

Artigo

A reconfiguração subjetiva da formação continuada do pedagogo: um estudo de caso

The subjective reconfiguration of the continuing education of pedagogues: a case study

La reconfiguración subjetiva de la formación continua del pedagogo: un estudio de caso

Geane de Jesus Silva*¹
Maristela Rossato²**

*Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), Brasília-DF, Brasil.

** Universidade de Brasília (UnB), Brasília-DF, Brasil.

Resumo

O trabalho objetiva analisar o processo de reconfiguração subjetiva sobre formação continuada em serviço dos pedagogos que atuam como formadores dentro das escolas. Para tanto, apresenta as informações construídas a partir de um estudo de caso de uma pedagoga na experiência de um curso de formação continuada. A discussão se pauta teórica, epistemológica e metodologicamente nos pressupostos da obra de Fernando González Rey (1949-2019) sobre a Teoria da Subjetividade, que compreende a subjetividade como um sistema complexo e dinâmico de produção de sentidos subjetivos gerados nas experiências de vida, que se organizam, recursiva e relacionalmente, no nível social e individual. Essa organização refere-se às configurações subjetivas que integram esse sistema de produções subjetivas da pessoa. Metodologicamente, com base nos pressupostos da Epistemologia Qualitativa, também elaborada pelo referido autor, a investigação foi construída a partir da intercalação de três princípios importantes que permeiam todo o processo de construção do conhecimento: (a) o caráter dialógico desse processo, (b) a construção-interpretativa e (c) a singularidade da situação investigada. O estudo conclui que a pedagoga, no processo da experiência formativa, experienciou situações favorecedoras de novas produções subjetivas que a possibilitaram reconfigurar subjetivamente sua compreensão sobre formação continuada enquanto espaço de possibilidades à reflexão crítica, promoção à autoconfiança e ao protagonismo da ação.

Abstract

This paper aims to analyze the process of subjective reconfiguration on teachers' in-service continuing education who act as teacher trainers within schools. Therefore, it presents the information generated from a case study of a teacher trainer during a

¹ Doutora em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar pela Universidade de Brasília. Pedagoga da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4913-8118>. Email: geanepeace@gmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade de Brasília. Pós-doutora em Educação pela PUC-PR. Professora, pesquisadora e orientadora no Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar pela Universidade de Brasília (mestrado e doutorado). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6457-9005>. E-mail: maristelarossato@gmail.com



continuing education course. The discussion is theoretically, epistemologically, and methodologically based on the assumptions of Fernando González Rey's work (1949-2019) on the Theory of Subjectivity which states subjectivity as a complex and dynamic system of subjective meaning production generated in life experiences. The meaning production organizes itself recursively and relationally at the social and individual levels. This organization refers to the subjective configurations that integrate the person's subjective production system. The investigation was methodologically based on the Qualitative Epistemology assumptions, also elaborated by González Rey, and it was built from the interleaving of three important principles that permeate the entire process of knowledge construction: (a) the dialogical character of this process, (b) the interpretive-construction, and (c) the singularity of the investigated situation. The study concludes that the teacher trainer, in the process of her teacher training experience, has gone through situations that favored new subjective productions that allowed her to subjectively reconfigure her understanding of continuing education as an opportunity for critical reflection, self-confidence development, and action protagonism.

Resumen

El trabajo tiene como objetivo analizar el proceso de reconfiguración subjetiva sobre la formación continua en servicio de los pedagogos que actúan como formadores dentro de las escuelas. Presenta la información construida a partir de un estudio de caso de una pedagoga en la experiencia de un curso de formación continua. La discusión se fundamenta teórica, epistemológica y metodológicamente en los presupuestos del trabajo de Fernando González Rey (1949-2019) sobre la Teoría de la Subjetividad, que entiende la subjetividad como un sistema complejo y dinámico de producción de significados subjetivos generados en las experiencias de vida, que organizarse recursiva y relacionamente a nivel social e individual. Esta organización se refiere a las configuraciones subjetivas que integran este sistema de producciones subjetivas de la persona. Metodológicamente, con base en los presupuestos de la Epistemología Cualitativa, también elaborados por el citado autor, la investigación se construyó a partir del entrelazamiento de tres importantes principios que permean todo el proceso de construcción del conocimiento: (a) el carácter dialógico de este proceso, (b) la construcción-interpretativa y (c) la singularidad de la situación investigada. El estudio concluye que la pedagoga, en el proceso de la experiencia formativa, vivió situaciones que favorecieron nuevas producciones subjetivas que le permitieron reconfigurar subjetivamente su comprensión de la educación permanente como espacio de posibilidades para la reflexión crítica, la promoción de la autoconfianza y el protagonismo de acción.

Palavras-chave: Formação continuada. Formação em serviço. Pedagogo. Subjetividade.

Keywords: Continuing education. In-service education. Pedagogue. Subjectivity.

Palabras claves: Formación continua. Formación en servicio. Pedagogo. Subjetividad.

Introdução

A ação formativa, quando pensada para além da padronização dos saberes, implica em ser considerada como uma produção cultural, histórica e dinâmica realizada por e com pessoas singulares, capazes de se desenvolverem



de modo autônomo³. Nesse processo, a autoformação é um fator a se considerar, pois a pessoa é compreendida em sua potencialidade de autogestão o seu próprio processo de construção do conhecimento de modo dinâmico e autoral. Porém, a autoformação não se refere a um autodidatismo isolado e independente da inter-relação com o outro e com o meio, mas representa um dos polos da formação. Segundo Galvani (2002), a formação refere-se a um processo vital e permanente de mudanças mobilizadas a partir de interações entre três polos: a pessoa consigo mesmo (autoformação), com o outro (heteroformação) e com o meio (ecoformação). Esses polos se interconectam e se retroalimentam numa relação de codependência dinâmica.

Por essa compreensão e pelos aportes da subjetividade na perspectiva cultural-histórica (González Rey, 1997, 2014), na qual esse trabalho se pauta, a formação é entendida como um espaço sócio relacional de experiências que podem mobilizar a produção de importantes recursos simbólico-emocionais que levem os seus atores à geração de novos sentidos subjetivos sobre processos que permeiam a própria formação (Mitjáns Martínez; González Rey, 2017, 2019; Rossato e Assunção, 2019). Essa qualidade de experiência pode ampliar ou acrescentar novos saberes à atuação dos profissionais dentro dos seus espaços de trabalho, principalmente no caso daqueles que trabalham com a formação de professores no contexto das escolas.

