

# SUBJETIVIDADE E PROFISSIONALIDADE DOCENTE: ANÁLISE A PARTIR DA RELAÇÃO ENTRE PRODUÇÃO SUBJETIVA E FORMAÇÃO CONTINUADA

*Data de aceite: 01/07/2024*

**Dagma Ferreira Alves**  
SEDF

**Elias Batista dos Santos**  
FAPRO/SEDF

**Paulo César Ramos Araujo**  
SEDF

**RESUMO:** Este trabalho insere-se no contexto do trabalho pedagógico desenvolvido em um Centro de Educação Profissional. Conforme destaca Ramos (2010), no cenário nacional, embora verificadas melhorias aparentes nas escolas, a ampliação de vagas na educação profissional transcorreu “sem que houvesse um aprofundamento epistemológico e político sobre o sentido da educação básica e educação profissional para a classe trabalhadora e para o trabalhador”, o que chama a atenção para a necessidade do desenvolvimento profissional. Nesse sentido, Roldão (2005) destaca que o conceito de profissionalidade refere-se à ação contínua de tornar-se docente. Já na produção subjetiva dessa profissionalidade, as experiências com potencial pedagógico são assumidas com sentido e significado

singulares em meio ao processo de tornar-se docente. Entende-se que a experiência educativa não é significativa aprioristicamente, mas se constitui como tal, pela qualidade da emocionalidade gerada no contexto do seu desenvolvimento. Para Mitjans Martínez e González Rey (2017) as configurações da ação de aprender se constituem a partir dos sentidos subjetivos emergidos na própria ação. Diante dessas considerações iniciais, objetivou-se configurar a relação “produção subjetiva-desenvolvimento profissional” a partir da análise do processo de enfrentamento das mudanças impostas, pela pandemia da covid-19, à prática de um docente que apresentava pouca afinidade com o uso das tecnologias. Situação inquietante que se tornou recorrente, quando de maneira abrupta, o ensino presencial foi remodelado para ensino remoto. Sabe-se que a produção desse cenário ocorreu na confluência de desafios, a saber: dificuldade de inserção no contexto das atividades remotas, exigência da naturalização do processo de utilização de recursos tecnológicos e diferentes emoções que emergiram no desenrolar do par dialético “prolongamento do isolamento-retomada das atividades comunitárias”. Assim,

inspirada nos princípios da Epistemologia Qualitativa, a pesquisa desenvolveu-se fazendo uso de dinâmicas conversacionais e do complemento de frases como indutores para ajudar no processo de expressão do outro. A análise construtivo-interpretativa indicou que o processo de mudança de uma situação pedagógica confortável para uma situação nova e desafiadora, se configurou a partir de três indicadores: ajuda recíproca, acolhimento criativo, partilha intencional de experiências e recursos pedagógicos. Os resultados indicaram que a abertura ao diálogo e a assunção de uma postura de autoria em relação à própria produção pedagógica constituíram a produção subjetiva da profissionalidade docente na situação social de aprendizagem estudada.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação profissional e tecnológica; profissionalidade; formação continuada e produção subjetiva.

## INTRODUÇÃO TEÓRICA

Em 11 de março de 2020, a doença causada pelo coronavírus (SARS-CoV-2) foi reconhecida pela Organização Mundial da Saúde como pandemia (OMS, 2019). Assim, as escolas tiveram que interromper suas ações subitamente. A seguir, em função do distanciamento social, por um longo tempo, a atividade pedagógica assumiu o formato de ensino remoto. Neste período, o Ministério da Educação (MEC) publicou a portaria número 343, de 17 de março de 2020, que determinou o uso de mediações tecnológicas para o desenvolvimento das atividades pedagógicas remotas, o que fez com que as escolas se valessem do uso de Tecnologias digitais (TD) para a organização do ensino remoto (BRASIL, 2020).

Diante da nova realidade, foi necessário um novo olhar para o contexto educacional. Também foi preciso (re)organizar, em caráter de urgência, uma prática pedagógica em que os encontros síncronos e assíncronos pudessem dar continuidade ao ensino escolar.

Nesse contexto, alguns docentes e discentes que já estavam familiarizados com os recursos tecnológicos disponibilizados pelas plataformas e espaços virtuais e por isso, se adequaram mais rapidamente à nova realidade. Outros, ainda distanciados das tecnologias e metodologias do contexto da educação remota e pouco familiarizados, enfrentaram situações mais desafiadoras para ajustarem suas práticas pedagógicas a esta nova realidade. Nesse contexto, é destacado por (TUNES; TACCA; MITJÁNS MARTINEZ, 2006) que as experiências vivenciadas podem promover uma teia de sentidos e significados que emerge no processo de constituição da pessoa que está aprendendo, retroalimentando um processo de transformação individual e social.

A partir desse entendimento histórico-cultural da produção subjetiva da aprendizagem, destaca-se o que Santaella (2008, p.113) salientou ao considerar que o “que o acesso a novas plataformas digitais foi introduzido de maneira mais significativa na década de 1990” e que veio a impactar a educação ao promover o acesso de docentes a essas plataformas com grande fluxo de conteúdos, gerando assim uma nova cultura de conexão com essas mídias. Entretanto, com o advento da pandemia, esse processo

de utilização das tecnologias da informação e comunicação passou por um movimento impositivo de celeridade, pois os docentes tiveram que atender às necessidades educativas dos discentes de maneira remota.

