

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI
JÉSSICA JANETE NASCIMENTO

**SUBJETIVIDADES DE EDUCADORAS: UMA ANÁLISE DE CONCEPÇÕES
EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS**

São João del-Rei
PPGPSI - UFSJ
2022

JÉSSICA JANETE NASCIMENTO

**SUBJETIVIDADES DE EDUCADORAS: UMA ANÁLISE DE CONCEPÇÕES
EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de São João Del Rei, como parte das exigências para a obtenção de título de Mestra em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia

Linha de Pesquisa: Instituições, Saúde e Sociedade

Orientadora: Profa. Dra. Larissa Medeiros Marinho dos Santos

São João del-Rei
PPGPSI - SJDR
2022

Ficha catalográfica elaborada pela Divisão de Biblioteca (DIBIB)
e Núcleo de Tecnologia da Informação (NTINF) da UFSJ,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

N58s Nascimento, Jéssica Janete.
SUBJETIVIDADES DE EDUCADORAS : UMA ANÁLISE DE
CONCEPÇÕES EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS /
Jéssica Janete Nascimento ; orientadora Profa. Dra.
Larissa Medeiros Marinho dos Santos. -- São João
del-Rei, 2022.
104 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em
Psicologia) -- Universidade Federal de São João del
Rei, 2022.

1. Subjetividade. 2. Educador. 3. Educação. 4.
Concepção de educação. 5. Educação de crianças. I. dos
Santos, Profa. Dra. Larissa Medeiros Marinho ,
orient. II. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO Nº 8 / 2022 - PPGPSI (13.24)

Nº do Protocolo: 23122.011117/2022-51

São João del-Rei-MG, 24 de março de 2022.

A Dissertação "**Subjetividades de educadoras: uma análise de concepções educacionais na educação de crianças**"

elaborada por **Jéssica Janete Nascimento**

e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de São João del-Rei como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRA EM PSICOLOGIA

BANCA EXAMINADORA:

Profa . Dra. Fátima Maria Leite Cruz (UFPE)

Assinado por concordância com ata de defesa realizada por videoconferência

(Assinado digitalmente em 24/03/2022 15:29)

CELSO FRANCISCO TONDIN
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DPSIC (12.25)
Matrícula: 2325552

(Assinado digitalmente em 24/03/2022 16:40)

LARISSA MEDEIROS MARINHO DOS SANTOS
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
COPSI (12.70)
Matrícula: 1759778

Para verificar a autenticidade deste documento entre em
<https://sipac.ufsj.edu.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **8**, ano:
2022, tipo: **ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO**, data de emissão: **24/03/2022** e o código de
verificação: **8ab7f46aae**

Dedico este estudo àquelas educadoras e educadores que atuam com esperança e persistência, mediando para a formação de educandos críticos e capazes de transformar a realidade em que vivem.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, especialmente, a orientadora, Larissa Medeiros Marinho dos Santos, educadora que mediou o caminho deste estudo, meu processo de aprendizagem e a construção das informações, sempre com acolhimento, compreensão e profissionalismo.

Aos membros da banca examinadora de qualificação deste estudo, Celso Francisco Tondin, Deborah Rosária Barbosa e Fátima Maria Leite Cruz, educadores que gentilmente mediaram conhecimentos, indicações de leituras e devolutivas fundamentais para a elaboração desse estudo.

As educadoras participantes da pesquisa que compartilharam suas subjetividades e se envolveram de maneira ativa no processo de construção das informações, mediando as informações que o possibilitaram.

A todas educadoras e educadores que mediaram em algum momento minha formação e que, em minhas vivências, contribuíram para a constituição da minha subjetividade, permeando a elaboração desse estudo.

Aos educadores, autores das teorias referenciadas e reflexões citadas, mediadores de conhecimentos que possibilitaram a constituição desse estudo.

Aos meus pais, Issac Nascimento e Dulcineia Silvano, ao meu companheiro de jornada, Marco D'elia Fernandes, minhas irmãs, Josiane Silvano Nascimento e Denise Silvana Nascimento, aos demais amigos (eles sabem quem são), que mediaram inúmeras vivências e aprendizagens, que estão presentes em minha subjetividade e com ela fizeram parte desse estudo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), mediadora do financiamento que possibilitou a consolidação desse estudo e dos estudos de tantas educadoras e educadores que transformam infinitas realidades.

Por fim, aqueles a quem essas informações possam ser mediadoras de conhecimento, que motivaram a definição dos objetivos, a pesquisa e a escrita desse estudo.

CAMINHOS DO CORAÇÃO

*E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas*

*E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
É tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar*

(Canção Caminhos do coração de Gonzaguinha)

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
EB	Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
PET	Plano de Estudo Tutorado
SEE/MG	Secretaria de Estado de Minas Gerais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Indicativa das zonas de sentido da educadora Júlia	70
Quadro 2 - Indicativa das zonas de sentido da educadora Camila	85

RESUMO

O estudo apresenta uma análise da subjetividade de educadoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental relacionada às suas concepções de educação e busca compreender como estas se relacionam às suas práticas junto aos educandos. Visou-se também, descrever como o contexto sócio-histórico contribui para a constituição da concepção de educação. No referencial teórico foram utilizadas contribuições de Paulo Freire para compreender o processo educativo, refletir sobre as características de diferentes concepções educacionais e seus efeitos na formação dos educandos. Apresentou-se as contribuições da Psicologia Histórico-cultural para a compreensão da Subjetividade, as bases para a elaboração da Teoria da Subjetividade de González-Rey e os principais conceitos dessa abordagem. Para a metodologia lançou-se mão da Epistemologia Qualitativa Construtivo-Interpretativa proposta por González-Rey, desenvolvida por meio de estudos de casos e instrumentos como conversações. Participaram do estudo, duas pedagogas, com mais de 5 anos de experiência profissional, que trabalham com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, de escolas públicas localizadas em uma cidade da mesorregião de Campo das Vertentes – MG. Observou-se que na subjetividade das educadoras existem aspectos constituintes de sua concepção de educação, originados durante a infância, principalmente no período da Educação Básica. Foram observados aspectos constituintes das suas subjetividades que envolvem o processo de formação acadêmica e elementos ligados a outros cursos formativos. Identificou-se aspectos relacionados às experiências profissionais e ao contexto sócio-histórico dessas experiências. Há também aspectos constituintes ligados à interação das educadoras com a equipe de trabalho e a vivências com os alunos. São perceptíveis diferentes processos de subjetivação das participantes e concepções de educação com distintas características. Entretanto, pode ser observada também relativa similaridade entre a expressão da subjetividade relacionada à concepção de educação das educadoras. Considera-se a importância de compreender como a subjetividade afeta as concepções de educação e sua influência na prática educativa, visando encontrar meios para trabalhar uma educação mais crítica.

Palavras-chave: Subjetividade; Educação; Educador; Concepção de educação; Educação de crianças.

ABSTRACT

The study presents an analysis of the subjectivity of educators in the early years of Elementary School related to their conceptions of education and seeks to understand how these are related to their practices with the students. It also aimed to describe how the socio-historical context contributes to the constitution of the concept of education. In the theoretical framework, contributions from Paulo Freire were used to understand the educational process, to reflect on the characteristics of different educational conceptions and their effects on the education of students. The contributions of Historical-Cultural Psychology to the understanding of Subjectivity, the bases for the elaboration of González-Rey's Theory of Subjectivity and the main concepts of this approach were presented. For the methodology, the Qualitative Constructive-Interpretive Epistemology proposed by González-Rey was used, developed through case studies and instruments such as conversations. Two pedagogues, with more than 5 years of professional experience, who work with students in the early years of Elementary School I, from public schools located in a city in the mesoregion of Campo das Vertentes - MG, participated in the study. It was observed that in the subjectivity of the educators there are aspects that constitute their conception of education, originated during childhood, mainly in the period of Basic Education. Constituent aspects of their subjectivities that involve the academic training process and elements linked to other training courses were observed. Aspects related to professional experiences and the socio-historical context of these experiences were identified. There are also constituent aspects linked to the interaction of the educators with the work team and the experiences with the students. Different processes of subjectivation of the participants and conceptions of education with different characteristics are perceptible. However, a relative similarity can also be observed between the expression of subjectivity related to the educators' conception of education. It is considered the importance of understanding how subjectivity affects the conceptions of education and its influence on educational practice, aiming to find ways to work on a more critical education.

Keywords: Subjectivity; Education; Educator; Conception of education; Childs education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE	18
A SUBJETIVIDADE NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	27
OBJETIVOS	43
Objetivo Geral	43
Objetivos Específicos.....	43
METODOLOGIA.....	44
Desenho da pesquisa.....	44
Participantes e contexto de pesquisa	45
Instrumentos e procedimentos para produção de informação	46
Etapas do estudo.....	48
INFORMAÇÕES PRODUZIDAS: CONSTITUIÇÃO DE SUBJETIVIDADES, CONCEPÇÕES EDUCACIONAIS E AÇÕES EDUCATIVAS	52
Considerações iniciais	52
Subjetividades em ação	53
Contribuições do contexto sócio-histórico das educadoras para a constituição subjetiva da concepção de educação	87
Elementos que interferem na prática das educadoras junto aos educandos	89
CAMINHO EM CONSTRUÇÃO	91
REFERÊNCIAS	94
ANEXOS	98
Anexo I – Roteiro 1º encontro com os participantes	98
Anexo II – Roteiro 2º encontro com os participantes.....	100
APÊNDICES	102
Apêndice I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	102

INTRODUÇÃO

Este estudo se propôs a pensar sobre o significado da educação para aquelas¹ que a possibilitam no espaço² escolar. A proposta foi propiciar um olhar para a constituição subjetiva de educação e o que ela demonstra na concepção das educadoras. Na pesquisa foram produzidas discussões sobre as narrativas de educadoras para compreender como a história delas e suas relações sociais estão presentes em sua concepção de educação e como estas concepções se relacionam com suas práticas profissionais.

A perspectiva Histórico-cultural foi utilizada como base teórica para a compreensão de desenvolvimento humano e de constituição da subjetividade. Nessa perspectiva o homem é considerado um ser histórico, social e cultural. O seu principal proponente teórico, Vygotsky (1926/2003)³, define educação (no sentido científico) como:

a influência e a intervenção planejadas, adequadas ao objetivo, premeditadas, conscientes, nos processos de crescimento natural do organismo. Por isso, só terá caráter educativo o estabelecimento de novas reações que, em alguma medida, intervenham nos processos de crescimento e os orientem. Nem todos os novos vínculos que se formam na criança, portanto, serão atos educativos (p. 82).

Vygotsky fundamentou a construção de sua teoria, compreensão e definição de homem/humano em uma visão da realidade embasada pelo Materialismo Histórico-dialético. Sob essa influência o autor entendeu que a educação se trata de um fenômeno exclusivamente humano e, como tal, a compreensão de sua natureza somente será possível se for compreendida a natureza humana, sua historicidade e base social (Saviani, 1984).

O meio social foi entendido por Vygotsky (1926/2003) “como conjunto das relações humanas” (p.79), que tem como característica a flexibilidade, inclusive para a educação, sendo um de seus recursos mais flexíveis. Isso porque o meio muda facilmente suas formas e configurações e pode ser transformado em novas formas do ambiente social. De acordo com Vygotsky (1926/2003):

[...] em suas relações com o ambiente, o ser humano sempre utiliza de sua experiência social. Quando observamos um bosque, um rio, as árvores, compreendemos o que são essas coisas, nós as nomeamos e compreendemos a designação; abordamo-as

¹ A palavra *educadoras*, no feminino, foi usada devido à profissão no Brasil ser integrada, na maioria, pelo sexo feminino (Carvalho, 2018).

² A palavra *espaço* é utilizada para referenciar tanto espaço concreto, o espaço sócio-cultural e a subjetividade social escolar (conceito descrito nas p. 27-30).

³ O nome Vygotsky pode ser grafado de diversas maneiras, tais como Vygotsky, Vigotsky, Vigotski e Vygotski, de acordo com a referência utilizada. Neste estudo optou-se pelo uso da grafia Vygotsky, por ser a utilizada pela maior parte das referências consultadas, também por ser a empregada na fundamentação teórica da Teoria da Subjetividade de González-Rey.

como operações tão complexas da experiência social, que passam despercebidas (Vygotsky, 1926/2003, p.79).

É necessário explicar que no ambiente social escolar, de acordo com Vygotsky (1926/2003), não se pode educar o outro de maneira direta. Não é possível produzir mudanças diretas no outro, só se pode educar a si mesmo, pois a principal via de educação são as próprias experiências do educando. Desse modo, “a criança educa a si mesma (Vygotsky, 1926/2003, p. 75)”, ou seja, o meio social possibilita educação, entretanto, o educando é ativo nesse processo. Sem sua experiência pessoal não há processo educativo.

O educador deve organizar, orientar e regular o meio social educativo. Nas palavras de Vygotsky (1926/2003): “no processo de educação, o professor deve ser como os trilhos pelos quais avançam livre e independentemente os vagões, recebendo deles apenas a direção do próprio movimento. A escola científica é, sem sombra de dúvida, uma escola de ação” (p.75). Em outro momento, ele compara o educador a um agricultor:

o agricultor influencia a germinação das plantas elevando a temperatura, prevendo a umidade, mudando a distinção das plantas contíguas, escolhendo, misturando o adubo, de forma indireta, através das mudanças correspondentes no ambiente. Dessa forma, o professor, através da modificação do meio, vai educando a criança (Vygotsky, 1926/2003, p. 76).

A função do educador é de maneira ativa “modelar, cortar, dividir e entalhar os elementos do meio” de acordo com seus objetivos. Deste modo, o processo educativo é “um processo dinâmico, ativo e dialético” (Vygotsky, 1926/2003, p.79). Ele é ativo, para todos os fatores que o compõem, tanto para o educando, quanto para o educador e para o meio social em que acontece a educação (Vygotsky, 1926/2003).

Deste modo, o educando não é visto como uma esponja que absorve os conhecimentos transmitidos pelo educador. Diferente disso, para Vygotsky, o processo educativo tem a função de “criar um ser humano que olhe para além de seu meio” (Vygotsky, 1926/2003, p. 77).

Conforme afirmou Saviani (1984), a educação, nessa perspectiva, tem como objeto a identificação dos elementos culturais que devem ser assimilados pelos homens para que eles se constituam realmente enquanto humanos e não somente como indivíduos da espécie humana. Neste mesmo sentido, o propósito da educação também é descobrir quais as formas mais adequadas para identificar esses elementos culturais e possibilitar que eles sejam reconstituídos pelos indivíduos.

Considera-se que o professor é central no processo de mediação histórico-cultural e diretamente implicado enquanto mediador do desenvolvimento infantil (Scalcon, 2002).

Defende-se que a subjetividade do docente (Mitjáns Martínez, A. & Ganzález-Rei, 2017) tem implicações no desenvolvimento do educando e na humanização de todos os envolvidos no processo (Freire, 1969).

Assim, faz-se necessário compreender o perfil do professor da Educação Básica no Brasil. Para isso, utilizou-se os Relatos de Pesquisa 41, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o qual foi baseado nos Censos da Educação Básica dos anos 2009, 2013 e 2017, da autora Carvalho (2018).

De acordo com a autora, segundo o censo de 2017, 81% dos professores brasileiros são mulheres. Elas são maioria, em todas as fases de ensino. Na educação infantil, o percentual de professoras é de 81,0%, nos anos iniciais do Ensino Fundamental 88,9%, nos anos finais do Ensino Fundamental 68,9% e no Ensino Médio, 59,6%. Além disso, elas predominam em todas as regiões do Brasil. No Centro-oeste representam 80,5% do total de professores; no Nordeste 78,7%; no Norte 71,0%; no Sudeste 83,0% e no Sul 86,0% (Carvalho, 2018).

Os dados gerais do mesmo censo, indicam que 42% dos professores brasileiros se declararam brancos ou pardos; 3,7% pretos; 20,3% pardos; 0,6% amarelos e 0,5 indígenas e 28,2% não declararam. As informações das diferentes etapas de ensino mostram que nos anos da Educação Infantil o número de professores que se declaram de raça branca é de 43,5%; preta 4,3%; parda 24,9%; amarela 0,7%; indígena 0,4% e que não declararam 26,2%. Já nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a indicação das porcentagens é parecida: sendo de 41,9% de professores brancos, 4,3% pretos, 26,5 % pardos; 0,6% indígenas e 26,1% não declararam. Nos anos finais do Ensino Fundamental as porcentagens são de 41,1%; que se declararam brancos; 4% que se declararam pretos; 25,5% pardos; 0,7% amarelos; 0,9 indígenas e 27,9 não declararam. Já o percentual dos professores do Ensino Médio é de 46,7% dos professores se declaram brancos; 3,7% pretos; 20,3% pardos; 0,6% amarelos; 0,5 indígenas e 28,2% não declararam (Carvalho, 2018).

O censo de 2017 também apresenta a idade média dos professores no Brasil, 40 anos, distribuída conforme a etapa de ensino: na Educação Infantil a média é de 37 anos; nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 41 anos; nos anos finais é de 40 anos e no Ensino Médio, 41 anos (Carvalho, 2018).

A escolaridade dos professores brasileiros também foi investigada. Do total de professores, 78,4% têm graduação, 21,3% Ensino Médio, 0,2% Ensino Fundamental completo e 0,1% Ensino Fundamental incompleto. Nas diferentes etapas de ensino, esse percentual apresenta maioria absoluta de professores com Ensino Superior. Eles são 67,2%

na Educação Infantil; 76,2% nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 85,3% nos anos finais do Ensino Fundamental e 93,5% no Ensino Médio. O nível mais baixo de escolaridade registrado, nas diferentes etapas de ensino, foi o nível médio. Os percentuais de professores com esse nível de escolaridade são de 32,4% na Educação Infantil; 23,6% nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 14,6% nos anos finais e no Ensino Médio são de 6,5% (Carvalho, 2018).

O percentual de escolaridade dos professores apresenta significativas variações de acordo com a região geográfica do país. No centro-oeste o percentual de professores com Ensino Superior é de 87,7%; e de Ensino Médio de 12%. No Nordeste esse percentual é de 66,2% dos professores com Ensino Superior e 33,4% com Ensino Médio. No Norte 73,1% dos professores cursaram o Ensino Superior e 26,4% têm o nível Médio de ensino. No Sudeste o percentual de professores com Ensino Superior é de 84,4% e com Ensino Médio de 15,4%. No Sul, esse percentual é de 83,9% de professores com Ensino Superior e de 15,8% com Ensino Médio (Carvalho, 2018).

Quanto ao número de professores com títulos de pós-graduação, os dados demonstram que este percentual tem aumentado, de 24,2% dos professores no censo de 2009, para 35,9% no censo de 2017. Convém destacar que a quantidade de professores que realizaram cursos de formação continuada tem crescido, mas ainda representa uma pequena parcela do total de professores do país (Carvalho, 2018).

Com intuito de desenvolver uma compreensão sobre o estudo da subjetividade dos professores destaca-se que na perspectiva histórico-cultural, o conceito de subjetividade é compreendido em suas bases históricas e sociais. Ela pode ser compreendida como resultante de fenômenos e processos humanos, individuais e sociais. É constituída no processo de experiências vivenciais, as quais são compostas por uma rede complexa de fatores, que envolvem sentidos, significados e subjetivações de influências objetivas e afetivas (González-Rey, 2000; 2001; 2003; 2005a; 2005b).

Vários estudos permitiram a investigação da subjetividade do professor sob o referencial teórico da Teoria da Subjetividade, elaborada por González-Rey (o mesmo que foi utilizado neste estudo), tais como: Luz, (2008); Soares (2011); Souza (2015); Gallert (2016); Lopes e Rossato (2017); Rossato, Matos e Paula (2018); Vieira, Ferreira e Miliroini (2018); Resque e Alves (2019); Monte e Lustosa (2019), e Díaz e Tacca (2019).

Esses estudos investigaram a subjetividade do educador relacionada a diversas temáticas, como a prática profissional docente, analisada por Stangherlim (2006) e por Silva, Fernandes e Pannuti (2017); a subjetividade no processo de formação dos educadores,

analisada por Luz (2008) e Morais (2012); o professor enquanto sujeito da sua ação, como fez Gallert, (2016); as transformações ao longo da trajetória profissional, como Resque e Alves (2019); a relação entre o professor e a escola, investigada por Souza (2015); às expressões da subjetividade nas ações e relações pedagógicas, estudada por Rossato, Matos e Paula (2018); o regime de trabalho temporário, investigado por Vieira, Ferreira e Miliroini (2018); sua prática com alunos com dificuldades de aprendizagem, como estudou Lopes e Rossato (2017); o trabalho pedagógico junto a alunos com altas habilidades, investigado por Monte e Lustosa (2019); e ainda, a formação e a prática da docência na educação infantil, estudadas por Díaz e Tacca (2019).

Em outros estudos os autores investigaram a subjetividade de diversos educadores, relacionados de acordo com suas várias áreas de prática, como docentes do ensino superior (Stangherlim, 2006; Rossato, Matos & Paula, 2018); professores da educação infantil (Luz, 2008; Souza, 2015); educadores do ensino médio (Rossato, Matos, & Paula, 2018); professores de escolas públicas (Souza, 2015; Lopes & Rossato, 2017; Resque & Alves, 2019) e do ensino privado (Luz, 2008; Monte & Lustosa, 2019); professores do Ensino Fundamental, em regime temporário (Vieira, Ferreira, & Miliroini 2018) e professores de educação inclusiva (Lopes & Rossato, 2017; Monte & Lustosa, 2019). Encontrou-se estudos realizados por meio de caso único, como Gallert (2016); Resque e Alves (2019); Monte e Lustosa (2019) e Díaz e Tacca (2019); também de casos múltiplos, como Luz (2008); Souza (2015); Silva, Fernandes e Pannuti (2017) e Rossato, Matos e Paula (2018).

Quanto à subjetividade dos educadores, as informações apresentadas demonstraram que o processo de subjetivação docente é influenciado por diversos fatores, tais como os que envolvem o cotidiano de trabalho (Souza, 2015); as condições de trabalho, apontadas por Souza (2015) e Stangherlim (2006); os aspectos que envolvem a precariedade física do espaço, a falta de recursos pedagógicos e políticas salariais elucidados por Stangherlim (2006); o processo de formação acadêmica, apontado por Luz (2008) e Morais (2012). As relações pessoais no ambiente escolar, destacadas por Resque e Alves (2019) e Souza, (2015), além de fatores relacionados a vivências do professor em toda sua trajetória de vida, incluindo a sua infância, que foram ressaltados por Resque e Alves (2019), Silva, Fernandes e Pannuti (2017) e Rossato, Matos e Paula (2018).

É importante mencionar o estudo de Souza (2015) que trouxe outras contribuições relacionadas à educação infantil. De acordo com o referido estudo, no sentido de ser professor, foram identificadas frustrações, desencantos, resistências e desistências com relação à educação infantil. Diante disso, foi especificado que há necessidade de reflexões

sobre a subjetividade docente no processo de formação, apontando para a importância de considerar a subjetividade do educador e incluir em seu processo formativo a sua afetividade, suas vontades e pensamentos. Em outros estudos foram identificados também sofrimento emocional relacionados a adversidades, tensões e conflitos do cotidiano escolar e verificado que há presença de sentimentos de desvalorização e angústia nos professores (Souza, 2015; Soares, Oliveira, & Batista, 2017, Tostes, Albuquerque, Silva & Petterle, 2018; Magalhães, 2019; Lima, Pereira, Santos & Moraes, 2020).

Por meio do estudo de Gallert (2016), pode-se compreender também que a construção do professor enquanto sujeito está relacionada às produções subjetivas elaboradas pelo docente durante sua trajetória, inclusive o valor que a profissão tem em sua vida faz parte desse processo. É afirmado que o fato de o professor atuar enquanto sujeito, não significa que ele é plenamente feliz e satisfeito em sua profissão. Indica que, em meio aos problemas, ele assume posturas ativas e propositivas ao buscar alternativas para sua satisfação pessoal e profissional. Nesse processo de produção subjetiva ele se fortalece em querer permanecer na profissão, ao mesmo tempo em que permite que suas práticas pedagógicas sejam recriadas e que busca criar possibilidades para se relacionar com o aluno durante sua atuação como profissional.

Este estudo apresentou uma análise da subjetividade de educadoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental relacionada à concepção de educação e buscou compreender como ela se relaciona à prática das educadoras junto aos educandos. Os objetivos específicos foram descrever como o contexto sócio-histórico dos educadores contribui para a constituição de sua concepção de educação, analisar quais aspectos do contexto sócio-histórico deles são constitutivos de sua subjetividade e identificar na narrativa dos educadores fatores relacionados à sua prática junto aos educandos, por meio da participação de professoras da rede pública de ensino, de uma cidade do interior de Minas Gerais.

Para fundamentar teoricamente a pesquisa, o primeiro capítulo trouxe as contribuições do educador Paulo Freire que permitem pensar sobre a escola como instrumento de desenvolvimento psíquico, sobre distintas concepções educativas, a relação entre educador e educando e os compromissos do profissional da educação.

Em seguida, foi apresentada a compreensão de desenvolvimento psíquico fundamentada na Psicologia Histórico-cultural, abordando principalmente as bases para compreensão da Teoria da subjetividade nessa perspectiva, a qual é apresentada adiante. Foram abordados os principais conceitos teóricos sobre a constituição subjetiva e reflexões

quanto à subjetividade no espaço escolar. Logo após foram descritos os objetivos deste estudo e o método utilizado para sua realização.

No capítulo seguinte foram detalhados o desenho da pesquisa, apresentação dos participantes e a descrição do contexto de pesquisa, bem como os instrumentos e os procedimentos utilizados para produzir as informações. Por fim, foram apresentadas e discutidas as informações referentes à constituição subjetiva da concepção de educação dos educadores, as características da concepção de educação dos participantes e as ligações dessas concepções com a prática das educadoras junto aos educandos.

EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE

Freire é um dos mais importantes educadores críticos do séc. XX, sua obra é original e recebe reconhecimento mundial, fornecendo uma importante contribuição da América Latina ao pensamento pedagógico (Gadotti, 2000). Sua obra foi utilizada para aprofundar a compreensão da educação, refletir sobre diferentes concepções educacionais, as características dessas concepções e posturas do educador no espaço escolar, bem como os efeitos dessas posturas para o desenvolvimento do educando.

De acordo com Freire (1969), a preocupação com a educação deve levar ao questionamento sobre qual a compreensão que se tem de homem⁴ e de sua posição no mundo. A educação praticada depende do conceito de homem e de mundo, dos fins e meios implicados pela teoria pedagógica utilizada. Para ele não existe educação neutra, pois a visão de homem e mundo do professor implicará em ações educativas, métodos e objetivos condizentes com ela.

Freire (1969) afirma que se o educador percebe o ser humano como ser de adaptação ao mundo, em seu sentido estrutural, histórico e cultural, de modo que seus objetivos, ações e métodos utilizados na educação serão adequados a essa compreensão de homem, se o homem é visto como “coisa”, se suas ações educativas são mecanicistas, a educação tem como resultado a domesticação do homem. Por outro lado, quando o educador compreende o homem como um ser de transformação do mundo, seu “que-fazer” educativo vai em direção à humanização; se o educando é visto como pessoa, como sujeito, o “que-fazer” é libertador.

