública! [...] Talvez, eu acho que sim, que existam situações, muito peculiares [friso] em que essa criança fosse mais feliz em outro lugar. Mas é, assim, ó, não vi nenhuma ainda que eu possa dizer que seria bom para ele ir embora daqui. Ainda não vi nenhuma! Dos alunos que eu trabalhei, pode ser que exista, mas, assim, essa coisa de tentar se livrar de aluno eu acho muito perverso da nossa parte! [forte emocionalidade – indignação] [...] alguns professores se sentem acomodadas. Eu já vi relatos e eu já ouvi isso: ‘Aí, vamos nos livrar de uma vez!’. Eu ouvi, ninguém me contou isso, tá! [indignação, friso] Então, eu acho isso perverso, tá!</i>

Percebe-se o quanto os mecanismos sociais de exclusão mobilizam Sofia e o quanto essa conduta velada e muitas vezes inconsciente, mas socialmente naturalizada, a tocava em seus princípios e valores, provocando a emergência de sentidos subjetivos relacionados à configuração subjetiva da discriminação. Ela evidencia que elaborava tais práticas como uma violação do compromisso ético da escola pública, que seria justamente a democratização do acesso à escolarização básica e da garantia das condições de permanência e aprendizagem escolar, tal como preconizadas pela LDB (BRASIL, 1996) e pela Constituição Federal (BRASIL, 1988). Sofia, então, busca trazer à tona a relação entre a **legalidade** e aquilo que era efetivamente **praticado**, abrindo espaço para que se refletisse honestamente sobre o trabalho da equipe de Anos Iniciais, sobre como se constituía aquele grupo de professores, sobre quais suas reais intenções como escola pública e sobre quais seriam seus princípios orientadores.

<i>Fato disparador</i> ⇨ Mecanismos de exclusão social velada. ↓ Sente-se ferida em seus valores e princípios. ↓ Discriminação.	<i>Elaboração da realidade</i> ⇨ Percebe que havia um fluxo de exclusão das crianças tidas como “destoantes” – saíam da escola após múltiplas repetências ⇨ busca entender, por meio da pesquisa a respeito da realidade vivida, quais seriam as condições de permanência na escola.	<i>Significação</i> ⇨ Responsabilidade profissional supõe questionamento e reflexão consciente a respeito do vivido ⇨ um convite ao processo de conciliação dialógica ⇨ além de mobilizar a pessoa, engaja o grupo nessa construção.	<i>Ação no mundo</i> ↓ Traz para reflexão consciente uma temática não pensada, apenas praticada e seus questionamentos legais ⇨ abre-se um espaço para se pensar a constituição da subjetividade social da equipe, quais suas intenções e os princípios orientadores.
↶	↶	↶	↶

Esse **percurso coletivo** e de **ressignificação do trabalho pedagógico** com foco na **criança** culminou na elaboração do projeto pedagógico da equipe de Anos Iniciais, um documento fruto de muitas reflexões e tensionamentos, mas, principalmente, resultado de muito diálogo a respeito da função social da escola. Sobre isso, Sofia refere:

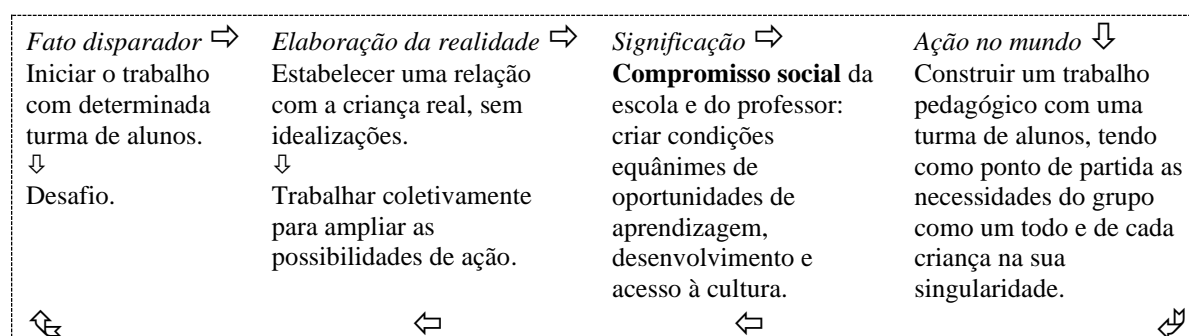
“E, aí, a gente foi construindo uma proposta. Porque eu entendo, também, que essa escola tem um compromisso com a sociedade e que isso poderia contribuir muito na formação não só desses professores que passam por nós, desses alunos que passam por nós [...]. Então, isso era algo que eu batalhava, assim, não sozinha, né!? Aí, tu aprende que tu não pode fazer as coisas sozinha, tu precisa de um grupo que se volte para aquilo. A gente conseguiu! [forte emoção] A gente teve um grupo que se voltou para isso e tá aí [...]” (Sofia)

Percebe-se, neste e em outros trechos citados, o quanto o senso de coletividade, fundamentado na conciliação dialógica, é básico na configuração subjetiva do profissionalismo de Sofia. Ainda, reafirma o **compromisso social** da escola com a formação humana. O que indica, especialmente no trabalho docente com crianças, que a escola esteja organizada e estruturada em consonância com as necessidades, os tempos e os espaços, da maneira mais

favorável possível, ao desenvolvimentos integral da criança, além de considerar suas diferentes formas de expressão e construção de aprendizagens escolares. Sofia reafirma várias vezes ao longo das interações conversacionais que “*a gente precisa ter essa clareza assim: não é o melhor para nós, é o melhor para ele [a criança]! [...] se a gente ver isso como um princípio eu acho que já nos ajuda muito*”. Tal perspectiva é abordada por Sofia em outra ocasião:

“Existem situações em que turmas chegam diferentes no 1º ano, por toda uma questão de história desses indivíduos que formam esse grupo, entende?! Tem turmas que vão avançar nas questões mais... assim, em crescer mais, ter mais atividades, produzir e desenvolver melhor, que precisam avançar em questões de relacionamento. Que precisam resolver isso primeiro para depois ir para as questões de conteúdo. [...] Nós vamos fazer um trabalho de compromisso, de responsabilidade, mas visando quem? Esses sujeitos que estão ali! É a partir deles que a gente vai ter que escrever, ou pensar o trabalho com aquela turma, né? [...] Por que isso é inclusão, né? Tem criança que depende da sua situação não vai... Vai fazer de outra forma talvez... Mas não daquele jeito... [idealizado]” (Sofia)

Nos trechos destacados, é possível perceber a constituição de um fluxo que indica a configuração subjetiva da **responsabilidade profissional** de Sofia. A participante expressa direta e indiretamente que se trata de um **compromisso intrínseco** com a **criança** real, em sua complexidade, visando a elaborar condições equânimes de acesso à cultura, à aprendizagem escolar e ao desenvolvimento.



Esse trabalho, dado a complexidade de fatores envolvido, supõe um esforço coletivo para que tais oportunidades se ampliem e se qualifiquem, fazendo o melhor possível, nas condições que a vida permite. A história de Sofia fala de uma pessoa que não espera por condições ideais para agir, mas atua de forma a **construir o seu próprio caminho**, provando com o seu exemplo que investir na criança traz bons frutos. Ela narra vários exemplos do quanto se sentia feliz quando via as conquistas dos seus antigos alunos:

“Tive muitas alegrias de ver, assim, as aprendizagens acontecendo, né! Teve uma que eu acho que vale [...] essa é de quando eu fui fazer um trabalho para [...] uma disciplina que a gente tem na faculdade e tu fica acompanhando por dois semestres [...] Eu fui em uma escola estadual perto da minha casa e eu fui em uma **turma de progressão** [...] eu tinha que acompanhar uma criança com questões de aprendizagem, então eu fiquei com uma menina [...] ela tinha reprovado várias e várias vezes na 1ª série. [...] Eu trabalhei com ela. Então eu fiz várias intervenções a partir da psicopedagogia... fomos fazendo atividades, fomos trabalhando, podia conversar com a família, mas a família não veio, conversamos com a orientadora da escola, enfim, fomos seguindo as

orientações do que a professora foi dando do trabalho. Aí um dia eu estou caminhando lá onde eu moro e eu só ouço aquilo assim: ‘Prof. Sofi, prof. Sofi!’ [voz diferente], e aí eu olho e era ela. E ela disse assim: ‘Eu nunca mais reprovei!’. Porque ela estava longe de mim e ela queria me contar entendeu! [sorriso] E eu fiquei tão feliz com aquilo! [forte emocionalidade] E as pessoas pararam e eu disse assim: ‘Que bom, <nome da menina>!’. [...] A gente estava assim... não tinha como uma se aproximar da outra... ou eu estava em um pátio e ela estava... não me lembro! E ela estava muito feliz e ela passou, estava de bicicleta e foi embora... e eu fiquei pensando ‘era só um olhar, né!?’’. Às vezes é só um olhar que essas crianças precisam, porque foi depois de um tempo que eu encontrei ela e ela disse ‘eu nunca mais reprovei!’, eu também levo isso para a minha vida...’ (Sofia)

Esse excerto contribui com a compreensão do que Sofia entende por responsabilidade profissional. Mais do que “dar aula” ou “tirar dúvidas”, **Sofia entende como parte de seu trabalho acolher a criança real, investigar suas necessidades e construir caminhos subjetivos alternativos para que ela consiga explorar seu potencial, construindo um espaço no qual efetivamente possa aprender, possa se reconhecer capaz de construir o seu percurso de escolarização.**

Indicador	Compromisso intrínseco com a criança real, na sua complexidade, a qual está na condição de aluno. Visa à construção de condições equânimes de acesso à cultura, à aprendizagem escolar e ao desenvolvimento. O que sugere investimento na criança como um todo, de forma a lhe imprimir potência.
Responsabilidade profissional	

Tal como uma colega sua falou de maneira singela tomando seu café na sala dos professores: “*O professor é como a pessoa que planta uma tamareira*”. Querendo entender a que se referia, seguiu-se a explicação: “*as tamareiras demoram em média 100 anos para começar a dar frutos, o agricultor as planta ciente de que provavelmente não comerá os seus frutos, mas, mesmo assim, segue cuidando das tamareiras para que um dia alguém os coma*”. Da mesma forma, o professor, imbuído de sua responsabilidade profissional, investe na criança de maneira a significar a educação na vida dela, sem expectativa de receber algo em troca, mas ciente de que um dia a sociedade poderá colher os frutos do seu trabalho.

4.2.4.2 Direitos do estudante

Os **direitos do estudante** são, na realidade, uma expressão da configuração subjetiva da docência de Sofia no que tange ao tácito **reconhecimento e ao respeito à unicidade da vida humana**. Relaciona-se intimamente à maneira como Sofia configurou subjetivamente a **discriminação** e a experiência com seu irmão **Eduardo**. Também se fundamenta no valor do **afeto** e da **empatia**, sentimentos que abrem espaço para que se pense um trabalho pedagógico **sensível** às necessidades da criança e do contexto no qual ela está inserida. Supõe conciliação dialógica entre as demandas curriculares e o investimento subjetivo na criança e no grupo, a

fim de produzir caminhos subjetivos alternativos que viabilizem, de maneira equânime, o acesso à cultura, a construção de aprendizagens escolares e o desenvolvimento.

4.2.4.2.1 *Direito a ser reconhecido na sua unicidade*

O primeiro direito identificado nas narrativas de Sofia refere-se ao direito da criança, na condição de aluna, de **ser reconhecida como um ser humano único** na sua singularidade, inserido em um contexto plural. O que supõe que a criança, em um contexto escolar, irá **manifestar-se**, consciente ou inconscientemente, a partir dos **recursos** de ser e viver em sociedade que construiu até aquele **momento**, evidenciando, assim, suas potencialidades e necessidades. Sobre esse assunto, destacam-se a seguir três casos narrados por Sofia, os quais são considerados por ela momentos marcantes de sua carreira.

*“Teve uma coisa que eu jamais vou esquecer foi quando a <nome da criança> [aluna com atraso de linguagem severo e déficit cognitivo] **aprendeu a ler**, não é que a <nome da criança> aprendeu a ler naquele momento [4º ano], a <nome da criança> **fez todo o processo com vários colegas aqui, né!? Foi um processo**, mas no dia em que eu consegui ver a <nome da criança> juntando mais letras sem ficar perguntando que letra era aquela, entendeu?! **Que dentro daquele repertório ela estava lendo**, estava juntando letras e lendo, e eu perguntava para ela ‘mas o que que é isso aqui?’ e **ela demonstrava compreensão daquela leitura**, foi uma pequena história em quadrinhos que ela estava lendo [suspiro], foi um dos dias que eu vou levar para a minha vida, assim, sabe, como um dos dias mais felizes dentro da sala de aula... e foi com ela, né!?” (Sofia)*

Sofia destaca esse episódio como um dos momentos mais felizes da sua carreira, remetendo-lhe a sentimentos de dever cumprido, de conquista, de satisfação e de **superação**. Sofia conta que a menina apresentava grande dificuldade para aprender a ler dado ao grande atraso de linguagem apresentado e ao déficit cognitivo. A garota se retraía e **não se sentia capaz de ler**, manifestando essa insegurança com os sucessivos questionamentos sobre o nome das letras. Ela estava no 4º ano do Ensino Fundamental quando aprendeu a ler – não havia sido retida nos anos anteriores, pois a equipe de professores acreditou que seguir com seus colegas, com os quais havia estabelecido algum vínculo, era melhor do que ser reprovada e buscar se fazer entender em um novo grupo. O que indica a produção de uma configuração subjetiva de inclusão escolar relacionada ao fato de a criança ser **reconhecida como um ser humano único** em um processo de escolarização. Dessa forma, as **decisões pedagógicas** foram tomadas levando em conta os avanços que ela apresentou ao longo dos anos, **medida que a comparava com ela mesma no seu percurso único de escolarização**, não a um padrão de aluno preconcebido ou a um currículo estático.

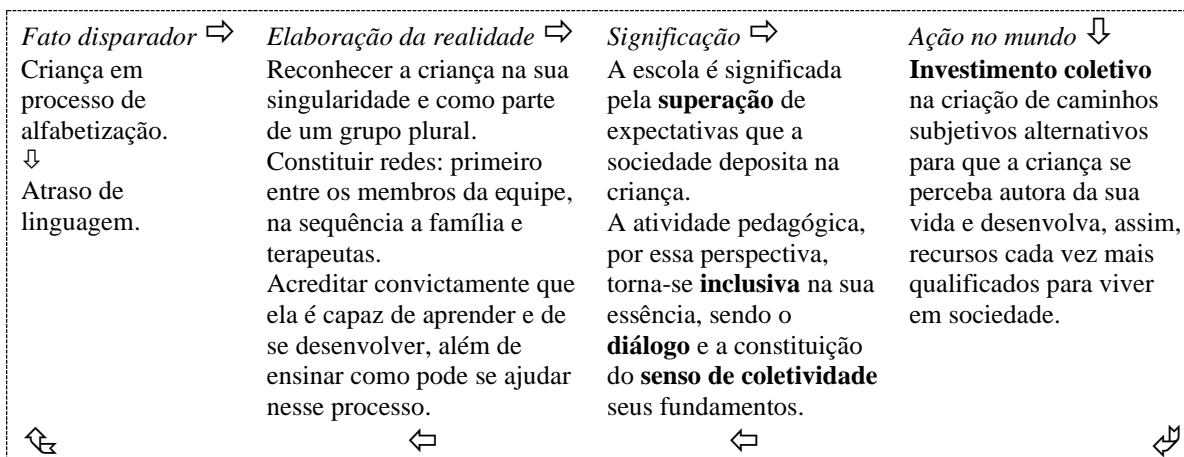
Indicador	É configurada subjetivamente por Sofia como o reconhecimento da criança real, na condição de aluno. Por essa lógica, as decisões pedagógicas consideram a criança real, em suas necessidades e potencialidades, inserida em um contexto coletivo plural, considerando-a como efetivo parâmetro para comparar seus avanços escolares. Dessa maneira, a escolarização é configurada na vida da criança segundo uma perspectiva de superação, que ocorre a partir da construção de caminhos subjetivos alternativos que proporcionem efetivas condições equânimes de expressão, de acesso à cultura, de construção de aprendizagens escolares e de desenvolvimento.
Inclusão escolar	

Por sua vez, a escolarização dessa menina, especialmente nas questões de alfabetização e letramento, demandou da grupo docente a **constituição de uma rede bastante consistente de suporte à aprendizagem**, o que envolveu a equipe de Anos Iniciais como um todo (ela era considerada aluna da escola e não de uma turma específica), a família, a qual precisou de suporte para acreditar na capacidade de aprendizagem dela e a reconhecê-la como uma criança em desenvolvimento (pois a tratavam como um bebê), e as profissionais que passaram a atendê-la – fonoaudióloga e psicóloga. Sofia enfatiza que essa rede, com o tempo, proporcionou o estabelecimento de confiança e a manutenção de um diálogo contínuo com a família, de forma a culminar em um trabalho articulado, no qual **um oferecia suporte ao outro**, acolhendo angústias, pensando em estratégias e retomando continuamente as conquistas da criança a fim de evidenciar potenciais, o que, por sua vez, corrobora a compreensão da constituição de redes para efetiva inclusão da criança no espaço escolar.