Sendo assim, esse movimento em ritmo de urgência trouxe à tona, a fragilidade que emerge de uma prática educativa que não conseguia acompanhar os avanços tecnológicos, nem competir com as inovações que esse setor apresentava. Evidenciou-se também, o abismo entre os discentes que vivem em condições de vulnerabilidade social e aqueles considerados de classe alta, especialmente, com relação às dificuldades de acesso às ferramentas da tecnologia. Por fim, emergiram também as diferenças que ocorrem quanto às potencialidades dos docentes para adequar e fazer uso intencional das ferramentas tecnológicas no contexto da sala de aula.

## **A Teoria da Subjetividade**

A produção subjetiva, segundo González Rey (2005), refere-se ao processo dinâmico e complexo por meio do qual os indivíduos constroem sentidos subjetivos a partir de suas interações sociais e culturais. Esse conceito complexo vai para além das visões tradicionais de subjetividade, propondo uma perspectiva dialógica e construtiva para a mente humana. Sendo assim, a produção subjetiva emerge nas ações que a pessoa assume no contexto social em que está inserida. Toda essa emergência do indivíduo se produz em um sistema complexo em que os processos se organizam subjetivamente no decorrer dos contextos de diferentes experiências humanas (GONZÁLEZ REY, MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

É importante a compreensão de que a Teoria da Subjetividade, formulada por González Rey (2002; 2005) rompe com a perspectiva positivista de cisão entre subjetividade social e individual no que se refere à constituição humana. Assim a teoria é compreendida como:

[...] ontologicamente definida por um novo fenômeno humano que surge como resultado da unidade entre processos simbólicos e emoções, formando unidades qualitativas dinâmicas de diferentes complexidades – sentidos subjetivos e configurações subjetivas. Estas se entrelaçam intimamente formando um sistema cuja principal característica é o constante entrelaçamento de dinâmicas sociais e individuais, configuradas reciprocamente nas produções subjetivas de ambos os níveis, conduzindo aos conceitos intimamente inter-relacionados de subjetividades sociais e individuais. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 51).

Nessa perspectiva, a produção subjetiva disponibiliza uma estrutura teórica robusta e inovadora para explorar como o indivíduo constrói subjetivamente sua identificação profissional, sublinhando a importância das interações sociais e culturais nesse processo complexo, contínuo e dinâmico.

## Profissionalidade Docente e Formação Continuada

A psicologia histórico-cultural fornece um constructo rico e significativo para o entendimento da profissionalidade docente. Esta abordagem enfoca o desenvolvimento humano por meio da interação cultural e social, sublinhando a importância das interações sociais e das ferramentas culturais no processo de aprendizagem e desenvolvimento humano.

Sendo assim, a profissionalidade docente refere-se ao processo de identificação e constituição de competências profissionais dos docentes ao longo de suas carreiras. Neste caso, esse conceito inclui várias situações sociais de aprendizagem, tais como formação inicial e continuada, as práticas pedagógicas, o desenvolvimento profissional, a ética, a autonomia e a colaboração entre pares, enfatizando a importância da mediação cultural, das interações sociais e da contextualização do desenvolvimento profissional.

Segundo Roldão (2005), os termos profissionalidade e profissionalização têm sido utilizados com o mesmo significado. Entretanto, a profissionalidade docente tem sido pesquisada no intuito de distinguir as peculiaridades de cada profissional no decurso de sua atuação docente. Com o aprofundamento desses estudos, segundo Roldão (2005), a profissionalidade se refere a um desenvolvimento profissional diferenciado da profissionalização porque se refere à formação integral do docente. Ou seja, não se refere apenas à formação inicial que confere ao profissional o direito legal de exercer sua prática pedagógica, mas ao desenvolvimento de sua atuação no decorrer de sua atividade profissional.

Gorzoni e Davis (2017) relacionam profissionalidade docente à prática profissional qualificada, que em contínuo desenvolvimento busca por aprimorar habilidades e competências aliadas aos saberes e a integridade da dimensão social e pessoal docente, assim como seu compromisso social ético e político junto aos discentes e a comunidade educacional.

González Rey e Mitjanz Martínez (2017), em uma perspectiva cultural-histórica, entendem que a formação de professores se constitui como uma ação complexa dos processos humanos, podendo ser configurada a partir de quatro elementos essenciais:

- A aprendizagem dos professores que visa à aprendizagem dos alunos requer uma preparação adequada.
- O processo de desenvolvimento é considerado um aspecto importante também em relação ao professor.
- É preciso considerar os contextos sociorrelacionais de que os sujeitos participam e como estes constituem o processo de preparação do docente para o exercício do magistério.

A seguir, concluem que:

[...] a configuração subjetiva da ação de ser professor ou docente depende dos sentidos subjetivos que são produzidos na história de vida desse professor, assim como os sentidos subjetivos que são produzidos no decorrer dessas ações, assim como as relações que vão se constituindo nesse contexto. [...] consideramos que os processos chamados de formação docente inicial e continuada, sem desconsiderar a formação técnica, devem transformar-se em desenvolvimento subjetivo [...] que devem passar de uma orientação centrada em conteúdos concretos de disciplinas, para uma orientação centrada no desenvolvimento de recursos subjetivos. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTINEZ, 2017, p. 16, 23-24).

## **Breve histórico da Educação Profissional e Tecnológica no contexto Brasileiro**

Pacheco (2015) expõe que a trajetória da educação profissional e tecnológica no Brasil perpassa o tempo e o espaço do cenário político e social, fazendo emergir questões imbricadas com o conceito de mercado de trabalho, pois a necessidade de fornecer trabalhadores para atender a demanda do capital, por muitas vezes, prevaleceu no contexto da educação profissional e tecnológica.