A obra de Freire foi escolhida por trazer contribuições para refletir sobre concepções distintas de educação. O autor diferencia o olhar do educador para o educando, em torno de duas concepções educativas diferentes. Quanto à primeira concepção a ser apresentada, Freire (1968/2018) a denomina de “educação bancária”. Ele estabelece críticas a esta forma de educar, por considerar que se configura como instrumento da ideologia de opressão. O autor aponta que nessa forma de educação não há comunicação entre educador e educando, mas sim comunicados do educador em direção aos educandos, em uma única direção. Não há espaço para a criatividade, a transformação é impedida e não há possibilidade de saber, pois este somente existe quando há invenção e reinvenção. O saber está na busca inquieta, impaciente, permanente de homens que coexistem no mundo, com o mundo e com os outros.

⁴ Paulo Freire utiliza a palavra “homem”, se referindo à espécie humana.

Nessa perspectiva de educação existe a compreensão de que os educadores são detentores do saber, que são os sábios, enquanto os educandos nada sabem. Nesse processo se nega a educação e o conhecimento como processo de busca e os educandos são vistos como alienados, são percebidos como ignorantes, sem perceber que também são educadores de seu educador (Freire, 1968/2018).

Nessa perspectiva educacional, o educador deposita conteúdos de sua narração no educando (Freire, 1969). Essa relação educador-educando é considerada por Freire (1968/2018) como especialmente “narradora” ou “dissertada”, já que considera que a função do educador seja a de entregar, levar e transmitir o saber aos educandos. O educador deve narrar, ou transmitir os conteúdos. Assim, ele os deposita no educando de maneira desconexa e pobre de experiência existencial. São palavras sem sentido, sem significado, apresentadas fora da dimensão concreta em que teriam sentido. No exercício dessa educação as palavras perdem sua força transformadora, apenas a sonoridade delas é frisada.

Essa concepção de educação torna o educando passivo e serve à “domesticação” do homem. Os educandos inadaptados às imposições, ao invés de inquietos e criativos, são considerados desajustados e rebeldes. Para Freire (1968/2018), esse tipo de educação é reflexo de uma sociedade opressora e representa uma dimensão da cultura do silêncio.

Sob esse ponto de vista, a educação é sinônimo de passividade e adaptação ao mundo. Os educadores privam os educandos de desenvolver consciência crítica e de se inserir no mundo, minimizam as possibilidades de transformação da realidade, de modo que a postura dos educandos seja de passividade e adaptação ao mundo (Freire, 1968/2018).

Dessa maneira, quanto mais o educador impõe passividade ao educando, mais ele se adapta ao mundo e o pensar autêntico lhe é reprimido. Decaem suas possibilidades de transformação da realidade, pois ele não a conhece em sua complexidade. Isso minimiza o poder criador dos educandos, estimula sua ingenuidade e, claro, serve aos opressores (Freire, 1968/2018).

Para Freire (1968/ 2018), essa forma de educar tem como um dos objetivos fundamentais, mesmo que muitas vezes inconsciente, dificultar o pensar autêntico. Nesse processo, os educadores e a organização do sistema de educação são instrumentos para a proibição do pensar autêntico. Essa prática envolve sobreposição dos homens pelos homens, envolve dominação. Além disso, parte de uma compreensão de homens reduzidos a coisas, em que não há vida, ela é “necrófila”, pois não tem processos, sentimentos e pensamentos vividos.

O movimento da educação “bancária” visa controlar o pensamento e a ação dos educandos, ajustando-os ao mundo, inibindo seu poder de atuação e criação. Faz com que os indivíduos não se vejam como sujeitos de suas escolhas e que se sintam frustrados, incapazes de usar suas capacidades (Freire 1968/2018).

É consequência dessa educação que os educandos memorizem passivamente e mecanicamente o conteúdo narrado pelos educadores e o repitam. A compreensão sob os educandos é a de que eles são recipientes vazios a serem preenchidos pelo educador, isto é, os educadores tornam-se depositantes de conteúdos e valores e os educandos são depositários. Na perspectiva dessa compreensão, o melhor educador é aquele que mais deposita os conteúdos nos educandos por meio da narração, bem como os melhores educandos são aqueles que recebem os depósitos docilmente (Freire, 1968/ 2018).

O autor adverte que, diante disso, um modo ilusório de retornar à vida seria submeter-se a uma pessoa ou a um grupo que tenha poder de identificar-se nele, tendo, portanto, uma participação simbólica na vida de outra pessoa. Mera ilusão de atuação do homem, assim ele se submete aos que oprimem e converte-se em parte deles.

Por meio da denúncia e crítica à educação “bancária”, Freire (1968/2018) chama à atenção dos verdadeiros humanistas, para que eles não errem em servi-la em busca de libertação. Dessa maneira, o autor busca que educadores não se contradigam em sua procura pela liberdade e percebam a força desumanizadora dessa educação.

Freire (1968/ 2018) apresenta outra proposta para educar, uma educação libertadora que implica em superar a contradição educador-educando. Nesse processo educativo, tanto educadores quanto educandos educam e são educados, simultaneamente. A educação libertadora, na sua obra, representa a imaginação do futuro, o sonho, a esperança da mudança. A proposta Freiriana é percebida como luz no caminho da construção do sonho. Nela estão os saberes necessários à realização do sonho, está a mediação pedagógica para a conquista (Gadotti, 2000).

Ao falar de esperança, Freire (1968/2018) afirma que a mesma proibição da ação que gera sofrimento, pode provocar também a tendência a restabelecer sua capacidade de atuar. O homem se recusa a estar na impotência, de modo que a educação opressora é permeada por contradições. O autor considera que o ser humano tem vocação ontológica a humanizar-se. Isso significa que por meio de sua experiência existencial ele pode se perceber em um modo de ser incompatível com sua vocação. Então, os próprios depósitos podem provocar um confronto com a realidade e despertar os educandos.

Diante dessa consideração, a educação humanizadora atua para a conscientização dos educandos. Propicia a eles o desvelamento do mundo, o pensar autêntico. Favorece o potencial ontológico humano de “ser mais”, de se libertar e transformar sua realidade. Ela é concebida por Freire (1968/2018), como a educação problematizadora, libertadora e humanista. Para o educador ela também é práxis, pois implica que os homens ajam no mundo para transformá-lo.

Nela o educador tem a mais importante tarefa da “prática educativo-crítica”, sua função é de mediação, de propiciar condições para que os educandos possam ser seres culturais e históricos, pensantes e comunicativos. As possibilidades de mudanças existem, entretanto para que o educador cumpra essa tarefa é necessário que ele reconheça sua identidade cultural (Freire, 1996/2002). Por ser um fenômeno humano, a educação deve ser encarada por ele como um “que-fazer” humano que ocorre no tempo e no espaço, entre os homens, uns com os outros (Freire, 1969).

O ser humano, nessa perspectiva, é um ser dotado de uma consciência intencional, que busca à realidade com uma intenção, construída em suas vivências, em relação com o mundo (Freire, 1969). Ou seja, consciência que busca os objetos que compõem o mundo⁵ a partir de uma determinada intenção e que também é intencional na consciência de si mesma (Freire, 1968/2018). Para Freire, o homem é um ser de busca permanente de consciência, partindo de um ponto, em direção a um objeto (Freire, 1969).

Seguindo esse raciocínio, o homem é capaz de admirar o mundo. Isso envolve captar o mundo, compreendê-lo e atuar para transformá-lo, respondendo aos desafios colocados de maneira ativa e reflexiva (Freire, 1969). Assim, essa concepção problematizadora da educação rompe com a contradição educador-educando e se mostra antagônica à educação “bancária” (Freire, 1968/2018).

A educação humanista considera o homem como um ser de opções, com ponto de decisão nele, em suas relações com o mundo e com os outros (Freire, 1969) e, por isso, compreendido como um ser inacabado. Para Freire (1996/2002), ter consciência da condição de inacabamento humano é fundamental para o educador, pois estar vivo implica em admitir a inconclusão da vida. Mas para, além disso, a sua liberdade de opção também é derivada de seu inacabamento. Diferente dos outros animais, o inacabamento humano envolve a

⁵A palavra *mundo* citada, se refere a todos os aspectos que o compõem: espaço, tempo, relação com outras pessoas, consigo mesmo e com a cultura em que o sujeito está inserido.

consciência. Implica em o homem, por meio da cultura, ter se construído como consciente, capaz de captar a realidade, a aprender, transformar e criar.

Freire (1996/2002) enfatiza que o futuro deve ser problematizado, não deve ser olhado como algo pré-determinado, ou pré-estabelecido, mas que está sob a responsabilidade do próprio sujeito. Deste modo, homens e mulheres coexistem uns com os outros, em meio à inúmeras possibilidades. Além disso, o educador afirma que a educação como processo permanente é fundamentada na inconclusão do ser, pois pessoas que se reconhecem inacabadas são educáveis. Assim, ter consciência de sua inconclusão possibilita a educabilidade.

Se tornar conscientes da incompletude implica em estar permanentemente no movimento de procura, fundamentado na esperança. Na educação, a consciência da incompletude está no movimento do educador se assumir como inconcluso e fundamentar a sua prática educativa e a formação docente nessa premissa. Desta maneira, quanto mais ele se reconhece inacabado e consciente, mais ele se comporta como sujeito, e mais está aberto à procura e a curiosidade, assim ele se faz mais capaz de aprender e ensinar (Freire, 1996/2002).

Essa busca constante inerente à consciência de ser inacabado envolve a esperança durante o percurso. Sabendo que a esperança está interligada à experiência histórica, é ela quem possibilita a existência da história e não o determinismo. Destaca-se que a história só existe tomando como ponto de partida a problematização do tempo. Dessa maneira, sendo a esperança natural ao ser humano, a falta dela é considerada uma distorção dela mesma. Isto é, um ser de esperança pode se tornar desesperançado. Portanto, para que a realidade seja mudada é preciso que haja luta (Freire, 1996/2002).

Da mesma maneira, pode-se refletir mais sobre o educador humanista. Ele não realiza o movimento pelo educando, mas atua para sua libertação em realizá-lo. Não prescreve suas opiniões; não o impede de atuar; não o manipula, mas reconhece o educando em sua incompletude e busca em vocação de ser. Não há dominação (Freire, 1969).

Como não pode haver dominação de um homem sobre o outro, a busca de consciência é um processo subjetivo, que o sujeito realiza por si mesmo. O sujeito deve ter opinião própria e direito de atuar. O educador também deve ter respeito à autonomia e a dignidade do educando, pois esse é um exercício da ética. Ser consciente e ter possibilidade de escolha implica em ser um ser ético. Portanto, o educador que não exerce seu dever de ensinar, que não respeita a formação do educando, que limita a sua liberdade, está transgredindo a ética

da existência humana. A autonomia e a identidade do educando devem ser respeitadas, e a prática educativa deve ser coerente com isso (Freire, 1996/2002).

O educador deve reconhecer os educandos tomando a si como exemplo, ou seja, sujeitos de “devir”, de busca, inquietações do ser. Entretanto, Freire adverte que ninguém pode buscar sozinho, pois a busca autêntica é feita em comunhão. O ponto de partida para a busca está na compreensão do homem como um ser *situado no mundo*, em suas relações com o mundo e com os outros, em seu presente, no aqui e agora. Portanto, para ir mais além é necessário partir de onde se está, ter consciência do seu aqui e agora, para perceber possibilidades de transcendê-lo (Freire, 1969).

Ensinar também envolve reconhecer-se como ser condicionado. Como dito, reconhecer que como sujeito que sofre os condicionamentos do mundo em que está inserido, que recebe influências sociais, históricas e culturais. O sujeito que se reconhece condicionado, se percebe no e com o mundo exerce sua vocação ontológica de intervir nesse mesmo mundo. No entanto, esse mesmo sujeito se depara com barreiras inerentes à condição de estar condicionado, tais como condições materiais, o envolvimento em circunstâncias culturais, econômicas, políticas e sociais, as quais frequentemente dificultam a intervenção histórica de mudar o mundo. A “conscientização” é uma possibilidade de superação que promove a mudança. Por meio de um esforço de conhecimento crítico, esses obstáculos podem ser superados (Freire, 1996/2002).

Partindo da apresentação dessas reflexões é possível pensar sobre o compromisso do educador e seu papel na educação. Para Freire (1981), quanto mais se tem conhecimento da realidade maior os compromissos de incentivar que ela também seja desvelada para outros, de transforma-la e de lutar contra a opressão que atua em favor da minoria, dona dos meios de produção. O profissional de qualquer área deve promover a reflexão crítica, o desvelamento e transformação da realidade, isto é, comprometer-se com a humanização. Suas ações devem se voltar contra a alienação e o trabalho inconsciente, se dedicando e se comprometendo com a sociedade.

Freire (1981) elucida que à medida que o profissional se aproxima da sua natureza humana, mais capaz é de comprometer-se, já que aproximar-se de sua natureza o aproxima do ato comprometido. Para isso, é necessário que ele seja capaz de agir e refletir; que tenha consciência de seu estar no mundo, como ser condicionado às condições materiais; que ele direcione sua consciência para sua maneira de estar sendo no mundo, refletindo sobre si e seu estar no mundo.

O compromisso envolve, além de relacionar-se com o mundo, o dever de transformá-lo. Somente um ser que é capaz de perceber o seu contexto, por meio de distanciar-se dele, para vê-lo e compreendê-lo, pode transformá-lo. Pode transformar o mundo e se transformar pelo que ele mesmo criou. Pode se reconhecer como histórico e se comprometer com ações-reflexão para a sua própria humanização e para contribuir para a humanização de outros homens, se responsabilizando com os homens e com a história (Freire, 1981).

Esse é o compromisso próprio da existência humana, o qual existe somente no engajamento profundo com a realidade. Deste modo, experienciar a posição de neutralidade torna-se impossível, pois ela reflete o medo de assumir o compromisso e pode resultar em ações contra a humanização (Freire, 1981).

Freire (1981) propõe que compromisso do profissional – também do educador – é com a solidariedade para com aqueles que se encontram privados de sua humanidade, coisificados. É um compromisso de solidariedade com os homens e com o mundo, em direção à humanização. Esta é uma dívida assumida pelo profissional ao fazer-se profissional. Quanto mais ele se capacita, bem como sistematiza suas experiências, mais utiliza o patrimônio cultural da humanidade, mais tem responsabilidade para com os homens. Dessa maneira, não se deve burocratizar o compromisso profissional e não se deve deixar escravizar pelas técnicas, mas sim utilizá-las a seu favor.

O compromisso profissional exige constante aperfeiçoamento, envolve a necessidade de que o profissional amplie seus conhecimentos sobre o homem, de sua maneira de estar sendo no mundo, buscando uma visão crítica da realidade. Para isso, o profissional deve perceber a realidade em sua totalidade, em sua complexidade, na interação de suas partes, deve ter ações sobre a totalidade. Quando se tem uma visão ingênua da realidade, focada em uma das partes que a compõem, fora da percepção de sua complexidade não se pode construir compromisso (Freire, 1981).

A partir do exposto, pode-se elucidar de maneira mais profunda sobre a postura do educador humanista, a qual é de se identificar com os educandos e ser companheiro deles. É a do educador que se orienta em direção à sua humanização e à humanização do educando. Esse educador tem a postura de pensar autêntico. Suas ações devem visar o poder de criar dos homens (Freire, 1968/2018).

Essa educação implica na postura de superação da contradição educador-educando. Nessa perspectiva, o educador não faz depósitos, não tenta domesticar os educandos, nem prescrever maneiras de pensar. Não serve a desumanização, mas sim, tem a tarefa de saber com os educandos, enquanto estes sabem com ele. Suas ações são à serviço da educação

libertadora. Ele se move para a libertação do pensamento, por meio das ações dos homens ao tornar o mundo mais humano (Freire, 1968/2018).

A superação da contradição educador-educando acontece a partir do diálogo. O educador, enquanto educa é também educando, bem como o educando também é educador. Deste modo, “ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão mediatizados pelo mundo” (Freire, 1968/2018, p. 96).

Na educação humanista a tendência é que educador-educando e educando-educador estabeleçam uma forma autêntica de pensamento e atuação, que engloba a si mesmos e o mundo simultaneamente. A educação problematizadora é construída a partir de um esforço por meio do qual os homens vão percebendo criticamente sua maneira de ser e de estar *sendo* no mundo *com que e em que* se encontram. Pois só é possível entender o homem em suas relações com o mundo e com os outros. Também, sua forma de atuar, humanista, ou não, em grande parte é consequência da maneira como ele se percebe no mundo (Freire, 1968/2018).

A educação como prática da liberdade tem a dialogicidade como sua essência, pois sem diálogo não há comunicação e sem comunicação não há uma educação verdadeira. Essa por sua vez, não pode ser verdadeira se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro e crítico. A prática docente humanista envolve também o pensar sobre o fazer. A reflexão crítica sobre a prática docente é fundamental, pois permite que a prática seja melhorada (Freire, 1968/2018). Para Freire (2001) a atividade docente exige preparação, capacitação e formação permanentes, fundamentada na análise crítica da prática profissional, pois estas são responsabilidades ética e política do educador.

O elemento emocional também é essencial para que a educação possa ser transformada. Ele está sempre presente nos efeitos da educação que se pratica, também está presente na raiva pela educação que não se deseja. É essa raiva que motiva a protestar contra o que não se deseja na realidade, incentiva a lutar contra a exploração e violência. A raiva traz com ela um grande potencial de transformação. Há emocionalidade também quando há alegria, de ter sentido a raiva que possibilitou a transformação e a aproximação da prática que se deseja ter (Freire, 1996/2002).

Para Gadotti (2008), a força da obra de Freire está na esperança da transformação da educação, está na insistência de que a mudança é possível e pulsa com urgência. Essa obra atinge pessoas em todo o mundo, porque além de suas teorias e práticas, ela traz a capacidade de despertar o sonho. Traz a possibilidade de mudança da realidade em que se vive, abre possibilidades para que ela seja mais justa e humana.

A partir de Freire compreende-se que para haja essa mudança na educação é essencial pensar sobre o educador. Ao pensar em uma educação humanizada deve-se considerar que o educador carrega em si e na ação educativa, a sua visão de homem, a sua visão de mundo, as suas esperanças, seus sonhos e objetivos, enfim sua subjetividade, que é o foco deste estudo.

A SUBJETIVIDADE NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Para compreender o processo de desenvolvimento psíquico e de constituição da subjetividade buscou-se a fundamentação da psicologia histórico-cultural que, além de fornecer bases para a compreensão desses processos, fornece importantes contribuições para o entendimento dos processos educativos. Para a discussão nessa perspectiva é necessário se debruçar sobre os argumentos de Lev Semyonovich Vygotsky – principal fundador da teoria sobre a origem da atividade consciente humana/psiquismo e a organização das funções psíquicas especificamente humanas.

Vygotsky (1978/2003) compreende o desenvolvimento psicológico humano partindo de uma abordagem materialista dialética. Para Vygotsky, de acordo com Martins (2011), é o trabalho que institui as formas de existência social e que possibilita novas propriedades ao homem, possibilitando transformar não apenas o seu ambiente, mas também “a sua forma de viver”. É por meio do trabalho que foram provocadas profundas transformações na constituição psíquica humana e que se iniciou um processo de desenvolvimento histórico complexo das funções afetivas e cognitivas.

Para Marx, de acordo com Lessa e Tonet (2011), a principal diferença entre o comportamento humano e o comportamento dos outros animais é que suas adaptações ao ambiente não são mais na estrutura biológica, como ocorre em outros animais, mas sim na adaptação ativa da natureza, conferindo-lhe modificações e transformando-a em ferramentas. O ser humano não se adapta fisicamente à natureza, ele a transforma e a adapta a si mesmo.

Essa transformação da natureza, planejada e racional que visa controlar os processos para produzir as condições de sua subsistência é chamada de **trabalho**. Para o Materialismo histórico-dialético é o trabalho que diferencia o homem da natureza. É por meio dele que os homens constroem materialmente a sociedade e fundam as principais bases para constituição dos indivíduos. Por meio do trabalho o homem se faz um **ser histórico**, se desenvolve de maneira histórica e não mais natural, pois para trabalhar utiliza amplamente as experiências acumuladas pelas gerações anteriores, pelas que chegam à vida pela ciência e pela cultura (Lessa & Tonet, 2011).

O trabalho envolve também a capacidade do homem de criar ideias antes de realizá-las materialmente, de antecipar na consciência o resultado provável de seus atos. Por meio dele, o homem objetifica suas ideias e transforma a realidade de acordo com seus objetivos e constrói algo novo. Nesse processo, chamado por Marx de objetificação, a realidade se

transforma e o homem também se modifica, por seu aprendizado. Ele utilizará da experiência e das habilidades conquistadas nas próximas vezes, em situações semelhantes (Lessa & Tonet, 2011).

Como pode ser percebido, toda objetificação tem sempre uma dimensão social, provém da base de uma história e faz parte da vida social e da história dos homens. Deste modo, o trabalho está impreterivelmente atrelado a dimensão social, pois suas consequências afetam a coletividade (Lessa & Tonet, 2011).

Vygotsky (1978/2003) enfatiza a transformação da natureza pelo homem. O homem age sobre a natureza, a transforma por meio de instrumentos e cria novas condições para sua existência. A atividade coletiva propiciada pelo trabalho, além de possibilitar a criação, utilização e aperfeiçoamento dos instrumentos ao longo da história fornece a base para a vida em sociedade.

O autor considera que a história biológica e história social dos homens é marcada pelo trabalho social e pelo emprego dos instrumentos utilizados nele. Ele considera que o trabalho é decisivo para a formação das propriedades especificamente humanas, tanto das propriedades psicofísicas necessárias à sua realização, quanto da transmissão dessas para as novas gerações. Deste modo, Vygotsky formula sua teoria sobre a gênese dos processos psíquicos especificamente humanos a partir do argumento de que suas raízes residem na formação histórica de suas condições sociais. Conforme ele, são as formas de existência social que dão origem ao funcionamento dos processos psíquicos especificamente humanos (Martins, 2011).

Vygotsky difere as funções psíquicas em “funções psíquicas elementares” e “funções psíquicas superiores”. As funções psíquicas elementares ou processos psíquicos inferiores, fazem alusão a formas elementares ou inferiores de conduta, são maneiras naturais de comportamento, isto é, têm origem biológica. Elas estão presentes também em algumas espécies de animais e, no ser humano, podem ser identificadas no início do desenvolvimento infantil, como a memória imediata, a atenção não voluntária e a percepção natural (Nunes & Silveira, 2009; Martins, 2011).

Já as funções psíquicas superiores se referem aos fenômenos tipicamente humanos, desenvolvidos por meio da apropriação e determinação da vida social. São funções psíquicas que relativas a atividades complexas formadas culturalmente. Além disso, são os processos de domínios do meio externo, do desenvolvimento cultural e do pensamento, como a linguagem, a formação de conceitos, o cálculo, a memória lógica, a imaginação criativa e a percepção mediada (Nunes & Silveira, 2009; Martins, 2011). É importante destacar que o

termo “superiores” faz alusão à afirmativa da superioridade das funções humanas, em relação ao psiquismo primitivo, as quais se referem a superioridade do homem em realizar-se, ou não, diante das demandas da natureza, o considerando como um ser ativo (Martins, 2011).

No desenvolvimento das funções superiores os planos biológicos e sociais se desenvolvem de maneira simultânea e conjunta, atuando de forma entrelaçada, tomando como base as contradições que são geradas entre eles. Esses processos aparecem unidos formando um processo único e complexo (Martins, 2011).

Para Vygotsky, a base estrutural da superação das contradições entre formas biológicas e culturais de comportamento que possibilita o desenvolvimento social é a **atividade mediadora**. Esse conceito se refere a atividades que permitem aos objetos participantes delas exercerem uma influência recíproca entre si, a partir de suas propriedades essenciais (de sua natureza), visando um objetivo. Envolve as propriedades essenciais das coisas e ultrapassa a relação aparente entre os objetos de modo que, partindo de um objetivo, as propriedades de um objeto agem sobre as propriedades de outro. De acordo com o teórico, há uma interposição (intencional), socialmente constituída que provoca transformações, o que promove o desenvolvimento (Martins, 2011).

Nesse processo de evolução psíquica, a apropriação dos **signos** também tem papel fundamental, pois seu uso possibilita a existência de intenções e representação simbólicas das ações, incluindo a percepção temporal de ações futuras e passadas. Na teoria de Vygotsky (1978/2003) eles são compreendidos como operações psicológicas superiores que permitem que os seres humanos controlem seu próprio comportamento.

Vygotsky atribui a gênese social dos processos psíquicos mediados a **interiorização** de signos. O termo se refere à reconstrução de uma condição externa, que potencializa o ato de trabalho prático ou teórico. Por meio da mediação os signos externos podem se transformar em signos internos, se configurando como ferramentas para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Esse processo de internalização dos signos é uma argumentação essencial do autor para a construção do pensamento referente à natureza social do psiquismo humano, já que envolve a sociedade em que tais signos foram constituídos; o ser social que os interioriza e os reconstitui, e assim a transformação que ela provoca nos processos psíquicos (Vygotsky 2003/1978; Martins, 2011).

De acordo com Martins (2011), para Vygotsky os signos são direcionados a modificar a estrutura das funções psíquicas. Eles influenciam psicologicamente na conduta do indivíduo que o utiliza e de outros indivíduos a quem ele os direciona. É um meio para

produzir uma atividade interior, é um instrumento psicológico direcionado ao domínio do próprio ser humano.

Na compreensão de Vygotsky, os signos mediatizam a atividade psíquica, sendo considerados uma das bases mais importantes para a constituição da consciência. Entre os elementos mediadores, o signo tem um papel fundamental na obra de Vygotsky, por ser elemento mediador entre o homem e o mundo. Eles são vistos como representações da realidade que auxiliam no desenvolvimento da atividade psicológica. Sendo assim, para que a criança possa se apropriar dos conhecimentos e seguir o curso de seu desenvolvimento é necessário que ela utilize signos culturais. Pode-se exemplificar como signos os sistemas simbólicos, tais como símbolos algébricos, sistemas de representação gráfica por meio de desenhos e mapas. Destaca-se que o mais especial dos signos é a linguagem, visto que ela é o sistema simbólico básico que controla a atividade psicológica (Nunes & Silveira, 2009; Scalcon, 2002).

A evidência do papel fundamental da linguagem para o desenvolvimento está em destaque na investigação de Vygotsky sobre a evolução humana, de forma que ele dedicou grande parte de seu estudo às funções psicológicas superiores e à investigação da contribuição da fala para o desenvolvimento do pensamento.

De acordo com Luria citado por Martins (2011), a fala é considerada uma atividade altamente especializada e complexa, onde a palavra é um dos componentes centrais. Ela é concebida como um processo radicalmente social que assume um papel insubstituível na regulação e na organização dos processos mentais, sendo fundamental na atividade intelectual.

A linguagem está presente no intercâmbio social, em que há necessidade de comunicação entre os homens, também no pensamento generalizante que possibilita aos conceitos se agruparem em categorias, respeitando classes de objetos, eventos e situações, isto é, fornece conceitos. Além do mais, por sua função generalizante a linguagem é também um instrumento do pensamento (Scalcon, 2002).

De acordo com Vygotsky (1934/1993), pensamento e palavra não possuem origens genéticas. A relação entre pensamento e palavra é entendida como produto do desenvolvimento histórico da consciência. Para o autor, “o pensamento e a palavra não são ligados por um elo primário. Ao longo da evolução do pensamento e da fala, tem início uma conexão entre ambos que depois se modifica e se desenvolve” (p. 103).

Inicialmente, a aquisição verbal da criança tem a função de comunicação e, posteriormente, ela passa a ser utilizada como instrumento de pensamento e para se

comunicar. Este aprendizado é constituído através da mediação cultural, expressa em oportunidades de diálogo e interação com outras pessoas. Assim, nessa associação ocorre a junção entre o pensamento e a linguagem (Scalco, 2002).