Porém, percebe-se nos relatos que a menina em questão passou por um processo de produção de **autoria** na escola, o que implica ela **reconhecer-se capaz de aprender** na escola e na vida, capaz de construir recursos para viver em sociedade de maneira a, cada vez mais, qualificá-los, além conseguir **ensinar**, de forma mais ou menos evidente, às pessoas com quem convivia as estratégias que lhe eram mais favoráveis a promoção de suas elaborações e as que lhe prejudicavam. Isso, por sua vez, indica o valor da autoria na configuração subjetiva da inclusão expressa por Sofia.

Indicador	A autoria é uma manifestação da subjetividade da pessoa que ocorre quando ela se reconhece intimamente capaz de aprender e capaz de ensinar. Esse encontro potencialmente mobiliza os processos de aprendizagem humana, logo, provoca movimentação nas estruturas subjetivas da pessoa também, configurando subjetivamente a autoria na vida da pessoa como capacidade de tornar possível a construção de caminhos subjetivos alternativos de ação no mundo.
Autoria	

Destaca-se nesse caso que o processo de se **reconhecer como autora da sua vida** foi desencadeado de maneira mais intensa quando ela se reconheceu capaz nas práticas esportivas e isso só foi possível pois havia diálogo entre os membros da equipe.



O segundo caso refere-se à uma menina com deficiência intelectual, que apresentava questões disciplinares importantes na escola, especialmente na infância, e que foi aluna de Sofia em sua turma de estágio – a turma que a convocou a assumir-se professora de crianças, reconhecendo-as tal como eram. Ela refere que também foi professora da mesma criança no 4º ano de sua escolarização, época na qual era professora temporária. Mais tarde, essa menina participou de sua pesquisa de mestrado, quando ela já havia concluído o Ensino Médio na escola em que Sofia trabalha.

*“[...] eu vivi vá-ri-os momento com a <nome da criança>! [destaca frisando com as feições – risos nervosos indicando que se tratava de desafios vividos]. Ela era maior que eu já no 1º ano, ela era muito alta [risos, humor – Sofia tem algo como 1,50m de altura] [...] aí eu faço a minha pesquisa de mestrado, né!? E eu vou entrevistar ela e eu vejo na fala dela coisas belíssimas que **mostram ali as marcas dessa passagem dela pela escola**, e teve várias coisas que ela me disse, teve uma coisa que ela me disse assim: ‘**eu consigo entender o que eu consigo fazer e o que eu não consigo**’, foram mais ou menos essas as palavras, **‘mas o professor não sabe, ele pede para mim a mesma coisa que ele pede para os outros**’ [expressa tristeza] Sabe... e naquela entrevista assim aquela menina vai colocando todo o sofrimento dela, tudo que ela passou quando ela reprovava aqui, que cada **vez que ela reprovava ela tinha que recomeçar tudo de novo, os amigos, os laços afetivos, então, as preocupações completamente distantes das nossas**, por exemplo, a preocupação dela era ‘com quem eu vou sentar agora?’, entendeu? ‘Com quem eu vou fazer trabalho?’, né, ‘se eu precisar de ajuda para quem eu vou pedir ajuda agora na sala de aula?’, entende?! Como é que ela iria reconstituir as redes de amizade, ela tinha dificuldade, as pessoas [...] viam ela diferente [...] ela destoava dos interesses do grupo, né. Então, assim, ela contando o que para nós parece assim que... talvez um **professor mais atento** tenha visto isso, por exemplo, ela tinha conseguido uma amizade, daí essa amiga começou a namorar e aí deixa ela, entende... ela contando e tu fica pensando assim: **‘Quanto detalhe, quanta coisa que tinha na volta que a gente não percebia!’** [postura reflexiva, pausa] [...] E ela fala assim: ‘Aí, lá no 3º ano eu reprovei, quando eu não conseguia ter um caderno igual ao dos outros, quando eu não consegui aprender... e aí eu ficava agitada....’ e eu pensava assim: **‘Como a gente tá longe de entender o que estas crianças estão sentindo, né?!’**. Quando elas não aprendem, quando elas não acompanham o grupo, quando elas reprovam” [demonstra desconforto]” (Sofia)*

Nesse trecho, evidencia-se que a menina, embora tenha conseguido concluir o Ensino Médio na escola, de certa forma avançou em sua escolarização com flexibilizações curriculares, mas não foi efetivamente incluída nesse processo. Era legalmente acolhida, mas não era efetivamente reconhecida na sua unicidade. O que é demonstrado na distância entre as necessidades dela e o que a escola lhe demandava, indicando que a relação pedagógica não se

constituiu dialogicamente. Percebe-se pelas expressões de desconforto manifestadas por Sofia e a maneira como narrava o sofrimento passado pela menina, o quanto **não reconhecer a criança** nas suas condições biopsicossociais reais, na sua unicidade e na sua complexidade, **configurou subjetivamente a experiência escolar** na vida dela por uma perspectiva **excludente**. Uma relação na qual a menina não se reconhecia como parte da escola e a escola não a reconhecia como uma parte contributiva do contexto, ela apenas estava na escola e a concluiu. Mesmo já tendo consciência das suas limitações e potencialidades, o que seria de grande relevância para se pensar sua escolarização, não era sequer questionada sobre isso, ou seja, mantinha-se como referência para as decisões pedagógicas a respeito da escolarização dela um aluno padrão irreal, indicando não haver flexibilidade curricular efetiva, o que se expressa de maneira direta quando diz que o professor apenas “*pede para mim a mesma coisa que ele pede para os outros*”.

<i>Fato disparador</i> ⇨	<i>Elaboração da realidade</i> ⇨	<i>Significação</i> ⇨	<i>Ação no mundo</i> ↓
Criança que apresentava dificuldades na escolarização.	Distanciamento entre as necessidades da menina e da escola ⇨ evidencia não estabelecimento de diálogo.	O não reconhecimento da criança na sua unicidade configura subjetivamente a sua experiência escolar como excludente .	Sofia percebe que ainda está longe de compreender o que seus alunos sentem ⇨ porém, sente-se convocada a ser uma professora mais atenta às expressões deles.
↓	Não se constroem oportunidades concretas de construção de caminhos subjetivos alternativos.		
Questões disciplinares e déficit cognitivo.			
↶	↶	↶	↶

Sofia destaca nas suas elaborações sobre o caso a distância que havia entre as preocupações da menina e as da escola, denunciando o quanto não se considerou nesse processo de escolarização o que era o melhor para aquela criança em específico, naquele determinado momento. Percebe-se um fluxo no qual a criança em questão era considerada naquela configuração subjetiva institucional dominante como **inapta**, uma vez que não se enquadrava nas expectativas da escola, entretanto, as normativas legais determinavam que ela tinha o direito de estar lá. Conseqüentemente, as possibilidades efetivas de construção de caminhos subjetivos alternativos se reduzem sobremaneira, contribuindo para a exclusão velada da criança naquele espaço. Por sua vez, Sofia manifesta indiretamente que o caso a levou a refletir sobre a maneira como desenvolve a docência, de forma a buscar ser mais atenta, destacando o quanto aprende com esse processo reflexivo de escutar o outro, além de manifestar o desejo de compartilhar essas experiências com outros professores para inspirá-los, fala que “*às vezes eu penso em pegar a entrevista dela e fazer um artigo sabe! Valia a pena né!? [...] E aí eu tenho todo esse*

feedback com ela, né!? Sobre toda essa trajetória escolar dela... [pausa, suspiro] também é uma coisa que eu levo para minha vida”.

O terceiro caso narrado por Sofia, refere-se a uma criança com quem trabalhou na Educação Infantil, fala da maneira como sentidos e configurações subjetivas da criança podem se expressar em uma atividade escolar, de maneira inesperada.

*“Da escolinha em que eu trabalhei... eu fui trabalhar sobre cartas, enfim, sobre alguma coisa que surgiu do interesse deles e aí a gente escreveu cartas para os pais, ou a gente fez cartões [...] e aí tinha uma aluna que o pai estava no Rio de Janeiro, então a gente fez para ela uma carta, que ela fizesse chegar até ao pai dela via carta. Então, a gente, como era aqui perto [o correio], **a gente atravessou e foi ali no correio e entregou a carta...** e quando a gente volta **essa menina teve um surto**, foi a primeira vez na minha vida que eu vi uma criança ter um surto! [suspiro] E ela pega as cadeiras, as mesinhas aquelas de creche, de escolinha, e joga longe e eu tenho que botar toda a turma de 20, 20 e poucos alunos em um cantinho [...] eu não conseguia controlar tamanha era a força que ela tinha! **E eu não tinha imaginado que uma atividade podia mexer tanto com um aluno!** [...] o pai estava no Rio há muito tempo e não via ela. **Então toda a raiva dela contida...** [foi exposta naquele momento – suspiro] **Ela conseguiu**, ela fez [a carta], entregou a carta, postou. [...] **mas eu não me dei conta**, naquela época eu estava recém iniciando, **que eu poderia tocar em coisas tão profundas das crianças ao ponto dessa criança descarregar uma raiva tão profunda”** (Sofia)*

Nessa etapa de sua vida ainda estava cursando Pedagogia, dava aulas para uma turma de crianças que tinham por volta de 4 anos, em uma escola de Educação Infantil próxima da sua casa. Relata que não imaginava o quanto uma atividade escolar poderia produzir uma reação tão forte em uma criança, de maneira a torná-la violenta.

<i>Fato disparador</i> ⇨	<i>Elaboração da realidade</i> ⇨	<i>Significação</i> ⇨	<i>Ação no mundo</i> ↓
Reação violenta de uma criança frente a um trabalho escolar.	Em um primeiro momento Sofia busca evitar que a menina e as demais crianças se machuquem.	O ato violento é configurado subjetivamente como uma expressão da subjetividade da criança, a qual se relaciona à frustração e a raiva por ser “esquecida” pelo pai.	Sofia procura estar atenta às manifestações de seus alunos, buscando entender o que significam. Acolhendolas como indicadores de suas necessidades.
↓ Desacomodação.	Depois busca compreender o que significava aquela manifestação para aquela criança em especial.		
↶	↶	↶	↷

Sofia relata que após o ocorrido buscou a psicóloga da escola e ela lhe contou a história de vida daquela criança, complementando que pai e filha “*tinham uma relação em que o pai não vinha ver ela, o pai não dava atenção para ela*”. Essa informação levou Sofia a entender que o envio da carta proposto na tarefa escolar foi o elemento que deu voz a sentimentos que estavam reprimidos até aquele momento. A violência da criança foi uma maneira de ela se expressar. Sofia refere que acredita ser importante, além da atenção à criança real, a constituição de diálogo contínuo com colegas e famílias a fim de entender a criança e lhe proporcionar um **espaço seguro no qual possa se expressar**, um espaço que a sustente, a acolha e lhe

proporcione alternativas para conviver da melhor maneira possível com sua história de vida, corroborando a elaboração da função social da escola. Sofia então reforça que:

“Afinal, existem crianças em que a escola pode ser o único lugar de escape naquele momento, para determinadas situações que ela pode estar vivendo, que ela está sinalizando através da aprendizagem. Então, a leitura tem que ser calma. A gente tem que fazer essa leitura calma, sem julgamentos, e tentar rever a história desta criança. Porque tem gente que passa às vezes pela mesma história e não tem... não sinaliza daquela forma. Então é preciso pensar por que aquela criança está fazendo aquilo. Este é um primeiro momento.” (Sofia)

Essa elaboração indica que o **direito da criança**, na condição de aluno, de **ser reconhecida na sua unicidade**, é configurado subjetivamente por Sofia como uma maneira de **incluir** efetivamente a criança em seu processo de escolarização, independentemente de sua condição biopsicossocial, garantindo-lhe um espaço de acolhimento. Não se trata apenas de uma questão legal, que garante a inclusão de pessoas com deficiência, superdotação ou transtorno do espectro autista na escola regular. Trata-se de considerar qualquer criança como um ser humano único em seu percurso de vida singular, o qual está inserido em um processo escolar. Entende-se que é justamente essa perspectiva de considerar a criança que configura subjetivamente a escola como um espaço seguro de expressão, no qual a autoria pode se constituir, um espaço no qual a construção de caminhos subjetivos alternativos é possível, no qual a criança é capaz de construir aprendizagens e se desenvolver, elaborando recursos cada vez mais qualificados para ser e viver em sociedade. Escola também se configura como percurso que pode levar a criança a superar as expectativas que lhe foram depositadas pela subjetividade social dominante. Nesse percurso, a escola, as crianças, os professores, a família e a comunidade se configuram recursiva e dialeticamente a partir do diálogo respeitoso, honesto, empático e afetuoso, constituindo redes de amparo a escolarização cada vez mais consistentes e inclusivas.

4.2.4.2.2 Direito ao respeito

O **direito ao respeito** é configurado subjetivamente por Sofia como um **contraponto às experiências de exclusão que viveu**, especialmente em relação às situações em que se sentiu discriminada ao longo da vida escolar por ser simplesmente ela mesma: a menina que tinha facilidade para aprender na escola, a que tirava boas notas ou por ser de uma família de baixa renda ou por ser de uma família bastante religiosa. A participante elabora essas vivências a partir do sofrimento sentido, provocando a emergência de sentimentos de tristeza, raiva, inconformismo quando presencia qualquer situação que lhe pareça discriminatória, o que é bastante recorrente em suas narrativas. Percebe-se que a empatia lhe toca profundamente nesses

casos, fazendo-a, inconscientemente, se sentir impelida a agir de maneira a combater qualquer forma de depreciação do ser humano, considerando tal situação pela perspectiva do conflito, o que sugere buscar construir estratégias por meio de uma conciliação dialógica.

A questão da discriminação surgiu de maneira espontânea nas narrativas de Sofia. Quando ela foi provocada a falar sobre sua experiência escolar, afirmou ter passado por várias situações nas quais sentiu-se discriminada por ser a pessoa que era. No primeiro encontro, chegou a anunciar a experiência ocorrida no seu 2º ano de escola, mas não conseguiu desenvolver a narrativa: “[...] no 2º ano [do ensino fundamental] eu tive uma professora que foi muito difícil para mim. Eu trago ela, assim... [...] eu lembro muito sofrimento com ela assim, muito sofrimento”. Visivelmente emergiram naquele momento fortes fluxos de emoções que sugerem conexão entre a forma como Sofia configura subjetivamente a discriminação como contraponto ao direito de ser respeitado. Essa relação pode ser observada no relato a seguir, no qual foi solicitado a ela falar sobre o que era essencial em sua vida.

*“Respeito aos outros, acho que isso é fundamental [muito calma e introspectiva – pausa, suspiro] [...] A gente julga muito facilmente, eu acho que essa coisa do **não julgar** [...] é um exercício evitar fazer esse julgamento. E tentar **exercer, assim, o respeito**. [...] **E aí vem a questão da empatia** eu acho, tu vai tratando essa questão de não julgar, exercer o respeito [...] Claro existem limites, por exemplo, eu converso com as crianças sobre isso, existem direitos que são fundamentais, como o direito à vida. [...] uma questão que a gente estava conversando agora a pouco com a colega ali, de **discriminação**. Não tem isso aí, não é uma escolha discriminar, não, isso não pode. Não tem que fazer opinião sobre isso aí. [...] No resto não agredindo essas questões fundamentais, a gente precisa fazer esse **exercício de empatia**. Se colocar no lugar do outro, **como eu me sentiria sendo julgada por aquilo que eu acredito né?! Que me forma, que me faz o que eu sou, que me torna o que eu sou. Isso é importantíssimo para a minha vida, e para a minha profissão. Eu acho isso fundamental**” (Sofia)*

Percebe-se aqui alguns elementos que configuram subjetivamente o direito ao respeito na participante. Entende-se que o **respeito é uma manifestação da subjetividade de Sofia configurada empaticamente**. O que indica que ela, tocada pela empatia, reconhece o outro na sua unicidade, o que a faz, inconscientemente, ponderar a situação, colocando-se no lugar do outro antes de tomar qualquer decisão. Esse movimento é expresso por ela como não julgar de maneira precipitada, levando-a a refletir, de modo mais ou menos consciente, que conduta seria a mais adequada àquela situação. Inclusive, no depoimento de Camila, a filha refere que essa conduta é manifestada da mesma forma em outros ambientes, “*ela sempre tentando acalmar, tentando conciliar todo o ambiente*”, de maneira delicada e respeitosa, mesmo que todos estejam brigando, complementa ainda: “*ela sempre assim, do jeitinho dela... sempre, assim [...] ela vai até um certo ponto que ela pode ir. Depois daquele certo ponto, se ela tem que ir daquilo, né!? Ela vai, só que **ela para, analisa, vê todos os contras, poréns e a favores e, aí, ela dá o próximo passo***”.