Nessa perspectiva, como defendido por autores como Nóvoa (1992, 2009, 2018a, 2018b, 2018c), Libâneo (2012), Tardif (2014), entre outros, ao pensarmos os espaços e ações formativas continuadas dentro da escola, reconhecemos oportunidades ímpares de mobilizar estratégias para que a pessoa em formação possa experienciar dinâmicas interativas que sejam produtoras de novos recursos, tanto materiais como os de natureza subjetiva, capazes de redimensionar suas formas de atuar e pensar o espaço formativo, sendo o ambiente de trabalho propiciador, inspirador e mantenedor de tal experiência.

Por esse pressuposto, o estudo apresentado tem por objetivo analisar a reconfiguração subjetiva sobre a formação continuada em pedagogos que atuam em ações formativas dentro das escolas. Para isso, apresenta uma construção interpretativa produzida a partir do estudo de caso com uma pedagoga ao longo de uma experiência formativa com pedagogos da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA) da Rede Pública do Distrito Federal (DF). A EEAA compõe o Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA) do DF, que se refere a um trabalho de atenção técnico-psicopedagógico de promoção às aprendizagens e inclusão escolar dentro das escolas da Rede Pública do DF composta por dois tipos de atendimentos: (a) Sala de Apoio à Aprendizagem (SAA), onde um professor habilitado trabalha individualmente estudantes com transtornos funcionais específicos; e (b) EEAA, onde atuam, de modo

³ Autonomia, nesse trabalho, está para além da ideia de fazer por si mesmo, como seria entendida as ações de autossuficiência ou de automatismo. É compreendida como um constructo resultante de produções simbólico-emocionais que emergem da experiência do indivíduo no curso de vida (decisões, escolhas, vivências, etc.) em uma relação recursiva e intrínseca entre suas ações individuais e do seu coletivo. Tais unidades simbólico-emocionais, como fluxos de sentidos subjetivos, a depender do ineditismo e qualidade, podem possibilitar que esse indivíduo (re)configure subjetivamente campos de atuação em sua vida que lhe possibilita agir com conhecimento, comprometimento e corresponsabilidade (autoformação), com o outro (heteroformação) e com o meio (ecoformação) (Galvani 2002; Silva 2014).

interdisciplinar, um pedagogo e um psicólogo na compreensão e assessoria ao processo de ensino-aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar e promoção às aprendizagens (Brasil, 2010).

2. Desenvolvimento

2.1 Perspectivas sobre a formação continuada em serviço

A formação continuada, especificamente a em serviço, é uma estratégia indispensável ao desenvolvimento dos profissionais que pretendem atuar em diálogo com as demandas educacionais que cada vez mais englobam novas e renovadas formas de agir e perceber o mundo em que vivemos. Vale ressaltar que o termo ‘formação continuada em serviço’, aqui adotado, refere-se às práticas de atualização de conhecimento na articulação teoria e prática em que, após formação inicial, se busca atualização de saberes necessários à atuação durante o exercício da profissão (Marin, 1995; Garcia, 1999).

Considerando que a discussão sobre formação toma diferentes perspectivas, esse estudo baseia-se no ponto de vista de autores como Nóvoa (1992), Garcia (1999), Marin (1995), Gatti (2017), Rossato e Assunção (2019), Rossato e Peres (2019), Mitjás Martínez e González Rey (2019) e outros, que a compreendem como um espaço de desenvolvimento para além da dimensão cognitivista e operacional da reprodução dos saberes. Tratando-se de uma perspectiva integradora em que se busca a interrelação entre o eu profissional, o eu social e o eu pessoal, o que implica mencionar que não se trata apenas da transmissão de saberes e práticas, mas de considerar o profissional docente como um ser protagonista e capaz de autogestar e produzir informações e conhecimentos nesse processo. (Nóvoa, 1988, Galvani, 2002; Behrens; Ens, 2015; Sá, 2015;).

Galvani (2002, p. 95), também compõe esse rol, ao ampliar e complementar essa perspectiva compreendendo a formação como “um processo tripolar, pilotado por três polos principais: si (autoformação), os outros (heteroformação), as coisas (ecoformação)”. A formação, por essa perspectiva, é compreendida por “uma abordagem transdisciplinar, transcultural e transpessoal da formação, sublinhando que a realidade designada pelo conceito de autoformação deve ser situada além, através e entre as disciplinas, as culturas, as pessoas” (*ibid.* p. 117). A formação, assim, rompe com a concepção conteudista de reprodução fragmentada e replicação dos saberes. (Behrens; Ens, 2015).

Para Canário (1998), Garcia (1999), Nóvoa (1992, 2009, 2018a, 2018b, 2018c), Libâneo (2012), Pimenta, Fuzari, Pedroso e Pinto (2017), Tardif (2014), Gatti (2017a; 2017b), Rossato e Assunção (2019), Mitjás Martínez e González Rey (2019) faz-se necessário reconhecer que os participantes desse processo são adultos experientes e profissionais e, por isso, a relação entre teoria e prática deve ser o pilar dos trabalhos. A formação tem como aporte o campo de trabalho (experiências anteriores e atuais) dos profissionais, considerando seus saberes, hipóteses e construções teóricas a partir da experiência da atuação prática. A Teoria da Subjetividade de González Rey (1997, 2010, 2014), agrega a essa perspectiva ao considerar o processo educacional, e de formação, como espaço sócio relacional situado histórica e culturalmente em que os indivíduos

participam da produção subjetiva individual e social que essa experiência possibilita.

A subjetividade, segundo a teoria, é compreendida, em sua dimensão ontológica, como a capacidade das emoções adquirirem um caráter simbólico, levando à formação de novas unidades que se expressam em sentidos subjetivos (Mitjans Martínez; González Rey, 2019). Os sentidos subjetivos são unidades simbólico-emocionais que emergem das experiências humanas em diferentes esferas da vida (González Rey, 2012; González Rey; Mitjans Martínez, 2017), sendo um conceito que nos ajuda a entender o “caráter fluido, móvel e complexo da subjetividade” (Mitjans Martínez; González Rey, 2019, p.16). As configurações subjetivas, por sua vez, se referem ao conjunto dinâmico, complexo e com certa estabilidade desses sentidos subjetivos que são produzidos no curso das ações e relações, em múltiplas dimensões da vida (família, amor, religião, escola, formação, aprendizagem etc.), na qual a experiência acontece (González Rey; Mitjans Martínez, 2017).