Com essa ênfase em tela, destaca-se a criação da Escola de Aprendizes Artífices de 1909, sendo considerada como o marco da educação profissional no Brasil. Segundo Pacheco (2015), o intuito dessa instituição era atender uma demanda social para a formação de filhos da classe proletária, vistos como “desvalidos” pela sociedade. Neste caso, a capacitação tinha como objetivo desenvolver profissionais para atender às necessidades da elite burguesa com atividades que os filhos dessa elite não se ocupariam.

A reforma Capanema (1942), constituiu na educação profissional novos cursos, tais como o normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico. Apesar dos avanços, estes cursos não preparavam os egressos para pleitearem o curso superior em condições de equidade com outros candidatos, o que conferia à educação profissional um caráter de terminalidade (CORDÃO E MORAES, 2017).

Cordão e Moraes (2017, p. 46) registram que na década de 1960, a lei 4024/1961, que promulgou a LDB, trazia equivalência entre cursos profissionais e propedêuticos. Já na década de 1970 com a lei 5692/71, foi determinada a imposição da educação profissional para todos os discentes. O processo de redemocratização, com o fim do período militar, trouxe a promulgação de uma nova Constituição em 1988 que considerou fecundo avanço para a educação profissional:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Coelho (2014, p.13) destaca que na década de 1990 houve interferências da Globalização e dos ideais neoliberais promovendo aumento na dicotomia formação profissional e cidadania. Em contraposição, a nova LDB de 1996, traz a perspectiva de

educação e trabalho como inerentes à ação educativa. O que foi importante para traçar as novas diretrizes, porém, o contexto educativo se vê mais uma vez submetido às pressões do mercado. Como enfatiza Santos (2017), a democratização da educação prevê a dispensa de obrigatoriedade a educação profissional, porém, a desoneração do Estado acaba por contribuir para que empresários da educação promovam formação privada destituída, muitas vezes de qualidade e descompromissada com aspectos importantes na formação, como a totalidade do indivíduo em desenvolvimento.

Pode-se perceber que a trajetória da educação profissional no Brasil tem sido perpassada pelo dualismo entre uma formação voltada exclusivamente para atender as demandas do mercado de trabalho e a emergência de um cidadão crítico, analítico, capaz de compreender sua própria trajetória e pensar melhorias para si e para o contexto em que está inserido.

## **METODOLOGIA**

Este artigo buscou configurar a relação “produção subjetiva-desenvolvimento profissional” a partir do estudo crítico de um caso em que foi identificado um processo de enfrentamento das mudanças impostas, na prática docente, pela pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2). Sendo assim, discutiu-se a problemática de um professor (chamado no contexto da pesquisa de “Professor Alegria”) que apresentava poucas afinidades com o uso da tecnologia, destacando sua produção subjetiva ao lidar com a introdução de ferramentas tecnológicas em sua prática pedagógica. Destaca-se que alguns docentes tiveram mais facilidade para se adequarem a essa nova perspectiva e suas funcionalidades. Outros tiveram que buscar, junto aos colegas e familiares, o auxílio necessário para se adequar às exigências do ensino remoto. Situação vivenciada, no caso estudado do “Professor Alegria”, o que se constituiu como um processo subjetivo de aprendizagem e qualificação profissional.

Deste modo, essa pesquisa foi desenvolvida no contexto de um Centro de Educação Profissional (chamado de “CEP”, no contexto da pesquisa). Essa unidade escolar é reconhecida por apresentar resultados e boa formação no âmbito de escolas técnicas do Distrito Federal. O “CEP” destina-se a oferecer Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Qualificação e Especialização (Pós-Técnico de Nível Médio), de acordo com o catálogo Nacional de Cursos Técnicos nos Eixos Tecnológicos: Ambiente e Saúde; Desenvolvimento Educacional e Social; Gestão e Negócios; Informação e Comunicação; e Segurança (CEP, 2023).

A modalidade de Educação a Distância foi disponibilizada a partir de 2016, contribuindo para uma nova perspectiva de formação aos estudantes e que possibilitou também aos docentes, desenvolverem novas habilidades e ferramentas pedagógicas para o ensino com o uso das Tecnologias digitais e formação direcionada às práticas nos ambientes virtuais.

Uma peculiaridade do “CEP” é a possibilidade de desenvolvimento contínuo dos docentes por meio das atividades no lócus da Coordenação pedagógica, espaço de discussão e retroalimentação dos planejamentos e estratégias didáticas dos docentes. No campo da produção científica, os docentes são incentivados a registrar o desenvolvimento do seu trabalho como maneira de investigar o alcance de suas ações e novos campos de experiências. É importante também ressaltar que no contexto do Laboratório de Ensino e Pesquisa em Educação Profissional, os profissionais são incentivados a participar dos Programas de Pós-Graduação como possibilidade de aprimoramento e qualificação profissional (CEP, 2023).

No intuito de desenvolver continuamente novas práticas pedagógicas considerando o necessário aprimoramento dos professores foi repensado o espaço de planejamento e coordenação como um espaço interativo onde os profissionais pudessem trazer suas falas sobre dificuldades enfrentadas em sala de aula, assim como também, compartilhar momentos, ações e novas descobertas.

O lócus do Laboratório de Ensino e Pesquisa em Educação Profissional foi iniciado a partir da necessidade de uma professora que abriu campo para que sua prática pedagógica fosse discutida juntamente com seus pares e a participação efetiva dos gestores. Esse espaço de conversas e acolhimento integrou um processo de construção colaborativa de soluções criativas para o desenvolvimento da prática docente. Nesse sentido, as ações desenvolvidas no contexto do Laboratório de Ensino e Pesquisa em Educação Profissional surgiram debates, propostas, registros em artigos das ações, assim como a possibilidade dos docentes apresentarem certificados dos cursos junto à Secretaria de Educação para fins de progressão funcional (Lei 5.105 de 03 de maio de 2013).