O significado da palavra faz parte dessa junção, sendo reconhecido como mediação simbólica entre o sujeito e o seu meio. Ele é um fenômeno do pensamento, pois pode se referir a um conceito, a uma generalização, ou a um critério. Outra característica dos significados é que eles são dinâmicos e se transformam ao longo da história. Além do mais, eles dependem da maneira como os homens se relacionam com seu ambiente social e físico, considerando que são desenvolvidos no interior de uma determinada cultura (Scalco, 2002).

De acordo com Vygotsky (1934/1993):

O significado das palavras é um fenômeno do pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significava (p. 104).

Vygotsky ainda esclarece que:

A partir das generalizações mais primitivas o pensamento verbal eleva-se ao nível dos conceitos mais abstratos. Não é simplesmente o conteúdo de uma palavra que se altera, mas o modo pelo qual a realidade é generalizada e refletida em uma palavra (p. 105).

O autor aponta que os significados das palavras são formas dinâmicas que se modificam à medida em que a criança se desenvolve e que se transformam pelas várias formas de funcionamento do pensamento. Em cada estágio do desenvolvimento do significado das palavras há uma relação particular entre pensamento e fala. Dessa maneira, o pensamento passa existir por meio de palavras (Vygotsky, 1934/1993).

Vygotsky (1934/1993) faz uma distinção entre os campos da fala, destacando tanto seu aspecto interior, ou seja, semântico e significativo, quanto o aspecto exterior caracterizado pela fonética. Ambos têm suas próprias regras de funcionamento. A distinção entre esses campos pode ser exemplificada pelo fato de que os aspectos externo e semântico da fala seguem direções opostas. Conforme dito por ele: “um vai do particular para o geral, da palavra para a frase, e o outro vai do geral para o particular da frase para a palavra” (p.129).

Quanto à fonética, crianças iniciam a fala “da parte para o todo”. Começam por uma palavra, em seguida começam a relacionar duas ou três frases simples e depois progredem para frases mais complexas para, então, falarem de maneira coerente, relacionando várias frases complexas. Entretanto, no que se refere à semântica, a primeira palavra da criança

equivale a uma frase complexa. A criança “parte do todo”, de um complexo significativo, para mais tarde começar a dominar os significados das palavras e dividir seu pensamento (Vygotsky 1934,1993).

Por esse motivo, Vygotsky se empenhou em seus estudos sobre o desenvolvimento em estudar a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Para Vygotsky, de acordo com Scalcon (2002), o processo de desenvolvimento é interdependente do processo de aprendizagem. É importante destacar também, que a aprendizagem não se refere somente a aprendizagem escolar, visto que esta é precedida por uma história prévia de aprendizagem, constituída através das interações mediadas socialmente entre a criança e seu meio, sobretudo a partir da mediação de pessoas do seu círculo familiar. O autor afirma que a teoria de Vygotsky é uma teoria da aprendizagem, tendo em vista a extrema relevância da educação para o desenvolvimento da criança.

Os estudos de Vygotsky introduzem a educação na relação entre o desenvolvimento e aprendizagem, para ele a aprendizagem precede o desenvolvimento. Portanto, a criança que não tem contato com outras pessoas, que não tem contato com a cultura não se desenvolverá mesmo que possua todos os requisitos biológicos necessários para isso. Vygotsky especifica também que para que a criança se desenvolva plenamente a educação é primordial, pois ela atua como “elemento mediador” entre a aprendizagem e o desenvolvimento. Ela tem a tarefa fundamental de possibilitar o desenvolvimento pleno da criança (Scalcon, 2002).

Para Vygotsky, a palavra além do impacto intelectual no sujeito, tem impacto afetivo capaz de desencadear diversos processos psíquicos, isto é, além de seu sentido intelectual elas tem um sentido afetivo, relacionado ao seu significado e ao contexto singular em que são utilizadas. A consciência de cada palavra se transforma de acordo com as circunstâncias, sendo que o sentido e o signo estão presentes nelas como processos vivos que dependem de uma linguagem interior (Toassa, 2011).

Para avançar nessa compreensão dialética do psiquismo proposta por Vygotsky é necessário elucidar que o pensamento é direcionado pela **afetividade**. Conforme já exposto, na concepção de Vygotsky o psiquismo transita dos processos psíquicos parciais, ao todo da consciência. A afetividade é o processo responsável pela orientação do pensamento, ou seja, é o afeto que dá direcionamento ao pensamento. É essa orientação dada pelo afeto ao pensamento que representa a relação da pessoa com o seu meio. Dessa maneira, compreende-se que a dinâmica dos processos de pensamento tem fonte afetiva (Toassa, 2011).

Na mesma linha de raciocínio, Vygotsky compreende o cognitivo e o afetivo como unidades interdependentes, isto é, unidades que possuem vínculo interno. Assim, para ele o pensamento depende do afeto e como consequência dessa compreensão, as relações entre aspectos intelectuais e afetivos devem ser compreendidas como um processo no qual a emoção tem valor equivalente aos processos cognitivos para construção das unidades que constituem o psiquismo (González-Rey, 2000).

A relação afetiva da criança com seu meio é denominada por Vygotsky de “**vivência**”. Ela é a “**Unidade da situação social do desenvolvimento**” e representa o meio como a criança se expressa em acordo com o nível de desenvolvimento alcançado por ela. É a unidade entre os elementos externos e internos que se expressam de maneira indissolúvel e interligada à aspectos cognitivos e afetivos (González-Rey, 2000).

Por sua vez, a combinação particular entre as influências externas que uma criança recebe e as vivências que desenvolve, a partir de sua organização psíquica, diante dessas influências, é nomeado por Vygotsky de “**Unidade do desenvolvimento humano**”. De maneira mais específica, esse conceito faz alusão a combinação dos processos internos de desenvolvimento constituídos nas condições externas. Esse processo é específico em cada etapa do desenvolvimento, sendo o responsável por condicionar a dinâmica do desenvolvimento psíquico e as novas formações psicológicas constituídas nesse período. como resultados dele (González-Rey, 2000).

Com esse conceito, Vygotsky objetiva integrar os processos internos, constituídos na história do sujeito, por meio das influências sociais no sujeito em cada um dos momentos de seu desenvolvimento social, fazendo a interligação entre o interno e o externo. Assim, cada nova situação social enfrentada pelo sujeito contribui para o desenvolvimento de novas formações psicológicas (González-Rey, 2000). Tanto o conceito de “unidade do desenvolvimento humano” quanto o de “situação social do desenvolvimento”, contribuem para a revolução na concepção de desenvolvimento existente anteriormente na psicologia de Vygotsky, pois nesses conceitos o processo de desenvolvimento tem um caráter singular (Mitjáns-Martínez & Ganzález-Rei., 2017).

Outro conceito de Vygotsky, de importante valor para o estudo das emoções, é a categoria das **necessidades**. Ele reconhece o desenvolvimento das necessidades como um processo especificamente humano, superando a tendência anterior na psicologia de considerar as necessidades somente como um processo biológico. Essa categoria, pode ser destacada no conceito de *perezhivanie* (Mitjáns-Martínez & Ganzález-Rei, 2017).

De acordo com Mitjáns-Martínez e Ganzález-Rei (2017) a obra de Bozhovich contribui para esse conceito. Para a autora, *perezhivanie* se refere às necessidades e possibilidades de satisfação da criança (como aspirações, desejos e propósitos), que expressam a estrutura de sua motivação. Para ela, esse contexto de satisfação é visto como um complexo sistema de vínculos, que possibilita a compreensão das influências externas no desenvolvimento psíquico da criança.

No espaço escolar, tanto o conceito de *perezhivanie*, quanto o de “situação social do desenvolvimento” auxiliam na compreensão da complexidade da aprendizagem e possibilitam uma nova visão da relação entre educação e aprendizagem. A partir deles, pode-se compreender que nenhuma influência educativa externa tem impacto direto no processo de aprender, pois o impacto dessas influências no desenvolvimento depende do sentido subjetivo dessas influências para o indivíduo, o qual é resultado da interação complexa entre as vivências do sujeito e os recursos subjetivos dos quais se dispõe no momento que experiência o influencia (Martínez & González-Rey, 2017).

Para Vygotsky, as necessidades biológicas estão associadas às necessidades sociais, desde os primeiros momentos do processo de desenvolvimento. Ele considera que as necessidades humanas têm caráter social, pois desde o início do desenvolvimento infantil, impreterivelmente, todas às necessidades sempre representam a necessidade por outra pessoa, elas envolvem contato com outro ser humano e comunicação. Como por exemplo, a necessidade de ser alimentado por meio da amamentação. Assim, Vygotsky concede à categoria das necessidades humanas um *status* social (González-Rey, 2000).

A categoria das necessidades é utilizada com frequência na organização das ideias de Vygotsky sobre a psique, demonstrando um valor semelhante ao de outros processos psíquicos. González-Rey (2000), afirma que para Vygotsky o desenvolvimento das necessidades superiores está relacionado com a qualidade do processo de comunicação e com as emoções desenvolvidas nele.

Vygotsky apresenta uma nova dimensão das necessidades, as compreendendo como sistemas integrados e dinâmicos de emoções, os quais se manifestam de maneira fisiológica, por meio do funcionamento integral do organismo, com o qual são interligadas. Desse modo, as necessidades são compreendidas de maneira qualitativa, especificadas pela subjetividade do organismo, diferente da concepção anterior que a especificava como uma condição biológica (González-Rey, 2000).

No estudo de Vygotsky são atribuídas ao homem necessidades que se manifestam à nível subjetivo, mas que também fazem parte do sistema integral de funcionamento humano

do qual os processos biológicos também fazem parte. Em síntese, o afeto é constituído por meio das categorias de necessidades e emoções, assim como a partir dos sentimentos. Dentro desse sistema complexo humano os processos afetivos e cognitivos funcionam de maneira integrada (González-Rey, 2000).

Na obra de Vygotsky as necessidades, as emoções e as funções psicológicas superiores, são compreendidas a partir de um sistema de natureza social denominado de **personalidade**. Entretanto, conforme destacado por González-Rey (2000), esse sistema da vida psíquica é constituído no sujeito em que as relações sociais acontecem. Desse modo, o significado de personalidade é apresentado a partir da compreensão da organização dos processos afetivos tomados como processos psíquicos superiores.

Para Vygotsky, a personalidade pode ser compreendida como o sistema básico para a construção do pensamento psicológico, o qual é um sistema de organização e funcionamento da psique do sujeito. Esse conceito é utilizado por Vygotsky para nomear a integração dialética e sistêmica do desenvolvimento de diversas funções no funcionamento psicológico (González-Rey, 2000).

De acordo com Mitjans-Martínez e Ganzález-Rei (2017). Bozhovich afirma com base experimental, que a personalidade da criança depende da correlação entre o lugar que ela ocupa no sistema de relações humanas que lhe é acessível e das exigências desse sistema. Depende das particularidades psicológicas resultantes das experiências anteriores, as quais têm como resultado a posição interna da criança que se refere ao sistema de suas necessidades e aspirações, representado de maneira subjetiva em suas vivências correspondentes. Ressalta-se ainda, que para essa autora a interpretação e a mediação das influências do meio impulsionam o desenvolvimento de novas qualidades psíquicas. Desse modo, deve-se considerar as formas de organização das atividades para que elas possam contribuir na direção desejada para o desenvolvimento da personalidade dos educandos.

Diante dessas compreensões, é possível refletir sobre as contribuições que a Teoria Histórico-cultural do desenvolvimento oferece para a Teoria da Subjetividade. A mudança de paradigma proposto por essa teoria, o qual consiste em compreender o caráter histórico e cultural do psiquismo humano, bem como a sua compreensão da unidade entre o afetivo e o cognitivo, apresentando uma visão completa do psiquismo. Também, a compreensão das funções psíquicas como processo, possibilitando a visão do organismo humano de maneira sistêmica. Fornecem as bases para a compreensão dos processos psíquicos como subjetividade. De acordo com González-Rey (2000), essas são importantes contribuições para a constituição de sua Teoria da Subjetividade.

Com base nos fundamentos destacados da Teoria Histórico-Cultural, González-Rey apresenta o desenvolvimento da Teoria da Subjetividade como possibilidade de transformação epistemológica. O autor reconhece a **subjetividade** como um sistema complexo formado por componentes elementares, interligados que não podem ser decompostos. Ele a considera um sistema dialógico-dialético que se desenvolve dentro de outros sistemas, em que a subjetividade constitui e é constituída, bem como são constituídos o sujeito e a subjetividade social (González-Rey, 2001).

Além do mais, a subjetividade é sempre comprometida com o momento atual de ação do sistema. Ela tem processos e formas de organização constituídos por meio de diversas formas de expressão. Ela está sempre em uma constante tensão entre a realização e processo, é o mesmo tempo continuidade e ruptura, dessa maneira, esse sistema não é determinado, nem mecanicista (González-Rey, 2005a).

O conceito de subjetividade pensado por González-Rey (2005a) é constituído a partir da consideração de que a mente é inseparável da cultura, da compreensão histórico-cultural e das visões de funcionamento complexo da realidade. Elucida-se, de acordo com Mitjás-Martínez e Ganzález-Rei (2017) que nessa teoria a subjetividade é definida como uma qualidade de processos e fenômenos humanos complexos, sociais e individuais que se configuram de maneira recíproca, permanente, um partindo da natureza do outro. Assim, tal teoria rompe com as dicotomias entre o individual e social, também entre o interno e externo, entre o intrasubjetivo e o intersubjetivo, nela os polos são visualizados de maneira articulada e dialética, se expressando de maneira contraditória, complementar e recursiva.

O sistema subjetivo é constituído por meio de aspectos objetivos da vida social, os quais podem ser captados por meio dos **sentidos subjetivos**, que são responsáveis por alimentar distintas áreas da atividade humana. González-Rey (2005a), elucida que a categoria do sentido subjetivo é um sistema dinâmico constituído pela integração de diversos elementos psíquicos. Acrescenta ainda, que o sentido tem relação inseparável com a subjetividade, por isso, sua nomeação de sentido subjetivo. Além disso, é essa categoria que é utilizada como referência do processo de subjetivação das vivências humanas.

González-Rey, de acordo com Mitjás-Martínez e Ganzález-Rei (2017), compreende a categoria sentido subjetivo, como a relação particular produzida entre os processos simbólicos e as emoções, de maneira recíproca, ou seja, são unidades simbólico emocionais que acontecem em um espaço de atividades culturalmente delimitado. São produzidos pelo sujeito nas experiências vivenciais, de maneira não subordinada à sua racionalidade, isto é,

sem depender que ele tenha consciência desses processos vão adquirindo formas diversas no decorrer das ações.

A unidade integradora dos elementos que compõem o sentido subjetivo é denominada de **configurações subjetivas**. Elas são formações complexas responsáveis por caracterizar as formas estáveis de organização dos sentidos subjetivos de um indivíduo e se encontram na simbologia cultural presente nas vivências dele (González-Rey, 2005a; González-Rey, 2005b).

De acordo com González-Rey (2005b), a configuração subjetiva é considerada sempre inconsciente e não pode ser apreendida, pois não se pode formar uma representação da variedade de elementos de sentidos e dos movimentos que a compõem. Dessa maneira, em suas atividades conscientes o sujeito se expressa como um mundo organizado ao nível subjetivo do qual nunca se apropria completamente. A realidade não pode ser apreendida em totalidade pelo conhecimento, pois o que se pode conhecer é uma delimitação parcial, inacabada, a qual mantém uma tensão com os espaços que a transcendem.

Essa teoria de construção do conhecimento gera visibilidade sobre um recorte arbitrário do que é estudado. De maneira que os conceitos científicos são uma zona de inteligibilidade sobre uma parte do real, denominada **zona de sentido**. A visibilidade que o conhecimento gera é uma fresta de visão da realidade que permite a relação entre o conhecimento e o mundo. Assim, um conhecimento gera muitas zonas de sentido e não representações finais (González-Rey, 2005b).

Sobre a aplicação das duas últimas categorias citadas, destaca-se ainda que as experiências têm relevância subjetiva pelos sentidos subjetivos produzidos nelas, não pela sua mera ocorrência. Dessa maneira, os sentidos caracterizam as ações concretas do indivíduo como expressão de uma configuração subjetiva e das vivências de sua história individual (Mitjans-Martínez & González-Rey, 2017).

Considerando assim, a subjetividade se constitui no processo da experiência vivida, a qual é vista como uma rede complexa de fatos. Essas influências externas ao indivíduo adquirem sentido na ação, de modo que o sentido dependerá da maneira como a influência é subjetivada pelo indivíduo, grupo, ou instituição que a vivencia. Nessa perspectiva, os sentidos subjetivos são produções dos indivíduos e dos grupos. Por sua vez, as configurações subjetivas desses sentidos são responsáveis pela produção de novos sentidos subjetivos, mesmo que estes aparentemente não tenham relação com a experiência. A partir do apresentado, pode-se concluir que, as configurações subjetivas expressas em um mesmo tipo de comportamento são diferentes entre indivíduos de modo que as pessoas se comportam de

maneiras distintas, mesmo quando estão diante de uma mesma realidade (Mitjans-Martínez & González-Rey, 2017).

De acordo com Mitjans-Martínez e González-Rey (2017), outra categoria fundamental para a compreensão da Teoria da Subjetividade é a categoria **sujeito**. Considera-se sujeito a pessoa que tem capacidade de se envolver de maneira ativa na delimitação e no desenvolvimento de seus espaços pessoais, dentro das atividades em que se envolve na sociedade. É aquela que a partir de seus projetos e reflexões se posiciona sendo capaz de confrontar a si mesma, quando esses processos representam para ela produção de sentido subjetivo.

Os mesmos autores afirmam que a pessoa não precisa ser sujeito para atuar, pois ser sujeito expressa uma qualidade subjetiva da pessoa durante a ação. De modo que, ser sujeito é uma condição que se expressa diante de situações concretas em que o indivíduo participa e é capaz de produzir um caminho alternativo de subjetivação no espaço de sua ação. Sendo assim, a qualidade de sujeito não está presente de maneira geral nos indivíduos, nem nos grupos. Ela se manifesta de modo que um indivíduo, ou grupo pode ser sujeito em uma área de sua vida e em outra não, ou pode ser sujeito em determinada situação e em uma situação diferente não ser (Mitjans-Martínez & González-Rey, 2017).

Para a compreensão efetiva da Teoria da Subjetividade é necessário elucidar que ela tem um nível de organização relacional e institucional, denominado **subjetividade social**. Esse nível engloba os diversos espaços sociais de vivências do sujeito. Nele estão implicadas as configurações subjetivas desses espaços vivenciais e das relações estabelecidas em cada um deles. A subjetividade social representa as implicações subjetivas das relações entre os diferentes espaços da sociedade (González-Rey, 2005a).

Essa categoria, a partir da concepção de que a gênese do homem é histórico-social, engloba o que é construído a nível social e individual. Além disso, ela está associada às experiências atuais do sujeito e relacionada ao sentido e ao significado atual dessa experiência para o indivíduo (González-Rey, 2003).

A subjetividade social se constitui em um sistema integrado de configurações subjetivas tanto grupais, quanto individuais. Essas configurações são articuladas em diferentes níveis da vida social, de uma maneira que ambos os sistemas da subjetividade individual e subjetividade social se relacionam, sendo um externo ao outro. Entretanto, sendo ainda o mesmo sistema com configurações simultâneas diferentes, algumas em indivíduos, outras em espaços sociais (Mitjans-Martínez & González-Rey, 2017).

De acordo com Mitjans-Martínez e González-Rey (2017), a subjetividade social está presente nos sistemas subjetivos sociais, na maneira como eles se articulam e se desdobram de diferentes formas nos vários espaços em que as pessoas agem socialmente. Os autores destacam que:

São processos da subjetividade social as ações sociais hegemônicas, os sistemas normativos formais e informais da sociedade, os sistemas discursivos dominantes, tais como a religiosidade e todas as formas de institucionalização. Os processos socialmente instituídos são processos gerados socialmente, mas que iniciam a ação subjetivamente comprometida de indivíduos, grupos e instituições. As formas de subjetividade social não existem como entidades separadas, mas como configurações subjetivas sociais nas quais cada um dos processos que as integram são parte orgânica do funcionamento do sistema social. Esses processos da subjetividade social estão configurados individualmente de modo singular aos sujeitos da própria ação social, sejam eles indivíduos ou grupos (Mitjans-Martínez & González-Rey, 2017, p. 88).

Assim, como visto, o conceito de subjetividade social possibilita a visibilidade de inter-relações complexas entre instituição, processos subjetivos e a sociedade (González-Rey, 2003). Esse conceito nos permite refletir sobre o importante papel da escola enquanto subjetividade social, na qual estão aspectos constituintes da subjetividade dos educadores e educandos. Na sala de aula todas as atividades desenvolvidas podem ser consideradas constituintes, posto que elas produzem elementos de sentido e significação. Nesse ambiente há várias “zonas” de experiência social, dos alunos e professores. É um espaço em que são gerados novos sentidos e significados. Assim, a escola é considerada uma zona de subjetividade social, pois nela aparecem elementos de outros espaços da própria subjetividade social de aprendizagem (González-Rey, 2001).

A escola tem uma relação inseparável com a sociedade. Ela é ligada às histórias e singularidades das pessoas que ali constituem suas vivências, seus sentidos e significações. É um espaço complexo em que o aluno e o professor se expressam. Nele há convergências, divergências e contradições sociais, pois nela estão presentes diversos sentidos e significações daquela sociedade e de outras formas de vida social (González-Rey, 2001).

Sobre a luz da Teoria da Subjetividade, os processos associados à educação são compreendidos como elementos do processo de significação e sentido, gerados em diferentes zonas do tecido social. Nessa perspectiva, o individual e o social estão interligados, bem como, o afetivo e o cognitivo, não há separação entre esses processos (González-Rey, 2001).

A partir da perspectiva histórico-cultural a educação é uma função de toda sociedade, exercida em todos os espaços sociais. Ela tem potência de influenciar a ação de pessoas e grupos em seus contextos cotidianos de vivência. Além disso, tem a importante função de

efetivar os processos de subjetivação, de promover o desenvolvimento e a expressão da flexibilidade crítica do sujeito (González-Rey, 2001), tal como vimos também em Freire (1968/2018, 1996/2002).

Compreende-se o processo de desenvolvimento, nessa perspectiva, como um processo complexo, dialógico, vivo e permeado por contradições que se dão em diversos espaços. Um processo de vivências, repleto de elementos de sentidos e emocionalidade (González-Rey, 2001).

Se tratando do ambiente escolar, a subjetividade social da escola expressa além do que acontece no interior de sua vida social, o que acontece em outros espaços sociais e relacionais do sujeito, os quais mesmo que aparentemente distantes do cotidiano escolar, estão presentes nos sentidos subjetivos e nas configurações subjetivas das ações e eventos do ambiente escolar (Mitjans-Martínez & González-Rey, 2017).

Quanto à subjetividade durante o processo de aprendizagem na escola, Mitjans-Martínez e González-Rey (2017) definem a aprendizagem escolar como um processo subjetivo que se configura no curso de sentidos subjetivos diversos, constituídos por meio de múltiplas experiências sócio-culturais do indivíduo que se expressam em um nível simbólico-emocional. Considera-se ainda, que no espaço escolar, tal como nos demais espaços sociais, cada aluno expressará configurações subjetivas únicas. Sendo assim, o processo de constituição da subjetividade referente à aprendizagem de cada aprendiz se relaciona com os seus múltiplos sentidos subjetivos.

Outro aspecto essencial para a compreensão da subjetividade no espaço escolar é a relação entre professor e aluno. Em sala de aula as operações intelectuais do aluno são inseparáveis da relação que ele constitui com o professor e da maneira como ele subjetiva essa relação. Da mesma forma, os sentidos subjetivos produzidos na relação entre o professor e aluno não derivam diretamente dessa relação, mas da maneira como o aprendiz a subjetiva. Nesse processo, a subjetivação dele depende além dos sentidos subjetivos produzidos na relação entre ambos, dos sentidos subjetivos de suas experiências vividas em outros espaços de sua vida e trazidos com ele para a sala de aula. Além disso, depende da maneira como ele vivencia o seu lugar na sala de aula, sobre o qual a relação do professor com os alunos, bem como a relação do aluno com os demais alunos, são aspectos centrais da aprendizagem (Mitjans-Martínez & González-Rey, 2017).

O processo de aprendizagem requer uma relação afetiva de autenticidade e confiança entre o aluno e o professor, pois isso contribui de maneira significativa para sentidos subjetivos favorecedores da aprendizagem. A relação entre professor e aluno têm potencial

para a produção de novos sentidos subjetivos, os quais são capazes de gerar novos caminhos de subjetivação. Isso permite que os caminhos de subjetivação do aprendiz possam transcender os sentidos subjetivos que possam limitar sua aprendizagem. Os sentidos subjetivos produzidos na relação professor-aluno, bem como em todo o espaço social da sala de aula, podem ser diferentes dos de outras vivências, podendo se organizar em novas configurações subjetivas que podem contribuir para a aprendizagem e para o desenvolvimento nesse espaço (Mitjans-Martínez & González-Rey, 2017).

No processo de aprendizado são integradas, na forma de sentidos subjetivos, as configurações subjetivas da subjetividade social do espaço escolar, em que ocorre a aprendizagem e a subjetividade social de outros espaços sociais, mais amplos, por exemplo, do sistema educativo e da sociedade (Mitjans-Martínez & González-Rey, 2017).

Nessa perspectiva, as maneiras de aprendizagem compreensiva e criativa têm como característica o fato de o aluno tornar-se sujeito do seu processo de aprendizagem. Do mesmo modo, as dificuldades de aprendizagem podem ser compreendidas como consequências de o aluno não ser sujeito do seu processo de aprender, isto é, dele não ter uma posição ativa, consciente, reflexiva e imaginativa no seu processo de aprendizagem. Assim também, a redução da motivação para a aprendizagem pode ser percebida como resultado das dificuldades para a produção de sentidos subjetivos que favoreçam o processo de aprendizagem (Mitjans-Martínez & González-Rey, 2017).

Considerou-se que essa noção de subjetividade, permite superar o caráter meramente cognitivo tradicionalmente atribuído aos processos intelectuais. Compreende-se que as operações intelectuais são organizadas em configurações subjetivas, portanto não podem ser puramente cognitivas. A cognição é apenas mais um dos processos envolvidos no curso dos processos intelectuais, pois eles são simultaneamente uma produção de sentidos subjetivos. A partir dessa compreensão, tendo em vista que as operações intelectuais se organizam dentro de configurações subjetivas, os processos subjetivos como a imaginação e a fantasia, os quais não têm caráter cognitivo, são inseparáveis das operações intelectuais subjetivamente configuradas (Mitjans-Martínez & González-Rey, 2017).

A teoria da subjetividade permite refletir sobre os sentidos subjetivos do educador e do educando. Sobre como as influências sociais no indivíduo dependem da maneira como ele as significa em suas vivências. Dessa maneira, em diálogo com Freire (1997/2020), na sua luta por uma educação em direção a autonomia, afirma-se que mesmo diante de situações de trabalho materiais opressoras o educador pode produzir novos sentidos subjetivos relacionadas à sua concepção de educação, que podem provocar uma mudança na sua postura

educativa, a qual pode estar relacionada a uma resistência promovida por suas vivências, tais como as relacionadas à sua formação inicial e continuada, a experiências de trabalho anteriores, ou a vivências relacionadas a outros de seus espaços de convívio social.