No curso da vida, o indivíduo vive experiências que abrem vias à produção de sentidos subjetivos que, a depender da força e ineditismo, podem levar à formação de novas configurações subjetivas ou a mudanças mais profundas numa configuração subjetiva já constituída, condição a qual reconhecemos como reconfiguração subjetiva, reafirmando seu caráter histórico (Rossato, 2009). A constituição dessa dinâmica configuracional se dá com base na intrínseca e recursiva inter-relação entre as dimensões individual e social da subjetividade.

A subjetividade individual é um sistema de configurações subjetivas produzidas pelo indivíduo em seu curso de vida, enquanto a subjetividade social é um sistema de configurações subjetivas sociais produzidas pelas instituições, grupos, comunidades que sustentam, mantêm e dão legitimação social a tais organizações. A relação entre ambas possibilita tensionamentos que podem mobilizar a produção de sentidos subjetivos que, a depender da importância e força para os envolvidos, são geradores de novas configurações subjetivas ou de reconfigurações no sistema subjetivo do indivíduo ou do grupo (Mitjans Martínez; González Rey, 2019; Mitjans Martínez, 2020).

Esses pressupostos em relação à discussão sobre formação continuada podem contribuir para “mostrar a forma complexa em que o subjetivo se desdobra e se organiza em novas configurações subjetivas que alcançam os diferentes momentos e situações do processo educativo” (Mitjans Martínez, Goulart, Tacca; Mori 2020, p.36), principalmente porque a percepção de “produções subjetivas que se manifestam em uma ação de aprender abre possibilidades de aprofundamento e redirecionamento dos processos de ensinar” (*ibid*).

2.2. A Metodologia da pesquisa

Em coerência com a Teoria da Subjetividade, como bases epistemológicas da investigação, nos inspiramos nos pressupostos da Epistemologia Qualitativa (González, 1997; González Rey; Mitjans Martínez, 2017) para a construção da informação em/no processo de pesquisa. Como expressão dessa referência epistemológica, a Metodologia Construtivo-Interpretativa defende a construção processual e imersiva no campo constituído por pessoas, objetos, situações, imprevisibilidades que fazem parte de todo um

sistema dinâmico de vivência e de relações que integram a constituição da subjetividade humana. Por isso, dentro dessa perspectiva, as informações não se reduzem a deduções ou respostas à instrumentos, mas são resultado de uma produção demorada, minuciosa e aberta a partir da articulação de três princípios epistemológicos: (a) o caráter singular de cada situação investigada; (b) o caráter dialógico das dinâmicas relacionais estabelecidas nesse processo; e (c) o caráter construtivo-interpretativo da produção do conhecimento.

As informações aqui descritas, apresentam construções parciais de uma pesquisa de doutorado, construídas durante 1(um) ano em uma ação formativa direcionada a pedagogos da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EAAA) da Rede Pública do DF. Para esse artigo, selecionamos o caso de uma pedagoga do curso pelos seguintes motivos: (a) ter experiência e estar atuando com formação de professores e pedagogo(a)s da EAAA em suas regionais de ensino; (b) ser referência nessa área entre as colegas de trabalho e do curso; e (c) pelo afincado e forma expressiva como participava das discussões durante o curso.

O caso singular tem importância por apresentar especificidades que atribuem legitimidade e valor científico-acadêmico ao que se está buscando compreender, podendo, com isso, agregar contribuição ao campo de conhecimento ao qual está atrelado. Neste estudo, o curso ao qual a pedagoga estava inserida, objetivou a construção reflexiva sobre formação continuada *pari passu* à atuação profissional de pedagogos que trabalham como formadores em escolas públicas do DF. Pautou-se na reflexão sobre a dimensão subjetiva construída na trajetória pessoal dos profissionais sobre seu trabalho e sua formação, bem como a atualização desse conteúdo subjetivo, tendo como referências a oferta de experiências pautadas pela reflexividade e implicação emocional.

Os instrumentos utilizados e apresentados neste artigo foram: Memórias Reflexivas (MR), Complemento de Frases (CF) e Diário de Campo (DCA). As estratégias principais foram: dinâmicas conversacionais (DC) (individuais e coletivas); encontros individuais de orientação entre formador e pedagogas, observação direta, principalmente dos momentos informais e análise de documentos (projeto do curso). Sendo o diálogo o segundo pressuposto da Epistemologia Qualitativa, os instrumentos foram concebidos e realizados dentro de uma perspectiva dialógica, que prima pela possibilidade de tensionar o participante a pensar de formas inéditas e reflexivas sobre o tema em estudo.

O processo de construção interpretativa – terceiro pressuposto da Epistemologia Qualitativa – aconteceu concomitante ao desenvolvimento do campo, à medida que a pesquisadora acompanhava a participação e atuação das pedagogas nos encontros, nas atividades e produções individuais e coletivas, em articulação com as informações geradas pelos instrumentos da pesquisa.

Ao longo desse processo, entre muitas informações dos instrumentos, para esse estudo, o foco principal foi sobre: 1) percepções pessoais de si, da profissão, da concepção de formação, ensino, educação; 2) expressões sobre percepção pessoal consigo mesmo e em grupo; 3) percepção, perspectiva e expectativa sobre a profissão; 4) expressões diretas e indiretas no modo de atuar frente aos colegas e em ação de formação no seu ambiente de trabalho; 5) expressões das angústias e dúvidas com colegas e com a formadora. Com base na análise e construção dessas informações, foram sendo gerados indicadores e hipóteses em relação à reconfiguração subjetiva sobre a formação da

pedagoga, de modo a construir uma produção inteligível⁴ para o objetivo da pesquisa.

Como procedimentos éticos, a pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília, sob o Parecer de Aprovação Nº 4.371.206 de 29/10/20, observando todos as disposições e orientações para pesquisa com seres humanos⁵ seguindo adequações às especificidades da área e campo de conhecimento nos quais se inscreve.

2.3 Processo de construção interpretativa

2.3.1 Construção interpretativa sobre a configuração subjetiva da formação

A pedagoga possui quase três décadas de experiência na educação, sendo oito na esfera pública e os demais na rede particular, ambos no DF. Parte dessa atuação, tem sido voltada em trabalhar com a formação de professores, quer seja dentro da escola em que atua, ou quando convidada por outras escolas. “Trabalhar com formação é algo que gosto. E que faz sentido para mim. Gosto de compartilhar com o outro um pouco do que aprendi. Por isso, sempre estou buscando mais” (DC). Durante todo o curso demonstrou interesse pela proposta e pela possibilidade de conhecer algo novo ou diferente para agregar a sua experiência. Assim, participou ativamente de tudo o que era proposto à turma de estudo. Essa dinâmica nos pareceu ser expressão do entusiasmo que demonstra ao falar da profissão ou da ação de formação/estudo:

[...] Adoro ensinar. Sempre gostei, desde pequena queria ser professora. Todas as minhas duas irmãs são professoras, uma delas até deu aula por um tempo. Sou a única que fez da sua vida uma escola. [...]. (MR).