## **Perspectivas da Abordagem Construtivo-interpretativo.**

Essa pesquisa foi desenvolvida em um período pós-pandêmico. Nessa perspectiva, a Epistemologia Qualitativa de González Rey (2002) emerge como maneira de superar a lógica indutivo-dedutiva, viabilizando o estudo da subjetividade na perspectiva de sistema complexo e histórico em que é possível explicar as peculiaridades que estão imbricadas no desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes da pesquisa.

A utilização da metodologia construtivo-interpretativa ajuda o pesquisador na busca e construção de instrumentos criativos para um processamento singular das informações produzidas no desenvolvimento da pesquisa. Assim, o pesquisador não é considerado como externo ao contexto da pesquisa, mas como agente e capaz de produzir novos conhecimentos por meio de diversos instrumentos facilitadores.

A interpretação é um processo diferenciado que dá sentido a diferentes manifestações do estudado e as converte em momentos particulares do processo gerado, orientado à construção teórica do sujeito, em sua condição de sujeito social, como pode ser à família, comunidade, a escola ou de sujeito individual (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 32).

Com isso, entende-se o pesquisador como promovedor de hipóteses e indicadores que se constituem de diferentes maneiras no decorrer do processo de pesquisa. O que gera significado para essas hipóteses é elucidar, por meio de conhecimentos constituídos, os processos analisados de maneira subjetiva. Neste caso, os instrumentos utilizados não buscam exercer controle sobre o que está sendo pesquisado. (GONZÁLEZ REY, 2002).

Com esse entendimento, os instrumentos utilizados estão descritos no quadro 1.

Instrumento	Objetivo
Complemento de frases (CF)	Para González Rey (2005) o complemento de frases é suscetível de múltiplas opções de análise, servindo para identificar sentidos subjetivos que não estão explicitamente expressos nos conteúdos.
Roda de conversa (RD)	Dinâmica conversacional que ajuda os participantes a buscarem memórias e relatos sobre a profissionalidade docente, situações de aprendizagem que emergem no processo de desenvolvimento profissional como interação com os discentes e outros docentes e fatos que constituem o sujeito como pessoal humana e profissional.
Interpretação de imagens impressas (II)	Dinâmica conversacional que ajuda os participantes a buscarem imagens que remetem a uma inspiração que contribui para uma visão maior sobre diversos aspectos da criatividade, dos contextos, dos espaços de fala e da diversidade na profissionalidade docente.
Diálogo sobre a música “Homem de aço” [Autor: Ricardo Ramos da Cruz (Tato); Interpretação: Grupo Falamansa] - (DM)	Dinâmica conversacional que ajuda os participantes a discutirem sobre circunstâncias relativas ao processo de produção de sentidos subjetivos como medo, temor, amor e questões de gênero que podem funcionar como facilitadores ou dificultadores das interações e da comunicação humana.
Conversas Informais (CI)	Para González (2005) as conversas informais se constituem como um terreno fértil para a produção de sentidos subjetivos. Por meio do uso do diálogo, os indivíduos constroem e reconstróem suas realidades sociais e subjetivas.

Quadro 1 - Desenho metodológico

Produzido pelos autores

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em 2020, repentinamente, as escolas fecharam as portas por conta do novo coronavírus. Situação que inquiria a necessidade de distanciamento e isolamento social. Assim, o ensino deixou de ser presencial e se tornou remoto, subsidiado por ferramentas digitais. O que segundo Palú, Schutz e Mayer (2020, p. 136), “expôs severamente as insuficiências da educação no país”, inclusive a deficiência na formação específica dos docentes brasileiros para lidarem com tal complexidade.

Neste sentido, no contexto de atuação do Laboratório de Ensino e Pesquisa em Educação Profissional do “CEP” e na busca conjunta de soluções pedagógicas para a nova realidade pandêmica, considera-se que a participação do “Professor Alegria” e seus pares se constituiu como uma fonte geradora de sentidos subjetivos. Situação social de aprendizagem que se tornou subsidiadora para o “Professor Alegria” assumir uma postura de (re)pensar sua prática pedagógica, fazendo emergir novas possibilidades de atuação profissional e novas situações de aprendizagem.

Para ajudar na compreensão desta situação complexa, nosso processo construtivo-interpretativo foi organizado a partir da análise de três situações explicativas para a relação produção subjetiva-desenvolvimento profissional que emergiram no processo de enfrentamento das mudanças impostas pela pandemia da covid-19, na prática pedagógica dos participantes da pesquisa e, ao mesmo tempo, configuraram a relação produção subjetiva-desenvolvimento profissional vivenciada pelo “Professor Alegria”, a saber: o processo de constituição do acolhimento criativo, o processo de constituição da ajuda recíproca e o processo de constituição da partilha intencional de experiências e recursos pedagógicos.

### **A constituição do acolhimento criativo**

Segundo Santos (2013) a produção subjetiva do sentimento de pertencimento se constitui como uma possibilidade rica em situações sociais de aprendizagens que podem favorecer o processo de qualificação profissional do docente. No caso do “Professor Alegria”, o desenvolvimento subjetivo do sentimento de pertencimento em relação ao novo momento pedagógico vivenciado durante o período pandêmico e pós-pandêmico pode ser interpretado a partir de três situações explicativas que se constituíram como indicadores de nossa compreensão, a saber: atuação pedagógica antes do início da pandemia; atuação pedagógica no início da pandemia e atuação pedagógica pós pandemia.