Do mesmo modo, também é possível que o educando produza novos sentidos subjetivos que podem refletir em seu desenvolvimento no processo educativo. Conforme visto, a mediação do educador está envolvida com a produção de sentidos subjetivos do educando. Também, é importante elucidar, que a concepção de Paulo Freire (1996/2002) de que o professor tem a tarefa de promover o desenvolvimento cultural e histórico pode ser considerada semelhante à compreensão de Vygotsky (1978, 2003), tendo em vista que ambas são influenciadas pelo materialismo histórico-dialético e compreendem do homem como um ser histórico e cultural, que se desenvolve pela mediação social. Ressalta-se que em acordo com a posição educativa libertadora, o ser humano é visto como um ser no mundo e com o mundo. Isso equivale a dizer que o homem é considerado um ser situado em determinado tempo e espaço (lugar) que está circunscrito a situação material que o rodeia (Freire, 1969).

Assim, compreende-se que a educação praticada pode atuar para a educação bancária ou para a libertadora. Do mesmo modo que pode propiciar tanto a produção de sentidos subjetivos que limitem o desenvolvimento do educando, quanto de sentidos subjetivos que favoreçam o seu desenvolvimento, sua autonomia e pensamento crítico. Foi a partir desses conceitos e reflexões para a compreensão da subjetividade do educador com relação a sua concepção de educação e com a prática educativa que foram estabelecidos os objetivos para este estudo.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Analisar a subjetividade de educadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental relacionada à sua concepção de educação e compreender como ela se relaciona à sua prática junto ao educando.

Objetivos Específicos

1. Descrever como o contexto sócio-histórico dos educadores contribui para a constituição de sua concepção de educação.
2. Analisar quais aspectos do contexto sócio-histórico dos educadores são constituidores de sua subjetividade relacionada à concepção de educação.
3. Identificar na narrativa dos educadores fatores relacionados à sua prática junto aos educandos.

METODOLOGIA

Desenho da pesquisa

O presente estudo foi realizado por meio da Epistemologia Qualitativa Construtivo-Interpretativa proposta por González-Rey, desenvolvida com intuito de possibilitar o desenvolvimento do pensamento psicológico, atender a pesquisas qualitativas nesse campo e buscar suprir suas necessidades em diferentes momentos (González-Rey, 2001; González-Rey, 2005a). Os princípios dessa epistemologia se fundamentam nas características do conceito de subjetividade anteriormente elucidadas.

De acordo com González-Rey (2005a), as manifestações subjetivas de cada sujeito ou espaço social estão implicadas em sistemas de sentido diferentes, com trajetórias próprias, que só podem ser desvelados no contexto em que são produzidos. Essa epistemologia tem caráter “construtivo interpretativo”, ou seja, busca apreender o conhecimento como produção, como construção humana. Nessa perspectiva, a realidade é constituída por campos inter-relacionados, dos quais é possível se aproximar por meio dos instrumentos utilizados na prática da pesquisa. A partir dessa aproximação há a possibilidade de formar um novo campo de realidade onde as práticas estão sempre conectadas aos aspectos sensíveis dessa realidade, os quais são suscetíveis de serem investigados por essa metodologia (González-Rey, 2005a).

Esse caráter epistemológico está relacionado à característica teórica dessa metodologia, inseparável do processo empírico, a qual é orientada para a construção de modelos compreensivos sobre o objeto estudado. Assim, essa proposta integra o caráter empírico e o teórico (González-Rey, 2005a).

A afirmativa de que o conhecimento é uma construção implica também na compreensão de que, como produção humana, ele não é algo pronto e ordenado em categorias universais de conhecimento. Para, González-Rey (2005a), as “zona de sentido”, ou seja, os espaços de inteligibilidade produzidos na pesquisa científica abrem a possibilidade de aprofundamento de um campo de construção teórica, sem esgotar a questão que significam. Sendo assim, o conhecimento é legitimado de acordo com sua capacidade de gerar novas zonas de inteligibilidade sobre a realidade estudada e de articular novas zonas em modelos que propiciem a produção do conhecimento, aumentando a sensibilidade do modelo teórico em desenvolvimento.

Outra característica dessa epistemologia é a “legitimação do singular como instâncias de produção do conhecimento científico.” Sua legitimação está relacionada ao valor

atribuído ao aspecto teórico na pesquisa, o qual se expressa por um caminho centrado na atividade pensante e construtiva do pesquisador (González-Rey, 2005a).

Assim, a presente pesquisa utilizou Estudos de Casos para possibilitar o desenvolvimento progressivo de zonas de sentido sobre a subjetividade do educador, relacionada à sua concepção de educação e a compreensão de como a subjetividade do educador influencia na sua prática junto ao educando. Optou-se pelo estudo de caso do tipo "múltiplo", o qual conduz o estudo de mais de um caso, simultaneamente (Ventura, 2007).

Essa epistemologia qualitativa também tem o aspecto de “compreender a pesquisa, nas ciências antropológicas, como um processo de comunicação, um processo dialógico”, que é característica particular nesse tipo de ciência. Esse atributo se refere ao fato de que grande parte das questões humanas se expressam direta e indiretamente pela comunicação. Desse modo, essa epistemologia é concebida como um processo dialógico, pois a comunicação permite conhecer as configurações e os processos de sentido subjetivo de sujeitos individuais, também compreender como as condições objetivas da vida social afetam os sujeitos e o conhecimento da sua produção social (González-Rey, 2005a).

Por trazer à superfície os interesses e contradições dos sujeitos, essa metodologia possibilitou que os participantes se impliquem com o problema pesquisado, se manifestando de maneira crítica e criativa. Assim, pelo processo de comunicação os diferentes casos singulares podem fornecer o suporte para a construção do conhecimento (González-Rey, 2005a).

A forma de expressão do sujeito é captada por meio de narrativas, mais especificamente não pelo que é dito de maneira literal, mas pelo que está contido na narrativa. Busca-se compreender a dimensão de sentido presente nas narrativas e entender como se organiza o campo da expressão do sujeito, o qual é uma construção do investigador sobre a narrativa (González-Rey, 2005b).

Dessa maneira, o processo de comunicação influencia a escolha dos instrumentos utilizados na pesquisa e é o espaço de produção de informação (González-Rey, 2005a). A seguir estão descritos o contexto do processo de comunicação deste estudo, bem como os instrumentos utilizados nesse processo.

Participantes e contexto de pesquisa

Participaram do estudo, duas professoras, com formação em Pedagogia, mais de 5 anos de experiência na profissão, que ministram aulas para alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em escolas públicas, localizadas em uma cidade da mesorregião de

Campo das Vertentes, no Sudeste do estado de Minas Gerais. Atendem a um público variado de alunos, incluindo crianças de baixa renda familiar, que moram em áreas periféricas da cidade.

Existem algumas diferenças relevantes entre o perfil de cada professora, o que auxiliou na variedade e relevância das informações da pesquisa. Quando foi realizada a pesquisa uma das professoras tinha 30 anos e a outra 51 anos de idade. Na formação, uma cursou pós-graduações, a outra não. Em relação ao número de turmas que elas trabalhavam e na dependência administrativa das escolas em que atuavam, uma ministrava aulas em uma turma de uma escola estadual. A outra, para alunos de duas turmas, de anos diferentes, em uma escola municipal.

As escolas em que elas trabalhavam atendem a alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental (EF), têm mais de 10 salas de aula, cerca de 20 alunos por turma (distribuídas em 2 turnos), oferece Atendimento Educacional Especializado (AEE) e têm boa infraestrutura, incluindo quadra de esportes coberta, biblioteca e laboratório de informática (INEP, 2020).

Entretanto, no período de realização deste estudo, devido às restrições de contato social ocasionado pela pandemia de Covid-19, o ensino foi realizado de maneira remota, no regime de estudo não presencial, por meio de recursos de Internet, sem proximidade física entre as professoras, alunos e demais membros da equipe pedagógica.

Para o ensino era utilizado o Plano de Estudo Tutorado (PET) que, de acordo com informações disponibilizadas pela Secretaria de Estado de Minas Gerais (SEE/MG), no site oficial do governo⁶, é a principal ferramenta utilizada no processo de ensino e aprendizagem durante o período de estudo não presencial. Nesse plano de estudos os componentes curriculares de cada etapa de ensino foram organizados em um conjunto de atividades que devem ser realizadas pelos estudantes em casa.

Instrumentos e procedimentos para produção de informação

Na perspectiva de pesquisa qualitativa adotada foram considerados como instrumentos as situações ou recursos que permitem aos sujeitos participantes se expressarem no contexto de relação da pesquisa, são ferramentas interativas. Elas representam um meio pelo qual se provoca a expressão dos sujeitos participantes, sendo

⁶Endereço eletrônico em que foram disponibilizadas as informações sobre os PETs: <https://www2.educacao.mg.gov.br/https://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/11275-plano-de-estudo-tutorado-pet-do-primeiro-bimestre-de-2021-ja-esta-disponivel-para-ser-acessado>.

utilizadas para facilitar a expressão aberta e comprometida, produzindo um sistema único de informação (González-Rey, 2005a).

Enfatiza-se que tais instrumentos não produzem resultados, mas sim informações. Os significados parciais produzidos por eles contribuem para hipóteses que se reafirmaram no sistema completo da informação gerada. Assim, eles são meios que devem envolver as pessoas emocionalmente e facilitar a expressão de sentidos subjetivos (González-Rey, 2005a).

É importante especificar que os instrumentos não seguem regras padronizadas em sua construção. Além disso, podem ser individuais ou grupais. Os primeiros, podem ser especificamente relacionais ou se centrarem na produção individual. Já os instrumentos grupais são aqueles que se implicam em uma atividade coletiva e no desenvolvimento de dinâmicas dessa atividade (González-Rey, 2005a).

Com relação aos instrumentos específicos utilizados para a produção de informações deste estudo, o principal foi a “Conversação”. De acordo com González-Rey (2005a), as conversações podem assumir diversas formas e são responsáveis por produzir o “tecido de informação”, que deve estar implicado com a naturalidade e a autenticidade dos participantes. Elas são realizadas com a intenção de que haja uma corresponsabilidade em que os participantes se sintam sujeitos do processo, se expressando por meio de suas necessidades e interesses. Deste modo, facilitam o emergir de sentidos subjetivos dos sujeitos pesquisados, que assim como o pesquisador, integram suas experiências na conversação, com a possibilidade de expressão de dúvidas e tensões. Nesse processo, à medida em que as conversações vão tomando diferentes caminhos, são produzidas ricas informações, definidas por argumentações, emoções e expressões extraverbais, que possibilitam a organização de representações teóricas.

O envolvimento é fundamental nesse processo ativo entre o pesquisador e o sujeito pesquisado, pois a qualidade da informação depende que o percurso seja acompanhado pelo pesquisador com criatividade, iniciativa e paciência. Desse modo, ele participa das conversações e deve acompanhar o processo envolvido e interessado pelos conteúdos que surgem nele (González-Rey, 2005a).

A dinâmica em que são estruturadas as conversações busca que os sujeitos se expressem livremente, de maneira aberta e com compromisso. Para isso, é necessário que o pesquisador inicie por uma abordagem geral e caminhe para uma abordagem mais íntima, valendo-se dos momentos em que a conversação permite entrar nessas experiências. As

conversações permitem a fluidez das informações em torno da temática estudada (González-Rey, 2005a).

Além das conversações, outro instrumento utilizado foi o “Complemento de Frases⁷” que é composto por indutores curtos, selecionados de acordo com os aspectos sobre os quais desejou-se que o participante se expressasse, a serem preenchidos por ele. Esses indutores, têm caráter geral e podem se referir, por exemplo, às experiências e atividades. Possibilitam que sejam evidenciadas tanto informações diretas, quanto indiretas sobre a intencionalidade do sujeito. Além disso, esse instrumento tem a vantagem de permitir empregar uma grande quantidade de indutores e com isso possibilitar a expressão dos sentidos subjetivos de distintas áreas da vida do sujeito (González-Rey, 2005a).

Informa-se, com respaldo do referencial apresentado que os instrumentos desse estudo foram utilizados pela pesquisadora de maneira flexível, manejados ativamente, de acordo com as necessidades de cada momento do estudo. A maneira como cada instrumento foi empregado foi descrita adiante.

Etapas do estudo

As etapas metodológicas foram elaboradas a partir do referencial de González-Rey, (2005a), entretanto realizou-se diversas adaptações necessárias para o estudo de maneira remota. As características do método em situações normais incluiriam a inserção da pesquisadora dentro da subjetividade social escolar das participantes, observação do espaço escolar, do processo educativo e das interações sociais que ocorrem nesse ambiente, os quais fazem parte da constituição subjetiva de educadores e educandos. A produção de informações também seria realizada por meio da produção de narrativas no espaço social e vivencial das participantes. Deste modo, o método, bem como a amplitude das informações que poderiam ser produzidas pelo seu uso, sofreram limitações originadas sobretudo da modificação do espaço social educativo ocorridas durante o período de distanciamento social.

Com intuito de transpor essas dificuldades e aproveitar as possibilidades existentes, a pesquisadora optou pela realização dos encontros com as participantes de maneira *online* (fora da subjetividade social do espaço escolar) o que restringiu as informações que envolvem a constituição sócio-histórica da subjetividade dessas participantes às narrativas

⁷O complemento de frases utilizado está descrito como parte do “Roteiro 2º encontro com os participantes”, no Anexo II.

das educadoras, produzida em interação somente com a pesquisadora e não com a integração com outras educadoras, como seria em situações típicas.

Elucida-se que a seleção das participantes também sofreu adaptações, devido a restrição de contato social entre pesquisadora e potenciais participantes. Em situações ideais, seria selecionado como participantes um grupo de professores de uma escola específica. No entanto, devido às vivências dos professores relacionadas a esse período, as quais também precisaram se adaptar, a pesquisadora tentou, sem sucesso, várias maneiras de contato com os potenciais participantes como, por exemplo, indicação de escolas por meio da Secretaria de Educação da região e contato com responsáveis e professores de escolas escolhidos por conveniência.

É importante destacar que, apesar das dificuldades no processo de adaptação metodológica e de seleção das participantes, as informações produzidas no estudo foram de significativa relevância diante dos objetivos propostos, conforme exposto adiante.

Para a seleção das participantes, a pesquisadora fez um contato inicial com as diretoras da maioria das escolas públicas da cidade selecionada por meio de ligações telefônicas, por contatos disponibilizados em vias de divulgação pública. As informações fundamentais sobre o estudo como objetivos e público-alvo foram transmitidas às diretoras. Após consentimento verbal para que os professores pudessem ser convidados a participar do estudo, a pesquisadora enviou (via *whatsapp*) uma mensagem de texto que deveria ser transmitida pelas diretoras aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental por *whatsapp*, *e-mail* verbalmente os convidando a participar do estudo. Destaca-se que esse meio de contato com os professores foi escolhido após outras tentativas de contato da educadora, diante do fato de todos eles estarem trabalhando em casa, em função da pandemia de Covid-19.

Duas participantes se disponibilizaram para contribuir para o estudo. É importante elucidar, como consta nas informações relatadas adiante, que ambas as participantes, em interação com a pesquisadora, demonstraram reconhecer a importância de contribuições das universidades para a formação do professor ao longo da vida profissional por meio de estudos que envolvem contextos educativos e cursos formativos, como pós-graduações, congressos e minicursos. Além disso, elas evidenciaram uma postura reflexiva e aberta a mudanças em suas práticas profissionais e concepções educativas.

Para a realização da primeira etapa de pesquisa, um encontro *online* (individual) foi agendado com cada uma das participantes. Durante esse contato foi encaminhado o Termo

de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁸ com os devidos esclarecimentos sobre o estudo, tais como sigilo e gravação dos encontros (áudio e vídeo), que foram assinados pelas participantes e enviados à pesquisadora antes do encontro. Além disso, encaminhou-se o *link* para a reunião *online*.

Os encontros foram realizados por meio do *Google Meet* (com duração média 1h15min) e gravados em áudio e vídeo para possibilitar a análise das informações. Além disso, o conteúdo dos encontros foi transcrito de maneira naturalista⁹, com inclusão de pausas para pensamento e de expressões corporais significativas; como risos e gestos com as mãos e ombros.

Foram realizados 2 encontros remotos com cada uma das participantes, totalizando 4 encontros. A produção de informações foi feita principalmente por meio de conversações estruturadas sobretudo por perguntas abertas, elaboradas para incitar o envolvimento dos sentidos subjetivos das participantes em torno das temáticas delimitadas. A vantagem desse instrumento para envolver os sentidos subjetivos das participantes foi que o roteiro de perguntas teve a função de guiar e facilitar a comunicação, garantindo que os objetivos fossem cumpridos, mas além disso a riqueza das informações produzidas na interação entre pesquisadora e participante transcendeu ao proposto no roteiro de modo surpreendente.

Especifica-se que, no primeiro encontro¹⁰, a pesquisadora se apresentou, lembrou os objetivos do estudo e coletou informações sobre o perfil profissional das participantes como idade, ano de formação e tempo de atuação na escola e principalmente, a investigação do objetivo geral do estudo. No fim foi agendado o segundo encontro.

Nos encontros¹¹ seguintes com as participantes, os quais foram realizados após análise cuidadosa das informações das primeiras conversações, a pesquisadora propôs um “complemento de frases” (realizado de maneira oral) para envolver os sentidos subjetivos das participantes em torno do significado subjetivo de palavras específicas, selecionadas com base nas hipóteses iniciais. A ferramenta foi composta por 15 indutores nos quais as participantes acrescentaram suas expressões afetivas. O instrumento cumpriu seu objetivo e propiciou que surgisse o significado subjetivo de palavras fundamentais para compreensão da subjetividade das participantes relacionada à concepção de educação. Além disso, as

⁸ Anexo I.

⁹ O termo se refere a uma transcrição minuciosa, em que além do conteúdo verbal, são destacados no texto elementos de linguagem não-verbal, aspectos do contexto do estudo e interação entre pesquisador e participante (Azevedo et al., 2017).

¹⁰ O roteiro do encontro 1 está disponível no Anexo I.

¹¹ O roteiro do encontro 2 está disponível no anexo II.

palavras significativas produzidas durante o complemento de frases permearam o discurso das participantes em diversos momentos.

Após o complemento de frases, os próximos encontros transcorreram em torno de perguntas fechadas elaboradas para possibilitar o aprofundamento em alguns aspectos levantados na entrevista inicial. Para elaborar essas perguntas a pesquisadora organizou as informações produzidas em torno dos objetivos e avaliou o que deveria ser aprofundado. Nesse aprofundamento optou-se, quando possível, por retomar trechos da narrativa das participantes que evidenciaram envolvimento emocional com o conteúdo narrado, como expressões de emotividade, diferentes entonações de fala, expressões corporais e pausas longas.

Por fim, a pesquisadora realizou com cada participante uma devolutiva, por meio de outro encontro virtual, e lhes ofereceu informações sobre os resultados alcançados diante dos objetivos propostos, esclareceu dúvidas das participantes sobre as informações apresentadas, agradeceu a participação e se colocou à disposição para fornecer mais informações escritas sobre o estudo.

INFORMAÇÕES PRODUZIDAS: CONSTITUIÇÃO DE SUBJETIVIDADES, CONCEPÇÕES EDUCACIONAIS E AÇÕES EDUCATIVAS

Considerações iniciais

É importante ressaltar que para a construção dessas informações foi utilizado o referencial do método construtivo-interpretativo proposto por Gonzales-Rey (2000; 2001; 2003; 2005a e 2005b), o qual permite analisar a subjetividade na perspectiva Histórico-Cultural. Conforme apresentado no referencial teórico, nessa perspectiva a subjetividade do indivíduo é constituída em suas vivências, por meio de processos individuais e sociais, permeada por sua história pessoal, possibilitada pela história e delineada pelo espaço cultural.

Antes de apresentar as informações produzidas é importante elucidar que não é possível estabelecer relações diretas, nem causais entre os aspectos constituintes da subjetividade explicitados nelas e a subjetividade das participantes. Conforme consta no referencial teórico, para González-Rey (2005b) não é possível formar uma representação da variedade de elementos, de sentidos e dos movimentos que compõem as configurações subjetivas. O que se pode conhecer sobre elas é uma delimitação parcial da zona de sentido. Assim, as informações apresentadas são uma zona de inteligibilidade sobre uma parte da zona de sentido. Elas não constituem uma representação final, mas sim a organização das zonas de inteligibilidade sobre a subjetividade das participantes.

Deste modo, as vivências apresentadas foram selecionadas por sua relevância para os sentidos subjetivos produzidos nelas e por expressarem as configurações subjetivas das participantes. Tal importância pôde ser percebida a partir de análises cuidadosas dos discursos produzidos nas conversações, que possibilitaram a expressão dos sentidos subjetivos das participantes, pelo seu envolvimento na interação com a pesquisadora e na construção de seus discursos, em que estavam presentes emoções, reflexões, necessidades e conflitos.

Por finalidades didáticas as informações produzidas sobre cada participante serão apresentadas inicialmente de maneira individual. Estão destacados nelas a apresentação de cada uma das educadoras, sua concepção de educação e práticas profissionais junto aos educandos, bem como os aspectos que demonstraram ser relevantes para a maneira das educadoras compreenderem a educação e exercerem suas escolhas educacionais. Nesses destaques são elucidados momentos significativos da história de vida das participantes;

vivências; escolhas pedagógicas e fatores que dizem de seus contextos históricos, de suas relações sociais e da cultura em que sua subjetividade foi constituída.

Essas informações foram discutidas com base no referencial teórico desse estudo. Sendo assim, foram utilizadas as reflexões de Paulo Freire sobre diferentes concepções educativas, com o objetivo de fazer uma leitura das características das concepções de educação das educadoras. Utilizou-se, ainda, a psicologia histórico-cultural para reflexões sobre o desenvolvimento psíquico e teoria da subjetividade para uma compreensão da constituição da subjetividade das educadoras.

Destaca-se que, após as informações individuais, elucidações referentes aos aspectos do contexto sócio-histórico que contribuem para a subjetividade das educadoras, relacionada à concepção de educação, foi discutida, brevemente, a relação entre a concepção de educação, a prática das educadoras junto aos educandos e o contexto do ambiente escolar. Por fim, foi realizada uma discussão baseada nas aproximações e distanciamentos entre as subjetividades das participantes.

Subjetividades em ação

Júlia¹², contextualizando e significando

Júlia tem 29 anos e reside em uma cidade do interior do Estado de Minas Gerais, localizada na mesorregião de Campo das Vertentes. Tem formação em Pedagogia e se formou há aproximadamente 8 anos. Realizou mestrado em Educação, com foco em educação inclusiva e uma pós-graduação em didática do trabalho docente.

A educadora trabalha em uma escola pública estadual, na cidade em que reside, há aproximadamente 5 anos. Desde, 2020 trabalha com alunos do quinto ano do Ensino Fundamental. Esse é o segundo espaço escolar em que ela trabalha e aonde também teve experiências na prática com alunos do primeiro e quarto ano, como professora substituta e professora de aulas de reforço. A turma com a qual trabalha tem 23 alunos e a idade média deles é de 10 anos. Em ocasião da pandemia de Covid-19, quando foi realizado este estudo, Júlia ministrava aulas de modo remoto.

Foram identificadas na narrativa da educadora Júlia cinco zonas de sentido ¹³relacionadas a concepção que ela tem de educação, nomeadas de acordo com as

¹² Nome fictício utilizado para resguardar o sigilo da participante.

¹³ As informações sobre essa zona de sentido e as demais zonas de sentido da educadora – aspectos constituintes/características na concepção de educação e relação com a atuação da educadora junto aos educandos – podem ser visualizadas no Quadro 1, nas págs. 70 e 71.

características subjetivas dessa concepção de educação: *ensino contextualizado; transformando a educação; o social na educação; me sentir professora e pensamento histórico-crítico*. Adiante estão descritos aspectos histórico-sociais que fazem parte da constituição dessas zonas de sentido, as características de cada uma delas na concepção das educadoras e como elas interferem na prática educativa.

Em relação aos aspectos constituintes da subjetividade educacional de Júlia, cronologicamente, as primeiras informações sobre suas zonas de sentido identificadas se relacionam aos anos iniciais de sua formação escolar básica. É perceptível a importância da relação social de Júlia com uma professora desse período e maneira dela mediar o processo de ensino-aprendizagem para a constituição de concepção de educação de Júlia.

Ela recorda que a professora do primeiro e segundo ano de seu Ensino Fundamental a incentivou a superar a timidez, a gostar de ler e aprender: “...*na primeira e na segunda série eu tive uma professora muuuito (com grade ênfase) importante para mim... Eu gosto muito de ler e de aprender ... eu sempre sentia que eu devia muito a essa professora... Ela me ajudava em tudo*”.

As lembranças desse período a acompanharam como uma recordação “*de que a educação pode ser boa*”, assim mesmo em períodos difíceis de sua educação ela sempre lembrava dos bons momentos. Também foi relatado por ela que as vivências relacionadas a estes anos de sua educação escolar a marcaram bastante para a escolha de sua profissão: “... *eu acho que isso me marcou bastante para escolher a profissão*”.

Entretanto, elucida-se que na atualidade a educadora apresenta uma visão crítica da fase inicial de sua educação que a fazem refletir sobre sua prática atual. Ela destaca que apesar da professora ter oferecido uma educação motivadora para ela e alguns alunos da turma, para outros (como pobres e negros) ela tinha ações excludentes, o que remete para a relação entre o externo (ações de sua professora) e a sua própria subjetivação (interno) (Vygotsky, 1978/2003; González-Rey, 2000).

O relato de Júlia sobre os anos finais de seu Ensino Fundamental e de seu Ensino Médio também demonstraram zonas de sentido relacionadas à constituição de sua concepção educacional. Nesse período ela estudou em escolas particulares e cursou o Ensino Médio em uma escola com foco preparatório para o vestibular. Nessa escola a maioria do conteúdo era ministrado principalmente por meio de questões preparatórias para processos avaliativos e seletivos. Ela adjetiva esse processo de ensino como “*mecânico*” e destaca que nele não havia a preocupação de vincular o conteúdo ministrado ao interesse pelo conhecimento, nem à curiosidade dos educandos. A subjetividade social da escola nesse período é representada

por Júlia como um “terror”. Nas palavras dela: *“Depois do Ensino Fundamental I a escola para mim foi um terror. O ensino médio foi um terror, tudo um terror. Eu odiava a escola, mas eu tinha sempre aquela recordação boa dos primeiros anos.”*

Além de se sentir incomodada pela maneira como o ensino era ministrado, ela não se sentia bem na escola e não tinha afinidades com a maioria dos alunos, apresentando sentimento de não pertencimento.

Como visto no referencial, ações mecânicas na educação eram alvos de críticas de Freire (1989). Para ele, essas ações vão em direção contrária a humanização, são opressoras, atuam contra o desenvolvimento do pensamento autônomo e crítico, diminuindo as possibilidades do educando de transformar a realidade e produzindo educandos passivos e adaptados ao mundo.

Entretanto, Freire (1968/2018) também destacou sobre a esperança presente mesmo nesses processos educativos. De acordo com ele, processos educativos realizados de maneira mecânica, em que o educador “deposita” os conteúdos nos educandos, trazem consigo contradições, já que, por meio dos próprios depósitos, os educandos podem ter um confronto com a realidade e se despertarem. Para ele é ontológico ao homem a tendência a se recusar permanecer na impotência e de reestabelecer a capacidade de prática, mesmo diante de situações de opressão.

Essa esperança mencionada por Freire pode ser aproximada da narrativa de Júlia, pois para a educadora, o período de sua Educação Básica (EB) influenciou na sua concepção educacional e na relação educador-educando que propicia. Sendo assim, ela busca propiciar aos educandos uma educação significativa, que seja mais que o simples treino do conteúdo, que seja contextualizada, de acordo com a realidade do educando e com o conhecimento que ele já possui sobre a temática ser ensinada.