1- Eu gosto de - Aprender; / 3 - Eu me desenvolvo - Quando o conhecimento me mobiliza; / 8 - Não posso - Ainda me aposentar; / 9 - Sofro - Quando ouço pessoas me dizendo “estudar mais para quê?”; / 13 - A formação ganha sentido quando - Me impulsiona a estudar e a buscar o conhecimento; / 18 - Está latente em meu peito - Muita vontade, muita energia e fome de aprender. (CF).

Como podemos perceber, suas manifestações demonstram preocupação em manter-se sempre atualizada, por isso busca constantemente por formações (especializações, cursos de curta duração etc.), o que nos indica que a formação e o conhecimento estavam subjetivados como fonte de prazer e de realização pessoal para a pedagoga. Frente às nossas observações e diálogos com a participante, percebemos que parte desse ímpeto e investimento

⁴ Os termos inteligível/inteligibilidade são usados na MCI em referência aos campos de compreensão configurados a partir da relação semântica e epistêmica entre indicadores e hipóteses.

⁵ Como previsto nos documentos: Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 126 (Brasil, 1996), Resolução do CNS nº 466 (Brasil, 2012) e Resolução nº 510 (Brasil, 2016).

de energia pode ter uma carga simbólico-emocional derivada da sua história de vida, o que é possível perceber na sua narrativa:

Passei em um concurso aos 15 anos e fui trabalhar numa empresa como administrativo no meio rural. A vida deu voltas, me casei e com o nascimento da minha filha larguei o emprego para cuidar dela e poder estudar, uma vez, que fazer as três coisas não era possível eu tive que escolher. Como sabemos, o destino nos prega peças, terminei o segundo grau, atual Ensino Médio, e *uma tia professora e diretora de escolas, minha inspiradora, me convenceu a fazer o magistério* que era somente no final de semana, uma vez por mês. Com isso, não atrapalhava olhar meus filhos, que agora eram dois e eu poderia dar continuidade aos meus estudos. (...) Depois de formada prestei o vestibular junto com o meu irmão, *sem mesmo acreditar na possibilidade de passar*, uma vez que fiz o segundo grau supletivo. Para minha surpresa passei. (MR. Grifos nossos).

Em sua trajetória enfrentou desafios que hoje ela toma como um legado a se orgulhar: “sou conhecida na família e pelos amigos como estudiosa, usam-me como referência acadêmica na família” (MR). Essas e outras informações que observamos ao longo da pesquisa, indicam que o conhecimento, para a pedagoga, tinha uma base simbólico-emocional propulsora de ascensão social e validação de conquistas pessoais frente a si mesma e à posição na família e sociedade.

A essa constituição se soma também a experiência na instituição particular, onde precisou estar um passo à frente em termos de conhecimento, o que contribuiu com a subjetivação da ideia de que saber é dominar conhecimento, no sentido de conteúdos. Com essa experiência, ela percebeu que estar sempre atualizada seria o caminho para conseguir galgar a qualificação que precisava e manter-se também na profissão. “Em escolas particulares você tem sempre que *estar à frente dos seus professores [...] tem que saber mais que os professores* para poder fazer a sua formação continuada. Então, por isso eu sempre estava estudando e fazendo cursos”. (MR. Grifos nossos).

Apesar dessa busca incessante poder implicar em um ponto positivo para a qualificação do seu trabalho e a uma possível resposta às questões e problemas das demandas da escola, ela demonstrou durante suas produções individuais e coletivas no curso, que se sentia ainda em dúvidas sobre sua preparação para atuar de forma autoral, sem ter que reproduzir a partir de guias ou modelos. Essa situação pode sinalizar processos inconscientes de insegurança em não se achar a altura da função, enquanto formadora, e ainda achar que a quantidade de títulos de formação/qualificação pode lhe outorgar, frente ao outro, algum tipo de legitimidade para atuar. O estar à frente dos seus professores, assim, pode indicar ter que ‘saber mais’ como meio de *status* legitimador, ao invés de também ser visto como ‘saber com’ em que o saber não é um dispositivo de hierarquização, mas de desenvolvimento pessoal e coletivo de modo colaborativo, nos indicando que essa busca por conhecimento e formação estava relacionada com o acúmulo do saber mais, muitas vezes valorizado pela extensão que se dá ao currículo dos profissionais.

No episódio a seguir, acontecido após encerramento do Módulo Introdutório e Módulo 1 do curso, em que se discutiu sobre a dimensão subjetiva do processo da formação profissional, ao explicar à formadora do curso uma dúvida, a pedagoga traz à tona algumas das suas percepções sobre sua atuação como formadora na sua escola:

[...] Então, assim, trabalhar essa questão *das concepções dos professores* sabe, como eu consigo fazer com que esses professores consigam refletir, está sendo meu grande desafio! *Eu faço formação todo ano sobre psicogênese, trabalho com textos, com tipologia de texto, faço eles [professores] refletirem* sobre isso, mostrando resultados, como isso funciona.[...] esse ano eu fiz essa formação, mas cheguei a me questionar se eu tinha feito essa formação! [...] E sabe, minha angústia, é assim: *hoje eu consigo entender que o espaço de formação não é eu ali na frente ensinando*, como dando uma aula, né, eu acho que a gente, na verdade eu não acho, tenho clareza hoje, que o espaço de reflexão é importante, é muito importante! *Mas, como fazer com que esse professor reflita sobre as concepções dele?* (DC. Grifos nossos).

É possível perceber que o maior incômodo se centra na questão das concepções, crenças limitantes e valores que sustentam a prática pedagógica docente, tal qual o curso tinha tencionado o grupo de pedagogas em formação. Essa inquietação da pedagoga em sua fala, demonstra, então, sua tentativa em reconfigurar sua atuação frente às provocações que o módulo do curso apresentou. Contudo, a sua proposição de desejar da formadora um passo a passo, indica que, para ela, trabalhar como formadora implicava em apontar caminho e modelo instrutivo a ser seguido, demonstrando como ela ainda se apegava a uma ideia de formação/orientação pedagógica orientada pelos modelos reprodutivistas de conhecimento.