Indicador**Respeito**

O **respeito** é uma expressão da subjetividade de Sofia que foi configurada a partir da **empatia** e do **reconhecimento da unicidade da vida humana**. O respeito passa a constituir um **valor** que se manifesta em sua conduta em diferentes esferas. Surge como um **contraponto** às experiências de **exclusão** sofridas por ela, provocando a emergência de sentidos e configurações subjetivas relacionadas sempre que se depara com algum ato desrespeitoso, violento ou discriminatório. Tomada pelo reconhecimento e pela empatia, Sofia se sente impelida a agir de maneira conciliatória no conflito, mediação essa que transcorre pela ponderação da situação vivida a fim de gerar inteligibilidade e desenvolvimento de caminhos subjetivos alternativos.

A fim de aprofundar a compreensão do valor do respeito na vida de Sofia, solicitou-se, por meio de uma abordagem bastante aberta, a pensar sobre alguma memória que lhe remetia:

Virginia:	Tu tem alguma memória sobre momentos em que isso aconteceu? [...]
Sofia:	<i>Eu me lembro que eu tive uma [...] uma ótima professora de 1º ano, mas eu tive uma experiência de 2ª série muito difícil [frisando o difícil]. Eu não sei o que aconteceu [...] eu e ela não nos fechávamos... E ela era brava comigo, assim, ela não... Eu percebia que ela deixava os outros fazerem algumas coisas e eu não, comigo ela era mais dura do que com os outros, talvez ela fosse dura com outros alunos também, mas eu não percebia isso, mas eu percebi que com alguns ela deixava algumas coisas acontecer. Hoje, claro, eu observo que talvez não fosse tudo aquilo, era a minha visão de criança. Só que um dia eu era uma das únicas que tinha uniforme e tinha que escolher alguns alunos para representar a escola em alguma situação, os menores, todas as pessoas... Aconteceu uma situação tipo assim: ela mandou todos, todos os que tinham uniforme menos eu, e eu fiquei muito triste [frisou o triste].</i>
Virginia:	Tu te sentiu discriminada?
Sofia:	<i>Muuuuuuuito [alongou e frisou o muito]! Eu ficava com as crianças e eu vi que ela me discriminava, assim, naquele dia eu notei que ela não gostava de mim. [...] E, aí, eu me lembro que eu coloquei alguma coisa para ela, e ela disse que eu era uma mal-educada, e que os meus pais não me davam, não me davam educação! Eu não sei por que ela falou aquilo, porque eu sempre fui muito quieta, eu sempre fui muito, muito, como sou até hoje, assim... eu tenho até medo de ser grosseira com as pessoas! Eu tomo todo o cuidado para dizer alguma coisa para as pessoas e eu já era assim desde criança. Mas eu era uma espoleta, né! Eu era uma espoleta, eu adorava brincar, eu conversava, conversava o tempo todo! [risos] Então, eu devia incomodar ela mesmo... [pausa, expressa humor] E eu me lembro que eu fiquei muito mal. Mas eu sabia escrever muito bem e eu escrevi uma carta para ela. E eu coloquei na carta, do meu jeito de criança, assim... como eu me sentia e que ela estava errada. Com as minhas palavras de criança eu disse assim: que meus pais me educaram muito bem. E eu coloquei várias coisas naquela carta. E eu entreguei a carta para ela. E eu não sei o que, eu não sei de onde eu tirei tanta coragem! E depois daquilo ela mudou comigo. [...] essa é uma coisa que eu levo comigo assim, que se sentir muito humilhada, me sentir muito discriminada, entendeu, assim, foi muito forte! [frisou]</i>

Percebe-se nessa narrativa que Sofia busca explicar a elaboração de seus princípios e valores orientadores com base na experiência vivida, o que corrobora a compreensão de que se aprende a partir da experiência compartilhada. Por sua vez, entende-se que o **direito ao respeito** é **configurado subjetivamente** a partir de uma experiência na qual sentiu ter esse **direito violado**. No trecho destacado, é notável que Sofia se sentiu julgada apressadamente por sua professora, não sendo reconhecida em sua unicidade, provocando o desencadear de um processo excludente velado, mas sentido, o qual a fez se sentir discriminada e humilhada perante a turma. Porém, Sofia manifesta desde pequena uma tendência a elaborar caminhos subjetivos alternativos a fim de expressar-se com os recursos que dispunha naquele momento da sua vida. No caso, ela escreve uma carta propondo um encontro dialógico com a professora. Movimenta

a elaboração subjetiva da relação, manifestada na maneira como passou a ser tratada pela professora. Isso indica que **é no reconhecimento da sua unicidade que Sofia se sente respeitada**, movimento que sugere a presença dos valores de honestidade, de empatia e de afeto, provocando, assim, a constituição de vínculo.

Fato disparador ⇨ Perceber tratamento desigual. ⇩ Sentir-se discriminada.	Elaboração da realidade ⇨ Sofia percebe o tratamento desigual e busca questionar o porquê dessa conduta à sua professora ⇨ professora entende o questionamento como afronta e a julga de mal-educada ⇨ percebendo que foi mal interpretada, Sofia não se resigna à situação e busca outra forma de se expressar.	Significação ⇨ Julgamento apressados podem ser equivocados ⇨ busca por produzir caminhos subjetivos alternativos de ação por meio da conciliação dialógica.	Ação no mundo ⇩ Antes de fazer uma constatação, Sofia, tocada pela empatia, busca colocar-se no lugar do outro, considerando a sua unicidade e ponderando os fatores relacionados.
--	---	--	---

Por meio dessa elaboração, percebe-se que o **direito ao respeito**, a ser tratado dignamente, está bastante articulado à maneira como Sofia configura o **direito de a pessoa ser considerada em sua unicidade**, também corroborando a compreensão da configuração subjetiva do conflito e da conciliação dialógica, elementos que se expressam na maneira como a participante vive a docência e realiza mediações ponderadas e reflexivas que são provocadas por movimentos empáticos. Um exemplo desse fluxo pode ser observado no caso narrado por Sofia:

“Uma das coisas que eu levo assim... muito triste... é quando a gente se esforça, a gente investe, e bum, ‘Fulano saiu daqui!’. Ahhhh! [balança as mãos no ar indicando indignação] Eu fico assim muito triste! [frisa, forte emocionalidade] E teve aqui, né! Teve vários! [...] tem uma senhora que está limpando agora aqui [profissional da higienização da escola] que eu olhei para ela e pensei assim... ‘Eu conheço ela não sei de onde’ [feições reflexivas] ‘De onde eu conheço ela?’ Aí ontem ela fez eu me lembrar: ‘Ai, meu filho estudou aqui!’ E aí eu olhei e para ela e disse ‘o fulano!’ [suspiro] e ela disse ‘Sim!’. Daí eu me lembrei, ‘Foi meu aluno, na 4ª série!’ [sorriso genuíno]. Esse menino, um menino negro, daqui de Viamão, da periferia, de um lugar bem pobre daqui de Viamão. Eu sei porque eu conheço, né [mora em Viamão também]!? Ele vinha com umas roupas... [muito simples] e tinham uns alunos que gozavam dele o tempo todo! [indignação] ‘Olha só o calçãozinho dele!’ [muda a voz], o calção dele era de uma qualidade inferior. [...] eu fazia a intervenção, mas esse menino... [o que discriminava] não adiantou, ele continuou caçoando do outro, continuou humilhando o outro. Ele ria da roupa dele, ele ria sabe... [forte emocionalidade – indignação] Ai... aquilo me incomodava de uma certa forma! [suspiro] Eu não tinha mais paciência para lidar com aquele menino... um menino! [suspiro irritação] E esses tempos eu encontrei ele aqui, ele voltou para ser até monitor. E aí ele me encontrou aqui nessa, mesa [...]e ele disse: ‘Ah, professora, eu incomodava, né!?’ O menino, esse que zombava do outro, que criticava, que discriminava o outro. E eu disse: ‘É, faz parte, né!?’ Às vezes, as crianças demoram para fazer determinadas aprendizagens, para ter respeito pelo outro... às vezes demora!. Não foi bem desse jeito, assim, mas eu falei que às vezes... demorava... E o <filho da senhora da higienização> foi para o Fundamental II e saiu daqui. Entendeu!? [suspiro] Eu fiquei pensando assim: ‘Por que aconteceu isso?!’. O menino precisava.... de uma escola [que lhe desse oportunidades], sabe!? Que ele precisava ficar nessa escola! Alunos que tu investiu, que tu fez, que tu tentou.... que tu tentou inclusive a aprender com eles né... ‘Por que a agente não tá conseguindo alcançar esses alunos?’ Então, eles saíram daqui.... e então tem várias tristezas nesse caminho... tem vários lutos que eu tive que fazer ao longo dessa caminhada... [...] E eu chorava naquele canto e dizia assim: ‘De onde eu vou tirar força!’, por que eu tinha raiva, né!? Eu tinha e eu tenho, eu sou um ser humano! Eu fico brava! Eu fico... as

... pessoas acham que eu não sou, mas eu fico brava sim! [suspiro] Eu tinha uma raiva quando eu via o outro discriminando, gozando da roupa do outro, gozando do tênis que o outro tinha... que ele vinha com aquele tênis melhor que a mãe dele podia comprar para ele... [suspiro impaciência] aquilo me mobilizava de tal forma e eu ficava pensando 'o que que esse menino tem?!'” (Sofia)

Nesse trecho, no qual Sofia retoma no presente uma experiência vivida em seu estágio, é possível observar em que profundidade a violação do direito de ser respeitado lhe afeta, provocando a emergência de fortes fluxos de emoções que a levam a chorar de raiva, a questionar-se se teria forças para enfrentar cotidianamente tal desafio, o que sugere sentimentos de frustração e de impotência. Porém, anos depois, quando o menino que desdenhava de seu colega reconhece que sua conduta era inadequada, ainda tocada por algum ressentimento, Sofia o acolhe com um afeto transmutado em respeito, reconhecendo sua unicidade, o seu caminho singular de ser e viver vida, expressando-se nas singelas palavras “*é, faz parte, né!? Às vezes, as crianças demoram para fazer determinadas aprendizagens, para ter respeito pelo outro... às vezes demora!*”. Esse fluxo expressa que mesmo que as intervenções realizadas, as reflexões propostas, não terem surtido efeito naquele momento do passado, elas tocaram subjetivamente de alguma maneira aquela criança. Como disse Sofia a respeito desse fato, a escola era para ele também, talvez fosse o único lugar no qual ele poderia constituir aprendizagens como essa.

Em contrapartida, é possível reconhecer que houve alguma mobilização subjetiva também na criança que era discriminada, reverberando em sua família, o que foi percebido na forma afetuosa como se deu o encontro de Sofia com a mãe de seu aluno, quase 20 anos depois. Um encontro que sugere reconhecimento das duas com aquela história sofrida, que sugere que algum vínculo foi estabelecido, que o trabalho realizado por Sofia, de buscar incluir aquela criança naquela escola (que tinha seus mecanismos velados de exclusão), naquelas condições, não foi em vão como ela imaginava. O menino seguiu sua vida e ela se tornou uma professora que batalha ativamente pela efetiva inclusão de todas as crianças que passam por ela, em um processo de escolarização digno e respeitoso.

4.2.4.2.3 Direito à aprendizagem

O **direito à aprendizagem** é uma **expressão da configuração subjetiva da docência** de Sofia que se **manifesta** na maneira como ela conduz a **inclusão** das crianças em seu processo de escolarização e sua constante busca por promover caminhos subjetivos alternativos para que a **autoria** venha a emergir em cada um. Compreende reconhecer a criança, que está na condição de aluno, em sua unicidade, validando a sua trajetória única de ser e viver até aquele momento como ponto de partida para o trabalho pedagógico, bem como a **conciliação dialógica** entre

objetivos curriculares e as **necessidades de aprendizagem cidadã** da criança, a sua estratégia de ação. Um fluxo que imprime, implicitamente, **potência** à maneira como a criança subjetiva a experiência escolar, promovido pelo **reconhecimento** e pelo **pertencimento**, o que atribui valor e significado ao que é trabalhado.

A compreensão do direito à aprendizagem exige considerar a produção de todos os indicadores até agora constituídos. Mas, acima de tudo, supõe levar em conta que a **memória** de **Eduardo** e do **pai** de Sofia se fazem presentes constantemente em sua subjetividade, sendo configurada como um **legado**, um compromisso ético com a produção de caminhos subjetivos alternativos para que todos os seus alunos tenham esse direito garantido. No decorrer da construção da informação, percebeu-se que uma das coisas que mais alegra Sofia são as **conquistas de seus alunos**, especialmente as histórias de **superação**; entende-se que Eduardo e seu pai se fazem presentes subjetivamente naquele momento, configurando subjetivamente em Sofia as conquistas de seus alunos como **manifestações de vida**.

Em contraponto a isso, sabe-se que na história de Sofia há uma forte marca do **luto**. Quando do falecimento de Eduardo, ela refere o quão **doloroso** seria “*perder um aluno*” (no sentido explícito de falecimento), assim como perdeu o irmão, sentimento esse que quase a levou a abdicar de seu forte desejo por se tornar uma professora. O luto também surge como marca da conclusão de seu curso de Pedagogia, período que corresponde à conclusão de seu estágio e sua formatura, reforçando nela a dor do luto em sua subjetividade. Sobre isso Sofia refere explicitamente: “*E ele [seu pai] não tá na minha formatura, e ele foi o cara que mais se orgulhou que eu tinha entrado na universidade. Então, para mim, o dia da minha formatura foi um dos dias mais tristes da minha vida [forte emocionalidade]*”.

A marca do **luto**, bem como a dor vivida, também emerge, inconscientemente, na trajetória de Sofia quando ela fala sobre “*perder um aluno*”, agora em sentido figurado. Sofia configura subjetivamente processos de **exclusão escolar**, mais ou menos velados, especialmente na forma de **múltiplas repetências**, como “*perder um aluno*”, logo, associa esse processo à dor do luto. Tal como refere no trecho (refere-se ao caso do menino que era filho de uma senhora da higienização da escola): “*Alunos que tu investiu [...] que tu tentou inclusive aprender com eles né... ‘Por que que a agente não tá conseguindo alcançar esses alunos?’ Então, eles saíram daqui.... e então tem várias tristezas nesse caminho... tem vários lutos que eu tive que fazer ao longo dessa caminhada*”. Não por acaso, Sofia manifesta diretamente o quão **doloroso** é para ela uma **reprovação**, quando retoma a experiência que teve em uma classe de progressão, na qual acompanhou uma menina que havia reprovado várias vezes na 1º ano do Ensino Fundamental:

*“Mas aquela sala era uma sala, assim, de crianças grandes, pequenos infratores, né... crianças com questões de audição, crianças com questões.... tinha todos naquela sala de todas as idades, né! **E a professora olhou para mim e disse assim: ‘Aqui é um zoológico!’** [muda a voz, indica desconforto nas feições]. Talvez ela não tenha feito aquilo por mal [...] [suspiro] **Mas me chocou a fala dela, né!** Claro, me chocou, mas eu fui fazer o meu trabalho, [...] **e eu fiquei pensando ‘era só um olhar né!’**, às vezes é só um olhar que essas crianças precisam. [...] Talvez seja isso que eu tenha tanto receio com reprovação, quando vai falar em reprovar aluno eu já começo a ficar toda... assim.... toda... **incomodada, assim!** Talvez isso seja algo que eu traga comigo dessas experiências que eu tive né! Nessas escolas onde tu encontra essas crianças com **multi-reprovações e sem**, às vezes, um **acompanhamento...** e de novo, não porque eu não ache que os profissionais não... não queiram né, às vezes as condições são difíceis né! **Para atender essas crianças.**” (Sofia)*

Dessa maneira, compreende-se que a **reprovação** é configurada por Sofia como a **não efetivação do direito à aprendizagem**. A experiência de vivenciar uma classe de progressão, na qual todas as crianças (que eram consideradas implicitamente *inaptas à escola* eram *depositadas* em uma sala, segregadas e sem perspectivas mínimas de mudanças naquelas condição) eram **alijadas** não apenas de sua unicidade, mas também da sua **condição humana** (visto a comparação a um zoológico), o que remete Sofia à uma situação de morte.