### **Atuação pedagógica do “Professor Alegria” antes do início da pandemia**

A respeito desse período, recorrentemente, o “Professor Alegria” expressou sentidos subjetivos de autoestima, contentamento e disposição em aprofundar os conhecimentos para melhoria de suas atividades educativas. Tal afetividade positiva só foi um pouco abalada com a rápida experiência que teve com a Educação a Distância, situação profissional que o fez expressar tristeza e desânimo pois não conseguia lidar com a utilização dos recursos tecnológicos no contexto das aulas assíncronas. Para ele, suas melhores aulas estavam relacionadas com a experiência da relação pessoal e das conversas com seus alunos.

## **Atuação pedagógica do “Professor Alegria” no início da pandemia**

Santos (2013) destaca que a abertura ao diálogo é um dos constituintes do processo de produção do sentimento de pertencimento. Sendo assim, as dinâmicas conversacionais se constituíram como rica fonte de produção de sentidos subjetivos que se tornaram apoio para que o “Professor Alegria” não deixasse que os dilemas advindos de seus embates com o uso da tecnologia virassem impeditivos definitivos para a expressão de sua alegria e contentamento ao exercer sua profissão. Em diferentes momentos e circunstâncias (CF, RD, II, DM e CI), o “Professor Alegria” expressou esse enfrentamento que pode ser exemplificado pelas frases “eu na pandemia me senti acolhido e seguro” e “a pandemia foi um pesadelo para mim. Só não desisti de tudo porque me senti acolhido”.

## **Atuação pedagógica do “Professor Alegria” pós pandemia**

Sobre esse período, o “Professor Alegria” expressou novamente sentidos subjetivos de autoestima e alegria. Também se posicionou favorável à utilização das ferramentas tecnológicas em sua prática pedagógica.

Notamos como a produção subjetiva do sentimento de pertencimento pelo “Professor Alegria” contribuiu para que ele assumisse uma postura proativa frente aos desafios impostos pela transição ensino presencial-ensino remoto-ensino presencial. Ao mesmo tempo em que as discussões em torno dos desafios trazidos pelo docente para o grupo de pesquisa se constituíram como fonte geradora de sentidos subjetivos de afinidade e criatividade que, de maneira recursiva, consubstanciaram o processo de construção de soluções pedagógicas para superar os entraves vivenciados pelo “Professor Alegria”.

Para Mitjans Martínez e González Rey (2017) a ação humana é produzida de maneira recursiva, pois os processos subjetivos de se autogerir e se autodesenvolver são constituídos por meio da interação constante entre diferentes emergências da subjetividade individual e social. Esta ideia é fundamental para compreender como os indivíduos constroem sentidos simbólico-emocionais, se desenvolvendo ao longo da experiência vivenciada ao mesmo tempo em que integram o processo de transformação dessa realidade social.

Sendo assim, ao entendermos o movimento subjetivo desenvolvido pelo “Professor Alegria” como sendo constituído de recursividade, entendemos que nenhuma ação externa e unilateral é capaz de provocar, inequivocamente, uma resposta/ação profetizada ou esperada por outrem. Mas que, o processo de assunção de uma determinada ação humana se constitui como um processo subversivo, complexo e autotransformador.

## **A constituição da ajuda recíproca**

É destacado por Santos (2013, p. 67), que “a configuração subjetiva da escola poderá servir de apoio para que o professor constitua uma ação pedagógica ou mais voltada para o coletivo ou mais voltada para o individual”. No caso estudado, o “Professor Alegria” se deparou com uma nova condição de trabalho, sendo obrigado a aprender a utilizar novas tecnologias digitais para (re)organizar sua prática docente. Nesse contexto desafiador, a produção subjetiva da ação de assumir uma postura de ajuda recíproca pode ser interpretada a partir de três situações explicativas que se constituíram como indicadores de nossa compreensão, a saber: rodízio na condição de “ajudador da vez”; exercício de uma empatia criativa e predomínio de uma equidade nas ações colaborativas.

### **Rodízio na condição de “ajudador da vez”**

No lócus do grupo de pesquisa, espaço-tempo compartilhado na coordenação pedagógica, o protagonismo na proposição de soluções para as dificuldades elencadas como prioritárias pelo grupo, não ficava restrito a uma pessoa ou líder. Para as mais variadas situações, cada indivíduo assumia a condição de “ajudador da vez”, servindo de suporte/incentivo para que o outro mobilizasse os recursos subjetivos necessários para enfrentar e superar os antagonismos circunstâncias (Santos, 2013).

Com esse rodízio, nenhum dos participantes poderia arvorar a condição de “único responsável” pelas soluções criativas que eram construídas pelo grupo.

### **Exercício de uma empatia criativa**

A empatia criativa se constituiu como uma disposição do outro em ouvir e ajudar quem estava apresentando um momento de fragilidade em relação a alguma situação. Com essa ação subjetiva, ao invés do colega se sentir constrangido em expressar alguma dificuldade, as fragilidades comunicadas serviam de ponto de partida para a construção de soluções.

### **Equidade nas ações colaborativas desenvolvidas no contexto do grupo de pesquisa**

A empatia criativa com relação à necessidade do outro ajudou a construir um ambiente em que por meio da colaboração de cada indivíduo não se criasse um sentimento de que alguém estivesse “carregando o grupo nas costas”. Pelo contrário, o que emergia nas conversas informais e complemento de frases eram sentidos subjetivos de coautoria, corresponsabilidade e disponibilidade em ajudar.