O processo de acompanhamento também nos mostra que a pedagoga sustém suas ações a partir de recursos subjetivos⁶ que possivelmente podem justificar esses indicadores. Entre eles estão: a proatividade e a iniciativa – ao promover ações, ao intuir necessidades de mudanças e buscar, dentro de suas possibilidades promovê-las; a persistência – em mesmo diante das negativas, das dificuldades ou dos resultados contrários aos seus objetivos, não desistir; o engajamento – ao se envolver e colaborar; o controle – por necessitar que as atividades, ações e pessoas funcionem ao seu modo; e assistencialismo – por prestar assistência, ajuda, porém que não gera autonomia, mas dependência.

Nesse sentido, reconhecemos que o modo como a pedagoga estava subjetivando a formação/conhecimento indicam: (a) fonte de prazer e de realização pessoal; (b) propulsora de ascensão social e validação de conquistas pessoais frente a si mesma e à posição na família e sociedade; (c) acúmulo de conhecimento, ideia do saber mais cumulativo do que qualificador do bom

⁶ Na perspectiva da Teoria da Subjetividade, os recursos subjetivos – tais como nível de interesse, reflexão, implicação pessoal, autocontrole, uso da imaginação etc.– constituem e sustêm o modo de agir e ser da pessoa em relação a diferentes situações e dimensão da vida. São constituídos “no devir da história de vida da pessoa, porém não determinam *a priori* a ação, uma vez que se organizam e se expressam mediante a relação indivíduo-contexto-organização subjetiva” (Muniz; Mitjans Martinez, 2019, p.35).

profissional; e (d) modelo instrutivo a ser seguido dentro de uma visão pedagógica reprodutivista.

Com base nesses indicadores, podemos hipotetizar que a formação estava configurada subjetivamente como um valor técnico-operacional de acumulação de informação legitimadora da qualificação para atuação e ascensão social, expressando-se nos modos de atuar como formadora.

2.3.2 Construção interpretativa sobre a reconfiguração subjetiva da formação

Ao considerarmos a subjetividade como um “sistema simbólico-emocional orientado à criação de uma realidade peculiarmente humana” (González Rey; Mitjás Martínez, 2017, p.27), as experiências advindas do processo de formação ao longo da vida profissional podem representar produções de recursos que contribuem com a produção de sentidos subjetivos que venham configurar ou reconfigurar subjetivamente a valoração da formação para o exercício da profissão como espaços mobilizadores de transformações (Mitjás Martínez; González Rey, 2017, 2019; Rossato, 2019).

A metodologia do curso buscou mobilizar as participantes a partir do conteúdo que elas traziam da sua ação prática e das referências das experiências de suas histórias de vida e percurso profissional. As dinâmicas do início do curso, tiveram como objetivo trabalhar a dimensão subjetiva do processo de formação profissional discutindo crenças, representações e memórias sobre o processo de formação que participam da constituição da trajetória pessoal e profissional da pessoa.

A pedagoga, já no primeiro encontro, apresentou seu ímpeto à participação e desejo de querer buscar conhecimento para “melhorar a prática como pedagoga da EEAA” (DCA) e, no decorrer dos encontros e das atividades, procurava cumprir prazos e orientações, sempre aberta à colaboração aos colegas e às proposições da formadora. No percurso do curso, em encontros coletivos e individuais de problematização, ela foi tencionada a pensar em relação à sua trajetória de formação, sobre os motivos de escolhas, as crenças que perpassam suas decisões e modos de agir.

Uma dinâmica usada no curso com esse objetivo, foi a escrita de memórias do início da sua trajetória, principalmente na atividade de escrever uma carta para seu eu do futuro aconselhando sobre escolhas feitas, caminhos escolhidos que repercutiram em sua trajetória pessoal e profissional. Com base em alguns indicativos de produções subjetivas expressas neste instrumento, a formadora do curso passou a desenvolver com a pedagoga um plano de desenvolvimento pessoal, como parte das atividades individuais que estavam previstas. A formadora estabeleceu dinâmicas conversacionais pessoais sobre pontos a serem aprofundados, crenças possíveis, relação entre projeção na história familiar e busca (ou não) por validação na forma como atua na profissão etc.

A pedagoga então, ao longo do curso, foi convidada a destacar memórias reflexivas sobre o seu progresso durante esse percurso pessoal, registrando desafios, percepções, aprendizagens, dúvidas etc. que eram socializadas e discutidas em encontros individuais com a formadora e, também, lhe repertoriavam para os encontros coletivos. Ela se pôs a refletir (individualmente e com o grupo) sobre o porquê das escolhas profissionais e o

que lhe fez entrar em contato com as percepções de si e do seu processo de formação, levando-a a refletir sobre sua forma de atuar dentro da escola na orientação e ações de formação com o(a)s professor(a)s.

Segundo Mitjans Martínez (2020), Rossato (2020) e Rossato e Assunção (2019), é relevante oportunizar ao profissional em formação revisar experiências subjetivadas no seu curso de vida e que compõem o conteúdo dos seus recursos personológicos atuais. A exemplo dessa estratégia de reflexão vivencial, o curso tinha como propósito tornar evidente para o indivíduo processos de subjetivação de suas aprendizagens e atuação (escolhas profissionais, tipo/modelos de aprendizagem, ensino e educação que têm pautado suas ações) que norteassem e sustentassem sua atuação em seu trabalho e, principalmente, frente aos demais campos da sua vida.

Tal estratégia, contudo, de início, pareceu tirar a pedagoga de sua zona de segurança, primeiro porque esperava um curso de abordagem centrada no conteúdo e modelos de atuação, como bem relata: “(...) se espera um curso em que saberemos o que se irá fazer, porque vão nos dizer o que precisamos estudar, ler, aprender; e não que temos que buscar isso em nós mesmas, em nossas formações” (DCA). O formato do curso – de trabalhar a partir do que você pode (e tem para) colaborar, tanto no coletivo, como em orientações individuais – desloca a participante do lugar de quem recebe a informação, para o lugar de quem também protagoniza essa produção, gerando conflito na pedagoga, pois confronta sua ideia do formador saber mais e, conseqüentemente, o participante/aluno saber menos, não tendo muito com o que colaborar em termos de elaboração de conceitos.