Indicador

A reprovação é configurada subjetivamente por Sofia como a não efetivação do direito à aprendizagem. Inconscientemente, a participante associa a reprovação à ideia do luto.

Reprovação

Dessa maneira, Sofia, movida pela dor e pela angústia do luto, luta obstinadamente por criar caminhos subjetivos alternativos à configuração social dominante, visando à efetivação do direito à aprendizagem para qualquer criança, independentemente de sua condição biopsicossocial.

Toda essa produção subjetiva manifesta-se em Sofia como um **incômodo** que a provoca a se **atentar** e a (se) **questionar** se efetivamente foi garantido o direito à aprendizagem para cada criança que se cogita ser reprovada. Também se manifesta em sua obstinação por efetivamente incluir cada criança em seu processo de escolarização, levando-a a implicar todos em prol de uma causa. Sofia é conhecida entre seus colegas como uma professora que trabalha muito bem com casos difíceis, tal como foi dito no depoimento da professora Ana, a qual refere que desde que iniciou sua carreira ela já tinha essa implicação, o que indica que o direito à aprendizagem foi configurado subjetivamente antes mesmo de ela se tornar professora. Dessa maneira, é possível compreender que **reprovar uma criança sem lhe garantir o efetivo direito à aprendizagem** é, inconscientemente, associado por Sofia à sua experiência com a classe de progressão, ou seja, desprover a criança da sua condição humana, daí sua associação a “*perder um aluno*” e à configuração subjetiva do luto na sua vida. Elaboração que é retomada de forma recorrente ao longo dos relatos. A seguir, seguem dois trechos nos quais Sofia sugere tais associações:

*“Para mim, **reprovação é o mais dolorido que existe**. Eu tenho problemas com reprovação. Mas eu sei que, por vezes, a criança precisa de um tempo maior para aprender, dentro da organização escolar que a gente tem, infelizmente, é isso que acontece, a reprovação. Talvez, um dia, a gente encontre outras formas de organização escolar, mas a gente não tem no momento.” (Sofia)*

*“Não adiantou todos os esforços, ele reprova naquele final de ano e sai [...] uma das professoras que trabalhava aqui, me liga e diz: ‘Sofia, Fulano já tá reprovado!’ . Em setembro ela me liga! [...] E sabe o que acontece? Eu convido ele para vir... no meu mestrado [entrevistá-lo] e ele vem, e ele é assim sim, muito... Tem um jeito muito peculiar né... De um jeito muito peculiar... Ele não mudou muito depois de todos aqueles anos... E ele senta aí diz: ‘Bah, prof., eu não consegui ficar no colégio, eu sai daqui!’ . Resumindo: **ele foi para outras escolas, ele foi expulso, tá!** [indignação] Ele teve que fazer um supletivo de Ensino Fundamental porque **ele não conseguiu se manter na escola...** Ele estava tentando voltar para fazer um Ensino Médio, mas ele não conseguia também... Ele não conseguia ficar na escola, né... [...] **ele fazia bicos, ele não conseguia se manter em um emprego** [...] Ele continuava com aquela coisa, assim... Tu via que a linguagem dele tinha aqueles comprometimentos, que a organização do pensamento dele continuava com aquelas questões... Que o raciocínio dele... Entendeu? Assim, para aprofundar as perguntas tu tinha que ser muito... Tu tinha que ser muito paciente para dizer para ele, para que ele conseguisse compreender as perguntas... **Então, quero te dizer que ele era uma criança... que era de inclusão desde sempre, tu entende!?** [exaltada, forte emocionalidade] **E a gente não conseguiu dar conta dessa criança aqui, a gente se livrou...** Ele foi literalmente um caso emblemático para mim porque ‘vamos se livrar dele...’. Foi com ele que eu ouvi a frase ‘vamos se livrar dele’. E as pessoas se livraram dele mesmo, entende? [forte emocionalidade e indignação] [...] **Mas, mesmo assim, como a gente pode fazer para ter uma intervenção mais adequada possível com essas crianças? Ainda acho que é mantê-las aqui! Sabe!?! Porque, pelo menos, a gente vai tentando entender e dando espaço para essa criança**” (Sofia)*

É notável a emergência de fluxos de emocionalidade em Sofia nos trechos destacados, especialmente no segundo, quando ela expressa de maneira enfática a sua frustração por não ter conseguido acolher aquela criança, que visivelmente precisava de um olhar diferenciado, garantindo-lhe o efetivo direito à aprendizagem dentro das condições biopsicossociais que apresentava. De certa forma, Sofia se sente fracassada diante da situação que se expunha, referindo que *“E a gente não conseguiu dar conta dessa criança aqui, a gente se livrou”*, o que indica seu sentimento de forte contrariedade frente a uma situação de explícita segregação, a qual não considera a criança na sua efetiva condição humana, provocando a emergência da dor do luto.

Em outra ocasião, ela refere que uma das coisas que aprendeu durante a vida foi que cada pessoa trilha o seu processo de aprendizagem, e não considerar isso em uma escola pública é algo que ela não aceita, algo que ela considera essencial e que diz respeito à sua convicção íntima em respeitar a vida humana em sua unicidade. Ela ainda coloca que isso também se aplica aos seus colegas de trabalho e às instituições sociais, entre elas a escola. Por essa razão, entende-se a obstinação de Sofia por investir nas relações, no diálogo honesto com seus colegas de trabalho, na constituição e sustentação de um vínculo de qualidade com os alunos, familiares e comunidade educativa. O que se evidencia, também, no trecho abaixo:

*“Cada pessoa aprende de uma forma diferente a partir de dinâmicas diferentes, de leituras, diferentes ritmos diferentes. [...] Por mais que a convivência entre os grupos, os pares, seja difícil, [...] a gente consegue ser profissional apesar das nossas diferenças. Nós passamos por isso e vamos lá! **E olhamos para o trabalho... e olhamos para as crianças... e nós fazemos um trabalho que eu julgo qualificado com elas, né!**” (Sofia)*

Para Sofia, garantir o direito à aprendizagem para todas as crianças não é algo fácil, “*é trabalho... trabalho bem trabalhoso!*”. Se considerarmos a caminhada de Sofia como um todo, entende-se a dimensão da ideia de senso de coletividade para a construção de caminhos subjetivos alternativos à configuração subjetiva social, configurando-a como uma professora que dialeticamente mobiliza não apenas os processos de aprendizagem das crianças que são suas alunas, mas também todas as instituições sociais nas quais estão inseridas. Indicando que a **efetivação do direito à aprendizagem** é configurada subjetivamente por ela por meio do **processo dialógico**, uma espécie de **conciliação dialógica** que agrega as singularidades e as pluralidades em prol de cada criança, projetando-se para além dos muros da escola. O que pode ser observado nos dois trechos que seguem:

“Um [aluno] que eu fico muito feliz de ver que está bem [...] uma criança que desde o 1º ano ele deu indícios para nós que **ele precisava muito da nossa atenção e da nossa acolhida**... Eu me lembro da **mãe** todo o dia [ênfase] dizendo para nós que ele tinha um problema e ele era maravilhoso no 1º ano... [suspiro] Ela vinha religiosamente todo o dia e dizia que se **ele não tinha tido um problema ele iria ter** então! Ela dizia: ‘Ah, eu dou até o remédio do coração para ver se ele baixa a pressão e para de incomodar!’ . E a gente ficava com os olhos desse tamanho [arregalados]! E eu dizia assim: ‘Mas tu não pode dar esse remédio para ele sem prescrição médica!’ . Depois de um tempo a gente até brincava [falando em tom de brincadeira] com ela e ela dizia: ‘Eu vou dar [remédio] para ele não incomodar vocês’, e a gente dizia ‘Deixa ele, fica tranquila...’ . A gente tentava fazer uma conversa... a gente não sabe até hoje se ela dizia brincando ou se ela dizia a verdade... ela tinha várias questões. **Aí um dia ele começa a mostrar**... aí ele blloouuuu [som de botar para fora]! Aí ele começa, né... aí ele vai, ao longo do 4º, 5º ano [...]. E eu e lembro que a gente tinha que dar uma sustentação para ele. E ele só conseguiu deslanchar em algumas áreas de aprendizagem quando a mãe, infelizmente, foi internada. [...] e a gente sempre dizia assim... esse é um ambiente em que o <nome do menino> **pode ter melhores referências** que na família... nesse momento [...] Nós tivemos que enfrentar muitas coisas dela, assim, bater na mesa em reuniões, de ela nos ameaçar, né... e eu lembro de pensar e dentro de mim eu estava apavorada, apavorada mesmo! Mas, assim, tentando dizer para ela ‘mas tu entendeu como é que vai ser o combinado a partir de hoje, né!?’ . E ela estava muito brava! [...] Então foi uma caminhada dura com ela, sofrida também, né... **mas hoje eu olho... que o investimento foi positivo, né! Ele conseguiu se manter**, essa mãe conseguiu receber o atendimento [...] a gente resgatou né... a gente fez aquele... não sei o nome daquele processo... a gente deu aula para ele [...] ele quase evadiu e a gente sabia que tudo isso tinha uma relação com ela [mãe]... eu e o <nome do colega professor> pegamos ele no 5º ano [...] mas pelo quadro que ele tinha eu acho que **ele conseguiu fazer da escola um espaço de superação**” (Sofia)

“[...] eu pensava assim... eu pensava num sentido assim ó... [a escola] como um **ambiente de saúde mental**, sabe! [...] como um espaço onde eles poderiam ter uma outra referência [...] não precisa se negar, **não precisa negar as origens dela, mas ter outras referências né!?** E nessas crianças é mais do que questões financeiras... são questões culturais, questões de agressividade... a violência que elas vivem, onde elas estão, a violência até simbólica, a violência emocional, né!?” [...]

Evidencia-se, a partir dos trechos destacados, que a garantia à aprendizagem escolar é configurada subjetivamente por Sofia como algo que envolve a criança em sua complexidade. A atenção e a acolhida demonstram a manifestação do valor afeto e empatia, a qual reconhece o outro em suas necessidades, para além daquilo que tradicionalmente seria função da escola. Sofia aqui manifesta a necessidade de dar suporte para que a criança, na condição de aluno, constitua recursos para lidar com os desafios da sua vida da melhor maneira possível. Ela narra detalhadamente o caso, as difíceis e assustadoras interações com a mãe, a maneira como a

equipe se mobilizou para buscar outros membros do núcleo familiar, como o pai e a avó, de modo a configurar a escola como uma referência de saúde mental não apenas para a criança, mas para toda a família, de modo que o pai, inclusive, tornou-se aluno da instituição na EJA, muito implicado com o espaço educativo como um todo.

Esses trechos corroboram a compreensão da inclusão escolar que Sofia tenta expressar, ampliando a perspectiva legalmente imposta de inclusão de pessoas com deficiência, superdotação e autismo, **trata-se simplesmente de incluir pessoas**, seres humanos na sua integralidade, na sua complexidade, na sua unicidade. Efetivamente ela refere que a **escola pública** precisa estar, não só aberta a todas as pessoas, mas também ser um local no qual se **efetive o direito à aprendizagem**. Por isso, tal como as experiências vividas a ensinaram, não basta uma professora isolada buscar incluir todos os seus alunos, é necessário um movimento *em toda a aldeia*.

“Mesmo que a gente tenha um problema aqui e outro acolá, ideias que não se fecham, né!? Crianças muito difíceis, desencontros institucionais [...] Como o grupo a gente consegue dar a volta por cima. A gente consegue com trabalho, sempre com trabalho! Essas coisas... a gente não encontra soluções mágicas, a gente senta e estuda. A gente planeja, a gente discute, às vezes briga um pouco... e, aí, a gente constrói alguma coisa. E então isso me motiva. Essa possibilidade de... Também... de mudança, de construção coletiva. [...] Depois, tu percebe que as crianças [...] aprendem apesar de nós. Assim, [...] tem algumas coisas que eu não vou precisar insistir, ficar insistindo... essas crianças vão conseguir ao longo de suas trajetórias nessa escola a ter um contato com aquilo que eu acho que é importante para ela [objetivos curriculares]. E por outro, essas crianças vão passar por outros professores diferentes, em diferentes etapas, né!? Que mais ou menos completa aquilo que eu disse anteriormente. Então, a gente pode ir fazendo ajustes ao longo desse caminho para que isso [aprendizagens necessárias para a criança] possa acontecer [...] Eu sei que a ideia de uma turma homogênea, que todo mundo aprende tudo ao mesmo tempo existe, né!? A mesma coisa... ao mesmo tempo... é uma ideia que perdurou por muito tempo na educação ao longo de séculos. Mas cada vez mais a gente sabe que isso não acontece. As turmas são heterogêneas, os ritmos são, as aprendizagens são... Como aquela criança significa aquilo para ela, como ela ressignifica aquilo para ela... na vida dela... é totalmente único e específico. Então a gente tem que estar sempre pensando formas de entendê-las.” (Sofia)

Nesse trecho, Sofia reflete o quão complexo é ser uma professora de crianças comprometida com a efetivação do direito à aprendizagem de cada aluno. Expressa diretamente que não existe uma única maneira de proceder, “*soluções mágicas*”. Bem pelo contrário, reafirma que o compromisso com a efetivação do direito a aprendizagem supõe a contínua construção de estratégias pedagógicas e isso só se concretiza com muito **trabalho, estudo e atenção** aos detalhes. Ainda inclui em suas reflexões a importância da **empatia**, o se colocar no lugar do outro, a fim de **qualificar o olhar** e a **acolhida**, possibilitando, dessa forma, compreender quais as necessidades da criança naquele momento da sua vida.

Aqui, o legado de Eduardo se manifesta pela maneira como Sofia **implicitamente imprime capacidade de superação** em todos, na **maneira como inspira** seus colegas a se implicarem com cada aluno. Uma pessoa que provoca reações em seus colegas como “*Eu olho para ela e penso ‘Bah! Eu quero, como docente, ser como a Sofi! Do fundo do meu coração!’*”

(professora Heloisa). Já o legado de seu pai se manifesta na maneira convicta de **construir e sustentar um vínculo de qualidade**, articulando uma **relação de respeito mútuo**, a qual **agrega**, de forma a conquistar o “*respeito dos seus alunos sem gerar medo*” (professora Olívia). Além disso, a memória de seu pai também é honrada no seu **compromisso intrínseco** com o valor familiar compartilhado de **promover acesso à cultura**, uma **educação** de qualidade e o **desenvolvimento** de todos.

5 UM CONVITE AO DIÁLOGO COM SOFIA

O silêncio da sala de espera é interrompido pela alegria contagiante de médicos e enfermeiras, despedindo-se de um homem de seus 80 anos, que está recebendo alta hospitalar após 40 dias de UTI entre a vida e a morte. A comovedora situação incita-me a aproximar-me do ancião quando ia caminhando – já sozinho pelo corredor.

- Quero fazer-lhe uma pergunta – digo.

- Você tem tempo de me escutar?

Responde, oferecendo-me, de entrada, a primeira reflexão que me faz pensar quantas vezes perguntamos, sem oferecer tempo para escutar. E, ao olhá-lo, surge a pergunta:

- De onde o senhor tirou forças para se curar?

- Essa é uma longa história. Se quiser, eu conto. Tenho 83 anos, tive um acidente na rua e me trouxeram inconsciente. Escutava tudo o que os médicos falavam, mas eu não podia falar. Dava-me conta que eles diziam que eu ia morrer. Eu pensava que queria dizer-lhes: quero viver. E não me saíam as palavras. Então comecei a pensar em alguém que tivesse acreditado em mim e assim, depois de tanto tempo, recordei-me da professora Teresa, minha terceira professora. Quer que siga contando?

- Sim, me interessa. O que recordou?

- **O modo como me olhava, me escutava...** Desde que comecei a escola, os professores diziam à minha mãe que eu não ia aprender a ler e escrever. Por um tempo, deixei de ir à escola “não vai aprender tudo”. No ano em que retornei, porque tinha muita vontade de aprender, e tive outra professora, repetiu-se a mesma história, voltaram a me tirar da escola. No ano seguinte, insisti pela terceira vez e então conheci a professora Teresa. **Lembrei-me dela 70 anos mais tarde, estando em Terapia Intensiva, quando eu queria tirar forças para me curar...**

- E o que foi que o senhor recordou sobre ela? – perguntei.

- **Lembrei que ela me olhava como que dizendo: “VOCÊ PODE...”**. (FERNÁNDEZ, 2012, p. 215-216).