Esse modo de prática é defendido por Freire (1968/2018). Para ele o sentido do conhecimento está na dimensão vivencial, devendo assim, os conteúdos educativos devem ser conectados à experiência existencial dos educandos. Nisso, reside o seu potencial de produção de humanização da educação, de produzir a libertação e autonomia dos educandos, em direção a um modo de pensar crítico.

A própria educadora menciona a influência de alguns autores para a constituição dessa característica de sua subjetividade. Ela relatou a vivência significativa de que no período em que passava pelo final de seu Ensino Médio entrou em contato com perspectivas educacionais defendidas por autores como Paulo Freire e Anísio Teixeira, por meio de um documentário (assistido em casa) e pôde ter importantes reflexões a partir do que é defendido

por esses autores, sobretudo sobre a afirmação de que a educação deve estar vinculada à realidade social do educando e ao seu conhecimento vivencial.

De acordo com ela, essa vivência está relacionada também à sua escolha por cursar a graduação em pedagogia. Ela escolheu a profissão em busca de fazer uma educação diferente daquela que vivenciou e propiciar um ensino significativo, em que os conteúdos sejam contextualizados à realidade social dos educandos.

A partir de uma visão crítica sobre suas vivências na EB ela busca, atualmente, ter uma grande interação com os educandos (Vygotsky, 1978/2003); propiciar discussões e incentivar a participação. Visa propiciar um ensino significativo, de maneira que o conhecimento seja construído de maneira contextualizada, significativa e dinâmica, por meio de recursos criativos e diversificados que despertem a curiosidade dos educandos, facilitem a aprendizagem e que possibilite a ele uma visão mais crítica de seu contexto social (Saviani, 1984), tais como, discussões de questões sociais, trabalhos em grupo, vídeos informativos e produções criativas dos educandos.

Destaca-se que o fator da criatividade também é defendido pelo posicionamento de Freire (1968/2018). Para ele é a criatividade que possibilita a transformação da realidade, pois a transformação só é possível quando os indivíduos são capazes de inventar e reinventar.

Sendo assim, as vivências mencionadas contribuíram para a constituição da visão crítica de Júlia sobre o tipo de ensino vivenciado por ela em sua EB. Dessa maneira, destaca-se que na subjetividade educacional de Júlia a zona de sentido caracterizada pela compreensão subjetiva de que o ensino deve ser realizado de maneira contextualizada, *Zona ensino contextualizado*.

Demonstram ser aspectos significativos para a constituição dessa zona de subjetividade, o relacionamento social, entre professor-aluno durante sua EB de Júlia (incluindo influências durante o ensino fundamental e médio); a relação afetiva de Júlia com as metodologias pedagógicas de sua EB e contato com novas perspectivas educacionais (no caso dela, por meio de documentários).

É essencial destacar, em diálogo com Mitjans-Martínez e González-Rey (2017) que a constituição da subjetividade da educadora depende da maneira como as influências sociais foram subjetivadas por ela e por novos sentidos subjetivos constituídos diante dessas influências e de outras influências posteriores. Assim, o olhar diferenciado de Júlia, atualmente para essas vivências, a ponto de formular críticas a elas, evidencia a criação de novas significações subjetivas sobre suas experiências. Em fases posteriores de sua vida, tais como adolescência e a escolha de sua profissão foram constituídos novos sentidos subjetivos

sobre suas vivências do ensino fundamental, que demonstraram estar ligados com suas zonas de sentido.

É importante destacar que a zona de sentido levantada na subjetividade da educadora demonstrou estar relacionada à escolha profissional de Júlia, pois essa escolha está diretamente ligada à compreensão de que o estudo deve ser contextualizado e a busca por propiciar uma prática educativa diferente da que ela vivenciou.

Especifica-se ainda, que a zona de sentido identificada se expressa em sua maneira de interagir com os educandos e na escolha de suas didáticas de ensino. Tendo em vista, que em sua prática ela prioriza a interação com os educandos, também que eles participem de maneira ativa, e ainda, busca por didáticas de ensino diversificadas e criativas que propiciem ensinar de modo contextualizado e significativo para os educandos.

Freire (1968/2018) defende práticas educativas que respeitem a autonomia e a identidade do educando. Para ele os sujeitos devem ter opinião própria e direito de atuar. Assim, a busca de consciência é um processo subjetivo que os educadores não podem realizar pelos educandos, pois é um processo subjetivo que um indivíduo não pode realizar pelo outro. Ele defende que o processo educativo seja dialógico, ou seja, pela comunicação educador e educando educam e são educados simultaneamente, mediatizados pelo mundo, produzindo em ambos a tendência à prática e ao pensamento autêntico.

O pensamento defendido por Vygotsky (1926/2003) é semelhante. Para ele não se pode produzir mudanças diretas no outro, pois o educando tem participação ativa em seu processo educativo. A própria criança se educa, mas não sozinha, o educador possibilita o processo educativo, enquanto faz a mediação dos conhecimentos, por meio da organização do ambiente social em torno da criança.

Evidencia-se nesse ponto, referente a busca por propiciar aos educandos uma educação diferente da que ela teve, o aparecimento de outra zona sentido que está relacionada à anterior tendo, a princípio, os mesmos aspectos constituintes, chamada zona *transformando a educação*. Ela apresenta as características de buscar propiciar uma educação diferenciada, se relaciona à persistência por contribuir significativamente para a transformação das didáticas de ensino e como pode ser observado, se relaciona a zona anterior, pois tem relação com busca por produzir um ensino contextualizado.

Essa zona de sentido influencia a atuação da educadora junto aos educandos por meio do relacionamento social entre educadoras e educandos, posto que esta zona de sentido se relaciona à sua escolha profissional e demonstra estar ligada à motivação dela para exercer

a profissão. Além disso, influencia diretamente na escolha das didáticas de ensino, e como tal, em sua maneira como ela exerce a mediação do desenvolvimento dos educandos.

Seguindo adiante, no exercício profissional da educadora, os sentidos subjetivos se revelaram em um processo em que podem ser destacados quatro momentos fundamentais. No primeiro momento, no início da prática da profissional da professora, se revela uma zona de sentido com características de sua concepção de educação, construída em interação com a visão de sociedade defendida dentro do partido socialista em que ela era militante durante a graduação e início da sua prática profissional. A visão defendida era que a solução para os problemas sociais seria uma revolução socialista. Sendo assim, nesse momento, enquanto não acontecesse essa revolução, a educação não teria muito a contribuir diante de questões sociais.

Essa zona de sentido construída em vivências atuando como militante dentro desse partido está ligada à interpretação de questões sociais da educadora. De modo que em sua concepção de educação está presente a característica de interpretar os problemas sociais que estavam presentes na escola e na vida dos alunos como sendo problemas da estrutura social. Sendo assim, a educação escolar não poderia contribuir para solucionar aqueles problemas, pois eles eram reflexo de problemas sociais muito maiores, de maneira que para solucioná-los seria necessário solucionar a sua raiz social.

Na primeira escola em que Júlia atuou, ainda sob esse mesmo olhar, ela entra em contato com uma realidade que ela conhecia somente de maneira teórica. Quanto à subjetividade social da escola, em relação à educadora, considera-se a partir de (González-Rey, 2005a) que ela engloba diversos espaços sociais de vivências da educadora em que estão implicadas as configurações subjetivas desses espaços vivenciais e das relações estabelecidas neles. Além disso, se liga ao sentido e significado atual que essas vivências têm para a educadora. A educadora descreve uma escola com estrutura física precária, construída com material inadequado e com estrutura depredada; localizada em uma região periférica e que atendia principalmente a alunos muito carentes de uma ocupação urbana próxima, em que não havia nem saneamento básico. Os alunos vivenciavam situações extremas, como a fome, a marginalidade, o tráfico, a violência e o analfabetismo dos pais e de outros familiares. A escola era roubada com frequência, rouba-se desde computadores a alimentos e talheres. A equipe de professores tinha muita rotatividade e pouco vínculo entre eles. Grande parte dos professores trabalhavam ali após rejeições de outras escolas ou por não terem outra opção. Entretanto, a professora relata que ela tinha alguns pontos de apoio,

como uma professora que era sua amiga e a diretora que estava na escola há vários anos e se dedicava muito a escola.

Quanto à relação da professora com a cidade ela relata que quando começou a trabalhar na escola morava a 2h de trânsito de lá. Depois se mudou para o mesmo bairro da escola, entretanto na região comercial, um pouco distante da escola e da residência dos alunos. Ela descreve que nesse período frequentava espaços de lazer, em que os alunos também frequentavam e vivenciou um pouco mais de perto o cotidiano do bairro.

Diante daquela realidade dos alunos ela se sentia limitada para fazer algo; pôde ser observado em sua narrativa e expressões a presença de angústia, inquietude e impotência. A percepção da professora, presente em sua concepção de educação, era que diante daquela realidade ela não teria condições de ensinar. Que o ensino não seria significativo para os alunos diante da realidade social vivenciada por eles. Conforme dito por ela:

Aquilo mexia muito comigo. Porque os alunos não tinham perspectiva nenhuma. Tinha aluno da minha sala, do quarto ano, que não sabia ler ... e a família ninguém sabia ler ...para mim era uma luta, tentar romper com esse ciclo de opressão, de marginalidade.

Júlia ministrava o conteúdo curricular, entretanto não esperava que os alunos tivessem um aprendizado significativo, se sentia impotente para contribuir para a aprendizagem naquela realidade, de modo que não esperava que aquele conteúdo tivesse um resultado efetivo na vida dos alunos. Contudo, sua percepção era que a realização de debates envolvendo questões de importância social que envolvessem os alunos (como feminismo e consciência negra) teriam muito mais a contribuir diante daquela realidade, do que o conteúdo curricular obrigatório.

Neste ponto, elucida-se o aparecimento de outra zona de sentido, a qual foi nomeada como *o social na educação*. Ela está relacionada à característica de sua concepção de educação, de interpretar problemas sociais que aparecem no espaço escolar, como problemas da estrutura social. Como pode ser observado, neste primeiro momento, sua constituição está relacionada a aspectos de interação social fora do espaço escolar, ocorridos durante a graduação e início da atuação profissional. Também, à relação da educadora com a subjetividade social escolar, ressaltando-se vivências da educadora na escola, influências da relação afetiva com o espaço físico da escola (como construção e localização) e do espaço social, de relacionamento com os educandos e ainda das influências de questões sociais originadas de fora do espaço escolar, mas que estavam presentes na realidade dos educandos e da educadora.

Ressalta-se, a relação dessa zona de sentido, com a *zona de sentido transformando a educação*, entretanto nesse momento, a zona de sentido *o social na educação*, demonstra atuar como limitadora das expressões da zona de sentido *transformando a educação*, de modo que a característica de persistência pela transformação da realidade, demonstra estar limitada pela característica de sua concepção educacional de que a educação não poderia contribuir para a transformação da realidade. Devido às limitações de questões sociais vivenciadas pelos alunos, presentes no espaço escolar (espaço social); e pelas limitações do espaço físico (relacionada por exemplo, a pouca disponibilidade de material didático), a professora se sentiu impotente para intervir naquela realidade social.

Para Freire (1996/2002), o educador deve reconhecer a si mesmo e ao educando como sujeitos que recebem influências sociais, culturais e históricas do mundo em que está inserido. De modo que a condição de ser condicionado ao mundo é ontológica ao homem e junto dela estão barreiras inerentes a essa condição, que podem dificultar a intervenção histórica do indivíduo de mudar o mundo, inclusive, de transformar a educação, tais como condições econômicas, políticas e sociais. O autor reconhece a existência de obstáculos para a conscientização humana, entretanto, esclarece que eles podem ser superados por um esforço de pensar criticamente, o que pode promover a mudança.

Pode ser observado na subjetividade da educadora que a zona de sentido mencionada está relacionada à sua maneira de atuar junto aos educandos e à sua didática de ensino, de modo que ela demonstra, em certo ponto uma postura de aceitação e certa passividade diante das questões que permeiam o espaço escolar, considerando que a escola, e ela no seu papel de educadora, não teriam muito a contribuir para transformar a realidade social presente no espaço escolar. Deste modo, as didáticas educativas neste momento, devido a pouca motivação, se caracterizam por pouco empenho da educadora no ensino do conteúdo curricular obrigatório (científico) e a sua priorização em optar por promover didáticas de discussão referentes às questões sociais vivenciadas pelos educandos, com foco na função social formativa do espaço escolar.

A zona de sentido *o social na educação* aparece novamente entrelaçada à zona de sentido do *ensino contextualizado*, no ponto em que, a didática de ensino de maneira contextualizada e significativa está presente no fato da educadora promover discussões com temáticas sociais, isto é, de contextualizar a aprendizagem durante as discussões de acordo com o contexto social dos educandos.

Continuando na construção das zonas de inteligibilidade, em um segundo momento na experiência profissional de Julia, a subjetividade relacionada à concepção de educação é

marcada pela busca da educadora por novos estudos sobre educação e pela sua saída do partido em que militava, sua concepção de educação e suas ações educativas passam por transformações. O pensamento predominante nesse momento era de que apesar das dificuldades algo deveria ser feito, quanto àquela realidade. Nas palavras dela: “... eu não poderia resolver tudo! Mas os alunos teriam que aprender!” A visão da professora quanto à potência do espaço educacional começou a se transformar, ainda dentro daquela mesma realidade, reconstruindo sua concepção de educação.

Percebe-se que nessa situação a educadora atua como “sujeito”, tal como a categoria definida por Mitjans-Martínez e González-Rey (2017). É perceptível o envolvimento ativo dela nas atividades que ela desenvolve no espaço escolar. De modo que, pelas suas reflexões críticas e ações educativas ela demonstra confrontar a si mesma, na produção de seus sentidos subjetivos, produzindo um caminho alternativo de subjetivação em suas ações no espaço escolar.

Perante esse processo de subjetivação ela se posiciona visando exercer seu compromisso enquanto educadora e se aproximar mais da postura profissional defendida por Freire (1981). Convém destacar que ele percebe a humanização como compromisso social de todos os profissionais. De modo que quanto mais conhecimento o profissional maior a sua responsabilidade de promover a reflexão crítica da realidade e possibilitar o desvelamento e transformação dela, contribuindo para a humanização.

Nessa zona de inteligibilidade, a educadora revela que a visão anterior defendida pelos membros do partido, de que seria necessário mudar a sociedade inteira para resolver alguns problemas sociais a incomodava muito. Para ela, nessa visão nada poderia ser feito e tudo continuaria como estava. É possível perceber esse incômodo e uma modificação nas características de sua concepção de educação, nas exclamações dela:

... eu via que eram vidas se perdendo! Morrendo ou se formando de uma maneira degenerada... me bateu essa crise de ter que fazer alguma coisa, agora! Eu sei que educação não vai resolver tudo, é um problema muito superior à educação. Mas alguma coisa temos que fazer! ... os meninos têm que aprender a ler! Como assim eles vão sair da minha da minha sala sem saberem ler? Não pode! ... é um direito inerente! (...) Como em 2021 ainda tem pessoas que não sabem ler? Como assim? Temos um grande papel nisso!

O elemento emocional está evidente no discurso da educadora. É importante destacar, como já mencionado, que Freire (1996/2002) considera o elemento emocional um fator essencial para que a transformação da educação. Para ele esse fator pode se manifestar por exemplo, pelo sentimento de raiva e ser resultado do educador se confrontar com uma

educação que ele não deseja. Isso pode incentivá-lo a protestar contra o que ele não quer e o motivar a lutar pela transformação da realidade não desejada e aproximar-se da prática que deseja.

É fundamental destacar que apesar de muita insistência da professora em ensinar a educadora Júlia se percebia com necessidade de cuidar dos alunos e lidar com as questões sociais presentes na subjetividade social do espaço escolar. Além disso, para ela era extremamente angustiante perceber que vários alunos não aprenderiam nem a ler, por mais que ela insistisse, vários não aprenderam.

Vale lembrar, que na compreensão da teoria da subjetividade (Mitjans-Martínez & González-Rey, 2017). Os sentidos subjetivos dos educandos – constituídos em suas experiências socioculturais – estão sempre influenciando no processo de aprendizagem escolar. Considera-se que as dificuldades de aprendizagem acontecem quando o aluno não tem uma posição ativa, consciente, reflexiva e imaginativa no seu processo de aprendizagem, ou seja, não está sendo “sujeito” desse processo. Além disso, convém lembrar, que nessa perspectiva teórica considera-se que a redução de motivação para a aprendizagem é resultado das dificuldades dos alunos de produzir sentidos subjetivos que favoreçam seu processo de aprendizagem.

Com relação a essas reflexões, destaca-se novamente na concepção educacional da educadora a presença da *zona transformando a educação*, ainda sobre a influência dos mesmos fatores limitantes já pontuados. Entretanto, nesse momento, também sob a influência constitutiva do aspecto de reflexões formuladas por meio de novos estudos sobre a educação que juntamente com outros elementos, influenciaram na percepção da educadora de que a educação teria a contribuir mesmo diante de extremas realidades, conforme relatado.

Em diálogo com Freire (1997/2020), podemos afirmar que mesmo em meio a situações de trabalho materiais opressoras é possível que o educador produza novos sentidos subjetivos relacionadas à sua concepção de educação, que podem provocar uma mudança na sua postura educativa, a qual pode estar conectada a uma resistência promovida por suas vivências, tal como a busca da educadora por novos estudos.

Além disso, elucida-se que nesse segundo momento, a concepção de educação da educadora apresenta uma significativa transformação de sentidos subjetivos, quanto à expressão da zona de sentido *o social na educação*. Essa zona de sentido – que em outrora se expressava ligada à percepção de que o ambiente educativo nada teria a contribuir para a transformação da realidade – neste momento aparece atrelada a zona de sentido

transformando a educação e expressa a característica de busca incessante pela transformação da realidade.

Nessa mesma direção, pode ser destacada também, novamente a relação dessas duas zonas de sentido (*transformando a educação* e o *social na educação*) com a maneira da educadora atuar junto aos educandos, em suas relações sociais e didáticas de ensino. Nesse momento, há influência da *zona transformando a educação*, sobre a *zona o social na educação*, que se expressa pela sua busca incessante da educadora por superar os limites sociais (nomeados anteriormente), refletida em uma didática de ensino, não mais tão desmotivada como antes, mas sim, em dedicação e persistência da educadora em realizar as finalidades do ensino-aprendizagem, sobretudo no que se refere à alfabetização.

Em um terceiro momento, a narrativa de Júlia revela que está presente em sua zona de sentido novas transformações de sua concepção educacional e outra maneira de atuar junto aos educandos. Os principais marcadores desse momento são a mudança dela para uma cidade menor, em que começou a atuar em uma nova escola, com características muito diferentes da escola anterior, na qual ela estava vinculada durante o período de realização deste estudo.

A constituição da zona de sentido mencionada, está ligada à subjetividade social do espaço escolar, sobretudo à cidade em que está situada a escola, à localização dela, à relação afetiva da professora com o ambiente escolar e a aos sentidos subjetivos dela sobre esse espaço.

A narrativa da educadora revela sobre a relação dela com cidade, que essa é a cidade em que ela escolheu morar. Sua percepção é de um ambiente muito agradável, bonito, tranquilo e com boas possibilidades de lazer. Também foram pontos positivos para a significação de sua relação com a cidade o fato de nessa cidade ela ter investido mais em sua profissão por meio de pós-graduações que auxiliam em seu trabalho. Além disso, seu tempo de locomoção para o trabalho é bem curto, pois reside a 15 minutos de caminhada da escola.

A educadora revela que para ela a nova escola tem características de ser um lugar com menos demandas sociais. Apesar de ser também uma escola de periferia, ela apresenta uma realidade social muito diferente da escola anterior. Os alunos têm “*questões sociais menos graves*” e fazem parte de “*famílias mais estruturadas*”. Além disso, a escola tem uma equipe sólida; integrada, com pouca rotatividade, professores que trabalham juntos vários anos e, em sua maioria, com uma relação de companheirismo. Além do mais, a equipe pedagógica tem grande disposição para criar recursos de ensino.

Devido a situação do ambiente escolar mais tranquila, com menos problemas sociais envolvidos na realidade dos alunos “... *o ambiente da escola e os alunos estavam mais tranquilos*” as possibilidades de ministrar o conhecimento eram diferentes da situação anterior. Além disso, nessa escola ela teve mais disponibilidade de material para trabalho com os alunos (por exemplo, cartolina, *datashow*; computadores) e como consequência, muitas possibilidades de diversificar as maneiras de ensino. Ela menciona também sobre o ambiente e material de trabalho organizados, dizendo de uma facilidade de encontrar o que precisa.

Pontua-se sobre isso, novamente a subjetividade social da escola como influência na prática da professora junto aos educandos. Entretanto, diferente do momento anterior, em que a maioria dos fatores desse espaço atuam como limitadores para a relação de ensino aprendizagem, nesse momento o espaço escolar é potencializador, se manifestando, por exemplo na disponibilidade de material de trabalho, que é revertida pela educadora em maneiras diversificadas de ministrar o ensino.

As palavras dela descrevem bem a sua relação com essa escola:

Me senti mais professora aqui (...) eu sinto que aqui eu pude ensinar melhor, porque as condições estavam um pouco melhores. Os meninos chegavam um pouco mais tranquilos... o clima mais tranquilo da escola. Aqui a escola é alegre! Tinha uma horta na escola; vários cartazes. Aqui eu senti que a escola era alegre!

O adjetivo alegre aparece em relação à escola em vários momentos de sua narrativa, acompanhado de um sorriso e uma expressão de tranquilidade. Assim como aparece também o adjetivo tranquilo, relacionado ao ambiente e aos alunos, acompanhado por semblantes de alívio e serenidade.

Quanto ao sentido subjetivo da educadora, relacionado a concepção de educação:

Se sentir professora é sentir que eu estou fazendo alguma diferença na vida da criança. Que eles estão pensando diferente, avançando nas questões do conteúdo em si. É sentir que eu estou estimulando-os de alguma forma. Me sentir professora é sentir que estou ajudando ... tanto na formação pessoal, quanto cognitiva.

Nesse ponto elucida-se a zona de sentido nomeada de *me sentir professora*. característica presente em sua subjetividade relacionada à concepção educacional é de que: a educadora deve contribuir para o desenvolvimento dos educandos, tanto para o desenvolvimento pessoal, quanto para o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Ela tem influência dos aspectos relacionados à subjetividade social (relação afetiva da educadora com o espaço físico e social da escola).

Destaca-se também, a presença de uma nova zona de sentido ligada à percepção do espaço escolar, nomeada de *novo social, novo olhar*. Essa zona de sentido, não se refere à concepção de educação como as zonas de sentido destacadas anteriormente. No entanto, recebe destaque por representar significativa relevância para a subjetividade da educadora e para sua prática junto aos educandos. Assim como a zona de sentido *o social na escola*, essa zona se caracteriza por conter a expressão da subjetividade da educadora, constituída sob influências de sua relação afetiva com o espaço físico da escola, bem como da sua localização, as relações sociais e vivências que ocorrem nela. Entretanto, neste momento, estas influências apresentam características diferentes, como um espaço físico agradável, alunos mais tranquilos (quanto à problemas sociais); boa disponibilidade de material para trabalho e boa relação entre a equipe escolar. Deste modo, essa zona de subjetividade se expressa em sentimentos de alegria, bem-estar e tranquilidade da educadora.

Nesse ambiente mais tranquilo ela disse que pôde ter ações educativas mais próximas de como ela compreende que deve ser a sua prática. Para embasar essas ações, atualmente ela utiliza da didática da Pedagogia Histórico-crítica.

Vale citar Freire (1996/2002) e pontuar a presença do elemento emocional destacado na narrativa da educadora. De acordo com o autor pode ser representado também por sentimento de Felicidade diante da prática educativa que se deseja e ser motivação para a atuação de acordo com a prática desejada. E ainda, ressalta-se que para González-Rey (2005) esse elemento pode evidenciar a presença de sentidos subjetivos e o envolvimento da educadora com o conteúdo narrado.

O interesse pela perspectiva educacional da Pedagogia Histórico-Crítica faz parte da constituição de suas zonas de sentido. Se iniciou ainda na graduação, entretanto não havia sido colocado em prática. Destaca-se neste momento a presença da zona de sentido *ensino contextualizado*. Ela se expressa no ponto em que a narrativa da educadora revela que Júlia percebeu nessa proposta didática a delimitação de um caminho para realizar uma educação contextualizada e significativa para o aluno, então buscou estudar mais sobre essa perspectiva educacional e aplicá-la em seu cotidiano profissional.

Novamente essa zona de sentido aparece ligada à prática da educadora junto aos alunos, de modo que ela busca nessa proposta de didática pedagógica uma possibilidade de propiciar que o processo de ensino-aprendizagem seja contextualizado e significativo.

De maneira simplificada, com base no discurso da professora, que citou Saviani¹⁴, é possível compreender que a proposta didática desta perspectiva é de pensar as problemáticas dos conteúdos escolares na prática social (criticamente) e propiciar aos alunos, a partir de seu contexto, novos elementos científicos para pensar a sua realidade. De modo que a construção do conhecimento parte do que o aluno já compreendeu sobre a temática a ser trabalhada e traz vários outros elementos apresentados sistematicamente – por meio de recursos como textos, trabalhos em grupo, discussão de vídeos e debates – com a intenção de que processo propicie aos alunos um olhar crítico para a prática social e um novo olhar sobre a sua realidade.

Neste momento, é importante especificar que a Pedagogia Histórico-crítica, desenvolvida por Saviani (1991/2005), além de estar presente nas configurações subjetivas da educadora como uma expressão da Zona de contextualização do ensino e da relação desta com a prática da educadora (conforme mencionado acima), revela ser também uma zona de subjetividade, específica, relacionada à concepção de educação da educadora, que será denominada como *Zona do pensamento histórico-crítico*.

O referencial teórico que fundamenta a Pedagogia Histórico-crítica se trata de uma proposta de didática, pautada nas bases de desenvolvimento humano e de compreensão do psiquismo da Psicologia Histórico-cultural (já descritas neste estudo). Como tal, as características de expressão dessa zona de sentido remetem às bases dessa teoria psicológica. As características expressas em sua subjetividade educacional são de que a função da escola é a socialização dos conhecimentos científicos, assim o principal foco da educação para ela deve ser o conhecimento científico. De acordo com a educadora: “*A função específica da escola é ensinar!*” e a função do professor é “*proporcionar oportunidades para os alunos, para que eles tenham contato com o conhecimento que somente na escola eles podem aprender*”.

Além disso, está presente a compreensão de que educação para ela é: “*...humanização. É entrar em contato com a cultura formulada pelo conjunto da humanidade e se humanizar na relação entre professor e aluno.*” Outra compreensão que faz parte dessa zona de sentido é a de que: “*a função essencial da educação é a de contribuir para que a criança possa pensar para além da situação que ela está vivenciando naquele momento*”. Ela tem a função de: “*abrir a janela do mundo*”, mesmo diante de questões

¹⁴Dermeval Saviani - Obra não identificada pela participante.

sociais, como a violência e a fome, a educação deve fornecer o acesso mínimo ao conhecimento.

É possível aproximar a narrativa da educadora de um diálogo com Vygotsky (1926/2002) e Saviani (1984) que afirmam que a educação deve possibilitar que os indivíduos da espécie humana tenham contato com elementos culturais e os assimilem, se constituindo como humanos de fato, e não somente como indivíduos da espécie humana. Afirmam também que o processo educativo deve favorecer para que o ser humano possa olhar para além de seu meio e para que ele possa se desenvolver plenamente.