Durante a formação, a pedagoga passou a se questionar sobre sua concepção e compreensão de formação e sobre como percebia o outro com quem atuava dentro da escola. Em uma das suas reflexões percebe as contradições de suas ações anteriores, na defesa de uma proposta da pedagogia histórico-crítica, mas que, ao revistar suas práticas à luz da teoria, percebeu-se atuando muito mais próxima de uma perspectiva tecnicista e tradicional: “Fiquei envergonhada com essa minha visão burguesa e discriminatória, que contrapõe o discurso que estou na escola pública com um trabalho social” (MR) e, ainda, “[...] enquanto desejo que os professores reflitam dou algo pronto, receita de bolo, demonstro modelos” (MR). Essas compreensões, nos indicam que ela passa a considerar o fato da formação precisar subverter o modelo reprodutivista e técnico-operacional para gerar ação transformadora e desenvolvimental.

Ela também começou a perceber que precisava compreender quais eram as bases de formação e produções subjetivas que o professor, com quem ela dialogava e buscava orientar, tinha para poder saber como estabelecer um diálogo colaborativo a partir do que ele precisava, mobilizando conhecimentos que esse ator tinha e que, muitas vezes, não era considerado no momento da orientação ou formação, como ela exemplifica:

[...] A partir das questões que uma professora trouxe, eu a fiz refletir sobre o que elas estavam falando, de buscar solução nela [referindo-se ao rol de conhecimentos adquiridos na profissão], e falando o que ela tinha para sugerir para todo mundo ali, e foi muito interessante! A princípio ela ficou assustada com a minha devolutiva, mas ela trouxe solução que estava nela mesma, e ela estava trazendo antes a questão como pergunta: como fazer

isso; como fazer aquilo; como contactar; como ajustar o conteúdo ... ela trouxe tanto como, como fazer isso [...] e como foi devolvido, as respostas estavam nela [...] às vezes, [...] como a gente se coloca como detentor do conhecimento, nós pedagogos, eles [professores] procuram muito a gente para trazer soluções, trazer respostas sobre o que fazer[...] e a gente mostrar para eles que o fazer eles já sabem, é um movimento diferente, é um movimento, acho que... até de humildade do conhecimento. (DC).

Esse processo de reflexão, desencadeado desde o módulo introdutório do curso, chegou a causar na pedagoga, nos últimos encontros de formação, algumas posturas de silêncio frente a certas indagações e problematizações da formadora do curso nos encontros. Silêncio esse que expressava o barulho da sua inquietação, da desconstrução de algo que lhe era cômodo por estar subjetivado ao longo das suas experiências formativas e profissionais. Esse processo nos permite apresentar um indicativo de que a pedagoga acrescenta em sua concepção sobre formação a importância de este ser um espaço de ação e diálogo colaborativos onde as produções subjetivas dos participantes, em interconexão com a dimensão da subjetividade individual e social, devem ser consideradas para repertoriar o planejamento e desenvolvimento das práticas de produção de conhecimento durante a ação formativa.

Frente ao tensionamento produzido ao longo do curso, via problematizações advindas dos encontros individuais com a formadora, com o grupo de colegas do curso e com seus próprios recursos pessoais (movimento entre subjetividade social do grupo e sua subjetividade individual), ela se percebia não mais querendo agir nos moldes de antes, porém, ainda estava tentando compreender quais seriam os novos ajustes possíveis para coadunarem com as concepções que se descortinavam e passavam a ter significado sobre formação, aprendizagem e desenvolvimento. Nas palavras dela, o processo:

[...] me ajudou a entrar em um espaço de *total reflexão* sobre uma porção de coisas que eu tenho feito ... e quando você colocou a respeito da mudança, ... no sentido de ajudar o outro a pensar [...] É um movimento muito doído, que é de você se desconstruir, e aquilo que você acha que você tem conhecimento, você começa a pensar será que eu tenho conhecimento realmente disso?! (DC. Grifo nosso).

O grifo na fala da pedagoga é outro ponto de reconfiguração pessoal a respeito da sua concepção sobre a ação de refletir, muito usada por ela ao falar sobre a formação. Percebe-se, no processo, um indicativo de que ela passou a perceber que a reflexão comprometida com a ação transformadora, está para além de apenas pensar sobre, mas implica em ação-flexão-ação, em suma, agir, pensar sobre o agir e agir para mudar o que está estabelecido (Freire, 1996; Libâneo, 2001; Gadotti, 2010).

Como resultado desse processo, ao longo do restante do curso, a pedagoga se manteve nesse propósito de buscar compreensão a essa questão. No último módulo do curso, ela apresentou um Plano de Ação a ser trabalhado junto com os professores, em sua escola de origem, que lhe procuraram para algum tipo de auxílio com as queixas de escolarização em sua escola, em que

propunha um plano de trabalho conjunto com esses professores em que a colaboração, a reflexão e os ajustes no curso da ação, são os pilares de sua intenção pedagógica para o trabalho dentro da escola.

Ao observarmos sua prática, percebemos que, com esse plano, ela procurou ouvir o professor e, em conjunto, planejar de modo autoral e processual, ações a serem desenvolvidas em parceria com o professor e sua classe profissional. Desse modo, ao invés dela dizer o que e como deve ser trabalhado, ela passou a encorajar o docente a perceber o potencial de produção autoral na construção do plano de trabalho com o aluno, permitindo-lhe refletir no percurso sobre os avanços, sobre as produções subjetivas do processo e sobre as lacunas a serem reajustadas pela metodologia de ensino. Em diálogo sobre essa experiência em curso, ela desabafa:

Nunca pensei que esse tipo de trabalho poderia ser encarado como uma formação! A gente pensa que apenas se colocar na frente e dizer o que o outro tem a fazer, é formação, porque a gente fez o nosso trabalho. Mas, aí a gente não dá oportunidade a esse outro [se referindo ao professor] a também mostrar o que sabe fazer. [...] eu vejo, inclusive, que o próprio professor já esperava que eu fizesse assim. E se espanta quando a gente inverte, e dá a ele o lugar de fala e possibilidade. ... e, nossa, eles têm tanto a colaborar! Afinal ele [o professor] conhece, pelo menos deve, o aluno dele melhor que eu. (DCA).

As mudanças expressas pela pedagoga nos indicam que ela percebe a produção reflexiva, autoral e processual como um meio e uma meta de orientação e desenvolvimento das ações dentro da formação, rompendo com uma concepção instrumentalista do formador como detentor do conhecimento e conferindo protagonismo aos envolvidos.

Retomado os indicadores construídos e apresentados nessa seção sobre o processo de produção subjetiva da pedagoga, podemos sintetizar que a formação passa a ser compreendida por ela como: (a) um espaço pautado na ação dialógica, colaborativa, reflexiva com vias à transformação e ao desenvolvimento; (b) um espaço para se oportunizar à produção autoral e processual; e (c) uma ação em que as produções subjetivas dos participantes são consideradas para repertoriar o planejamento e desenvolvimento das práticas de produção de conhecimento durante a ação formativa.