Tomo a liberdade de escrever este último capítulo na primeira pessoa a fim de evidenciar o processo de autoria que emergiu em mim nesse encontro dialógico com Sofia. Eu, Virginia, a profissional da educação, conheci Sofia, uma professora dedicada e admirada por seus colegas, alunos, gestores e comunidade escolar, há aproximadamente 10 anos. Tive a grata experiência de trabalhar com Sofia, uma vivência que, de forma quase etérea, foi me constituindo uma docente mais atenta às manifestações sutis das crianças no espaço social da escola.

Como já citado, preocupa-me há muitos anos a questão da aprendizagem escolar. Inicialmente, na minha jornada profissional, preocupava-me com a didática e os métodos utilizados. No entanto, minha dissertação (BAUM, 2015) apontou que havia outros fatores implicados no aproveitamento escolar das crianças, os quais lembravam muito o excerto retirado da obra de Alicia Fernández (2012). Foi assim que passei a me questionar o que seria esse modo de olhar e de escutar citado pela autora que eu vi acontecer diversas vezes ao longo da minha carreira. Tendo como referência a minha pesquisa de mestrado (BAUM, 2015), foi possível compreender que essas questões extrapolavam as didáticas ou metodologias. Percebia-se que havia algo muito mais sutil envolvido, que potencializava a construção do conhecimento naquelas crianças, algo que passava por imprimir nelas, implicitamente, potência e

possibilidade. Percebia-se que esse processo produzia engajamento e implicação, não apenas com a tarefa, mas entre as pessoas como seres humanos reais, provocando um espaço seguro no qual aquelas crianças podiam se colocar integralmente nas suas produções, de maneira a expressar no seu conteúdo as suas historicidades, suas angústias e seus medos. Eu não sabia como nomear isso, só sabia que existia e que precisava ser divulgado. A isso somam-se minhas inquietações quanto a entender o porquê de alguns professores potencializarem mais a construção de aprendizagens escolares do que outros. Inquietação essa que surgiu ainda na minha infância, no meu processo de ser e viver uma escola que muitas vezes não fazia sentido para mim.

Foi então que, como no texto narrado anteriormente, lembrei-me de Sofia, quase dez anos depois. Memórias afetivas a respeito da maneira como ela vive a docência me levaram a estudar a constituição subjetiva desses docentes que, assim como ela, imprimem em seus alunos capacidade, potência e possibilidade. E, assim, surgiu esta pesquisa. Foi dessa maneira que eu, Virginia, a pesquisadora, conheci Sofia, o ser humano, que na sua grandeza humilde e generosa me acolheu e compartilhou um pouco da sua essência, da sua historicidade.

No diálogo com ela, mediado pela Teoria da Subjetividade, aos poucos fui percebendo nuances que até então não eram pensadas ou nomeadas por mim. Tal como alguém que passa a enxergar aos poucos, primeiro alguns borrões e brilhos, depois imagens um pouco mais nítidas, mas ainda bastante imperfeitas, fui Tateando caminhos para compreender a maneira como ela se constitui. Portanto, apresento aqui uma breve síntese conclusiva a respeito dos achados desta pesquisa e algumas considerações quanto à aprendizagem e à docência, produzidas a partir do diálogo com Sofia.

5.1 UMA BREVE SÍNTESE CONCLUSIVA

Cabe aqui retomar que, conforme González Rey e Mitjans Martínez (2017a, p. 15), as pesquisas apoiadas na Epistemologia Qualitativa

son un proceso dialógico que favorece la emergencia de lo singular que, a su vez, gana relevancia para la producción del saber a partir de los modelos teóricos que, generados en estudios de casos, permiten organizar nuevos saberes que se profundizan y desarrollan con nuevos estudios de casos o grupos de investigación. La legitimidad de los resultados, de acuerdo con la Epistemología Cualitativa, no está en la generalización inductiva, sino en construcciones teóricas que se desarrollan por vías indirectas a través de la interpretación y las producciones teóricas del investigador. La única diferencia entre práctica e investigación científica está en la intención del profesional que las desarrolla; la práctica está orientada al cambio de personas, grupos e instituciones concretas, y la investigación pretende producir un saber con una capacidad de generalización que trascienda a los participantes de su momento actual.

Considerando tais aspectos apontados pelos autores, convém esclarecer que as reflexões aqui expostas são relacionadas ao caso de Sofia, uma manifestação daquela singularidade. Porém, pretende-se inspirar outros professores a atentarem para detalhes, muitas vezes negligenciados, na dinâmica escolar.

Desse mergulho em profundidade na história de vida de Sofia, compõe-se a **tese** de que professores como ela, que **vivem a docência de modo a configurá-la subjetivamente como potência, como possibilidade de construção de caminhos subjetivos alternativos pela via dialógica, atribuem valor e significado tanto à sua atuação pedagógica quanto aos processos de aprendizagem escolar e escolarização**, influenciando, assim, novas produções subjetivas, seja no âmbito individual quanto no social. No fluxo de construção da informação, constatou-se que os indicadores levantados a partir da narrativa da história de vida da participante organizam-se sob a forma de hipóteses que constituem modelos explicativos a respeito do caso estudado. As principais hipóteses elaboradas a partir do estudo correspondem aos núcleos organizativos da configuração subjetiva da docência explanados na construção da informação, os quais estão apresentados de maneira resumida na sequência.

5.1.1 A dinâmica da configuração subjetiva da docência

Um ponto essencial para se compreender como a configuração subjetiva da docência de Sofia é produzida diz respeito à sua dinâmica. Considerando a análise em profundidade da história de vida da participante abordada na construção da informação, pode-se afirmar que a produção da **configuração subjetiva da docência** da participante ocorre por meio de **fluxos recursivos, complexos e dialéticos de produção subjetiva**. Esses fluxos se expressam na maneira como Sofia faz escolhas, toma decisões e vive a relação com seus alunos, pares e comunidades educativa, configurando, assim, o ser professora de crianças e o viver a sua profissão ao longo das suas experiências de vida. O que, por sua vez, não é algo que possa ser observado de maneira direta, ou algo que se apura em uma entrevista, trata-se de uma elaboração do pesquisador fruto de um processo dialógico que expõe a íntima articulação existente entre a Teoria da Subjetividade, a Epistemologia Qualitativa e a Metodologia Construtivo-interpretativa elaboradas por González Rey.

Sofia expressa, tanto nos seus relatos como nas suas práticas, certo padrão de fluidez nesse processo. Entende-se que esses fluxos são desencadeados por uma determinada situação que provoca a emergência de sentidos subjetivos em Sofia, expressados como reações

emocionais inconscientes que lhe tocam intimamente, direcionando, assim, sua atenção à situação vivida. Essas situações geralmente estão relacionadas aos desafios enfrentados ao longo de sua vida pessoal ou profissional. Na sequência, ela passa a elaborar a experiência, de forma mais ou menos consciente, a partir da articulação das seguintes dimensões: o *sentir* – fluxo inconsciente que inclui nessa elaboração o estabelecimento de um processo empático-afetivo, que a provoca a colocar-se no lugar do outro, e a emergência de memórias correlatas, o sentir um pensamento e emoção, passado e presente; o *refletir* – fluxo mais ou menos inconsciente que supõe a observação contextual, leva a considerar os indivíduos envolvidos, a situação em si e as circunstâncias, incluindo o valor honestidade que acolhe o senso de realidade; e, por último, o *ponderar* – fluxo não totalmente consciente de elaboração de caminhos subjetivos alternativos de ação, os quais consideram as possibilidades viáveis naquela determinada realidade, as aprendizagens já constituídas, as experiências prévias e os recursos de vida produzidos por todos e por cada indivíduo, objetivando agir da melhor maneira possível nas condições do momento presente, o que supõe a emergência do valor do respeito para com a unicidade da pessoa. Dessa maneira, fluxos de sentidos subjetivos emergentes perante a experiência vivida produzem recursivas (re)configurações subjetivas, um processo de contínua produção da subjetividade de Sofia, imprimindo, assim, significado ao vivido (re)configurado subjetivamente na sua historicidade, processo inconsciente que supõe um movimento dialético e recursivo, de expansão, de qualificação e de complexificação de possibilidades de ação no mundo e de compreensão da dinâmica da vida, de modo que, desafiada pelas situações que se impõe, consegue criar caminhos subjetivos alternativos. Por fim, esse fluxo se manifesta sob a forma de ação perante a situação desencadeadora, a qual pode estar ou não em conformidade com a configuração subjetiva social dominante (Figura 5).

Figura 5 – Fluxo de produção subjetiva da participante



Fonte: elaborada pela autora.

Percebe-se que a ação de Sofia no mundo, o que inclui a maneira como ela exerce sua profissão, expressa, intimamente, a articulação de sentimentos, de valores, de princípios, de convicções, de aprendizagens e de saberes que foram se (re)estruturando ao longo de toda a sua vida, ou seja, suas práticas pedagógicas são uma expressão da sua subjetividade. Entende-se que essa maneira de **viver a docência**, de modo a **configurá-la subjetivamente imprimindo-lhe valor e significado**, tende a ampliar e qualificar as reais possibilidades de atuação do professor perante os desafios da profissão. Esse processo se expressa em práticas pedagógicas progressivamente mais fluídas, dinâmicas e assertivas.

Evidencia, também, que o **tornar-se professor é um processo contínuo**, que ocorre ao longo de toda a vida da pessoa. Nesse fluxo, há um ponto marcante na carreira do professor que o convoca a assumir-se docente – no caso de Sofia foi o seu estágio –, mas não existe um ponto em que ele se encerra. Cabe aqui destacar que a participante já atuava como professora de Educação Infantil antes mesmo de seu estágio, que já havia enfrentado situações complexas, mas, mesmo assim, afirma que se tornou professora efetivamente no estágio, momento no qual enfrentou diversas dificuldades e foi instigada a refletir para além de suas concepções prévias e a **acolher as crianças reais que ali se encontravam, valorizando sua unicidade**, atentando para aquilo que demandavam naquele momento de sua vida, naquele contexto, sem o uso direto da linguagem oral, de maneira a vincular-se a elas, deixar-se afetar por elas. Por essa razão, entende-se que o se tornar professor ocorre no encontro entre o docente, ser humano com uma função determinada naquele contexto, e a criança real. Aqui cabe uma reflexão a respeito de

por que algumas crianças aprendem com alguns professores e com outros não: para acessar muitas delas,¹ faz-se necessário superar barreiras constituídas ao longo de suas vidas e deixar-se vincular a elas criando uma zona de potencial aprendizagem, a partir da constituição de espaços nos quais o desenvolvimento subjetivo pode acontecer, um espaço entre o sabido e o sentido, no qual a criança possa se expressar, sentindo-se segura a mostrar-se na sua integralidade sem ser alvo de pré-julgamentos, produzindo, assim, configurações subjetivas alternativas que viabilizem o conhecer, o saber e o aprender, tanto na escola quanto na vida em sociedade.

Por tais razões, infere-se que a abertura do docente à **aprendizagem contínua** é um fator essencial no processo de aprimoramento e qualificação de práticas pedagógicas. Contudo, não basta uma qualificação conceitual instrumental, é necessário que o professor se reconheça como parte de uma estrutura muito maior e mais complexa que é a vida em sociedade, daí a importância de rever-se, revisar-se recursivamente em um diálogo íntimo e honesto com vistas a conhecer a si mesmo para, então, (re)conhecer o outro. Nesse fluxo, a ideia de conflito se (re)configura sob a perspectiva de possibilidade, uma espécie de motivação desencadeada, efetivamente, pelos desafios cotidianos da docência frente a uma prática pedagógica que objetiva a conciliação dialógica entre objetivos curriculares e a aprendizagem cidadã, uma prática que considera a criança real na situação de aluno como um membro da sociedade, como dotado de uma historicidade que pode ser ressignificada no percurso da vida.

5.1.2 Os núcleos organizativos

Considerando o estudo aqui apresentado, entende-se que a maneira como Sofia exerce a **docência**, ou seja, suas práticas, é uma **expressão** da sua **subjetividade**, a qual se (re)estrutura dinamicamente na processualidade da vida, como sistemas de configurações subjetivas que se organizam em núcleos complexos, que se articulam recursivamente, sendo alimentados ao longo da historicidade da pessoa por diversos sentidos subjetivos emergentes (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017c).

No caso de Sofia, observou-se a organização de quatro núcleos essenciais que representam os princípios da sua docência, são eles: o **vínculo com a profissão**, a **flexibilidade**, a **humildade pedagógica** e a **ética docente**. Por sua vez, cada um desses núcleos expressa, de maneira mais ou menos evidente, os valores essenciais de Sofia: **afeto**, **empatia**, **honestidade**

¹ Tais como as que foram participantes da minha pesquisa de mestrado (BAUM, 2015).

e **respeito**. Porém, em cada um dos núcleos citados, um desses valores se evidencia de maneira mais intensa (Figura 6).

Figura 6 – Núcleos organizativos da docência de Sofia



Fonte: elaborada pela autora.

Percebe-se que existe na dinâmica da configuração subjetiva da **docência** de Sofia uma estreita relação com tais **núcleos organizativos**, evidenciando uma estrutura dinâmica, porém, **mais estável**, que se expressa como **princípios orientadores** da docência relacionados aos valores essenciais da participante. Esse é um ponto básico para gerar inteligibilidade a respeito de como tal configuração subjetiva foi produzida. Ou seja, **a maneira como Sofia conduz sua docência está articulada em torno de valores que se (re)configuram como princípios ao longo da sua vida**. Esse fluxo ocorre de maneira mais expressiva a partir da sua infância, embora perceba-se que as expectativas que lhe foram depositadas por seus genitores mesmo antes de nascer também se manifestam nessas produções subjetivas.

Dessa maneira, cabe destacar alguns detalhes de cada um desses núcleos organizativos:

1) Vínculo com a profissão

Este núcleo constitui um princípio da docência de Sofia que se articula intimamente com o valor **afeto**. Sofia refere em diferentes situações que ser uma professora de crianças é uma **escolha acertada de vida**, uma **forma de ser e viver** na qual ser feliz é possível. Em contrapartida, a participante manifesta de forma recorrente, por vias indiretas, o quanto as conquistas de seus (ex)alunos lhe deixam feliz, evidenciando o valor do vínculo afetivo

constituído com eles em sua vida. Por tal razão, pode-se dizer que o que vincula Sofia à sua profissão são as suas **memórias afetivas**. Elas são compreendidas como expressões de produções subjetivas constituídas no passado e que se fazem presentes no agora, articulando pensamento e emoções de maneira a consolidar o ser professora como algo inseparável do simplesmente ser Sofia. Porém, essas memórias não se referem apenas a fatos relacionados ao exercício da docência. Bem pelo contrário, são produzidas desde sua infância, primeiro na relação com os seus cuidadores mais significativos, seus genitores, depois, a partir da experiência compartilhada com outros atores sociais. Esses **afetos são o que significam as relações** na vida da participante, atribuindo-lhe valor perante a sua unicidade.

As experiências destacadas a seguir são vivências muito marcantes na configuração desse núcleo organizativo:

- a) A relação com seu **pai**: na qual Sofia configurou a oportunidade de promover acesso à cultura e à escolarização como um valor compartilhado e como uma prioridade na sua vida. Também, na relação com o pai, ela configurou o valor do vínculo de qualidade como meio de atribuir valor, significado e implicação para com a experiência cotidiana compartilhada.
- b) A relação com seu irmão **Eduardo**: na qual a participante configurou a docência como uma possibilidade de promover superação e construção de caminhos subjetivos alternativos àqueles veladamente impostos pela subjetividade social dominante, influenciando diretamente a sua concepção de aprendizagem e inclusão escolar.
- c) O **luto**: a dor da perda do seu irmão e do seu pai, em momentos muito marcantes da sua vida, é transmutada por Sofia como memórias afetivas que se projetam no exercício da docência. Ela converte o luto em um legado daquilo que aprendeu com seu pai e com seu irmão, e a dor da perda em compromisso íntimo com sua profissão, de maneira a viver a docência como uma escolha acertada de vida e uma oportunidade de manter vivo, na relação pedagógica, a memória deles.

Essas três experiências articulam-se intensamente de forma a criar um laço muito forte da participante com a sua profissão, configurando a docência em sua vida como um **legado afetivo** que lhe foi conferido e o qual ela busca honrar a cada dia. Legado esse que lhe sustenta frente aos desafios da profissão, que a leva a buscar alternativas, a não desistir.