Destaca-se que a produção subjetiva da ajuda recíproca se constituiu em uma ambiência de desafios institucionais e necessidades pedagógicas específicas em que os participantes do grupo de pesquisa escolheram assumir uma postura de contribuir com

o desenvolvimento das ações pedagógicas, tornando-se coautores e corresponsáveis pelo sucesso desse quefazer. Portanto, foi criada uma condição simbólico-emocional que integrou o exercício da colaboração na construção de soluções em que o êxito do que estava sendo desenvolvido interdependia da justa colaboração de cada indivíduo. A análise desse processo subjetivo de criação conjunta de vínculos simbólico-emocionais de colaboração no contexto das atividades pedagógicas do “Professor Alegria” indicou a necessidade e a importância do planejamento conjunto de ações que sejam carregadas de sentido para quem está participando dessa ação coletiva.

González Rey (2002, 2005) amplia esse entendimento ao considerar que a subjetividade social integra e é constituída pelos processos simbólicos e emocionais que emergem no contexto das interações sociais. Implicando assumir que a produção subjetiva da ajuda recíproca deve ser entendida não apenas como uma troca biunívoca de benefícios materiais ou imediatos. Mas, para além desse imediatismo enclausurante, a ajuda recíproca deve ser entendida como uma construção simbólica integrada por sentidos e emoções partilhadas.

Neste caso, a produção subjetiva da ajuda recíproca inclui a maneira como os indivíduos conferem sentido e interpretam as situações de ajuda e como essas interpretações integram e perpassam as práticas culturais e as experiências vividas na historicidade de cada um dos participantes.

Nessa direção, a produção subjetiva da ajuda recíproca, pode ser percebida como uma ação coletiva que integra os movimentos subjetivos de indivíduo, constituindo suas emoções e valores ao mesmo tempo em que as ações individuais integram e transformam a configuração subjetiva dessa ajuda recíproca.

## **A constituição da partilha intencional de experiências e recursos pedagógicos**

É importante ressaltar que a partilha intencional de experiências e recursos pedagógicos é uma ação recursiva e o exercício da dialogicidade contribuiu para que os participantes da pesquisa (re)organizassem uma trama complexa de sentidos subjetivos e singularidades na construção de soluções criativas para a superação das dificuldades pedagógicas vivenciadas no período pandêmico. Nessa situação, a escola se constitui como um espaço complexo. Segundo Santos (2022, p. 126), essa complexidade se dá por meio de compartilhamentos de elementos que geram, continuamente, novos sentidos e significados e que, “permanentemente são interpenetrados por novos sentidos e significações trazidos de outros espaços sociais de convivência dos sujeitos ou que vão sendo produzidos a partir de relacionamentos ali estabelecidos”.

Nesse contexto desafiador, a produção subjetiva da partilha intencional de experiências e recursos pedagógicos pode ser interpretada a partir de duas situações explicativas que se constituíram como indicadores de nossa compreensão, a saber: exercício do respeito mútuo e a utilização do diálogo como possibilidade criativa.

## Exercício do respeito mútuo

É importante considerar que diferentes produções subjetivas se constituíram e constituíram o processo de assunção do respeito mútuo no contexto do grupo de pesquisa. Este movimento subjetivo incluiu a possibilidade dos participantes expressarem emotividade, empatia e o sentimento de respeito ou declinarem em um relacionamento conflituoso e pouco amistoso. No estudo do caso do “Professor Alegria” foi possível considerar indicativos de que, de maneira interdependente, o grupo de pesquisa se constituiu como rica fonte de acolhimento em que o docente ressignificou suas expectativas em relação ao sucesso de seu trabalho pedagógico utilizando as ferramentas digitais.

O “Professor Alegria”, apesar de ser um docente com excelência em suas práticas de sala de aula, diante dos novos desafios, assumiu a possibilidade de acolhimento no contexto do grupo de pesquisa, como uma fonte produtora de novos sentidos subjetivos e novas possibilidades educativas. Assim, a atitude de respeito à sua dificuldade em interagir com tecnologias digitais em um ambiente virtual se tornou um desafio de reciprocidade entre os pares.

Entretanto, ao mesmo tempo, o exercício do acolhimento se constituiu como um desafio aos participantes para que assumissem um papel proativo nas práticas de acolhimento, fazendo emergir, em um ambiente plural, novos conhecimentos e aprendizados. Com essa rica produção subjetiva o tempo destinado à coordenação pedagógica, para “além das paredes físicas” e do distanciamento social, se tornou um lócus em que os participantes vivenciaram respeito aos sentimentos e às fragilidades circunstanciais.

Diante de toda essa complexidade, faz-se necessário perceber que a relação simbólico-emocional constituída pelos docentes integrou o processo de superação vivenciada no contexto das ações do grupo de pesquisa, sendo configurada pela emergência de sentidos subjetivos tais como emocionalidade positiva, afetividades, amizades e confiança que configuraram o processo de constituição do respeito mútuo vivenciado pelos integrantes da pesquisa.

## Utilização do diálogo como possibilidade criativa

Para González Rey (2002, 2005) as dinâmicas conversacionais podem contribuir para a emergência de aprendizagens mútuas, o que favorece o desenvolvimento de um espaço relacional preñado de convivencialidade e respeito. Para Tacca (2006) o diálogo é colocado como centro da relação de ensino-aprendizagem, pois qualifica o processo de desenvolvimento e favorece a interação entre os indivíduos e a possibilidade de autotransformação.

Segundo Mitjans Martínez e González Rey (2019), no contexto da prática pedagógica do docente, os sentidos subjetivos de cada ação, têm origem nas diferentes experiências

vividas por ele em toda sua trajetória. Assim, no estudo do caso do “Professor Alegria”, foi possível perceber que as dinâmicas conversacionais contribuíram com o processo de construção colaborativa de novas perspectivas profissionais e novas práticas educativas no contexto de atuação do grupo de pesquisa, processos subjetivos que emergiram na busca da superação da situação desafiadora constituída no caso do “Professor Alegria”.