Ao acompanhar a trajetória da pedagoga, ao longo de 12 meses da formação em concomitância ao seu trabalho na escola, percebemos que, nesse processo, tais mudanças podem ter sido sustentadas pelos novos recursos subjetivos que foram sendo gerados: a reflexão como via à transformação; a criticidade, no sentido de elaborar um método para pensar como via de responsabilidade consigo mesmo (eu), com o outro (hetero) e com o ambiente (eco); o da alteridade, em relação ao respeito ao saber do outro para além de um mero reflexo do saber do formador; e o da autoconfiança no seu próprio processo e no seu potencial como formadora na perspectiva autoral e reflexiva.

Em vista disso, podemos hipotetizar que a pedagoga reconfigurou subjetivamente sua concepção de formação ao passar a compreendê-la como um espaço de produções subjetivas (coletivas e individuais) que participam do processo de produção autoral de conhecimento, o qual deve ser trabalhado

conjugando a reflexão, o diálogo e a colaboração, considerando o protagonismo dos envolvidos no processo.

Para ilustrarmos melhor os dois momentos do processo de reconfiguração subjetiva da formação feita pela pedagoga, abaixo apresentamos dois quadros-sínteses, onde podemos perceber essa transição.

Quadro 1 - Configuração subjetiva sobre a formação

Como estava inicialmente configurada subjetivamente a formação		
Indicadores	Recursos subjetivos	Hipótese
<p>Formação como fonte de prazer e de realização pessoal;</p> <p>Formação como propulsora de ascensão social e validação de conquistas pessoais frente a si mesma e à posição na família e sociedade;</p> <p>Formação como acúmulo de conhecimento;</p> <p>Formação como processo cumulativo qualificador do bom profissional;</p> <p>Formação como modelo instrutivo a ser seguido dentro de uma visão pedagógica reprodutivista.</p>	<p>Otimismo</p> <p>Proatividade</p> <p>Iniciativa</p> <p>Persistência</p> <p>Engajamento</p> <p>Controle</p> <p>Assistencialismo</p>	<p>A formação estava configurada subjetivamente na pedagoga como um valor técnico-operacional de acumulação de informação legitimadora da qualificação para atuação e ascensão social, expressando-se nos modos de atuar como formadora.</p>

Fonte: As autoras.

Quadro 2 - Reconfiguração subjetiva sobre a formação

Reconfiguração subjetiva da formação		
Indicadores	Novos recursos subjetivos gerados	Hipótese
<p>Formação como processo dialógico, colaborativo e reflexivo;</p>	<p>Reflexão (como via à transformação);</p>	<p>Passa a compreender a formação como um espaço de produções subjetivas (coletivas e individuais) que</p>

<p>Formação como via à transformação e ao desenvolvimento;</p> <p>Formação como geração de produção autoral e processual;</p> <p>Formação como valorização das produções subjetivas dos participantes para repertoriar o planejamento e desenvolvimento das práticas de produção de conhecimento durante a ação formativa.</p>	<p>Criticidade;</p> <p>Alteridade;</p> <p>Autoconfiança (no seu próprio processo e no seu potencial como formadora na perspectiva autoral e reflexiva).</p>	<p>participam do processo de produção autoral de conhecimento, o qual deve ser trabalhado conjugando a reflexão, o diálogo e a colaboração, considerando o protagonismo dos envolvidos no processo.</p>
--	---	---

Fonte: As autoras

Vale ressaltar que essa produção tem direcionado a pedagoga em seu processo reflexivo a coadunar sua atuação de modo a contribuir com possíveis mudanças dentro das práticas dos professores com os quais trabalha, tendo como foco a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos desses docentes acompanhados por ela na EEAA.

3. Considerações finais

O caso apresentado nos possibilita abrir a discussão sobre a experiência da formação em serviço como espaço de produção e expressão da subjetividade, reafirmando que a dimensão subjetiva dos processos formativos precisa fazer parte das discussões e planejamento de propostas e programas de formação. No campo das ações educacionais, muitas vezes, essa dimensão da formação acaba não sendo considerada, ao se dar mais peso às questões técnico-instrumentais da execução de um currículo ou premissas taxonômicas e réplicas dos conteúdos.

As produções advindas de um processo reflexivo, que nos coloque em contato com o conhecimento e percepções sobre a nossa construção pessoal em relação à realidade que nos rodeia e nos constitui, inscrevendo-nos dentro de um contexto e situações recursivas entre a subjetividade social e a subjetividade individual (para além da dualidade teoria-prática, interno-externo, social-coletivo, razão-emoção), pode abrir vias à possíveis mudanças à prática pedagógica.

Considerar as produções subjetivas na relação indissociável entre social e individual implica em compreender que o espaço de formação, em si, por mais que se proponha inovador ou reflexivo, não pode mobilizar transformação se não considerar essa teia complexa de produção implicada na relação dinâmica e imbricada entre o *autos*, o *hetero* e o *eco* que constitui a subjetividade humana.

A formação, por essa via, transcende a ideia de modelação do outro com base em um ideário, mas refere-se a trabalhar com o potencial do indivíduo para, a partir da vivência formativa – consigo, com ou outro e com o ambiente – produzir sentidos subjetivos que lhe deem condições de autoconstituir-se em um

ser novo, ou renovado, a partir da sua realidade e do que considera necessário ao seu desenvolvimento.

No estudo do caso dessa pedagoga percebemos que o contexto de formação a mobilizou, mas também, vimos como isso reverberava nas produções já subjetivadas da pedagoga e como ela se lançou de modo a abrir vias à novas produções subjetivas sobre sua ação de formadora. Dessa forma, nesse processo, a pedagoga apresentou inicialmente uma configuração subjetiva de formação como uma experiência de valor técnico-operacional de transmissão e acumulação de informação/conteúdo como legitimador para a atuação e qualificação do formador e da formação.

Com a experiência do processo de formação, percebemos que, ao final, a profissional apresentava a produção de recursos subjetivos de autoconfiança e reflexividade em atuar como formadora a partir de uma perspectiva reflexiva, buscando, inclusive, uma iniciativa autoral, em se lançar e tentar produzir ações a partir da relação teoria e prática, implicando a si e aos seus pares como autores em potencial. A partir dessas produções, compreendemos que a profissional reconfigurou subjetivamente a sua percepção de formação continuada como espaço de tensionamento ao protagonismo e propostas de atividades problematizadoras, promotoras de situações que podem levar à possíveis mobilizações de mudanças e transformações em favor do seu desenvolvimento e dos demais envolvidos.