No entanto, esse legado, vivido como um princípio da docência e qualificado pelo afeto, é aquilo que vincula Sofia ao outro (seja aluno, colega ou membro da comunidade) de maneira qualitativa, imprimindo nessa relação, inconscientemente, possibilidade, potência, capacidade,

sustentação e superação. Fernández (2012)², autora do texto que abre este capítulo, nomeia essa característica verificada na configuração subjetiva da docência da participante como *capacidade subjetivante*, referendo que se trata de:

Um simples e profundo modo de olhar que não se pode forjar. Que nenhuma capacitação técnica pode outorgar. Um modo de atender acreditando no desejo e nas possibilidades [...]. Um modo simples e profundo de olhar e de escutar que não requer tempo adicional e que transfere seu poder subjetivante para além do breve espaço-tempo compartilhado. Um modo de atender que outorga vida, que não pode ser avaliado com parâmetros de eficiência, pois sua eficácia simbólica penetra pelos tecidos inconscientes. (FERNÁNDEZ, 2012, p. 216).

A Teoria da Subjetividade leva a conceber esse comportamento como uma manifestação inconsciente do desenvolvimento subjetivo de Sofia, que configura a experiência vivida sob uma determinada perspectiva, projetando sentidos subjetivos em vivências presentes. Um fluxo que corresponde ao que é definido por González Rey *et al.* (2017, p. 309, tradução nossa):

[...] Os indivíduos se desenvolvem enfrentando desafios que incluem o desenvolvimento de novos recursos subjetivos que tocam, de uma maneira ou outra, diferentes esferas da sua vida. Em face a situações de conflito, há indivíduos que se transformam em sujeitos da situação, enquanto outros subordinam-se passivamente à ela. [...] O desenvolvimento da subjetividade é sempre um processo autogerador. Mesmo em situações vitais dramáticas e extremas, algumas pessoas geram configurações subjetivas que lhes permite produzir novos recursos subjetivos que lhes possibilitam superar as circunstâncias imediatas.

Sugerindo considerar que Sofia emerge como sujeito da sua trajetória de vida, desenvolvendo-se subjetivamente de maneira a configurar situações dolorosas em caminhos subjetivos alternativos da ação. Um recursivo fluxo de produção subjetiva que ela, de maneira inconsciente, busca convidar o outro, por meio do afeto, a também fazer parte, influenciando o desenvolvimento das subjetividades social e individual.

Além das experiências já citadas, a entrada na escola e a vivência com sua primeira professora passam a configurar subjetivamente, por meio do afeto, as primeiras elaborações de Sofia a respeito do valor da escola na vida de uma criança e do que é ser professora de crianças:

- a) O valor da escola na vida de uma criança: significado por ela como um local no qual era permitido viver uma infância feliz, brincar com outras crianças e superar a dor do luto e da solidão.
- b) Ser um professor de crianças: significado por Sofia como a pessoa que **torna possível** o acesso a um novo mundo, com seus encantamentos, descobertas e possibilidades.

² Cabe aqui destacar que a autora considera a subjetividade a partir de outra perspectiva teórica, sendo colocada aqui de forma ilustrativa, tal como no texto de abertura deste capítulo.

Dessa forma, compreende-se que o vínculo que Sofia estabeleceu com sua profissão passa a ser configurado desde a sua infância por meio de um fluxo recursivo de produções subjetivas que provocam desenvolvimento de sua subjetividade. Nesse fluxo, as memórias afetivas inconscientes produzem uma vinculação de qualidade de Sofia com a sua profissão e com o outro, atribuindo valor e significado a experiência vivida compartilhada, provocando assim movimentos subjetivos tanto nas esferas individuais quanto sociais. Evidencia-se, dessa forma, a **importância de o professor investir na sua saúde emocional**, no autoconhecimento, no (re)visitar sua trajetória de vida de maneira a, se necessário, (re)configurar-se subjetivamente diante de suas memórias afetivas com o auxílio de um profissional.

II) Flexibilidade

Este núcleo constitui um princípio da docência de Sofia que se articula intimamente com o valor **empatia**. Expressa-se como disponibilidade constante de abertura ao novo, cujo movimento se fundamenta na busca por compreender **como as pessoas aprendem** e prosseguir a **sabedoria**. Sofia afirma diretamente que essas duas questões são existenciais para ela, uma vez que não há uma resposta que dê conta delas ou um parâmetro concreto que as defina, o que sugere que se trata de um percurso qualitativo, não um ponto de chegada. Dessa maneira, entende-se que nesse percurso são gerados fluxos recursivos de produção subjetiva, que provocam a ampliação e a complexificação de perspectivas de compreensão dos fenômenos humanos, criando, assim, caminhos subjetivos alternativos de ação progressivamente mais dinâmicos, fluídos, assertivos e, até mesmo, provocadores de desenvolvimento subjetivo (seja na esfera individual como na social).

Supõe admitir intimamente a **provisoriedade** dos conhecimentos produzidos pela humanidade e a processualidade dialética na qual a subjetividade social e a subjetividade individual se (re)configuram. O que sugere, por sua vez, que **viver** é um contínuo tornar-se, em um fluxo constante de **aprendizado**, configurado subjetivamente como recursos de vida, os quais ocorrem na relação da pessoa com o outro em um determinado contexto social. Uma **relação dialógica** pautada pela **empatia**, a qual implica atribuir, intrinsecamente, valor a todos e a cada um diante da unicidade da existência humana e daquele encontro em especial.

Entende-se que o aprender é percurso, não uma mera soma de etapas ou resultados. Assim, é possível afirmar que o aprender como constituição de recursos de vida é inclusivo em sua essência, já que considera que cada pessoa tem o que **ensinar** e o que **aprender**, independentemente da idade ou da condição biopsicossocial. Do reconhecimento íntimo dessas

capacidades emergem os processos de **autoria**, os quais sustentam a pessoa na construção de novas aprendizagens e produções subjetivas, mesmo que se depare com barreiras e dificuldades no percurso. Entretanto, a emergência da autoria de uma pessoa que configurou a aprendizagem pela perspectiva da não possibilidade só ocorre quando esta é reconfigurada, e isso se procede quando se criam condições de desenvolvimento subjetivo sustentado por um outro que lhe imprima potência, que reconheça intimamente sua capacidade, que lhe mostre o que ele lhe ensinou, o que ele tem a contribuir, que lhe mostre que há um (ou vários) caminhos subjetivos alternativos àqueles que ele já conhece, que lhe mostre que aprender na escola e na vida às vezes é difícil, mas que existem pessoas que irão lhe sustentar nesse percurso. Por essa razão, entende-se que a emergência da autoria é uma expressão de uma subjetividade em processo de reconfiguração associada à saúde emocional, à capacidade, à potencialidade, à possibilidade e à coragem. Assim, é possível levantar a hipótese de que a emergência da autoria na escola é um caminho para se promover efetivamente aprendizagens escolares inclusivas na sua essência, transcendendo a mera formalidade legal.

Por tal perspectiva, a **aprendizagem escolar** corresponde a uma pequena parte do fluxo da aprendizagem humana. Ela é configurada subjetivamente por Sofia como um complexo processo de constituição de **recursos de vida para ser e viver em sociedade**, os quais permitem à criança compreensões progressivamente mais complexas do mundo, ampliando, dessa forma, suas possibilidades de produção de caminhos subjetivos alternativos aos determinismos configurados na subjetividade social dominante. Por essa razão, entende-se que a aprendizagem escolar estaria intimamente relacionada ao desenvolvimento integral da criança, o que inclui seu desenvolvimento subjetivo.

Por sua vez, entende-se que, tal como González Rey *et al.* (2017) sugerem, tão (ou mais) significativo que criar situações favorecedoras de aprendizagens escolares é **imprimir qualidade nelas a partir da relação dialógica estabelecida** – no caso da participante, essa qualidade é impressa pela afetividade e pela empatia e se expressa pela emergência de processos de autoria em seus alunos, colegas e comunidade educativa, resultando em transformações expressivas na configuração subjetiva dominante naquele espaço social. Sofia expressa a configuração subjetiva da aprendizagem escolar na maneira **relacional e dialógica** como ela conduz sua prática pedagógica, de forma a conciliar os objetivos curriculares com as necessidades específicas de cada criança, visando, sempre, à construção de aprendizagens cidadãs. Deflagra uma mediação dialógica que situa o currículo na experiência de vida concreta das crianças, evocando, dessa maneira, memórias afetivas que as fazem se sentir partícipes da construção das aprendizagens escolares, ao mesmo tempo que produz nelas a sensação de

acolhimento da sua historicidade singular, gerando sustentação e tornando viável sua expressão e a progressiva elaboração do que é aprender naquele contexto – produzindo, por sua vez, a constituição de um vínculo de qualidade com a professora, com a escola e com sua própria trajetória escolar. Desse modo, por meio da **provocação dialógica reflexiva intencional e compartilhada**, constituem-se recursivas elaborações, de maneira a fluir progressivamente de uma compreensão mais simples para uma mais complexa. Constitui-se, assim, novos e/ou mais elaborados recursos, saberes e conhecimentos nos quais as crianças se reconhecem como autoras a partir dessa implicação relacional.

Esse fluxo evidencia que a prática pedagógica de Sofia expressa uma configuração subjetiva da docência cuja **dialogicidade** e a promoção de **aprendizagens** ocupam a centralidade do processo. Também, indica uma docência configurada a partir de uma relação de horizontalidade, estabelecida entre as pessoas que compartilham a experiência vivida, de maneira a, por meio da empatia mútua e do reconhecimento recíproco da unicidade da vida, se estabelecer um fluxo no qual todos podem ensinar e todos podem aprender, produzindo identificação, pertencimento e autoria, que, por sua vez, atribuem valor e significado à escolarização.

Dessa maneira, o núcleo flexibilidade expõe a complexidade do trabalho docente, visto que envolve considerar questões para além das já tratadas tradicionalmente nos cursos de formação, como aspectos cognitivos, conceituais, procedimentais, didáticos e legais. Sugere a importância de se considerar em cursos de formação docente a questão do desenvolvimento subjetivo do futuro professor, do encontro com sua própria autoria. Além disso, entende-se que é relevante promover oportunidades concretas, como estágios e programas de inserção em espaços educativos, que possibilitem ao acadêmico efetivamente compreender a criança em sua integralidade, por meio de uma mediação dialógica, reflexiva e intencional a respeito do vivido, não apenas como uma sequência de etapas a serem atingidas, um por vir puramente teórico e previsível, que não corresponde à criança real, mas um efetivo encontro com o ser humano real, na sua unicidade, na sua complexidade.

III) Humildade pedagógica

Este núcleo constitui um princípio da docência de Sofia que se articula intimamente com o valor **honestidade**. Refere-se ao reconhecimento íntimo da **incompletude da formação do professor**, e, por consequência, configura a docência como um fluxo contínuo de (re)formar-se, (re)ver-se e informar-se, ou seja, como um processo de **aprendizagem contínua**.

A honestidade se expressa nesse núcleo sob a forma de **reconhecimento dos limites da atuação docente** diante da complexidade da realidade social vivida. Porém, não se trata de uma aceitação passiva, mas de um fluxo de contínua desacomodação que leva à busca recursiva de alternativas viáveis de superação de desafios, o que evidencia a importância da **constituição de redes de suporte à aprendizagem e à escolarização**. A história de Sofia demonstra que essa articulação aumenta e qualifica as possibilidades de acesso e intervenção junto às crianças e à comunidade educativa, visto que, considerando a aprendizagem escolar na sua complexidade, cabe pensar as estratégias de promoção de maneira igualmente complexa, agindo em diferentes frentes, as quais consideram os diversos contextos sociais nos quais a criança está inserida, as diferentes maneiras de expressão e os variados saberes constituídos pelos diferentes membros da rede.

Sofia diversas vezes frisa que **o trabalho do professor não precisa ser solitário**, bem pelo contrário, **é justamente no encontro das singularidades** de cada um que se **fortalece a pluralidade do grupo**, potencializando, assim, o espaço escolar como um contexto complexo no qual todos podem se sentir pertencentes, reconhecidos e valorizados, suscitando o sentimento de corresponsabilidade – um espaço em construção por meio do diálogo, da parceria e da mútua sustentação.

IV) *Ética docente*

Este núcleo constitui um princípio da docência de Sofia que se articula intimamente com o valor **respeito**. Por esse viés, os valores estruturais de Sofia se engendram sob a forma de princípios, que se manifestam como condutas que refletem o **compromisso ético do professor**, orientando, de maneira não totalmente consciente, suas decisões pedagógicas. Trata-se de um núcleo bastante estável, evidenciado como *responsabilidade profissional* e como reconhecimento de *direitos do estudante*.

Nessa perspectiva, a compreensão de **docência** se expressa como **responsabilidade profissional**, sendo elaborada por Sofia como: a) uma *escolha* de vida que reflete o legado de seu pai e de seu irmão; b) uma profissão complexa, que *exige* do docente muita dedicação, busca contínua por qualificação e constituição de redes de suporte à aprendizagem e ao desenvolvimento; c) um *compromisso ético* intrínseco com a criança real, nas suas condições biopsicossociais complexas, na sua unicidade, o que pressupõe a construção de oportunidade equânimes de acesso à cultura, à aprendizagem escolar e ao desenvolvimento para todos os alunos, bem como a construção de decisões pedagógicas intencionais e refletidas, que objetivem

o que é o melhor possível para a criança naquele momento e nas condições disponíveis. Dada a sua complexidade e a implicação na vida de crianças, é um trabalho que exige muito **comprometimento, senso de coletividade, humildade, flexibilidade e sensibilidade**. Partindo dessa perspectiva de docência elaborada por Sofia, o **papel do professor** é configurado subjetivamente de maneira a **zelar pela efetivação dos direitos do estudante**, compreendendo o direito a ser reconhecido na sua unicidade, o direito ao respeito e o direito à aprendizagem. Além disso, Sofia destaca a necessidade de cumprir e zelar por aquilo que é estabelecido na lei.

A dimensão ética da docência aqui apontada fundamenta-se no compromisso da escola com a **aprendizagem do estudante real**, o que compreende declinar consciente e intencionalmente da crença das classes homogêneas e dos aptos e inaptos para a escola, o que implica *(re)visar constantemente práticas, concepções, preconceitos*. Abre-se, assim, um espaço no qual a **inclusão** de todos possa efetivamente acontecer, não apenas como uma exigência legal, mas como um reconhecimento efetivo e intrínseco das singularidades e da unicidade de cada pessoa como possibilidade, como potência e como capacidade.

5.1.3 Desenvolvimento subjetivo

O caso de Sofia permite levantar a hipótese de que as recursivas produções subjetivas manifestadas por ela tendem a **convidar o outro a também assumir-se como agente (ou até mesmo sujeito) perante a construção do conhecimento e do espaço social compartilhado**, (re)configurando o ser e o viver a escola, a docência e a escolarização, a partir da constituição de uma **relação dialógica autêntica**, na qual se percebe a estruturação de um vínculo de qualidade e a manifestação da empatia, do afeto, da honestidade e do respeito, atribuindo **valor e significado** à experiência. Isso possibilita a criação de sentimentos de reconhecimento e de pertencimento, uma vez que cada um se reconhece como partícipe daquele espaço social, dos saberes produzidos, das decisões tomadas, ao mesmo tempo que o social reflete a essência de cada um e os princípios que se constituíram de forma reflexiva ou de maneira menos consciente.

Assim, entende-se que a maneira como Sofia configura subjetivamente a docência possibilita a constituição de um espaço no qual o *desenvolvimento subjetivo* pode acontecer, não apenas no que se refere a ela, mas também projetando-se no social e configurando-o a partir da experiência compartilhada, transcendendo as expectativas conscientes da participante. O que corresponde ao que González Rey e Mitjás Martínez (2017a, p. 12) referem sobre o assunto. Os autores afirmam que o desenvolvimento subjetivo está geralmente associado “a espacios de socialización en los que los individuos se integran y son capaces de expresar nuevas operaciones

y recursos subjetivos”. Ainda, manifestam que tal processo sempre está relacionado a pessoas e grupos que emergem como agentes ou sujeitos frente às situações vividas, o que “implica la emergencia de configuraciones capaces de generar nuevas funciones y procesos subjetivos en varias áreas de la vida de un individuo o grupo” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a, p. 12-13).