Ressalta-se que os principais aspectos constituintes para as características dessa zona de sentido na subjetividade da educadora são aspectos ligados à estudos referentes a didática da pedagogia Histórico-crítica. Além da influência, já mensurada, de sua graduação, quando se iniciou o interesse por essa perspectiva didática, outros meios de conhecimento foram buscados, representados principalmente por estudos durante uma pós-graduação ligada à didática do trabalho docente; em alguns estudos teóricos durante o mestrado e pela participação em congressos.

Como pode ser observado, esta zona de sentido se relaciona a prática da educadora junto aos educandos, fornece bases para que o foco da didática de ensino seja o trabalho científico; contribui para ações da educadora que visem auxiliar para que os educandos possam pensar para além das situações que vivenciam e para que o processo de ensino-aprendizagem seja contextualizado e significativo.

Por fim, destaca-se que os aspectos mais atuais que podem ser percebidos na narrativa de Júlia, os quais foram abordados em sua narrativa com grande destaque, sobretudo quanto a sua atuação na relação educadora-educandos estão relacionados à decorrência do ensino no período de pandemia de Covid-19. Os sentidos subjetivos de Júlia referentes à educação nesse período são adjetivados por ela pela palavra “*caos*”.

A condição específica da pandemia provocou alterações no contexto da professora, em sua maneira de se relacionar com o espaço da cidade, com o espaço da escola e com os alunos. Sobre as vivências profissionais de Júlia, que se caracterizam como aspectos constituintes de sua subjetividade, no período de ensino a distância, destaca-se aspectos ligados ao período de adaptações à nova maneira de comunicação, ao novo modo de se relacionar e de ministrar o ensino). Além disso, foram identificados nesse período diversos fatores que interferem na maneira da educadora atuar junto aos educandos, aparentemente sem relação direta com a subjetividade relacionada à concepção educacional.

Essas informações podem ser organizadas em torno de dois momentos educacionais específicos que fazem parte do contexto sócio-histórico da educadora e que influenciam para a constituição de novas significações e na prática dela junto aos educandos. O primeiro é referente chegada da pandemia a região em que a professora reside, em 2020 e ao início do ensino remoto. Este foi para ela um período de intensas transformações e adaptações. No início, a mediação do ensino foi realizada principalmente por meio da comunicação no WhatsApp, via celular, com uso de mensagens de texto, áudios e, às vezes, pequenos vídeos explicativos e chamadas de vídeo individuais direcionadas a esclarecer dúvidas sobre o conteúdo.

O segundo momento – recebeu mais ênfase na narrativa de Júlia – no ano de 2021 caracteriza-se ainda por ser um processo de transformação e adaptação. Entretanto, houve significativa modificação na relação entre Júlia e os alunos. Nesse período, até o momento de realização das conversações, as aulas da professora estavam sendo realizadas de maneira online, sobretudo por meio do app *Google Meet*, em horário fixo, com extensa participação dos alunos e com mais possibilidades de ensino e de comunicação entre professora e alunos. Sobre a relação com os alunos ela afirma que pode ter uma relação melhor com a maioria dos alunos “*Esta foi a melhor que eu já tive, no ensino remoto ... tenho contato com os alunos*”.

Em sua narrativa ela demonstra a importância desse contato para ela, relata que se sente privilegiada em relação ao trabalho de outras funções escolares, pois ela como professora tem esse contato com os alunos, mesmo que limitado. Quando comparado ao ano anterior em que não tinha contato com os alunos, nem para as aulas. Nas palavras dela, sobre o ensino remoto “*apesar de ainda ser muito diferente do presencial ... dá para voltar a me sentir professora (...) é possível ter um respiro! Posso ver os alunos nos vídeos; sentir a empolgação deles para algumas coisas*”. Entretanto, não é possível conhecer os alunos. Não é possível observar como eles interagem com os colegas; como se comportam no ambiente escolar. Existe um comportamento polido por fatores como a “*atuação*” deles no vídeo e pela presença dos pais.

Como contraponto, no período de ensino remoto Júlia relata enfaticamente se sentir cansada, saturada e continuamente preocupada. Ela diz, que ela e a equipe com que trabalha estão “*emocionalmente esgotados (...) por buscar amenizar os prejuízos da pandemia para os alunos*”. Buscam minimizar a desigualdade educacional que se acentuou depois da pandemia. Com evidente emotividade ela relata que o acesso da educação a crianças de

classes populares é ainda menor e que os professores estão fazendo o possível, mas têm vários limites para amenizar a situação.

Ela disse ainda sobre diversas outras questões que a afetavam, dentre elas, a presença de extensa burocracia, muitas ordens vindas do governo e pouquíssima autonomia dos professores para o ensino e definição da didática de trabalho. A apostila, o conteúdo e as atividades são controlados. Inclusive, as atividades muitas vezes são insuficientes e descontextualizadas da realidade dos alunos. As escolhas pedagógicas estão ficando de lado diante de tantas burocracias. Não havia tempo suficiente para trabalhar o conhecimento de formas diversificadas, criativas e dinâmicas, pois o ritmo de ensino proposto pelo governo é insuficiente para que o conhecimento se torne realmente efetivo. Nas palavras dela: “*Me sentir professora está sendo cada vez mais difícil porque é muita ordem para ser cumprida e nenhuma autonomia*”. É relatado ainda sobre desarticulação dos professores enquanto classe e que há pouca discussão referente à organização do trabalho do professor não está sendo discutida, nem pensada coletivamente.

Está presente também a dificuldade da professora de limitar o horário de trabalho que por mais que em teoria seja o mesmo, na prática o horário foi estendido devido às demandas diversas que chegavam pelo celular em horário estendido, provindas de diferentes fontes como alunos, direção e superintendência de ensino.

Ela relatou também que o ensino está extremamente prejudicado e que este tem sido um período de “*luta da escola pela participação dos alunos para que eles façam alguma atividade*”. Júlia tem buscado fazer com que os alunos aprendam minimamente o conteúdo, mas existem diversos limites para isso.

Conforme a educadora Júlia, os prejuízos educacionais, que ainda não podem ser completamente dimensionados, se relacionam a fatores como o acesso dos alunos à internet e ao contato limitado com o professor. A qualidade das atividades entregues pelos alunos também é menor, pois a cobrança atual é que as atividades sejam apenas feitas. Não é avaliada a maneira como estão sendo feitas, inclusive, diversas vezes percebem-se atividades feitas pelos pais ou copiadas da internet. Além disso, não há retenção relacionada à reprovação do ano letivo.

Quanto as barreiras do ensino remoto para a prática profissional da educadora Júlia, existem também limites relacionados ao pouco acesso das famílias às impressões e a internet, limites do uso das apostilas e do uso do livro didático. Além disso, existe o limite de que para os alunos o ensino remoto é um processo completamente novo que demanda extensa dedicação deles para conseguirem ter acesso ao ensino. Também, em caso de alunos das

iniciais do Ensino Fundamental, existe também a demanda de empenho dos pais em acompanhar o processo de aprendizagem do aluno.

É importante destacar que o período de ensino remoto demonstra se configurar como uma outra subjetividade social, um novo espaço de subjetivação de professores e alunos com novos processos de ensino-aprendizagem. As características da educação, descritas pela educadora, durante esse período como as limitações dos recursos disponíveis para a mediação do ensino e da pouca autonomia das educadoras para a definição das metodologias de ensino, se aproximam das características educativas criticadas por Freire (1968/2018). Em geral, a prática educativa nesse período se aproxima da educação “bancária” descrita por Freire e tendem a limitar o desenvolvimento de autonomia, de pensamento crítico e do potencial dos educandos de atuar criticamente no mundo.

Uma síntese das zonas de sentido identificadas no caso da Júlia pode ser visualizada no Quadro 1 a seguir. Nele podem ser visualizadas as características da concepção da educação da educadora, bem como os aspectos constituintes das zonas de sentido e como elas influenciam na prática educativa.

Quadro 1

Indicativa das zonas de sentido da educadora Júlia

Zonas de Sentido	Aspectos Constituintes	Características na Concepção de Educação	Atuação da Educadora Junto aos Educandos
Zona Ensino Contextualizado	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionamento social, entre professor-aluno (durante sua EB). - Mediação da professora (durante sua EB). - Relação afetiva com as metodologias pedagógicas (durante a EB) - Contato com novas perspectivas educacionais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ensino realizado deve ser contextualizado e significativo para os alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escolha de didáticas de ensino contextualizadas e significativas (priorização a participação dos educandos). - Uso de recursos criativos e diversificados de ensino, que despertem a curiosidade para facilitar a aprendizagem e possibilitar uma visão mais crítica do contexto social.
Zona Transformando a Educação	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstra ser constituída em interação com todas as outras zonas de sentido identificadas. Sendo influenciada pelos mesmos aspectos que as compõem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Busca por propiciar uma educação diferenciada, está ligada à persistência por contribuir significativamente para a transformação das didáticas de ensino. 	<ul style="list-style-type: none"> - Influência no relacionamento social entre educadora e educandos, posto que esta zona de sentido está ligada a escolha profissional da educadora e a sua motivação para exercer a profissão. -Influência na mediação e escolha das didáticas de ensino.

<p>Zona O social na Educação (1º momento)</p>	<p>- Interação social fora do espaço escolar (ocorridos durante o período de graduação e início da atuação profissional). - Presença de fatores físicos limitantes, no espaço escolar. - Influência da subjetividade social da escola (Sobretudo de fatores limitantes para o ensino).</p>	<p>- Interpretação dos problemas sociais presentes na escola e na vida dos alunos como problemas da estrutura social. - Percepção de que o ambiente educativo nada teria contribuir para transformação da realidade.</p>	<p>- Certa postura de aceitação e passividade diante de problemas sociais graves que permeiam o espaço escolar, refletida, em didáticas educativas - devido a pouca motivação – caracterizadas por pouco empenho da educadora no ensino do conteúdo curricular obrigatório (científico) e priorização por promover discussão de questões sociais vivenciadas pelos educandos.</p>
<p>Zona O social na Educação (2º momento) Sob a influência da Zona transformando a educação</p>	<p>- Interação social fora do espaço escolar (ocorridos durante o período de graduação e início da atuação profissional). - Presença de fatores físicos limitantes, no espaço escolar. - Influência da subjetividade social da escola (Sobretudo de fatores limitantes para o ensino). - Novos estudos sobre educação e nova percepção de como agir diante de questões sociais no espaço escolar.</p>	<p>- Interpretação dos problemas sociais presentes na escola e na vida dos alunos como problemas da estrutura social. - Busca incessante pela transformação da realidade.</p>	<p>- Busca incessante da educadora por superar os limites sociais. - Didática de ensino, dedicação e persistência da educadora em realizar as finalidades do processo de ensino-aprendizagem.</p>
<p>Zona Me sentir professora</p>	<p>- Subjetividade social da nova escola de trabalho. Ligada principalmente à localização da nova escola de trabalho, a relação afetiva da professora com o ambiente escolar e aos sentidos subjetivos com relação a esse espaço e a realidade vivenciada pelos alunos.</p>	<p>- "Sentimento" da educadora de estar contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e pessoal dos educandos.</p>	<p>- Mais facilidade no processo de ensino-aprendizagem tanto por parte da educadora, quanto dos educandos. - Mais possibilidades de ministrar o conhecimento de maneira diversificada. - Maior disponibilidade de material para ensino. - Uso da didática de ensino da Pedagogia Histórico-crítica (ensino contextualizado e significativo; pensamento crítico sobre a realidade social).</p>
<p>Zona Pensamento histórico-crítico</p>	<p>- Estudos sobre a didática pedagógica Histórico-crítica. (durante a graduação, pós-graduações e participação em congressos).</p>	<p>- Percepção da escola em suas funções de socializar os conhecimentos científicos, possibilitando o processo de humanização, por meio da cultura e de contribuir para que os educandos pensem além das situações que vivenciam.</p>	<p>- Processo de ensino-aprendizagem contextualizado e significativo. - Socialização de conhecimentos científicos. - Contribuição para que a criança possa pensar para além das situações vivenciadas por ela.</p>

Fonte: Adaptado pela autora conforme a narrativa de Júlia

Camila¹⁵, educando com amor

Camila tem 51 anos. Possui graduação em Pedagogia desde 2006, a qual ocorreu em uma Universidade pública de Minas Gerais. Desde 2008 atua como pedagoga, ou seja, aproximadamente há 13 anos. Em 4 destes anos atuou como contadora de histórias e cerca de 8 anos como professora. Trabalhou com crianças em todos os anos iniciais da educação básica (EB), até o quinto ano do EF e foi professora em creches, escolas públicas, escolas urbanas e rurais.

No período em que foi realizado este estudo, Camila atuava como educadora de uma escola Municipal de grande porte, localizada em uma cidade da mesorregião de Campo das Vertentes, no sudeste mineiro. Era professora dos alunos do 3º ano (média de 8 anos) e 5º ano (média de 10 anos). No total, ela trabalhava com cerca de 40 alunos. É importante destacar que no momento de realização deste estudo, Camila trabalhava em casa e ministrava suas aulas de modo remoto, devido a Pandemia de Covid-19.

Camila nasceu em outro estado, entretanto residia na mesma cidade, no interior de Minas Gerais há vários anos, onde se formou e trabalhava há vários anos. Relatou que sua adaptação à cidade foi fácil e que se identificou muito com os moradores.

A subjetividade social da escola em que a educadora trabalha pode ser destacada em sua narrativa. Ela descreve “*uma escola grande*”; com “*supervisoras exigentes, sérias, que levam o trabalho muito a sério e que estão sempre preocupadas com o todo do aluno*”. A escola atende a um público de alunos muito diversificado, atualmente composto por moradores do centro e de diferentes bairros periféricos da cidade, de diversas classes sociais. A educadora demonstrava um grande carinho pela escola: “*escolhi a melhor escola para trabalhar*”. Essa relação positiva com o espaço escolar se dá principalmente por ser um espaço no qual ela tem grande aprendizado, com professoras e supervisoras. Ela dizia que a equipe era formada por professores muito experientes, que estavam na escola há vários anos, com os quais ela gostava de estar próxima e aprender. Além disso, ela tinha liberdade para fazer projetos que envolvessem os alunos de sua turma, e de outras; se sentia ouvida; tinha boas amigas e boa relação com todos.

Para a educadora Camila essa escola era alegre. Relatava que a alegria dela estava representada pelo barulho das brincadeiras das crianças no pátio; pelas brincadeiras entre os professores; pelos gritos das crianças na quadra fazendo educação física; pela música nos

¹⁵ Nome fictício para resguardar o sigilo da participante.

dias em que tem festa; pelo movimento da escola, de ter sempre algo acontecendo. Nas palavras dela:

Eu sinto que eu entro lá eu fico alegre! (...) Esquece do mundo aqui fora ... você pode até estar triste, mas lá dentro você esquece (...) Eu brinco muito com as crianças, faço piadinhas, dá risadas! Tenho um relacionamento com os mais velhos, que já me conhecem desde os anos em que dei aula para eles.

Em sua concepção de educação ela a diferenciava instruir e educar. Para ela:

Instruir é ensinar a técnica, o conteúdo. Por exemplo, explicar como são feitas expressões numéricas e ensinar como analisar uma frase. Está relacionado ao ensino técnico, que qualquer pessoa que entende sobre o conteúdo consegue passar. Entretanto, o processo de ensino envolve vários outros fatores relacionados à relação professor-aluno, como amor e paciência para explicar, para repetir o conteúdo quando necessário; o tom de voz; isso é ensinar!

Ela acrescentou, ainda, que educar para ela envolvia respeitar o aluno, de maneira que ela enquanto professora buscava perceber o aluno como um ser humano igual, com dificuldades semelhantes. Para ela o verbo educar estava associado ao verbo amar: “*Educar é amar!*”.

A partir da narrativa da educadora da Camila identificou-se cinco zonas de sentido de sua subjetividade relacionada a concepção de educação, nomeadas: *fazendo diferente; lidando com questões sociais na escola; ser e ensinar; contadora de histórias e encontrando seu caminho*¹⁶.

Quanto aos aspectos que contribuíram para a constituição dessas zonas de sentido e para a maneira como elas interferem no processo de ensino alguns elementos remetem a sua infância, antes mesmo da idade escolar, em suas relações familiares. Ela relatou que sentia carência de elogios e falta de reconhecimento de suas habilidades e esforços. Além disso, ela diz que elogios eram tão importantes para ela que percebia como “*um evento*” quando esse elogio vinha de professoras, mesmo anos depois, durante o segundo período de seu EF.

Destaca-se que ela também relatou se sentir carente de elogios, e com percepção de autovalor baixo, em um período em que ela estudou em uma escola de freiras. Nessa escola seus esforços também não eram reconhecidos, “*não tinha elogios*”. A maneira de tratar os alunos “*era com dureza*”.

¹⁶As informações sobre essa zona de sentido e as demais zonas de sentido da educadora – aspectos constituintes/características na concepção de educação e relação com a atuação da educadora junto aos educandos – podem ser visualizadas na Quadro 2, nas págs. 85-86.

Além disso, em sua narrativa estavam presentes vários momentos em que ela se sentia desvalorizada, incluindo momentos de abandono. Por exemplo, relatava que foi gerada em uma gravidez não planejada, em meio à violência; que não foi uma criança esperada; seu pai era violento e abandonou sua mãe e ela logo após seu nascimento. Ela passou por diversas dificuldades, que hoje percebe como uma história de superação. Buscava ver esses momentos como degraus e considera que por vivenciá-los, hoje se percebe forte e capaz de entender a dificuldade do outro, pois não quer para o outro o que a fez mal. Para ela esses momentos interferiram em sua autoimagem a ponto de ela perceber a importância de fazer diferente e buscar maneiras de não repetir o que vivenciou. Com base em vivências de abandono e carência de elogios, ela busca "*ver o lado positivo na atividade dos alunos.*" Porque não viam na dela. Ela busca ver as situações do espaço escolar como positividade. Além disso, hoje ela busca elogiar os alunos, pois percebe que elogios como motivação para que tenham atenção e busquem dedicar para fazer melhor. Inclusive, a partir da vontade de fazer diferente, ela busca – desde seu período de estágio na graduação, até atualmente – aprender a elogiar observando as outras professoras.

Neste momento, destaca-se a presença de uma zona de sentido constituída, durante a infância da educadora, com base nas relações sociais familiares e vivências “negativas” desse período. Essa zona de sentido tem como principal característica na subjetividade educacional da educadora a vontade de fazer diferente. Nomeou-se essa zona de sentido de *fazendo diferente*. Até este momento ela se relaciona com a atuação da educadora junto aos educandos ao ponto que ela busca, por meio de elogios, motivar a atenção e o processo de aprendizado.

Outro aspecto significativo que pode ser destacado nas zonas de sentido da educadora se refere à vivência de seu primeiro dia de aula e aos sentimentos relacionados àquela vivência. Aos 7 anos, a mãe de Camila a levou para uma escola estadual perto de onde moravam e a deixou no portão. Quando Camila entrou, o pátio por onde passou estava em obras, aquele ambiente era desconhecido e o lugar gigantesco, o que a fez se sentir sozinha e perdida. Enquanto procurava pela sala de aulas, caiu e esfolou o joelho. Nas palavras dela:

Eu não tive atenção de ninguém! Ninguém parou ... e o sangue escorria pela perna. E não tinha nenhuma pessoa! Nenhum funcionário, nada! Eu não conhecia como era uma escola. Eu não enxergava a sala e ninguém me levava até lá! Ninguém cuidou disso para mim! Eu comecei a chorar, eu chorei, mas ninguém ... Eu não me senti acolhida no primeiro dia de aula! ... Eu me senti jogada!

É possível perceber na narrativa de Camila que anos depois da sua vivência, como professora ela compreende de maneira empática como é a experiência de um aluno que chega

à escola pela primeira vez e tem o cuidado de lhe dar mais atenção. Foi relatado que, na escola em que ela trabalha, os funcionários (orientados pela supervisora) têm cuidado em transmitir confiança para os pais e alunos, para que os alunos se sintam seguros e acolhidos. De acordo com Camila, sua vivência proporcionou perceber como os alunos se sentem perdidos em seu primeiro dia de aula. Sendo assim, ela atua buscando transmitir confiança, para que os alunos se sintam seguros e acolhidos no ambiente escolar.

Destaca-se, novamente, a presença da zona de sentido fazendo diferente. Como no destaque anterior, ela demonstrou aspectos constitutivos do período da infância, porém situadas na EB, evidenciando aspectos relacionados à afetividade de Camila com relação ao espaço escolar; vivências nesse espaço e relações sociais com as professoras. Essa zona de sentido faz parte da concepção educacional da educadora ao ponto que nela está presente a percepção de que o ambiente da escola, principalmente por meio dos professores, deve transmitir acolhimento e segurança. E ainda, está presente a sensibilidade da educadora em buscar compreender como os alunos se sentem dentro do ambiente escolar.

Essa zona de sentido se relaciona à prática da educadora junto aos alunos de modo que ela utiliza dos sentidos subjetivos constituídos em suas vivências histórico-sociais mencionadas em busca de perceber a relação afetiva dos alunos com o espaço social da escola. Diante disso, busca propiciar acolhimento e segurança aos alunos.

Outra vivência presente nessa zona de sentido, que contribuiu para a maneira como ela se relaciona com os alunos hoje, foi o fato – narrado por ela – de que quando criança, por dificuldades financeiras, ela não tinha os materiais escolares básicos. Hoje quando esse material também falta para algum aluno da turma em que ela dá aulas e essa falta não é suprida pelo poder público ela mesma compra para o ele. Com esse gesto ela busca fazer com que o aluno não fique preocupado com a falta de materiais e possa estudar sem que isso seja um fator limitante para o seu aprendizado.

Além disso, de acordo com a narrativa da educadora, essas vivências de sua infância estão relacionadas também a compreensão (que faz parte de sua concepção de educação) de que o que a criança vivencia fora da escola, como problemas familiares; fome; violência e se a família oferece “segurança emocional” interferem no aprendizado dela dentro da sala de aula e em seu comportamento na escola. Então, quando algum aluno apresenta dificuldade de aprendizagem, ela busca ensinar de outra maneira e usar de recursos para que a criança entenda. Além do mais, visa que a sala de aula seja “um paraíso, pelo menos nas relações” (se referindo às relações entre educadora e educandos e a sua dedicação em ensinar).

É importante destacar que por mais que a educadora buscasse deixar o espaço de sala de aula livre de preocupações externas, de acordo com a perspectiva teórica utilizada nesse estudo, isso não seria possível, pois considera-se que o processo de ensino-aprendizagem é um processo vivencial e como tal, é repleto de elementos de sentidos e emocionalidade (González-Rey, 2001). Considera-se também que no ambiente escolar são expressões tanto do espaço social escolar, quanto de outros espaços sociais e relacionais dos educandos, mesmo que estes espaços não aparentem estar diretamente ligados ao espaço escolar. A subjetividade do educando a nível simbólico-emocional nesse processo expressa múltiplos sentidos subjetivos constituídos em diversas experiências socioculturais dos educandos (Mitjáns-Martínez & González-Rey, 2017).

Essa característica da prática, se distancia também da compreensão de Freire (1996/2002), que defende a prática educativa na qual o educador deve considerar-se a si mesmo e aos educandos como seres “situados no mundo”, influenciados pela cultura, pelas relações sociais que estabelece e por outros elementos do mundo com que se relaciona. E que diante dessa consciência de mundo, o educador deve atuar para que os educandos também tenham consciência dessa realidade e para que sejam capazes de atuar criticamente sobre ela.

Indo adiante, ressalta-se relacionada à zona de sentido fazendo diferente a presença de outra zona de sentido, ligada à percepção de questões sociais que afetam o espaço escolar, mesmo quando não estão diretamente dentro dele, a qual foi nomeada como *lidando com questões sociais* na escola.

Essa zona de sentido faz parte de sua concepção de educação ao ponto que ela envolve a sua interpretação das questões sociais que envolvem o ambiente escolar e a maneira da educadora lidar com elas. Neste momento ela se expressa por meio da busca da educadora por propiciar um espaço de aprendizagem, dentro do possível, livre de preocupações derivadas de questões externas.

Essa zona de sentido se relaciona com a anterior, com influência mútua entre elas, ao ponto em que a educadora utiliza de sua percepção das questões sociais do ambiente escolar, para buscar propiciar aos alunos uma relação afetiva com o ambiente escolar diferente da que ela teve durante sua infância.

Pode ser observado que na constituição dessa zona de sentido corroboram vivências durante a e EB; também o aspecto constituinte da situação financeira familiar, envolvido nas vivências de Camila, neste caso, expresso pela falta de materiais escolares básicos. Além

disso, vivências enquanto professor dentro do espaço escolar e relações sociais com os alunos.

Em suas zonas de sentido, também estão presentes aspectos constituintes de sua subjetividade relacionados à sua graduação como pedagoga. Ela se recorda de ter aprendido com os professores que educar envolve até mesmo os mais simples gestos do professor. De acordo com sua narrativa:

“envolve jeito de ser do professor; jeito como ele se relaciona com os alunos; como se relaciona com os colegas de trabalho; o seu humor. tudo isso é mais observado pelos anos do que eu conteúdo; do que o que é escrito ou dito.”

Assim, observa-se a expressão de outra zona de sentido, a nomeada como *ser e ensinar*. Na concepção de educação da educadora essa zona de sentido está presente na compreensão de que o ensino acontece por meio do modo de ser do professor. Essa característica de sua concepção demonstra ligação com o aspecto constituinte de relações sociais com os professores, durante sua formação na graduação. Essa zona de sentido, está relacionada à prática da educadora junto aos alunos, ao ponto que ela busca estar atenta ao seu “modo de ser” diante dos alunos, ou seja, atenta que suas ações estejam sendo observadas pelos alunos, e selecionando expressões de seu modo de ser que possam favorecer o desenvolvimento afetivos dos alunos. Por exemplo, busca demonstrar para os alunos que eles são importantes, por meio de demonstrações de afetividade.

Com relação à experiência profissional de Camila, é importante destacar que em sua narrativa aparece o relato do aprendizado, ao longo da sua experiência profissional e de valorização da experiência de outros profissionais. Sua experiência profissional envolve relações sociais, por meio de observação e comunicação com outros; resultando em aprendizado a partir da experiência de supervisoras e outras professoras.

De acordo com Camila, ela busca sempre observar e perguntar, visa aprender com a experiência dos colegas de profissão. Na sua concepção, educar envolve também a busca de maneiras diversificadas de ensinar. Para ela, faz parte de educar a consideração de que cada criança tem caminhos diferentes para construir seu aprendizado. Ela diz sobre sua maneira de mediar processo de aprendizagem dos alunos:

Às vezes uma dica; uma associação que você faz, que às vezes eles conseguem entender melhor! Então, a gente tem que explicar o mesmo conteúdo de formas diversificadas, para que o aluno entenda... Eu acho isso tão amoroso.

A amorosidade presente diversas vezes na narrativa da educadora, ligada à sua concepção de educação e prática educativa é valorizada por Freire (1997). Para ele a

amorosidade aos alunos e ao processo de ensinar são exigências ao trabalho do educador. A amorosidade está ligada ao sonho de transformação e ao direito e dever de luta do educador. Ele defende “A *coragem* de lutar ao lado da *coragem* de amar” (p.38).

Quanto à maneira dela mediar o processo de ensino aprendizagem, usando de recursos diversificados para isso, aparenta ser efetiva para promover o desenvolvimento dos educandos. De acordo com o referencial teórico de Mitjans-Martínez e González-Rey (2017), considera-se cada educando expressa configurações subjetivas únicas no processo de aprendizagem, nesse processo estão envolvidos múltiplos sentidos subjetivos do aprendiz. Assim, que a relação entre a educadora e os educandos pode produzir novos caminhos de subjetivação dos educandos, inclusive diante de dificuldades de aprendizagem, por meio de novas vivências de aprendizagem podem ser organizadas novas configurações subjetivas que podem contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento dos educandos.