Ressalta-se entretanto que onde existe a prática do diálogo, as situações conflitantes podem ser percebidas e enfrentadas sob uma nova perspectiva, a partir de uma visão ampliada sobre uma situação que, inicialmente tensionada, passa a se constituir como uma situação geradora de novos sentidos subjetivos e novas configurações da ação docente.

Com esse entendimento, no contexto da produção subjetiva da partilha de experiências e recursos pedagógicos destaca-se que esse processo não se restringiu apenas à sequidão estéril de um ato estanque e isolado de dividir algo com outrem. Mas se constituiu como uma emergência de unidades simbólico-emocionais tanto individual quanto social. Para González Rey (2002, 2005) a emoção e o simbólico se constituem como unidade geradora de sentidos e configurações subjetivas. Isso significa que a ação da partilha está intrinsecamente constituída pela produção subjetiva dos indivíduos que vivenciam essa experiência e, ao mesmo tempo, integra a produção de sentidos e as configurações subjetivas desses indivíduos. Nessa situação, tanto social quanto individual vão se constituindo mutuamente.

No caso do “Professor Alegria”, o exercício da partilha potencializou a emergência de sentidos subjetivos de confiança nas contribuições do outro que foram sendo assumidas como relevantes integrantes do processo de mudança da ação pedagógica de cada um dos participantes. Mitjans Martínez e González Rey (2017, p. 16) consideram que a configuração subjetiva da ação do tornar-se professor interdepende dos “sentidos subjetivos que são produzidos na história de vida desse professor, assim como os sentidos subjetivos que são produzidos no decorrer dessas ações, assim como as relações que vão se constituindo nesse contexto”. No caso do “Professor Alegria”, as emoções que emergiram no contexto da partilha se tornaram simbólicas, enquanto os processos simbólicos integrantes dessas unidades também emergiram como emocionalidades que constituíram a voz dos indivíduos que assumiram a condição de protagonistas circunstanciais no contexto experiencial da partilha.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa se constituiu da análise do desenvolvimento subjetivo de um docente que se encontrou diante de uma nova realidade educacional. Tal situação, de maneira emergencial, requereu do grupo de pesquisa novo olhar e a utilização de novas ações pedagógicas. O processo construtivo-interpretativo propiciou a construção conjunta de resultados que afloraram a partir do estudo do caso do “Professor Alegria”.

E como maneira de extrapolação a esta vivência, após o período da pandemia, o “Professor Alegria”, outrora avesso ao uso de ferramentas digitais em suas práticas educativas, decidiu e mobilizou recursos subjetivos para assumir turmas pertencentes à modalidade de Educação a Distância, no contexto da unidade escolar em que a pesquisa foi realizada.

Diante da complexidade da produção subjetiva que emergiu nestes processos de transições entre ensino presencial/ensino remoto/ensino a distância, é importante considerar que diversas foram as questões que constituíram os processos de tomada de decisão do “Professor Alegria”. Porém é importante perceber que esses movimentos subjetivos foram se (re)organizando integrando e sendo integrados pela produção conjunta do sentimento de partilha, de acolhimento e de pertencimento.

Os resultados indicaram que a abertura ao diálogo e a assunção de uma postura de autoria em relação à própria produção pedagógica constituíram a produção subjetiva da profissionalidade docente na situação social de aprendizagem estudada.

Assim, em um processo no qual o docente passou a se perceber como indivíduo capaz de superar barreiras anteriormente consideradas intransponíveis. Ou seja, enquanto boa parte dos docentes do “CEP”, mesmo antes da pandemia, já havia aderido à utilização de recursos computacionais em sala de aula, o “Professor Alegria” não abria mão dos seus pincéis coloridos para, cuidadosamente, organizar seus esquemas de aula. Trabalho pedagógico este, reconhecido pelos seus pares como sendo um trabalho de excelência. Portanto, as implicações da pandemia nas atividades escolares, naquele momento, foram percebidas pelo professor como sendo algo que balançou suas estruturas e certezas didático-pedagógicas, removendo-o abruptamente de sua zona de conforto. Foi nesse contexto de mudança, que o “Professor Alegria” assumiu o desafio de constituir com seus pares docentes uma nova maneira de acolher e ser acolhido, movimento subjetivo que integrou novos aprendizados e novas práticas educativas ao seu fazer pedagógico ao mesmo tempo em que, de maneira interdependente, suas experiências e recursos pedagógicos constituíram a ação pedagógica do grupo de pesquisa.

Vale ressaltar que a ajuda recíproca, o acolhimento criativo e a partilha intencional de experiências e recursos pedagógicos se constituíram como indicadores da produção subjetiva que emergiu no contexto do processo de superação de uma situação pedagógica confortável para uma situação nova e desafiadora.

Nessa dinâmica complexa, diferentemente dos sentidos subjetivos de impotência, tristeza e desânimo, que inicialmente emergiram nas conversas informais com o “Professor Alegria”, ao final das atividades do grupo de pesquisa, passaram a constituir as conversas informais, sentidos subjetivos de autoria, proatividade e mobilização de recursos subjetivos.

Entretanto, essa nossa interpretação pode ser tomada aprioristicamente como sendo a única possível?

Ou seja, diante de cenários similares, que em que fossem garantidas a utilização de estratégias pedagógicas semelhantes às que foram constituídas no “CEP”, indiscriminada e serialmente, poderiam fornecer resultados semelhantes?

A resposta para tal situação hipotética é que não é possível determinar aprioristicamente o que acontecerá. Isto porque, o trabalho colaborativo, a expectativa de qualificação profissional, o acolhimento, a partilha intencional de conhecimentos foram ações conjuntas desenvolvidas na esperança de criar um ambiente favorável para a construção de soluções pedagógicas para a realidade educativa vivenciada pelo “Professor Alegria”.