Sofia consegue, de forma mais ou menos consciente, articular as pessoas que compõem o espaço educativo de maneira a possibilitar-lhes assumir uma postura ativa e construtiva perante o papel social que ali desempenham, sejam estudantes, colegas docentes ou membros da comunidade. Tais papéis se articulam a partir do diálogo, com vistas a promover condições equânimes de acesso à cultura, à aprendizagem escolar e ao desenvolvimento integral da criança real. Nesse fluxo, a criança se configura como um estudante, os profissionais como docentes, os familiares como comunidade educativa, e a experiência escolar compartilhada como uma escolarização significada pelo afeto, pelo respeito, pela honestidade e pela empatia, um percurso de construção de recursos de vida que possibilitam reflexões progressivamente mais qualificadas a respeito do ser e viver em sociedade e a elaboração de caminhos subjetivos alternativos aos determinismos impostos pela configuração social dominante. É justamente a **experiência cotidiana dialogicamente compartilhada**, com seus desafios, tensionamento e contradições, que provoca a emergência de novas produções subjetivas, as quais configuram subjetivamente a experiência vivida, atribuindo valor e significado tanto para Sofia quanto para aqueles que com ela compartilham tal vivência. *Evidencia-se, assim, a potência da educação dialógica como promotora de oportunidades e de mobilidade da dinâmica social, o que ainda é pouco explorado e, muitas vezes, até combatido.*

5.2 PROVOCAÇÕES FINAIS

Conhecer a história de vida de Sofia convida por si só à reflexão. Sua história e suas conquistas potencialmente nos levam a refletir sobre uma escola que desejamos, uma escola que promove saúde, aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Uma escola pública que efetivamente promova oportunidades para que cada criança possa trilhar seu percurso de vida da melhor maneira possível. Para isso, faz-se necessário pensar como podemos qualificar a formação (inicial e continuada) dos professores para além do que já se construiu até então. Sofia mostra que não é a partir de rupturas bruscas, com grandes movimentos populares ou apenas com políticas de Estado que o ser e o viver o espaço escolar se (re)configuram. Ela mostra, na sua generosa humildade, que é possível fazer diferente.

Sofia age como a nuvem em forma de bruma, que envolve tudo e todos, que toca bem de leve, deixando, de maneira muito sutil, um pouco de si mesma por onde passa. Ela constitui seu caminho de vida com fluidez, ao mesmo tempo delicada e marcante em seus valores e princípios. Uma vida marcada por dores e alegrias, uma vida simplesmente humana. Uma pessoa em construção de si e do contexto social no qual está inserida, um ser humano imperfeito, tal como todos o são. Porém, Sofia é inquieta, não se conforma facilmente com as injustiças que surgem no percurso da vida, as quais lhe tocam no íntimo, provocando a emergência de intensos fluxos de sentidos subjetivos que podem ser percebidos no seu olhar, que imprime ao mesmo tempo acolhida e limite, abertura ao diálogo e exigência de compromisso, um olhar que convida à conexão, ao desenvolvimento subjetivo, à deixar-se afetar e à construir um vínculo de qualidade.

A história de Sofia evidencia que **é possível** romper com o paradigma mecanicista (que considera o aluno como um depositário de conteúdos) quando se assume intimamente que a criança é capaz de construir aprendizagens, que é capaz de desenvolver-se e que é capaz de assumir a autoria da sua vida e da sua escolarização. Tacca e González Rey (2008, p. 141) afirmam que o grande desafio da escola é “transitar entre a igualdade e a diferença, entre aquilo que precisa e deve ser igual para todos e entre aquilo que só pode ser visto sob o prisma da diversidade”. Quanto a isso, Sofia me inspirou e espero que inspire outros tantos docentes que possam estar se sentindo, nesse momento, solitários e impotentes. A eles podemos afirmar que ser docente, como diz Sofia, “*Não é uma escolha fácil, não é uma tarefa fácil ser professora, é trabalho... trabalho bem trabalhoso!*”, mas que tem seu encantamento e é cheio de possibilidades; Um trabalho que não se resume a um ponto final, mas se trata de uma rota, um percurso de formação técnica, teórica, mas, acima de tudo, de formação humana cidadã.

REFERÊNCIAS

- BARRIOS DÍAZ, Diego Andrés. **Docência na educação infantil**: a constituição subjetiva de professores. 2017. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- BAUM, Virginia Dornelles. **Minimetragens**: um olhar (psico)pedagógico sobre a escolarização através de uma oficina de aprendizagem. 2015. 275 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- BEZERRA, Marília dos Santos. Subjetividade e aprendizagem: o papel da relação professor-aluno e seus desdobramentos para o processo de ensino e de aprendizagem. *In*: GOULART, Daniel Magalhães; ALCÂNTARA, Raquel de. **Educação escolar e subjetividade**: desafios contemporâneos. United States: Globalsouth Press, 2016. p. 51-68.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2021.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 jun. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/18069.htm. Acesso em: 29 jun. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 29 jun. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 29 jun. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017**. Altera dispositivos da Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2017a. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13429-31-marco-2017-784561-norma-pl.html>. Acesso em: 29 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nºs 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Brasília, DF: Senado Federal, 2017b. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/legislacao/DetalhaSigen.action?id=17728053>. Acesso em: 29 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 jun. 2021.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 8.035, de 20 de dezembro de 2010**. Estabelece o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2010. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>. Acesso em: 29 jun. 2021.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília: Unesco, 2010. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2021.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A atenção aprisionada: psicopedagogia da capacidade atencional**. Porto Alegre: Penso, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-274, jan./abr. 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

GALLERT, Adriana Ziemer. **A constituição subjetiva do professor enquanto sujeito da sua ação**. 2016. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. *In*: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; SCOZ, Beatriz Judith Lima; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira (Orgs.). **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília: Liber Livro, 2012. p. 21-42.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. Advances in subjectivity from a cultural-historical perspective: Unfoldings and consequences for cultural studies today. *In*: FLEER, Marilyn; GONZÁLEZ REY, Fernando; VERESOV, Nikolai (Eds.). **Perezhivanie, Emotions and Subjectivity: Advancing Vygotsky's Legacy**. Singapore: Springer, 2017. p. 230-267.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. Epistemología y Ontología: un debate necesario para la Psicología hoy. **Diversitas: Perspectivas en Psicología**, Bogotá, v. 5, n. 2, p. 205-224, junio/diciembre 2009a.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. La significación de Vygotsky para la consideración de lo afectivo en la educación: Las bases para la cuestión de la subjetividad. **Actualidades Investigativas en Educación**, San Pedro de Montes de Oca, v. 9, número especial, p. 1-24, noviembre 2009b.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. *In: TACCA, Maria Carmen Villela Rosa (Org.). Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas, SP: Alínea, 2014. p. 29-44.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. Prefácio. *In: GOULART, Daniel Magalhães; ALCÂNTARA, Raquel de. Educação escolar e subjetividade: desafios contemporâneos*. United States: Globalsouth Press, 2016. p. ix-xi.

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

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis *et al.* The relevance of concept of subjective configuration in discussing human development. *In: FLEER, Marilyn; GONZÁLEZ REY, Fernando; VERESOV, Nikolai (Eds.). Perekhivanie, Emotions and Subjectivity: Advancing Vygotsky's Legacy*. Singapore: Springer, 2017. p. 301-343.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. El desarrollo de la subjetividad: una alternativa frente a las teorías del desarrollo psíquico. **Ptcedh: Papeles de trabajo sobre cultura, educación y desarrollo**, Girona, v. 13, n. 2, p. 3-18, 2017a.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Epistemological and methodological issues related to the new challenges of a cultural-historical based psychology. *In: FLEER, Marilyn; GONZÁLEZ REY, Fernando; VERESOV, Nikolai (Eds.). Perekhivanie, Emotions and Subjectivity: Advancing Vygotsky's Legacy*. Singapore: Springer, 2017b. p. 268-300.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **Subjetividade: teoria, epistemologia e método**. Campinas, SP: Alínea, 2017c.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Una epistemología para el estudio de la subjetividad: Sus implicaciones metodológicas. **Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad**, Valparaíso, Chile, v. 15, n. 1, p. 5-16, 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Brasília, 2020. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 11 set. 2020.

KULESZA, Wojciech Andrzej. A institucionalização da Escola Normal no Brasil (1870-1910). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 79, n. 193, p. 63-71, set./dez. 1998.

MADEIRA-COELHO, Cristina M. Formação docente e sentidos da docência: o sujeito que ensina, aprende. *In*: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; SCOZ, Beatriz Judith Lima; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira (Orgs.). **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília: Liber Livros, 2012. p. 111-129.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da Antiguidade aos nossos dias**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MITJÁNS MARTÍNEZ, 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.

MUNDIM, Elisângela Duarte Almeida. **Movimento da ação docente: recursos subjetivos na produção de saberes**. 2016. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2016.

OLIVEIRA, Marluce de Souza. **Produções subjetivas da ação docente: o movimento de articulação entre planejamento e currículo**. 2018. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2018.

PAÍN, Sara. **A função da ignorância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

PAÍN, Sara. **Subjetividade e objetividade: relações entre o desejo e conhecimento**. São Paulo: Centro de Estudos Educacionais Vera Cruz, 1996.

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. **História da educação: de Confúcio a Paulo Freire**. São Paulo: Contexto, 2012.

TACCA, Maria Carmen; GONZÁLEZ REY, Fernando Luís. Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender. **Psicologia, ciência e profissão**, Brasília, v. 28, n. 1, p. 138-161, 2008.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, mai./ago., 2000.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443, mai./ago., 2007.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCOZ, Beatriz Judith Lima; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira. Subjetividade, ensino e aprendizagem: contribuições de pesquisas acadêmicas. *In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; SCOZ, Beatriz Judith Lima; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira (Orgs.). Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco. Brasília: Liber Livros, 2012. p. 131-155.*

SILVA, Caroline Nunes. **Organização da ação docente como produção subjetiva: estratégias de apoio para atender as necessidades educacionais dos alunos.** 2016. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

STAMATTO, Maria Inês Sucupita. Um olhar na história: a mulher na escola (Brasil: 1549 – 1910). *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2002, Natal. Anais [...]. Curitiba: SBHE, 2002. p. 1-11.*

VAZ, Luana. **A sala de aula como espaço relacional: o olhar do professor para as singularidades dos alunos.** 2017. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2017.

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

APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA (ASSENTIMENTO)

Olá Minha querida colega!

Já conversamos informalmente, mas agora gostaria de **convidá-la**, efetivamente, **a ser uma colaboradora da minha pesquisa de doutorado!**

A pesquisa busca compreender os sentidos subjetivos dos professores (no caso você) sobre a docência, o ensino e a aprendizagem. É uma pesquisa um pouco diferente do modelo tradicional, a dinâmica consiste em você me contar a sua história de vida e juntas irmos identificar as marcas que te constituíram enquanto docente. Isso envolve algumas sessões de conversas e abertura para o diálogo.

Por isso, primeiramente gostaria de saber se você aceitaria fazer parte da minha pesquisa. A coleta será realizada, possivelmente, no segundo semestre de 2019. Fique bem a vontade de participar ou recusar. Caso queira me ajudar nesse momento, saiba que me sentirei muito honrada e grata por você dividir a sua história comigo. Quero que saiba que prezo muito esse ato de entrega e gentileza, e garanto a você que sua história será tratada com sinceridade, afetividade e muita responsabilidade, seus dados pessoais não serão divulgados e haverá confidencialidade quanto as informações prestadas.

Caso você aceite, peço a gentileza de responder o formulário abaixo com honestidade, são apenas dados prévios para compreender o teu perfil. Não é necessário pensar em referências bibliográficas, o que eu quero saber é sobre como você percebe o mundo.

Beijos! E muitíssimo obrigada por fazer parte desse momento da minha vida!

Virginia Baum – virginia.baum@acad.pucrs.br



Dados pessoais

Nome:

Data de nascimento:	dd/mm/aaaa	Estado Civil:		Telefones de contato:	
---------------------	------------	---------------	--	-----------------------	--

Cidade Natal:

Cidade/Bairro em que reside:

Com quem reside?

Possui irmãos? Quantos? Sexo, idade?

Possui filhos ou enteados? Quantos? Sexo, idade?

Formação inicial

Instituição e habilitação	Semestre de início do curso	Semestre de conclusão do curso	Idade na conclusão
Ensino Médio			
Pedagogia			

Formação continuada (acrescente quantas linhas forem necessárias)

Instituição/Curso	Semestre de início do curso	Semestre de conclusão do curso	Tipo (Especialização, Mestrado, Doutorado, formação não acadêmica, etc.)

Mini currículo

(incluir todos os trabalhos que você já teve, incluindo bolsas, monitorias, voluntariados e trabalho familiar não remunerado - acrescente quantas linhas forem necessárias)

Empresa	Função	Data de contratação	Data de desligamento	Cidade

Questões para lhe conhecer melhor (respostas pessoais, utilize o espaço que precisar para respondê-las)

- 1) Como você gostaria que fossem nossas conversas? (local em que não fossemos interrompidos e você se sinta a vontade para falar, melhor dia da semana e horário, etc. – descreva suas expectativas para esse momento)



- 2) Para você, o que é ser professor de Anos Iniciais?

- 3) Para você, qual o significado da docência?

- 4) O que você entende por aprendizagem?

- 5) Você acha que o vínculo é importante no seu trabalho? Por quê?

Obrigada por tudo! Nos vemos em breve!

APÊNDICE II – INSTRUMENTO FOTOS E IMAGENS



F1) Conte-me um pouco sobre a tua vida anterior ao teu nascimento. O que tu sabes da tua vida anterior ao teu nascimento? Sobre os teus pais, como é que eles se conheceram, o que que eles faziam, como foi a tua chegada na família, a tua chegada nesse mundo...



F2) Eu queria que tu falasses um pouco da tua primeira infância... antes da escola... qual são as primeiras memórias que tu tens? O que tu lembras sobre como tu era cuidada... o que tu sentes quando tu pensas nisso... o que as pessoas te contam de como era a Sofia quando era pequenininha...



F3) Aqui eu gostaria que tu me falasses da tua infância, a partir dos 6 anos. Como foi a tua vida? O que que tu recordas? Como era a tua relação com a tua família e com os teus amigos? O que tu gostavas de fazer, o que tu gostavas de brincar?



F4) Então, quando tu notaste que cresceu?



F5) Como foi tua adolescência?



F6) E o que tu podes me falar sobre as tuas escolhas de vida?



F7) E sobre a tua família atual?



F8) Olhando agora para o teu passado (figuras alinhadas), levando em conta tudo que tu fazes, teve alguma experiência que te fez se tornar uma pessoa melhor?



F9) O que te levou a expandir teus horizontes, tua visão de mundo?



F10) Pensando no futuro, o que te instiga a ir além? Quais são teus planos para o futuro?

APÊNDICE III - LISTA DE INDICADORES

Indicador	Definição	Página
1 Instituições sociais	São agrupamentos de pessoas organizados em função de uma configuração subjetiva social dominante. No caso de Sofia, cita-se como exemplo a família, a escola/universidade e as instituições religiosas. Ao longo do processo dialógico, Sofia elabora que as instituições sociais são espaços com dupla função em sua vida: 1º) Construção de aprendizagens, valores e princípios essenciais para a vida em sociedade; 2º) Expor que as instituições, assim como as pessoas que as produzem, não são perfeitas, apresentando limites e fragilidades.	115
2 Luto	O luto constitui uma marca muito significativa na configuração subjetiva social de sua família, pautando a maneira como tal instituição familiar vive e sente os momentos compartilhados.	116
3 Oportunidade de estudar	A oportunidade de estudar constitui-se como um valor que Sofia compartilha com a sua família. Relaciona-se à história de vida da mãe e da avó paterna, do conflito entre a oportunidade de estudar e a necessidade de sobreviver. Nesse contexto, oportunizar o estudo para seus descendentes ganha um lugar de valor, sendo significado como possibilidade de mudança nas condições de vida e ascensão social.	117
4 Fluxo de produção subjetiva	O processo de produção subjetiva expresso por Sofia segue um fluxo que se iniciou na infância e foi se aprimorando ao longo da vida. Esse fluxo é expresso sob a forma como ela faz suas escolhas de vida, sendo elas mais ou menos conscientes, embora haja algum nível de reflexão. Nos relatos de Sofia se identificou o seguinte fluxo: <ol style="list-style-type: none"> Situação desencadeadora: provoca a emergência de sentidos subjetivos expressos por Sofia como identificação com o vivido ou sua contestação. Elaboração da realidade – articulam-se em três dimensões: <ul style="list-style-type: none"> Sentir: envolve a empatia e as memórias (inconsciente). Refletir: observar o entorno (mais ou menos consciente) – Quem? O quê? Como? Ponderar: considerar caminhos de ação possíveis naquele contexto, levando em conta os recursos de vida produzidos e as aprendizagens construídas. Significação – processo de produção ou reorganização de configuração subjetivas, o qual articula o que é compreendido com o que é sentido, gerando a abertura de caminhos alternativos de ação não totalmente conscientes. Ação – manifestação ativa da pessoa no mundo, relacionando-se às expressões de suas configurações e sentidos subjetivos. Pode estar ou não de acordo com a subjetividade social dominante das instituições das quais faz parte.	118
5 Atender às expectativas depositadas x Autoexigência	Na infância, Sofia sente a necessidade de atender às expectativas familiares que lhe foram depositadas, provocando a sensação de sentir-se muito exigida , referindo isso a uma exigência externa, personificada especialmente na mãe e sua religiosidade. Com o passar do tempo, Sofia produz um sentimento de autoexigência que reflete a insegurança sentida frente às altas expectativas que ela mesma se depositava. Entende-se que ambos os processos são expressões da subjetividade de Sofia que se relacionam ao fato de ela ter nascido uma menina, contrariando o desejo de seus pais.	121
6 Infância	Sofia elabora uma configuração subjetiva de infância alicerçada no brincar, no experimentar, no desenvolvimento da criatividade e da imaginação. Essa elaboração do vivido lhe gera fluxos de sentimentos relacionados à nostalgia (felicidade e liberdade relativa) e à superação (uma forma de lidar com o contexto sofrido que vivia).	124
7 Enfrentamento das adversidades	O enfrentamento das adversidades é configurado na infância de Sofia sob a perspectiva de uma necessidade para a sobrevivência emocional, uma espécie de impulso de vida que a move a manifestar força emocional, mesmo que intimamente esteja fragilizada. Relaciona-se ao sofrimento enfrentado por sua família perante a dor do luto, que se fazia mais e mais presente naquele contexto, e a necessidade que Sofia sentia de sobreviver emocionalmente àquela situação.	125
8 Produção de caminhos subjetivos alternativos	Produção de caminhos subjetivos alternativos é uma estratégia emocional, mais ou menos inconsciente, que Sofia utiliza para não sucumbir a um contexto adverso. Se constitui em um fluxo de produção subjetiva no qual o contexto vivido é significado sob a perspectiva da possibilidade de superação. Remete à necessidade de sobreviver ao contexto de constante sofrimento em decorrência do luto vivido na sua família ao longo de sua infância.	126
9 Vínculo de qualidade	O vínculo de qualidade é configurado por Sofia através do compartilhamento da experiência cotidiana, a qual são significadas através do afeto e da firmeza. Essa relação supõe confiança mútua. O vínculo de qualidade é o que aproxima as pessoas e imprime significado às aprendizagens constituídas, compondo memórias afetivas que são sabidas e sentidas.	132
10 Escolarização inicial	A configuração subjetiva da escolarização inicial para Sofia está muito atrelada à oportunidade de a criança viver a infância a partir da perspectiva lúdica e da promoção de espaços nos quais aprender e se desenvolver são possíveis. Remete à contraposição entre o que era vivido na escola (significado como lugar de brincar com outras crianças, espaço em que se poderia ser feliz) e a vida familiar (marcada pelo luto e pela austeridade).	134
11 Discriminação	Algo que segrega, que exclui a pessoa simplesmente por ela ser quem é, algo que a aparta pela sua condição biopsicossocial ou em razão de alguma singularidade, provocando em Sofia fluxos de sentidos subjetivos que remetem a emoções dolorosas vividas e ao	136