A educadora relata que para propiciar metodologias de ensino diversificadas busca aprender com as colegas de trabalho; perguntar sobre maneiras diversificadas de ensinar o conteúdo; aprender sobre como elas se organizam. Busca ter em mente que “*você não sabe tudo e que o seu jeito não é o melhor ... sempre se pode aprender*”.

Um exemplo de aprendizado destacado por ela durante sua experiência trabalhando como professora na creche foi que ela aprendeu com a supervisora que os sentimentos da professora influenciam em sua relação com os alunos. Relatou ter aprendido que a maneira como a professora se sentia era percebida pelos bebês, por exemplo, se a professora estivesse nervosa ela transmitia isso para os bebês. De acordo com ela, a supervisora tinha a sensibilidade de perceber quando alguma professora não estava se sentindo bem e buscava trocá-la de função naquele dia, para que a maneira como ela estava se sentindo não afetasse na relação com as crianças. Do mesmo modo, Camila também tinha a percepção que, se a professora se sente bem, por exemplo, quando se sente alegre, ela também transmite alegria aos alunos, independentemente da idade da criança.

Outro aprendizado presente em sua zona de sentido, constituído em meio às relações sociais no espaço escolar pontuado por ela é que não se deve esperar reconhecimento da escola sobre os projetos de ensino, pois considera que o ensino tem que ser significativo para o aluno. Dessa maneira, o foco avaliativo do ensino deve estar na percepção de que aquele projeto foi realizado, ou que aquela maneira de ensinar foi significativa para o aluno. O foco do trabalho escolar deve estar em propiciar o maior aprendizado para o aluno, não em receber reconhecimento da equipe escolar.

Na constituição de seus sentidos subjetivos analisados também estão diversos aspectos que envolvem os estudos de Camila sobre “contação de histórias”. Foram citados por ela, livros, cursos, leituras, autores, participação em congressos, oficinas e outros cursos em áreas afins, como na área de literatura, teatro e música, nos quais estão presentes diversas relações sociais, reflexões e conhecimentos culturais.

Os aspectos referentes presentes em sua narrativa, sobre a contação de histórias, iniciam-se por meio de um curso realizado por ela em 2008. Em sua experiência como contadora de histórias, antes de ser professora contou várias histórias para alunos de diversas escolas, de diversas turmas e para a comunidade local, na biblioteca municipal. Ela menciona diversos estudos na área de contação de histórias, diz que está sempre buscando se aperfeiçoar nessa área e que o objetivo da contação de histórias para ela é “mexer com as emoções, com os sentimentos, constantemente.

Estes aspectos demonstram ser constituintes de uma zona de sentido nomeada de *a contadora de histórias*. Essa zona de sentido se expressa na subjetividade relacionada à concepção de educação de Camila na característica de que além dos aspectos cognitivos a educação também deve abordar o desenvolvimento afetivo dos alunos (por exemplo, trabalhar a relação com determinadas emoções e sentimentos).

Quanto à prática da educadora junto aos alunos, pode ser citado um exemplo em que ela relata a interação com um aluno de 3 anos que sempre pedia para contar a história do patinho feio. É narrado pela educadora:

Foi um dos meus primeiros trabalhos. Que foi na creche! Tinha um menino que pedia muito a mesma história todos os dias, que era ‘O patinho feio’. Ele pedia patinho feio todo dia... Era um menino que tinha uns 3 anos, negro, muito miudinho, mas tinha um sorriso lindo, um sorriso, uma boquinha grande que ele tinha, ele tinha um sorriso muito franco, muito lindo o sorriso dele... De tanto ele pedir essa mesma história eu fui falar com a supervisora para saber a história dele.

Na história do menino havia uma situação relacionada ao abandono materno, “há pouco mais de um ano, ele presenciou a mãe indo embora de casa”. De acordo com a narrativa de Camila, por meio de seus estudos sobre a contação de histórias ela interpreta que a criança se identificava como o patinho feio, pois o menino se sentiu abandonado, assim como o patinho feio que também se sentia sozinho e abandonado. “quando eu falava o final da história, e aí ‘ele descobriu que era um cisne maravilhoso’. Esse menino sorria; ele dava um sorriso maravilhoso”. A participante relata que com base em seus estudos, e ela cita “Bruno Bettelheim” ao dizer que a história propicia “um alívio emocional” para aquela

criança. É como se tudo se resolvesse na vida dele naquele momento... ali ele tinha uma solução provisória dos seus problemas”.

Como educadora, ser contadora de histórias faz parte da maneira como ela atua junto ao aluno, enquanto professora. Nas palavras dela: “*A contadora de histórias está sempre presente*”. Os conhecimentos adquiridos como contadora de histórias fazem parte das suas escolhas de ações educacionais e da maneira como ela busca trabalhar os diversos aspectos do desenvolvimento da criança e em quais aspectos ela escolhe focar diante das situações presentes no espaço escolar.

De acordo com ela, ser contadora de histórias, enquanto é professora facilita na “*conquista*” do vínculo com os alunos, fornece recursos para ter uma boa comunicação e auxilia no relacionamento com os alunos.

Outra influência de sua atuação enquanto contadora de histórias na relação entre a educadora e alunos é que alguns alunos a viam somente como a contadora de histórias e não como professora, pois já a conheciam como contadora de histórias, quando ela exclusivamente contava histórias, antes que ela começasse a dar aulas para eles. Ela mencionou que algumas vezes estava explicando algum conteúdo e os alunos pediam histórias; ou ela percebia que em alguns momentos da aula eles estavam lembrando de histórias ouvidas em outros momentos e não tendo atenção ao conteúdo. A narrativa demonstra uma modificação de sentidos subjetivos, ligada a essas experiências, de modo que para lidar com essas situações em sua atuação e transformar a visão dos alunos, para que a percebessem como professora ela buscou realizar a contação de histórias em momentos mais específicos.

Ela utilizava a contação de histórias de maneira estratégica para trabalhar a afetividade dos alunos, relacionada por exemplo, a algum afeto que estava sendo vivenciado pelo aluno no momento, para o qual ela percebia que uma história poderia contribuir positivamente, por exemplo, para a superação dos sentimentos vivenciados; para a compreensão; ou para produzir um alívio momentâneo.

A contação de histórias é utilizada também para propiciar um momento prazeroso aos alunos, como ao final da aula, ou em um dia específico da semana, ou ainda, é utilizada como didática de ensino para facilitar o entendimento de algum conteúdo, por exemplo, nas aulas de literatura e filosofia.

Observa-se que a educadora se identificava como contadora de histórias, sendo a contação de histórias, em muitos momentos, a maneira dela realizar a mediação junto aos educandos. Ela esclareceu que para ela “*a história por si só já é um conteúdo*”. Ela não

precisava estar relacionada a um conteúdo científico; e que não deve ser objeto de avaliação de atenção ou de aprendizado. Como já mencionado, para ela o aprendizado transcende ao que é mensurado por meio da escrita, do que pode ser registrado. É nesse ponto que a contação de histórias é vista por ela, não só como um recurso para o ensino de um conteúdo; mas “*como um conteúdo*” que traz consigo vários aprendizados, alguns que nem sempre podem ser mensurados no momento que a história é contada, tais como sentimentos e emoções propiciadas às crianças.

A professora relata também que objetiva com a contação de histórias trabalhar a afetividade dos alunos relacionadas a infinitas coisas que podem ser ensinadas pelas histórias, ou seja:

A superação das dificuldades. É a percepção da sua capacidade, de você ser melhor; que você pode vencer; que você pode ir atrás dos seus sonhos; que você pode ir atrás daquilo que você mais deseja. Que você não precisa ficar naquela situação que você está, você pode ser melhor! ... que você pode mudar tudo; que tudo pode se transformar! que nada é para sempre! ... é honestidade consigo mesmo.

Assim, a contação de histórias é a maneira da educadora mediar o trabalho de aspectos afetivos do desenvolvimento dos educandos. É importante destacar ainda, que para a contação de histórias a educadora utiliza de diversos aspectos da linguagem. Estando atenta não somente às palavras, mas as entonações e expressões corporais que as acompanham. Diante disso, vale lembrar que para Vygotsky (1934/1993), a palavra tem um sentido afetivo ligado ao contexto singular em que é utilizada e envolve significações dos que as ouvem e pronunciam de modo que ela pode produzir diversos processos psíquicos, não só intelectuais, mas também afetivos.

Esse pensamento é continuado por Mitjáns-Martínez e González-Rey (2017) que ao abordarem a subjetividade presente processo de ensino e aprendizagem escolar, consideram que nele estão envolvidos diversos sentidos subjetivos dos educandos, os quais, são constituídos no contexto social e cultural dos educandos. Assim, com essa base teórica, considera-se que as palavras da educadora durante a contação de histórias são capazes de causar impacto afetivo nos educandos. Entretanto, somente por meio do discurso dela não é possível concluir quais seriam os efeitos reais do uso da contação de histórias para os educandos, posto que as informações acessíveis foram sobre esses processos na percepção da educadora.

Contudo, vale ressaltar também que de acordo com Freire (1968/2018), o uso das palavras no processo de ensino só é capaz de produzir pensamento crítico e autonomia quando estão ligadas a dimensão concreta da realidade dos educandos, da qual provém seu

sentido e significado. Deste modo, quanto a esse aspecto a prática educativa da educadora demonstra ser diferente da defendida por Freire, ao ponto em que as histórias mencionadas em sua narrativa não demonstram ter relação explícita com a realidade dos educandos.

Seguindo adiante na discussão, uma reflexão narrada por Camila de conhecimentos que ela buscava ensinar aos alunos por meio das histórias, ela disse que:

... uma história que uma criança pede muito para contar de novo. Se ele pede para contar de novo, é porque tem alguma coisa naquela história que mexe com ele; algum elemento; algum personagem; alguma situação que dá, que causa um alívio nas emoções da criança.

Por exemplo, uma criança que a educadora percebeu que estava “*aflita*” e a pediu para contar a história do João e o pé de Feijão, que a criança já ouviu e quer ouvir novamente. Essa criança apresenta características relacionadas a ser “*desajeitada*” – como ao levantar da cadeira derrubar os objetos que estavam sobre a mesa no chão – se sentia representada pela descrição do gigante: “*O gigante chega assim, batendo, como ele é tão pesado, tão grande, que ele chega causando aquele terremoto, o castelo todo tremia.*” A educadora relatou que a história significa para a criança uma possibilidade de superação de sentimentos que ela possa estar vivenciando:

tem alguma coisa naquela história que ele ... revive aquilo; e geralmente tem um final feliz as histórias ... a superação daquela daquele momento (que a criança vivencia) está na história, e ele precisa viver aquela superação e isso alivia naquele momento.

Ela comentou também que, posteriormente, em seus estudos, aprendeu que criança que gosta da história do gigante são crianças que às vezes têm problema de coordenação e se sentem identificadas com a descrição do gigante.

Em outro exemplo, ela contou sobre a utilização da contação de histórias para auxiliar no entendimento sobre o conteúdo a ser ensinado. O exemplo se refere a uma aula de filosofia sobre o ‘mito da caverna’, em que ela estava substituindo outra professora. A proposta inicial para a aula era que os alunos lessem o texto com o ‘mito da caverna’ escrito em 3 folhas que lhes foram entregues. A educadora Camila escolhe utilizar da contação de história para incitar a curiosidade, a motivação e atenção dos alunos. Traz também junto a história reflexões sobre a aplicabilidade do mito. Nesse exemplo ela relata usar a palavra, com intenção de mostrar que aquele mito tem aplicabilidade para toda a vida,

que tem momentos que a gente é o homem que saiu da caverna e descobriu a luz, mas tem momentos na vida em que ainda estamos acorrentados, olhando aquela sombra na parede, o tempo inteiro. A gente troca os papéis.

Ela elucidava com esse exemplo que “*Educar é levar para a vida aquilo que eles estão vendo na escola*”. Destaca-se que a zona de sentido *A contadora de histórias* está relacionada a outra zona de sentido, de modo que em alguns momentos a zona *A contadora de histórias* parece atuar como constituinte de uma nova zona de sentido, a qual revela como aspectos constituintes vários conhecimentos sobre “*autoconhecimento*” buscados pela educadora, sobretudo ligados à contação de histórias, que refletem em sua prática como educadora e na sua vida pessoal. Chamaremos essa zona de sentido, de *Encontrando seu caminho*. Na concepção de educação da educadora ela apresenta a característica de compreender que educar, é auxiliar o outro a encontrar seu próprio caminho. Contribuir para que ele se conheça e entenda o que quer. Para ela, a educação tem a função de auxiliar o aluno no processo de se conhecer e seguir seu próprio caminho.

Na atuação da educadora junto ao aluno, essa zona de sentido envolve que ela aceite o aluno como pessoa, respeitando-o como ele é e auxiliando para que se conheça e trilhe seu próprio caminho, partindo da história que ele já tem com ele. Além disso, ela busca auxiliar nesse processo por meio de ações e didáticas de ensino que visam dar espaço para que os alunos expressem o que pensam e formulem novas reflexões sobre as temáticas trabalhadas. Para isso ela utiliza, por exemplo, “*rodas de conversa*” e de “*perguntas provocadoras*”. Além do mais, busca priorizar a realização de rodas de conversa, em detrimento de atividades escritas.

É importante destacar que a narrativa da educadora também revelou vários outros fatores que interferiam na prática da educadora junto ao educando, atuando como fatores limitadores para desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, não demonstravam estar diretamente ligados à concepção de educação da educadora como, por exemplo, os limites materiais. O baixo investimento financeiro na área da educação resulta em pouca disponibilidade de material para ser utilizado como recursos de ensino, havendo, portanto, segundo ela, necessidade da valorização de investimentos na biblioteca e de material para leitura. Relatou utilizar a criatividade para superar esses limites.

Camila relatou também que nem sempre há uma parceria da família para o ensino. Que algumas famílias são negligentes em participar ativamente da vida escolar da criança. Ela elucidou que fazia todo o possível para promover o desenvolvimento do aluno como um todo, no período em que dá aulas para ele; entretanto em todo o restante da vida do aluno, promover esse desenvolvimento deve ser uma função da família, que muitas vezes não é cumprida. Ela destacou que sem a contribuição familiar o ensino escolar fica incompleto. A culpabilização da família pode expressar preconceito e afastamento da professora em relação

a realidade do aluno (Asbahr & Lopes, 2006), o afeto na educação é importante, mas de acordo com os autores o aprendizado deve ser significativo e contextualizado (Freire, 1968/2018; Vygotsky, 1978/2003; Saviani, 1984).

Com relação às experiências mais recentes da educadora, sua narrativa revelou diversos aspectos que afetam seus sentidos subjetivos e sua prática junto aos educandos, ligados a vivências do momento sócio-histórico de pandemia de Covid-19, sobretudo relacionados ao ensino remoto. Sua narrativa apresenta uma nova subjetividade social na qual busca fazer a medicação do ensino. E que além disso, influencia sua subjetividade. No primeiro ano de pandemia em que o ensino foi realizado de maneira *online*, as aulas ministradas pelos professores da cidade, inclusive pela professora Camila sobretudo por meio do *WhatsApp*, a professora relatava que tinha várias crises de ansiedade. Contribuíram para essa ansiedade, dentre outros fatores, o fato de trabalhar em casa, somente pela tela. Relatava também, sobre esse período, que apesar de gostar de tecnologias de informática e ter significativo conhecimento sobre seu uso teve dificuldades de entender o ensino *online*.

Quanto à ansiedade, na área profissional, ela relatava que diminuiu somente a partir de quando ela começou a dar aulas pelo *Google Meet* (durante 2021, no segundo ano de pandemia e de ensino remoto). Para ela, a possibilidade de dar aulas “*pela tela*”, inclui as vantagens do contato visual com os alunos; a possibilidade de passar o conteúdo da apostila e de explicar o conteúdo. A sensação ao final dessas aulas para a educadora geralmente é de que “*trabalhou de verdade*”. Aula pelo *Google Meet* “*é quase igual!*” principalmente quando tem pelo menos metade dos alunos da turma. Ela esclareceu que o uso desse recurso era opcional, mas que ela recorria a ele para explicação de conteúdos em que os alunos tinham mais dúvidas e para a contação de histórias.

Ela pontuou também fatores negativos para essa modalidade de ensino, dizendo que existe extensa burocracia, com a qual ela se sentia insegura para lidar, pois não tinha experiência. Relatava a existência de muitos registros trabalhosos e com pouca utilidade, os quais resultavam em uma rotina de trabalho repetitiva e em grande cansaço mental e desgaste físico.

Elucidou também sobre as dificuldades relacionadas à participação dos alunos, dizendo que alguns deles, mesmo que tivessem acesso aos recursos necessários para assistir a aula, não participavam por não gostarem de assistir aula *online*, ou até mesmo por estarem passando por problemas familiares.

Destaca-se que as características do processo de mediação de ensino, durante o ensino remoto, sobretudo referente a explicação do conteúdo pelo *Google Meet*, utilizando para isso

de apostilas pré-elaboradas em grande escala sem considerar a realidade dos educandos a quem elas visam ensinar se aproxima das características de educação criticada por Freire, na qual o educador direciona “depósitos” aos educandos, o processo de dialogicidade defendido por ele demonstra ser prejudicado. Assim, essa maneira de mediação limita o desenvolvimento da autonomia dos educandos e de sua criticidade.

Por fim, as zonas de sentidos da educadora revelam que contribui para a sua subjetividade atual, a existência de novos planos, referentes ao seu trabalho na área de educação. Tais como a aposentadoria, que está próxima; escrever histórias e fazer novos cursos.

Uma síntese das zonas de sentido identificadas no caso da Camila pode ser visualizada no Quadro 2.

Quadro 2

Indicativa das zonas de sentido da educadora Camila

Zonas de Sentido	Aspectos Constituintes	Características na Concepção de Educação	Prática da Educadora Junto aos Educandos
Zona Fazendo Diferente	<ul style="list-style-type: none"> - Relações sociais familiares e vivências “negativas” junto a familiares, durante a infância. - Dificuldades financeiras (da família, em sua infância). - Afetividade com o espaço escolar; vivências nesse espaço e relações sociais com as professoras durante a EB. 	<ul style="list-style-type: none"> - Motivação em propiciar aos educandos uma educação diferente da que ela vivenciou em sua infância. - Percepção de que a escola (principalmente os professores) deve transmitir acolhimento e segurança. - Sensibilidade em buscar compreender como o educando se sente no ambiente escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ações da educadora visando elogiar e com isso, motivar a atenção e o processo de aprendizado. - Busca da educadora em perceber a relação afetiva dos alunos com o espaço escolar e diante dela, buscar propiciar aos alunos, sentimentos de acolhimento, segurança e um ambiente livre de preocupações.
Zona Lidando com questões sociais na escola	<ul style="list-style-type: none"> - Relações sociais familiares e vivências com familiares durante a infância. - Dificuldades financeiras familiares, em sua infância. - Relações sociais com educadores no espaço escolar e vivências do período de sua EB. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão (que faz parte de sua concepção de educação) de que o que a criança vivencia fora da escola, como problemas familiares; fome; violência e se a família oferece “segurança emocional” interferem no aprendizado dentro da sala de aula e em seu comportamento na escola. - Envolve a interpretação das questões sociais presentes no ambiente escolar e a maneira da educadora lidar com elas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Busca da educadora em propiciar aos educandos uma relação afetiva positiva com o ambiente escolar, diferente da que ela teve durante sua infância. - Uso de recursos diversificados para favorecer o processo ensino-aprendizagem. - Busca da educadora por propiciar um espaço de aprendizagem, dentro do possível, livre de preocupações ligadas a problemas sociais externos.

<p>Zona Ser e Ensinar</p>	<p>- Relações sociais com os professores, durante sua formação na graduação.</p>	<p>- Compreensão de que o ensino acontece por meio do modo de ser do professor.</p>	<p>- Atenção da educadora ao seu “modo de ser” diante dos alunos. - Busca da educadora por favorecer o desenvolvimento afetivo dos alunos. - Uso de maneiras diversificadas de ensinar.</p>
<p>Zona A contadora de histórias</p>	<p>- Conhecimentos adquiridos como contadora de histórias (por meio de livros, cursos, leituras, autores, participação em congressos, oficinas e outros cursos em áreas afins, como na área de literatura, teatro e música, nos quais estão presentes diversas relações sociais, reflexões e conhecimentos culturais).</p>	<p>- Ser contadora de histórias faz parte do modo de ser profissional da educadora. - Percepção de que além dos aspectos cognitivos a educação também deve abordar o desenvolvimento afetivo dos alunos (trabalhar emoções e sentimentos).</p>	<p>- A contação de histórias está ligada a escolhas de ações educacionais e da maneira como ela busca trabalhar os diversos aspectos do desenvolvimento. - Facilita a “conquista” do vínculo com os educandos, fornece recursos para uma boa comunicação e auxilia no relacionamento com os alunos. - Uso da contação de histórias para trabalhar a afetividade (emoções e sentimentos) dos alunos; ou para produzir um alívio momentâneo. - Uso da contação de histórias para propiciar um momento prazeroso aos educandos - Contação de histórias utilizada como recurso didático.</p>
<p>Zona Encontrando seu caminho</p>	<p>- Conhecimentos sobre “autoconhecimento”, buscados pela educadora, sobretudo ligados à contação de histórias.</p>	<p>- Percepção de que a educação tem a função de auxiliar o aluno no processo de se conhecer e seguir seu próprio caminho.</p>	<p>- Atuação da educadora de modo a aceitar o educando em suas características, respeitando-o como indivíduo, o auxiliando em seu processo de autoconhecimento e criação de seu próprio caminho. - Busca por auxiliar no processo de autoconhecimento dos educandos, por meio de ações e didáticas de ensino que envolvam expressões de pensamentos e formulação de novas reflexões.</p>

Fonte: Adaptado pela autora conforme a narrativa de Camila

Contribuições do contexto sócio-histórico das educadoras para a constituição subjetiva da concepção de educação

Como o contexto sócio-histórico das educadoras contribui para a constituição de sua concepção de educação? Para responder diretamente a essa pergunta recorreremos as informações destacadas nos Quadros 1 e 2 em que estão apresentados aspectos constituintes das zonas de sentido relacionadas à concepção de educação das educadoras, bem como as características de cada zona de sentido identificada.

Como pode ser observado, nas subjetividades de ambas as educadoras existem aspectos constituintes de sua concepção de educação, originados em sua infância, sobretudo no período de sua E. B. Ressalta-se nesses aspectos interações sociais entre professor e aluno presentes em vivências do cotidiano de convívio e na mediação do ensino e a relação afetiva com o espaço escolar. Tal como concluído por Resque e Alves (2019), Silva, Fernandes e Pannuti (2017); Rossato, Matos e Paula (2018) que também pontuam a influência de fatores relacionados às vivências dos professores em sua infância para a constituição de sua subjetividade.

Destaca-se também informações que evidenciam a influência de elementos constituintes da subjetividade que envolvem o processo de formação acadêmica das educadoras, como apontado também por Luz (2008) e Morais (2012). Além da influência de elementos do período vivencial da graduação, identificou-se elementos constituintes da subjetividade das educadoras ligados a outros cursos formativos, pós-graduações e participação em congressos. Destaca-se ainda que essas formações também estão relacionadas a outros aspectos constituintes, tais como reflexões produzidas por meio de leituras de textos de terceiros e interações com colegas.

Outros aspectos identificados estão relacionados à experiência profissional das participantes e ao contexto sócio-histórico em que se dão essas experiências. Esses elementos se aproximam dos fatores investigados por (Souza, 2015), que estudou a subjetividade relacionada a elementos que envolvem o cotidiano de trabalho. Também a elementos das condições de trabalho, estudados por Souza (2015) e Stangherlim (2006). Assim como os dados elucidados por Stangherlim (2006), as informações desse estudo apontam a influência que aspectos que envolvem a precariedade física do espaço escolar e a falta de recursos pedagógicos se relacionam à constituição da subjetividade das educadoras.

Além disso, ressalta-se que aspectos ligados à interação das educadoras com a equipe de trabalho e a vivências afetivas na interação com os alunos demonstraram ser importantes para a constituição subjetiva das educadoras. Assim, como antes elucidado por Resque e

Alves (2019) e Souza, (2015), que estudaram a influência das relações pessoais no ambiente escolar para a subjetividade de educadores.

Destaca-se além das informações apresentadas, que as participantes desse estudo consideram a presença da interação entre educador e educandos fundamental no processo educativo. De maneira que ela influencia na qualidade do ensino ministrado e até mesmo na percepção de bem-estar das educadoras.

Elucida-se além do mais, que são perceptíveis diferentes processos de subjetivação das educadoras participantes. Pode ser observado, que elas apresentam concepções de educação com diferentes características, as quais são expressões da subjetividade de cada uma. Contudo, pode ser observada também relativa similaridade entre a expressão da subjetividade relacionada à concepção de educação das duas educadoras.

A subjetividade de ambas apresenta zonas de sentido relacionadas à interpretação de questões sociais, as quais envolvem a percepção das educadoras diante da subjetividade social escolar. Entretanto, mesmo as duas educadoras atuando em escolas públicas de uma mesma cidade, que atendem à um público de alunos similar, elas apresentam influências sócio-históricas distintas e subjetividades constituídas por diferentes aspectos. Assim, mesmo que atualmente elas trabalhem em realidades sociais muito parecidas, apresentam concepções educacionais ligadas a interpretação das questões sociais com características diferenciadas. De modo que, uma delas tem ações educativas que levam em conta essas questões presentes no ambiente educativo e utiliza delas em sua prática de ensino visando que os educandos às problematizem criticamente. E outra, dentro do possível, visa distanciar as questões sociais do ambiente escolar, objetivando que os educandos se preocupem o mínimo possível com elas durante as aulas.

Elucida-se também que ambas as educadoras apresentam zonas de sentido que envolvem motivações para a transformação da educação (*Zona da Transformação*, na educadora Júlia e *Zona Fazendo diferente* na educadora Camila). As duas educadoras têm vontade de propiciar aos alunos uma educação diferente da que vivenciaram e fazem dessa vontade motivação para a prática profissional, para a escola de suas didáticas de trabalho e como fundamento de suas interações com os educandos.

Diante dessa motivação as duas educadoras buscam por didáticas de ensino que façam sentido diante das características de sua concepção de educação e que promovam o desenvolvimento dos educandos (de acordo com sua concepção educacional) tal como pode ser observado nas expressões da zona de sentido *pensamento histórico-crítico* e na zona *a contadora de histórias*.

Ambas as educadoras demonstram empenho e persistência para oferecer uma educação de qualidade. Cada uma a seu modo, visa propiciar a melhor educação possível para os educandos, entretanto suas concepções sobre quais as funções do processo educativo são bem distintas, se demonstrando também em ações educativas diferenciadas.

Elementos que interferem na prática das educadoras junto aos educandos

Com base nas informações apresentadas, pode ser observado que a subjetividade, relacionada à concepção de educação das educadoras está visivelmente relacionada à atuação profissional delas junto aos educandos. Na discussão adiante, visou-se responder quais fatores interferem na prática profissional das educadoras junto aos educandos.

No caso da educadora Júlia, conforme as informações do Quadro 1, a concepção de educação está relacionada à sua prática junto aos educandos, sobretudo no que se refere à escolha de sua didática pedagógica e ao seu olhar para o aluno ao se relacionar com ele (por exemplo, na percepção de em quais aspectos do desenvolvimento o ensino deve ser focado e em como ministrar o ensino para favorecer o desenvolvimento desses aspectos).