Assim, o grupo de pesquisa compreendeu que ao lidar com os processos de trabalho naquele contexto, era mais interessante ter esperança do que ter certezas. Havia ali dois debates: de um lado a dúvida por parte do professor, sobre se conseguiria superar suas dificuldades para assumir uma prática pedagógica que se apresentasse mais adequada para as novas realidades do seu grupo de estudantes. De outro lado, a própria angústia do grupo de pesquisa, sobre se conseguiria construir conjuntamente com o professor, uma ambiência necessária para que fossem constituídas possibilidades de superação para as dificuldades nomeadas por ele.

Portanto, para melhor compreender sobre as potencialidades que processos semelhantes podem oferecer para o aperfeiçoamento da prática docente, faz-se necessário mais estudos sobre a produção subjetiva e formação docente que nos ajudem a (re)pensar a prática educativa, considerando em nossas ações a unidade indissociável simbólico-emocional. E ao (re)pensar assim, esperar o alcance de novas possibilidades. E ao esperar, criar condições para a assunção de um agir autotransformador.

## REFERÊNCIAS

ANACHE, Alexandra Ayach Anache; COELHO, Cristina Madeira; ROSSATO, Maristela. **O que aprendemos com a pandemia**. Reflexões orientadas pela teoria da subjetividade sobre os processos de ensinar e aprender. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei nº 5.105, de 3 de maio de 2013**. Reestrutura a carreira de magistério público, do Quadro de Pessoal do Distrito Federal.

BRASIL. MEC. **Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020**.

CEP-ETP. **Projeto Político Pedagógico**. SEEDF, Planaltina-DF, 2023.

CORDÃO, Francisco Aparecido; MORAES, Francisco de. **Educação Profissional no Brasil: síntese histórica e perspectivas**. São Paulo: Editora Senac, 2017.

COELHO, Juçara Eller. A Reforma da Educação Profissional da década de 1990 na Escola Técnica Federal de Santa Catarina /Unidade Florianópolis. **Holos**, [S. l.], v. 2, p. 13–23, 2014. DOI: 10.15628/holos.2014.2004. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2004>. Acesso em: 17 jun. 2024.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luís. **Pesquisa qualitativa em psicologia**: Caminhos e desafios. São Paulo: Editora Pioneira Thomson Learning, 2002.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luís. O sujeito que aprende - desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, Maria Carmen Rosa Valella. **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Alínea, 2006.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luís; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **Subjetividade: teoria, epistemologia e método**. Campinas-SP: Alínea, 2017.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luís. **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Thomson, 2005.

GORZONI, Sílvia de Paula e DAVIS, Claudia. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2017, v. 47, n. 166 [Acessado 3 Junho 2024], pp. 1396-1413. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/198053144311>>. ISSN 1980-5314. <https://doi.org/10.1590/198053144311>

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; GONZÁLEZ REY, Fernando L. **Psicologia, educação e aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2017.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, Fernando L. A preparação para o exercício da profissão docente: contribuições da teoria da subjetividade. In: ROSSATO, M.; PERES, V. L. (Org.). **Formação de educadores e psicólogos**: contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica. Curitiba: Appris, 2019, v. 1, p. 11-33.

OLIVEIRA, João Batista Araújo; GOMES, Matheus e BARCELLOS, Thais. A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online]. 2020, v. 28, n. 108 [Acessado 28 Maio 2024], pp. 555-578. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802885>>. Epub 06 Jul 2020. ISSN 1809-4465.

OMS – Organização Mundial da Saúde. Coronavírus disease (COVID-19). **pandemic** [Internet]. Geneva: World Health Organization; 2019. Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>. Acesso em 04 de junho de 2024;<<https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802885>>.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais**: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal : IFRN, 2015.

PALU, Janete; SCHULTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro. **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta, 2020.

RAMOS, Marise. **Trabalho, Educação e correntes pedagógicas no Brasil**: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde. 2a edição. Rio de Janeiro: EPSJV/UFRJ, 2010.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances**: estudos sobre educação. Presidente Prudente, v. 12, n. 13, 2005. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1692>. Acesso: 11 jun. 2023.

ROSSATO, Maristela; PERES, Vannuzia Leal. **Formação de Educadores e Psicólogos**: Contribuições e Desafios da Subjetividade na Perspectiva Cultural-Histórica. Editora Appris, 2020.

SANTAELLA, L. Da cultura de massa às interfaces na era digital. **Revista Faced**, Salvador, n.14, p.105-118, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/1185/1/2657.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2024.

SANTOS, Elias Batista dos. **Formação docente e subjetividade**: teorias, possibilidades e desafios – Curitiba, CRV, 2022.

SANTOS, Elias Batista dos. O professor em situação social de aprendizagem: autoctonia e formação docente. Brasília (2013). xviii. 250 f. **Tese** (Doutorado em Educação)– Universidade de Brasília, 2013. Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Carmen Villela Rosa Tacca.

SANTOS, Guilherme da Silva dos; MARCHESAN, Maria Tereza Nunes. Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil e seus docentes: trajetos e desafios. **Linguagens** - Revista de Letras, Artes e Comunicação. ISSN 1981-9943- Blumenau, v. 11, n. 1, p. 357-374, jan./abr. 2017.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. **Estratégias pedagógicas.Aprendizagem e Trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea,2006.

TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Uma crítica às teorias clássicas da aprendizagem e à sua expressão no campo educativo. **Linhas Críticas**, Brasília , v. 12, n. 22, p. 109-130, jun. 2006.