	sentimento de injustiça. Essa configuração subjetiva se expressa pela maneira atenta de Sofia se relacionar com o outro e combater práticas de exclusão.		
12	Conciliação dialógica	Trata-se de uma característica de Sofia que provoca nela um movimento de busca por constituir um espaço de conciliação frente a um dado conflito, utilizando para isso a provocação dialógica entre os envolvidos. Na constituição do espaço de conciliação dialógica se fazem presentes o respeito (que envolve vínculo de qualidade e empatia), o senso crítico (que estabelece relações entre o discurso e o vivido) e a reflexão. Por sua vez, provoca mobilidade de pensamento e abertura para que o desenvolvimento e a aprendizagem aconteçam. Remete à adolescência, por meio do conflito interno provocado entre atender às expectativas familiares que lhe eram depositadas e a constituição de sua subjetividade.	139
13	Conflito	A ideia de conflito é subjetivada na história de vida de Sofia pela perspectiva da possibilidade. Produz-se, assim, um espaço no qual o processo dialógico pode acontecer, mobilizando a produção de significados, elaborações intelectuais e convicções das pessoas envolvidas. Por sua vez, a resolução de conflitos, no caso da participante, passa por um processo de conciliação dialógica.	141
14	Ser mulher	Ser uma mulher na sociedade passa a ser configurado subjetivamente por Sofia pela perspectiva da potencialidade a partir do momento em que ela consegue desvincular-se, em algum grau, das expectativas que lhe foram depositadas e passa a assumir sua própria subjetividade. Assim, Sofia configura-se como uma mulher <u>capaz</u> , uma pessoa que <u>pode</u> fazer suas próprias escolhas de vida, que <u>pode</u> pensar diferente do que esperam dela, que <u>pode</u> agir de forma diferente. Uma pessoa que não é passiva ou submissa, bem pelo contrário, o ser mulher na vida de Sofia é significado pela perspectiva do <u>poder</u> e da <u>possibilidade</u> .	143
15	Unicidade da vida humana	O reconhecimento e a valorização da unicidade da vida humana configuram-se subjetivamente como um princípio na vida de Sofia. Ela significa pela perspectiva da possibilidade de ação no mundo. Confere, assim, a cada pessoa a potência de traçar seu próprio percurso singular de vida, o qual é único , pois não se repetirá na história da humanidade. Algo muito especial que se deve respeito.	144
16	Aprender e ensinar	O aprender e o ensinar são configurados subjetivamente na história de Sofia a partir da qualidade do vínculo estabelecido entre as pessoas. É justamente o vínculo que atribui significado à lição aprendida, configurando tal aprendizagem na subjetividade de ambas as pessoas. Aprender e ensinar passam pelo sentir, pelo afetar-se.	145
		A configuração subjetiva do aprender e do ensinar se amplia na relação de Sofia com seu irmão Eduardo, passando também a ser significado como uma possibilidade de superação, como construção de recursos para viver de forma mais independente. Aprender e ensinar configuram-se na subjetividade de Sofia como capacidade. São processos que acontecem em sincronia e nos quais todos se beneficiam de alguma forma na alternância de papéis.	148
17	Ser professor	Sofia, na relação com Eduardo, configura subjetivamente o ser professor, significando-a a partir da perspectiva da potência e da possibilidade . Ela, no encontro da sua própria capacidade de ensinar, produz-se dialeticamente capaz de aprender com o outro. Produzindo subjetivamente a docência como promoção de caminhos subjetivos alternativos que viabilizam a construção de aprendizagem, recursos de vida e desenvolvimento, independentemente das condições biopsicossociais da pessoa.	149
18	Diálogo	O diálogo autêntico é constituído quando duas ou mais pessoas, na sua imperfeição, se conectam subjetivamente de forma a um construir o outro e o espaço social compartilhado. Supõe renunciar a estereótipos preconcebidos, acolhendo o ser humano real que ali se coloca, na sua complexidade. Constitui-se em função do princípio da flexibilidade mútua, do valor do respeito à unicidade da vida humana e do investimento relacional para constituição de um vínculo de qualidade. Sofia o configura subjetivamente como uma estratégia de convívio respeitoso e desenvolvimento da subjetividade.	156
19	Vínculo inicial com a profissão	O vínculo com a profissão, no caso de Sofia, é uma produção subjetiva bastante complexa, a qual se inicia na infância e segue se reconfigurando ao longo do tempo. Trata-se de um fluxo carregado de sentidos subjetivos que recursivamente emergem, consolidando o ser professor como uma escolha de vida.	167
20	Significado do vínculo com a profissão	Sofia configura o vínculo com a sua profissão como um compromisso com a oferta de oportunidade de ser e viver a infância na sua singularidade e pluralidade, garantindo a expressão da criança por sua via natural, o lúdico. Significa zelar por um espaço em que a infância possa ser vivida a partir da experiência compartilhada, provocando assim a emergência de novos caminhos subjetivos alternativos.	168
21	Sustentação do vínculo com a profissão	A sustentação do vínculo de Sofia com a sua profissão passa pelo legado deixado pela experiência com seu irmão Eduardo . Nessa vivência, a participante descobre-se capaz de ensinar significando a relação estabelecida pela impressão de capacidade um no outro . Assim, Sofia vive sua profissão como um legado da aprendizagem constituída com seu irmão, configurando sua profissão como capaz de promover oportunidade de aprendizagem, desenvolvimento e caminhos subjetivos alternativos de vida.	171
22	Escolha de vida	Sofia configura subjetivamente sua profissão na sua vida como uma escolha de vida que lhe traz felicidade e satisfação. Significa também uma maneira de honrar o legado de Eduardo, as aprendizagens constituídas com ele, uma forma de torná-lo vivo em cada criança na qual Sofia imprime potência, possibilidade, em cada criança na qual ela inverte-se subjetivamente.	173
23	Aprendizagem escolar	A aprendizagem escolar é configurada subjetivamente por Sofia como uma oportunidade de construção de recursos de vida . Essa construção de conhecimentos, atitudes e procedimentos que ocorrem no ambiente escolar se dão na relação experiencial entre as pessoas, o que supõe abertura ao diálogo . Nesse processo, a criança também é	179

		reconhecida , intrinsecamente, como capaz de aprender e de ensinar, o que gera sentimento de pertença e implicação.	
24	Função social da escola	A escola é configurada por Sofia como um ambiente de provocação de novas aprendizagens e construção de recursos de vida. É um local que zela pelo acesso à cultura e pela valorização de cada um que a compõe na sua unicidade. Como instituição social, é produzido pelas pessoas e, por essa razão, também é algo que se reconfigura ao longo do tempo. É função social da escola provocar a reflexão sobre o mundo no qual está inserida, mobilizando o senso comum e as crenças naturalizadas. Supõe respeito, reconhecimento, pertencimento, diálogo e colaboração.	188
		A escola, além de cultivar o acesso aos bens culturais da humanidade a todos os alunos, tem como função social promover espaços de reflexão que visam à construção de uma consciência cidadã, utilizando, para isso, as próprias situações de conflito que surgem no cotidiano escolar, mediadas por um processo dialógico reflexivo, sustentado pelo vínculo de qualidade professor-aluno-grupo. O que, por sua vez, provoca a abertura a novas caminhos alternativos de ação e a implicação de cada pessoa com a produção do espaço coletivo social, seja ele a escola ou a sociedade.	189
25	Ser professor de crianças	Ser professor de crianças é uma tarefa exigente e muito complexa. Implica compromisso e responsabilidade para com a formação integral do ser humano. Essa tarefa requer coragem e persistência para enfrentar desafios e resistências. Supõe o reconhecimento do outro como ser humano capaz de ensinar e de aprender, independentemente de suas condições biopsicossociais, o que exige abertura ao diálogo. Ser professor é zelar pela equidade de oportunidades de aprendizagem, de desenvolvimento e de participação no espaço educativo. É, também, assumir a incompletude do saber, colocando-se em um movimento recursivo de aprendizagem e elaboração do vivido.	192
26	Dinamicidade	A dinamicidade é uma característica da docência de Sofia que se relaciona à necessidade de aprendizagem contínua do professor, não se referindo, necessariamente, a uma formação institucionalizada, mas a uma postura ativa e aberta a aprender com a experiência vivida, sugerindo, assim, a incompletude de sabedoria do ser humano. Considera os desafios cotidianos à profissão como provocações à desacomodação , impulsionando-a recursivamente a busca por novos e mais complexos saberes e caminhos subjetivos alternativos de ação como docente. Esse fluxo de produção subjetiva supõe entrar em um processo dialógico com a realidade que se apresenta, valorizando a diversidade do contexto e a singularidade de cada pessoa que o compõe, de forma a imprimir neles a potência de ensinar e de aprender, o que por sua vez considera que todos se coloquem em uma relação de horizontalidade e autoria do ambiente social compartilhado.	201
27	Sensibilidade	É uma manifestação da configuração subjetiva da docência de Sofia. Sua emergência é provocada quando a situação vivida não corresponde às suas expectativas ou entra em oposição com seus valores e princípios fundamentais. Produzindo uma espécie de choque de realidade que a faz se vincular de maneira empática com a situação na sua complexidade. Esse fluxo tira Sofia da zona de conforto, provocando novas produções subjetivas e a sua implicação íntima com o processo, lhe conferindo significado.	204
28	Adaptabilidade	É uma expressão da configuração subjetiva da docência de Sofia que se refere a sua forma de agir perante os desafios do exercício da docência e a inclusão. Considera o aluno como uma criança real na sua complexidade biopsicossocial e o professor como uma pessoa cuja responsabilidade é conciliar de forma equânime objetivos curriculares com às necessidades específicas de cada criança. Supõe a constituição de redes de amparo à aprendizagem e à escolarização, o que implica provocar oportunidades de construção de caminhos subjetivos alternativos também em outras instituições sociais na qual a criança está inserida.	208
29	Aprendizagem contínua	Maneira pela qual a pessoa constitui-se como docente na processualidade recursiva e dialética da dinâmica do exercício da sua profissão. Supõe consciência de que o professor também é uma pessoa em contínuo processo de aprendizagem e de que na relação educativa todos têm o que ensinar e todos podem aprender. Exige abertura para o ser humano real e uma postura dialógica , constituindo, assim, uma relação de horizontalidade em que alunos, professores e comunidade educativa constituem-se mutuamente e recursivamente em suas funções sociais.	212
30	Constituição de redes	A constituição de redes também está fundamentada na ideia de incompletude da formação docente. Trata-se de uma estratégia que tem por finalidade apoiar a criança da melhor maneira possível em seu processo de escolarização, com os recursos que se tem. Sugere a composição de esforços para desenvolver uma compreensão mais ampliada da criança e de sua forma singular de ser e viver. Supõe diálogo constante com as diferentes esferas sociais significativas da vida da criança, o que, por sua vez, amplia a capacidade de intervenção pedagógica junto a ela, qualificando a promoção de oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.	216
31	Senso de coletividade	Expressão da configuração subjetiva da docência de Sofia relacionada à convicção íntima no potencial das decisões construídas e acordadas coletivamente por meio do diálogo como meio de se garantir engajamento e reconhecimento de cada um com o todo. Nesse fluxo de conciliação dialógica, as necessidades do coletivo se sobrepõem aos desejos individuais.	223
32	Questionamento consciente	O questionamento consciente é uma expressão da configuração subjetiva da docência de Sofia, organizada de maneira a ponderar as exigências legais relacionadas à profissão com seus princípios e valores fundamentais. O questionamento consciente a respeito de práticas e crenças é significado como ferramenta de desacomodação, produzindo	225

		recursivos fluxos de produção subjetiva que qualificam progressivamente o exercício da profissão.	
33	Responsabilidade profissional	Compromisso intrínseco com a criança real, na sua complexidade, a qual está na condição de aluno. Visa à construção de condições equânimes de acesso à cultura, à aprendizagem escolar e ao desenvolvimento. O que sugere investimento na criança como um todo, de forma a lhe imprimir potência.	228
34	Inclusão escolar	É configurada subjetivamente por Sofia como o reconhecimento da criança real, na condição de aluno. Por essa lógica, as decisões pedagógicas consideram a criança real, em suas necessidades e potencialidades, inserida em um contexto coletivo plural, considerando-a como efetivo parâmetro para comparar seus avanços escolares. Dessa maneira, a escolarização é configurada na vida da criança segundo uma perspectiva de superação, que ocorre a partir da construção de caminhos subjetivos alternativos que proporcionem efetivas condições equânimes de expressão, de acesso à cultura, de construção de aprendizagens escolares e de desenvolvimento.	230
35	Autoria	A autoria é uma manifestação da subjetividade da pessoa que ocorre quando ela se reconhece intimamente capaz de aprender e capaz de ensinar. Esse encontro potencialmente mobiliza os processos de aprendizagem humana, logo, provoca movimentação nas estruturas subjetivas da pessoa também, configurando subjetivamente a autoria na vida da pessoa como capacidade de tornar possível a construção de caminhos subjetivos alternativos de ação no mundo.	230
36	Respeito	O respeito é uma expressão da subjetividade de Sofia que foi configurada a partir da empatia e do reconhecimento da unicidade da vida humana . O respeito passa a constituir um valor que se manifesta em sua conduta em diferentes esferas. Surge como um contraponto às experiências de exclusão sofridas por ela, provocando a emergência de sentidos e configurações subjetivas relacionadas sempre que se depara com algum ato desrespeitoso, violento ou discriminatório. Tomada pelo reconhecimento e pela empatia, Sofia se sente impelida a agir de maneira conciliatória no conflito, mediação essa que transcorre pela ponderação da situação vivida a fim de gerar inteligibilidade e desenvolvimento de caminhos subjetivos alternativos.	236
37	Reprovação	A reprovação é configurada subjetivamente por Sofia como a não efetivação do direito à aprendizagem. Inconscientemente, a participante associa a reprovação à ideia do luto. Dessa maneira, Sofia, movida pela dor e pela angústia do luto, luta obstinadamente por criar caminhos subjetivos alternativos à configuração social dominante, visando à efetivação do direito à aprendizagem para qualquer criança, independentemente de sua condição biopsicossocial.	240