Entretanto, fica evidente que além da concepção de educação, fatores do contexto Sócio-histórico do ambiente de ensino-aprendizagem também contribuem para a atuação da educadora Júlia junto aos educandos. Tais como, questões sociais do espaço em que a escola está inserida, vivenciadas pela maioria dos alunos, as quais estão presentes também no ambiente escolar (como fome, marginalidade e violência). Estrutura física da escola (envolvendo principalmente a maneira como a professora e alunos se sentem em relação a esse espaço, do qual faz parte a construção física da escola; o local em que ela está situada; a população à qual ela atende; a disponibilidade de material didático e a sua organização. Sensação de bem-estar da professora, a qual é afetada pela sua relação com a cidade em que reside (por exemplo, facilidade de locomoção para o trabalho e possibilidades de lazer); pelo relacionamento com o espaço físico da escola; pelo relacionamento com a equipe de trabalho e pela percepção de bem-estar dos alunos, ou pela falta deste. Ainda, no caso deste estudo, vivências relacionadas ao ensino remoto; incluindo adaptações necessárias para o uso das tecnologias (tanto da professora, quanto dos alunos); acesso, ou não aos recursos necessários para as aulas (por parte dos alunos); menor interação entre professora e alunos; redução de autonomia da educadora para o ensino; diversos processos burocráticos e exigência de maior disponibilidade de tempo da educadora para cumpri-los.

No caso da educadora Camila, a concepção de educação também está visivelmente relacionada à atuação junto aos alunos, influenciando principalmente a maneira dela

interagir com os alunos, em sua mediação do ensino e na escolha de quais aspectos do desenvolvimento do aluno farão parte do seu ensino.

Além da concepção de educação, as informações da narrativa de Camila evidenciam que outros fatores do contexto sócio-histórico presentes no ambiente de ensino interferem na prática da educadora junto aos educandos. Foi percebido que o baixo investimento se configura como um fator limitante para a atuação da educadora junto ao aluno, devido a pouca disponibilidade de materiais para diversificação da maneira de ensino. Outro fator presente na narrativa da educadora que interfere em sua prática profissional é a maneira como a educadora se sente em relação ao espaço escolar, a qual interferem relações sociais de convívio com os alunos, relações sociais com membros da equipe e autonomia para realização de projetos educativos. Outros fatores significativos na narrativa foram a falta de participação dos pais na vida escolar dos alunos. E principalmente, aspectos relacionados ao ensino remoto, que incluem vivências de ansiedade por parte da educadora; menor contato entre educadora e alunos; dificuldades relacionadas à participação dos alunos.

Ressalta-se ainda, diante das informações expressas que as duas participantes têm a percepção de que outros fatores contribuem para a sua prática profissional junto aos educandos. Ambas destacam aspectos afetivos relacionados à maneira como elas se sentem no espaço escolar. Também, aspectos físicos do ambiente escolar, como características do ambiente, disponibilidade de materiais para as aulas e aspectos sociais, ligados a vivências dos alunos no convívio familiar e ao espaço social em que residem. Além disso, elas destacam aspectos específicos relacionados ao ensino remoto, tais como mudanças nos recursos disponíveis para participação dos alunos; menor autonomia para a escolha das didáticas de ensino; adaptação ao uso de tecnologias e presença de questões burocráticas.

Para concluir a apresentação das informações, ressalta-se na subjetividade das participantes concepções de educação em transformação, sendo constituídas ao longo de diferentes fases da vida, bem como estão em transformação também, a percepção delas do espaço escolar, a maneira delas se relacionarem afetivamente com esse espaço e de atuarem junto aos educandos.

CAMINHO EM CONSTRUÇÃO

Considera-se que a narrativa das participantes demonstrou ser um modo de produção de informações eficiente diante dos objetivos propostos. Entretanto, é importante elucidar que a maneira remota de realização desse estudo, em função das medidas de distanciamento social durante a pandemia da Covid-19, limitou a produção de informações, no que se refere ao número e perfil de participantes, a observação direta do ambiente educativo e do contexto sócio-histórico de produção de subjetividade das educadoras. Diante disso, especifica-se que investigações com maior número de participantes sobre a subjetividade educacional de professores e como ela influencia a prática pedagógica realizada dentro do ambiente escolar, com observação direta da relação entre professor e aluno, assim como das demais relações sociais das educadoras no espaço escolar contribuiriam para as discussões formuladas.

É importante ressaltar também que, conforme pode ser observado, estão evidentes que as modificações do contexto educativo em tempo de distanciamento social influenciaram de maneira significativa a relação professor-aluno, bem como a qualidade do ensino. Além disso, foram observados efeitos negativos para a saúde psíquica das educadoras. Nesse sentido, ressalta-se a importância de investigações sobre a qualidade do ensino (sobretudo do Ensino Fundamental) no período de pandemia. Também é relevante abordar as modificações na didática de ensino e na relação professor-aluno, bem como sobre os efeitos desse período para a saúde psíquica das educadoras, inclusive sobre a influência do fator específico do relacionamento social entre educadores e alunos para a saúde mental do professor.

Finalmente, diante das informações expostas, percebe-se à existência de inúmeros elementos constitutivos das subjetividades das educadoras, dos quais a teoria utilizada nos possibilitou compreender elementos constituintes essenciais, contudo que não findam a constituição subjetiva das educadoras. É importante considerar que há outras perspectivas educativas, não mencionadas nesse estudo, presentes na constituição das concepções educativas das participantes.

Assim, se torna relevante investigar a consideração sobre a existência de diversas maneiras de ser professora, de se sentir professora, de estar presente no processo educativo, de estar na relação educador-educando e com elas, bem como as várias consequências dessas diferentes posturas educativas. Diante das discussões desse estudo, cabe pensar: qual educação se tem praticado? Qual a educação desejada? Quais os objetivos educativos dela? Como foi dito por Freire (1968/2018; 1981), ter consciência da prática educativa e do fazer

profissional do educador confere a possibilidade de transformá-la. Assim, deve-se buscar ações educativas condizentes com o educando que se quer formar. Se o objetivo é que sejam formados educandos com autonomia e consciência crítica, a prática educativa deve ser condizente com esses objetivos.

É importante perceber o potencial do educador para a transformação do processo educativo e dos resultados dele, enquanto mediador desse espaço, dos conhecimentos ministrados nele e mediador da constituição da subjetividade dos educandos (González-Rey 2001; Scalcon (2002); Vygotsky, 1926/2003). Diante desse potencial, cabe refletir e buscar ter consciência sobre qual a qualidade dos aspectos que são ofertados socialmente como elementos constitutivos da subjetividade dos educandos no espaço escolar.

Além disso, ressalta-se diante das informações desse estudo, tal como mencionado por Freire (2001; 1981), a importância da formação crítica permanente do professor. Se faz necessário pensar sobre qualidade dos elementos constitutivos ofertados durante a formação dos educadores para que eles produzam sua subjetividade de maneira crítica e a partir dela passam estabelecer os objetivos de sua prática e suas ações educativas. Também, refletir sobre a qualidade das políticas públicas e demais recursos públicos disponibilizados para a educação, os quais afetam a constituição das subjetividades dos educadores, bem como a dos educandos e a qualidade da realização do processo educativo. De um modo geral, cabe interrogar qual a qualidade dos elementos constituintes que estão sendo oferecidos para que os educadores construam suas subjetividades?

Cabe ainda, no lugar de fala da psicologia, interrogar sobre qual o compromisso profissional do psicólogo no ambiente escolar, no que se refere à educação que se quer construir? Qual a responsabilização que lhe cabe para a manutenção ou para a desconstrução e transformação dos processos educativos e da educação em geral?

Deve-se interrogar as consequências das posturas profissionais do psicólogo dentro de espaços de educação, como também sobre qual o seu papel e responsabilidade profissional, enquanto professor de disciplinas que envolvem a psicologia da educação, na formação de educadores, de graduações de cursos de pedagogia e licenciatura.

Afirma-se, também, para finalidades de interseção entre psicologia e educação. A necessidade de se estudar mais Paulo Freire e se apropriar do conteúdo da obra Freiriana e de como ela pode contribuir para a psicologia educacional e escolar.

Por fim, cabe pensar sobre quais seriam as possibilidades de esperança e transformação da realidade educativa e do mundo, tal como colocado por Freire (1968/2018). Hoje, concluímos que é fundamental nesse caminho a consciência de nossas práticas

profissionais e individuais, tal como dito por (Freire 1981; 1969), essas reflexões ainda são atuais. Continua essencial ter conscientização sobre qual prática educativa tem sido mantida nas ações cotidianas e quais têm sido as consequências dela. Por fim, cabe interrogar: qual o papel cabível a cada indivíduo, enquanto sujeito de suas ações, para a transformação da realidade?

REFERÊNCIAS

- Asbahr, F. S. F. & Lopes, J. S. (2006). A culpa é sua. *Psicologia USP*, 17(1), 53-73. <https://www.scielo.br/j/pusp/a/sBqxs9BN5SyKnWBPxDqRMt/?format=pdf&lang=pt>
- Azevedo, V., Carvalho, M., Fernandes-Costa, F., Mesquita, S., Soares, J., Teixeira, F., & Maia, Â. (2017). Transcrever entrevistas: questões conceituais, orientações práticas e desafios. *Revista de Enfermagem Referência*, 4(14), 159-167. <https://www.redalyc.org/journal/3882/388255675017/388255675017.pdf>
- Carvalho, M. R. V. de (2018). Perfil do professor da educação básica. *Série Documental. Relatos de Pesquisa*, 41. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). <http://relatos.inep.gov.br/ojs3/index.php/relatos/issue/view/403>
- Díaz, D. B. & Tacca, M. C. (2019). Subjetividade docente e diálogos com a infância: encontros, escutas e educação. *Dialogia*, (31), 21-31. <https://doi.org/10.5585/dialogia.N31.11453>
- Duarte, N. (1999). A escola de Vygotski e a Educação Escolar. In _____. *Educação escolar, Teoria do Cotidiano e a escola de Vygotski*. (2ª ed., pp. 76-97). Campinas: Editora Associados.
- Freire, P. (1968/2018). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1969). *O papel da educação na humanização*. http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/1127/2/FPF_OPF_01_0003.pdf
- Freire, P. (1981). O compromisso do profissional com a sociedade, In _____. *Educação e Mudança*, Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água.
- Freire, P. (1996/2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (25ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). Carta de Paulo Freire aos professores. Ensinar, aprender: leitura do mundo, leitura da palavra. *Estudos Avançados*, 15(42), 259-268. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000200013>
- Gadotti, M. (2000). Saber aprender: um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação. In *Congresso Internacional Évora: Um olhar sobre Paulo Freire*, Universidade de Évora. <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1125>
- Gadotti, M. (2008). Reinventando Paulo Freire na escola do século 21. In *Série Unifreire* (pp. 91-107). São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire.

- Gallert, A. (2016). *A constituição subjetiva do professor enquanto sujeito da sua ação*. (Tese de doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil. https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/22065/1/2016_AdrianaZiemerGallert.pdf
- Garcia, W. E. (2008). *Paulo Freire – o grande pensador do século 21*. In Série Unifreire (pp. 109-113). São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire.
- González-Rey, F. L. (2005a). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: Os processos de construção da informação* São Paulo: Cengage Learning.
- González-Rey, F. L. (2005b). Subjetividad: una perspectiva histórico cultural. Conversación con el psicólogo cubano Fernando González Rey. Entrevista concedida a Gómez, A. D. *Universidad de Psicología de Bogotá (Colômbia)*, 4(3), 373-383. <https://www.redalyc.org/pdf/647/64740311.pdf>
- González Rey, F. L. (2003). *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- González Rey, F. L. (2001). A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. *Psicologia da Educação*. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação. *Psicologia da Educação*, (13), 9-15. <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/32815>
- González Rey, F. L. (2000). El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: El aporte de Vygotsky. *Educación & Sociedade*, 21(71), 132-148. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200006>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo Escolar 2020*. https://qedu.org.br/brasil/censo-escolar?year=2020&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=
- Lessa, S. & Tonet, I. (2011). *Introdução à filosofia de Marx*. 2a ed. São Paulo: Expressão Popular.
- Lima, P. A. M., da Silva Pereira, A. R., dos Santos, A. L., & de Moraes, R. D. (2020). Saúde, Sofrimento, Defesas e Patologias no Trabalho de Professores. *Educamazônia-Educação, Sociedade e Meio Ambiente*, 25(2), 401-417. <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/educamazonia/article/view/7842>
- Lopes, T. S. S. & Rossato M. (2017). Expressão da subjetividade do professor e do estudante em relação às dificuldades de aprendizagem escolar: desafios à inclusão. In *Anais... Seminário Luso-Brasileiro de Educação Inclusiva*. https://editora.pucrs.br/anais/i-seminario-luso-brasileiro-de-educacao-inclusiva/asset_sartigos/eixo-10/completo-6.pdf
- Luz, C. L. da. (2008). *Formação do professor, subjetividade e relação com crianças da educação infantil*. (Dissertação). Programa de Mestrado em Psicologia da Universidade Católica de Goiás, Goiânia, GO, Brasil.

<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/1983/1/Celia%20Lopes%20da%20Luz.pdf>

- Magalhães, J. S. (2019). O Sofrimento/adoecimento no exercício laboral docente: uma Revisão de Literatura. *Revista Científica Educ@ção*, 3(5), 566-576. <https://periodicosrefoc.com.br/jornal/index.php/RCE/article/view/70>
- Martins, L. M. (2011). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, Campus de Bauru. <https://doi.org/10.1590/S1414-32832012000100025>
- Mitjáns-Martínez, A. & Ganzález-Rei, F. (2017) *Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da literatura culturalhistorica*. São Paulo: Cortez.
- Monte, P. M., & Lustosa, A. V. M. F. (2019). Os processos subjetivos de professores no trabalho pedagógico com alunos com altas habilidades/superdotação. *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, 3(1), 205-237. <https://doi.org/10.14393/OBv3n1.a2019-50597>
- Morais, J. S. (2012). A construção da subjetividade docente na formação inicial: Edificando pontes para o exercício de uma prática pedagógica de qualidade na educação escolar. In: Leite, U. F. et al. (Org). *Políticas de formação inicial e continuada de professores*. Araraquara: Junqueira & Marin, p. 5770- 5780.
- Nunes, A. I. B. L., & Silveira, R. D. N. (2009). *Psicologia da aprendizagem: processos, teorias e contextos*. Brasília: Liber Livro, p. 192.
- Resque, M. S., & Alves, J. M. (2019). As configurações subjetivas de docência e suas transformações no decorrer da trajetória profissional. *Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas*, 15(33), 251-266. http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/11801/1/Artigo_ConfiguracoesSubjetivasDocencia.pdf
- Rossato, M., Matos, J. F., & Paula, R. M. D. (2018). A subjetividade do professor e sua expressão nas ações e relações pedagógicas. *Educação em Revista*, 34, 97-116. <https://doi.org/10.1590/0102-4698169376>
- Saviani, D. (1984). Sobre a natureza e especificidade da educação. *Em Aberto*, 3 (22), 1-6. <https://www.ifibe.edu.br/arq/20150911214634120944442.pdf>
- Saviani, D. (1991/2005) *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, 9a ed. rev. Campinas: Autores Associados.
- Scalcon, S. (2002). *À procura da Unidade Psicopedagógica: Articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados.
- Silva, G. D. C. de; Fernandes G. P. & Pannuti, M. P. (2017). *A relação entre a subjetividade do professor e a prática docente*. EUCARE, Congresso Nacional de Educação. https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23714_11867.pdf

- Soares, J.R. (2011). *Atividade docente e subjetividade: sentidos e significados constituídos pelo professor acerca da participação dos alunos em atividades de sala de aula*. (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/15990>
- Soares, M. M., Oliveira, T. G. D. D., & Batista, E. C. (2017). O uso de antidepressivos por professores: uma revisão bibliográfica. *Revista de Educação do Vale do São Francisco-REVASF*, 7(12), 100-117. <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/25>
- Souza, I. G. C. (2015). Subjetividade docente: a singularidade constituída na relação entre o professor e a escola. *Anais... XII Congresso Nacional de Educação-EDUCERE*, 26, pp. 35116-35131. https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19901_8972.pdf
- Stangherlim, R. (2006). Sentidos subjetivos na relação professor-aluno. *Revista de Educação AEC*, 35(139), 51-59. http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4257/1/FPF_PTPF_01_0906.pdf
- Toassa, G. (2011). *Emoções e Vivências em Vygotsky*. Campinas: Papirus.
- Tostes, M. V., Albuquerque, G. S. C. D., Silva, M. J. D. S., & Petterle, R. R. (2018). Sofrimento mental de professores do ensino público. *Saúde em Debate*, 42, 87-99. <https://doi.org/10.1590/0103-1104201811607>
- Ventura, M. V. (2007). O estudo de caso como modalidade de pesquisa. *Rev SOCERJ*, 20(5), 383-386. http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007_05/a2007_v20_n05_art10.pdf
- Vieira, D. G., Ferreira, J. M., & Miliorini, L. K. (2018). A configuração subjetiva de professor do ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, 48, 91-106. <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/21684>
- Vygotsky, L. S. (1926/2003). *Psicología pedagógica: um curso breve*. Aique Grupo Editor S.A. São Paulo: Artmed.
- Vygotsky, L. S. (1934/1993). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1978/2003). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

ANEXOS

Anexo I – Roteiro 1º encontro com os participantes



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI
 DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

ROTEIRO PRIMEIRA DINÂMICA DE CONVERSAÇÃO

Pesquisa “Subjetividade do educador: análise de concepções educacionais na educação infantil”.

Pesquisadora responsável: _____ Jéssica Janete Nascimento _____

Nº da conversação: 1 _____ Data da realização: _____/_____/_____

Local, ou meio remoto, da realização da conversação: _____ *Link Google Meet* _____

Tempo de duração da entrevista: _____

Nome do(a) participante _____

Data de nascimento/Idade: _____

Tempo de Profissão: _____

Outras observações: _____

Escola: _____

Ano com que trabalha: _____

Objetivos delimitadores para essa conversação:

Primeiro momento: a) apresentação do pesquisador e apresentação da pesquisa; b) promover o envolvimento dos possíveis sujeitos do estudo; c) levantar informações para a aproximação entre o pesquisador e sujeitos; d) obter informações complementares sobre o perfil profissional (área de atuação, tempo de trabalho, perspectivas pedagógicas de trabalho etc.).

Segundo momento: a) realizar investigação inicial sobre a concepção de educação; b) verificar a opinião do educador referente a como ele se sente para atuar no desenvolvimento pleno do educando; c) investigar sobre contexto histórico e social de trabalho dos professores.

Terceiro momento: a) verificar sobre disponibilidade para às próximas etapas da pesquisa;
d) informar sobre data da próxima conversação.

Disparadores para tematizar a conversação a serem utilizadas preferencialmente no segundo momento:

Objetivo 1: a) Realizar investigação inicial sobre a concepção de educação

Disparador 1: Me fale sobre o que é educação para você?

Disparadores auxiliares: Para você como deve funcionar o processo educativo? Me fale sobre qual a potência (quanto ao desenvolvimento infantil e quanto à transformação da realidade) você percebe na educação infantil.

Objetivo 2: b) Investigar como a concepção de educação interfere na atuação do professor junto ao aluno

Disparador 1: Conte como você exerce a atividade educativa no seu cotidiano de trabalho!

Disparadores auxiliares: Pode exemplificar? Conte sobre vivências importantes para você na sua relação com os alunos, ou com algum aluno em específico! Consegue identificar uma relação entre essas experiências e o que você disse que é educação para você.

Objetivo 3: c) Verificar a opinião do educador referente a como ele se sente para atuar no desenvolvimento pleno do educando.

Disparador 1: Me fale sobre como é abordado o processo de desenvolvimento infantil na sua maneira de atuar! Quais aspectos visa desenvolver e como? Dê exemplos.

Disparador Auxiliar

Explicar sobre o que é o desenvolvimento pleno nessa perspectiva.

Me fale sobre como você se sente com relação a sua atuação para o desenvolvimento pleno das crianças com que trabalha!

Objetivo 4: d) Investigar sobre contexto histórico e social de trabalho dos professores.

Disparador 1: Me conte sobre a sua história profissional (obs. abordar também a formação).

Disparador 2: Conte como é o seu contexto de trabalho

Disparador 3: Me conte como é para você trabalhar nessa escola? – Quais os sentimentos envolvidos. Experiências significativas...

Anexo II – Roteiro 2º encontro com os participantes



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

ROTEIRO SEGUNDA DINÂMICA DE CONVERSAÇÃO

Pesquisa “Subjetividade do educador: análise de concepções educacionais na educação de crianças”

Nome da pesquisadora: _____

Nº da conversaço: _____ Data da realizaço: ____/____/____

Local, ou meio remoto, da realizaço da conversaço: _____

Tempo de duraço da entrevista: _____

Nome do(a) participante _____

Outras observaço: _____

Objetivos delimitadores, tendo em consideraço a informaço produzidas na primeira conversaço.

- a) Aprofundar na análise sobre a concepço de educaço do educador; b) investigar sobre como sua concepço de educaço interfere em sua prática profissional; c) verificar a opiniço do educador referente a como ele se sente para atuar no desenvolvimento pleno do educando; c) investigar sobre contexto histórico e social de trabalho dos professores.

Disparadores para tematizar a conversaço

- **Complemento de Frases (Palavras disparadoras e frases a serem completadas:** relaço professor-aluno; a escola em que trabalho; a minha história profissional; me sinto emocionada quando; qualidade de vida; limite; não posso; liberdade; potência e infância.

- Destacar configurações subjetivas relacionadas a concepção de educação do sujeito (identificadas a partir da fala do próprio sujeito) que tenham relação a sua concepção de educação e pedir para que fale mais sobre o assunto.
- Fale-me sobre o que você compreende por desenvolvimento no espaço escolar!
- Quais aspectos do desenvolvimento infantil você percebe em seu cotidiano profissional? E como lida com eles? Quais as suas facilidades e dificuldades em lidar com esses aspectos, enquanto professora?

APÊNDICES

Apêndice I - Termo do Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Pesquisa “Subjetividade do educador: concepções de educação e a integralidade do desenvolvimento”.

Pesquisadora Responsável: Larissa Medeiros Marinho dos Santos

Pesquisadora Assistente: Jéssica Janete Nascimento

Prezado(a) Colaborador (a),

Você está sendo convidada a participar desta pesquisa, que pretende estudar a subjetividade de professores, relacionadas à sua concepção de educação e à sua postura educacional, e quais as implicações desta concepção ao lidar com a integralidade do desenvolvimento no processo educativo.

1. PARTICIPANTES DA PESQUISA: Os participantes serão professores que atuam no Ensino Fundamental 1, da rede de ensino pública, na região de campo das vertentes, MG.

2. ENVOLVIMENTO NA PESQUISA: Na condição de participante voluntário (a). Você participará de conversações, a serem agendadas previamente e realizadas por meio de aplicativos para reunião on-line, a serem definidos em acordo entre ambas as partes. **Lembramos que você tem a liberdade de se recusar a participar e pode ainda deixar de responder em qualquer momento da pesquisa, sem nenhum problema. Além disso, ainda tem o direito de ficar com uma das vias do termo de consentimento.** Sempre que quiser você poderá pedir mais informações sobre a pesquisa. Para isso, poderá entrar em contato com a responsável pesquisa. Informamos que para participar desta pesquisa, você deverá assinar um termo de consentimento, sendo que, caso deseje, poderá interrompê-lo.

3. RISCOS E DESCONFORTOS: A participação nesta pesquisa pode gerar riscos e complicações relacionadas apenas a algum constrangimento que algumas pessoas sentem quando estão fornecendo informações sobre si mesmas ou cansaço devido as conversações, ou incômodo visual diante de aparelhos de comunicação. Entretanto, todos os cuidados para diminuir esses serão tomados para diminuí-los, tais como apoio e encaminhamentos. Além disso, a participação apresenta também riscos resultantes das limitações das tecnologias relacionadas ao ambiente virtual, tais como interferências na qualidade do sinal de transmissão de internet e potencial risco de violação da confidencialidade, devido às limitações das pesquisadoras em assegurar total confidencialidade e risco de violação, em ambiente virtual. Quanto a esses riscos serão garantidos todos os cuidados para minimizá-los. Tais como, após a conclusão da coleta de dados serão apagados todos os registros de plataformas virtuais e de ambientes do tipo “nuvem”. Além disso, é importante elucidar que pesquisadora é responsável por quaisquer gastos que se fizerem necessários. É garantida indenização em casos de danos, comprovadamente, decorrentes da sua participação na pesquisa, bem como o ressarcimento diante de eventuais despesas, com recursos da própria pesquisadora. É importante frisar que você também terá total liberdade para continuar ou interromper a sua participação na pesquisa. Caso se sinta, em algum momento, desconfortável pode solicitar a interrupção da entrevista ou até mesmo, o encerramento de sua participação na pesquisa. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa seguem as normas estabelecidas pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, e não oferecem risco a sua integridade física, psíquica e moral. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos a sua dignidade.

4. CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA: Todas as informações de identificação pessoal, as gravações de áudio e vídeo realizadas nesse estudo, e quaisquer outros materiais produzidos nas etapas desse estudo serão mantidos em sigilo. Seu nome não será mencionado em nenhum momento, nem os locais citados. Informamos que os arquivos produzidos serão guardados em pastas protegidas do computador por um período de cinco anos. Apesar disso, cabe considerar a vulnerabilidade da rede de internet e risco de vazamento de informações. Para evitar o comprometimento dos dados a pesquisadora se compromete a fazer o upload do arquivo (baixá-lo) logo após a realização da entrevista, deletando o arquivo da “nuvem” e o armazenamento em um HD externo, guardado aos cuidados da pesquisadora. Outra informação importante é que os resultados deste estudo poderão ser utilizados em eventos e publicações científicas.

5. BENEFÍCIOS: Ao participar desta pesquisa você não deverá ter nenhum benefício direto. Entretanto, espera-se por meio dela fomentar dados para discussões referentes à políticas educacionais e sobre a formação do professor. Bem como possibilitar reflexões sobre qual educação se tem praticado e a educação almejada.

6. PAGAMENTO: Você não terá nenhum tipo de despesa por participar desta pesquisa. E nenhum valor será pago por sua participação. Entretanto, se você desejar, poderá ter acesso as cópias dos relatórios da pesquisa contendo os resultados do estudo. Para tanto, entre em contato com a pesquisadora responsável em um dos contatos abaixo.

Endereço do responsável pela pesquisa/ Assistente					
Responsável:	Larissa	Medeiros	Marinho	dos	Santos.
Pesquisadora Assistente: Jéssica Janete Nascimento					
Instituição: Universidade Federal de São João del-Rei – Depto. de Psicologia					
Endereço: Campus Dom Bosco – Praça Dom Helvécio, 74. São João del-Rei /MG.					

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São João del Rei - Campus Dom Bosco– Praça Dom Helvécio, 74 - Dom Bosco, São João
--

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO COMO SUJEITO

Afirmo que compreendi perfeitamente tudo o que me foi informado sobre minha participação no mencionado estudo e todas as minhas dúvidas foram respondidas pela pesquisadora. Estou consciente que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem precisar justificar minha decisão. Estou consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha concessão de participação implica.

Nome do(a) participante: _____

Assinatura do participante: _____

Nome da pesquisadora 1: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Nome da Pesquisadora 2: _____

Assinatura da Pesquisadora: _____

São João del Rei, MG, data.