Referências

BEHRENS, Marilda Aparecida; ENS, Romilda Teodora (orgs). **Complexidade e transdisciplinaridade** : Novas perspectivas teóricas e práticas para a formação de professores. Curitiba: Apris, 2015.

BRASIL. **Orientação Pedagógica do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem**. Brasília: GDF, 2010.

CANÁRIO, Rui. Escola: o lugar onde os professores aprendem. **Revista Psicologia da educação**. SP: n. 6, 1998, p. 9-27.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 23ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. 5ª ed. SP: Cortez/ Instituto Paulo Freire, 2010.

GALVANI, Pascal. Autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In SOMMERMAN, Américo; MELLO, Maria; BARROS, Vitória (orgs.). **Educação e transdisciplinaridade II**. São Paulo: CETRANS/TRIOM, 2002, p. 93-122.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores – para uma mudança educativa**. Portugal: Porto, 1999.

GATTI, Bernadete. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educação**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017a.



GATTI, Bernadete Didática e formação de professores: provocações. **Cadernos de Pesquisa** v.47 n.166 p.1150-1164 out./dez, 2017b.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Epistemología Cualitativa y Subjetividad**. SP: EDUC, 1997.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luiz. A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. In MITIJÁNS 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 Luiz. Ideias e Modelos Teóricos na Pesquisa Construtivo-interpretativa. In: MITJÁNS MARTINEZ, Albertina; NEUBERS, Maurício; MORI, Valéria Deusdará. **Subjetividade Contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas**. SP: Alínea, 2014, p. 13 – 34.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luiz. **Pesquisa Qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. SP: CENAGE, 2017.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luiz; MITJÁNS MARTINEZ, Albertina. **Subjetividade: teoria, epistemologia e método**. SP: Alínea, 2017.

LIBÂNIO, João Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176. Editora da UFPR, 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a12.pdf>. Acesso em agosto de 2021.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos CEDES** (Impresso), Campinas - SP, v. 36, p. 13-20, 1995.

MITJÁNS MARTINEZ, Albertina. Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária? In: TACCA, Maria Carmen. (Org.). **Aprendizagem e Trabalho Pedagógico**. 1ed. v. 1, Campinas: Alínea, 2006, p. 69-94.

MITJÁNS MARTINEZ, Albertina. Subjetividade social: desafios de um conceito. In MITJÁNS MARTINEZ, Albertina; TACCA, Maria Carmen; PUENTES, Roberto Valdés. **Teoria da Subjetividade discussões teóricas, metodológicas e implicações na prática profissional**. SP: Alínea, 2020, p.47-66.

MITJÁNS MARTINEZ, Albertina; GONZÁLEZ REY, Fernando Luiz. A preparação para o exercício da profissão docente: contribuições da teoria da subjetividade. In: ROSSATO, Maristela; PERES, Vannúzia Leal Andrade (Orgs.). **Formação de Educadores e Psicólogos – contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica**. Curitiba: Apris. 2019, p. 13-46.



MITJÁNS MARTINEZ, Albertina *et al.* Teoria da Subjetividade: contribuições em diferentes campos e contextos. In MITJÁNS MARTINEZ, Albertina; TACCA, Maria Carmen; PUENTES, Roberto Valdés. **Teoria da Subjetividade discussões teóricas, metodológicas e implicações na prática profissional.** SP: Alínea, 2020, p.16-44.

MUNIZ, Luciana; MITJÁNS MARTINEZ, Albertina. **Aprendizagem criativa da leitura e da escrita e desenvolvimento** – princípios e estratégias do trabalho pedagógico. Curitiba: Appris, 2019.

NÓVOA, António. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. dos Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988, p. 107-129.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. **Revista de Educación**, 350, 203-218, 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf acesso em março de 2020.

NÓVOA, António. **Aula Magna UFSC - António Nóvoa - "O professor e os desafios da docência na atualidade"**. TV UFSC [produtor]. 6 de nov. 2018a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3FijYmDV-ng>. Acesso: fevereiro de 2020.

NÓVOA, António. **Diálogos com António Nóvoa.** TV UFSC [produtor]. 6 de nov. 2018b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IW2fqBCqL7I>. Acesso: fevereiro de 2020.

NÓVOA, António. **Palestra "Por uma formação de professores construída dentro da profissão"**. [vídeo]. MultiRio (produtor), gravado em 29 de agosto, 2018c. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OY3EXGC8q3k>. acesso em março de 2020.

ROSSATO, Maristela. **O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem.** (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2009.

ROSSATO, Maristela. Contribuições da Epistemologia Qualitativa na mobilização de processos de desenvolvimento humano. In GONZÁLEZ REY, Fernando; MITJÁNS MARTINEZ, Albertina; PUENTES, Roberto Puentes (Orgs.). **Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade – discussões sobre educação e saúde.** Uberlândia: EDUFU, 2019, p. 71-92.

ROSSATO, Maristela. A complexidade da subjetividade como um sistema configuracional em desenvolvimento. In MITJÁNS MARTINEZ, Albertina;



TACCA, Maria Carmem; PUENTES, Roberto Puentes. **Teoria da Subjetividade discussões teóricas, metodológicas e implicações na prática profissional.** SP: Alínea, 2020, p.119-136.

ROSSATO, Maristela; ASSUNÇÃO, Roberta. O desenvolvimento subjetivo no processo da formação docente. In ROSSATO, Maristela; PERES, Vannúzia Leal Andrade (Orgs.). **Formação de Educadores e Psicólogos – contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica.** Curitiba: Apris. 2019, p.47-68.

ROSSATO, Maristela; PERES, Vannúzia Leal Andrade (Orgs.). **Formação de Educadores e Psicólogos – contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica.** Curitiba: Apris. 2019.

SÁ, Ricardo Antunes de. Em busca de uma Pedagogia Complexa. In BEHRENS, Marilda Aparecida; ENS, Romilda Teodora (orgs). **Complexidade e Transdisciplinaridade:** Novas perspectivas teóricas e práticas para a formação de professores. Curitiba: Apris, 2015, p. 61-74.

PIMENTA, Selma Garrido *et al.* Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Revista Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 1, p.15-30, jan./mar., 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201701152815>. Acesso agosto de 2019.

SILVA, Geane de Jesus. **Psicologia cultural e presença docente: relações de coconstrução à autonomia do estudante online.** (Dissertação de Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.