

## O processo de desenvolvimento na formação profissional docente

### The development process in teacher profession education

Geane de Jesus Silva<sup>1</sup>  
Universidade de Brasília  
[geanepeace@gmail.com](mailto:geanepeace@gmail.com)

Maristela Rossato<sup>2</sup>  
Universidade de Brasília  
[maristelarossato@gmail.com](mailto:maristelarossato@gmail.com)

Stela Martins Teles<sup>3</sup>  
Universidade de Brasília  
[stela.teles@ifb.edu.br](mailto:stela.teles@ifb.edu.br)

Allana Resende<sup>4</sup>  
Universidade de Brasília  
[allanarpc@gmail.com](mailto:allanarpc@gmail.com)

**Resumo:** O artigo objetiva refletir sobre como o processo de formação (inicial e continuada) para o exercício da profissão docente pode ser promotor de desenvolvimento. Dessen e Bisinoto (2014), Mitjans Martínez e González Rey (2017) e Libâneo (1985; 2011) ajudam a estabelecer possível diálogo entre os temas: Ciência do Desenvolvimento, a dimensão subjetiva do desenvolvimento humano e contexto de formação. O trabalho se baseia na metodologia qualitativa, por meio da análise de três casos de cursos de formação em que as autoras atuaram. A principal percepção dessa análise mostra que a formação

---

<sup>1</sup> Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, Brasil.

<sup>3</sup> Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, Brasil.

<sup>4</sup> Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, Brasil.

docente, para que se constitua como promotora de situações de mudanças (subjetivas) que possam abrir vias ao desenvolvimento dos professores, requer que suas bases se ancoram na teoria e prática como dimensões interconectadas, inseparáveis e recursivas.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento humano; formação continuada; formação docente.

**Abstract:** The paper aims to reflect on how the initial and continuing education process for the practice of the teaching profession may be a foster of development. Dessen and Bisinoto (2014), Mitjans Martínez and González Rey (2017) and Libâneo (1985; 2011) help to establish a possible dialogue between the themes: Development Science, the subjective dimension of human development and training/education context. The study is based to the qualitative methodology, through the analysis of three cases of training courses in which each author worked. The main perception shows that teacher education, to become a promoter of situations of (subjective) change that can open ways for teachers' development, requires that its bases be anchored in theory and practice as interconnected, inseparable, and recursive dimensions.

**Keywords:** Human development; continuing education; teacher education.

## Introdução

A formação profissional docente é um tema de grande relevância no campo da Educação por estar relacionado à possibilidade de preparação do professor para o exercício da docência, de modo que venha a contribuir com resultados promissores em relação à garantia da aprendizagem e, com isso, também com o desenvolvimento dos indivíduos em seu processo de escolarização. O docente é aquele que age em campo, na linha de frente, ao planejar e promover possibilidades à aprendizagem e, por isso, a qualidade da sua formação, quer inicial e/ou em exercício, deve abrir vias de diálogo desse profissional com a realidade, entrelaçando teoria e prática, e conduzindo-o a pensar crítica e criativamente modos de como atender as demandas que a Educação lhe apresenta. Ao considerarmos o universo educacional, como *locus* da ação humana, em toda sua teia complexa de relações, entreabre-se espaço para situarmos e compreendermos a formação no processo de desenvolvimento humano.

Esse caminho de discussão toma forma, principalmente, ao opor-se à ideia cartesiana e dicotômica de Educação e, conseqüentemente, de formação que prima pela mera operacionalização e instrumentalização dos seus profissionais e estudantes para a reprodução de modelos e fórmulas, via distanciamento entre teoria e prática (LIBÂNEO, 1985; MIZUKAMI, 1992). Desse modo, não há lugar para a autoria e a criatividade como produção singular do profissional e do estudante (LIBÂNEO, 1985; MITJANS MARTINEZ e GONZÁLEZ REY, 2017, 2019; ROSSATO, 2019; ROSSATO e ASSUNÇÃO, 2019).

A formação profissional docente sob a ótica desenvolvimental implica em considerá-la como um processo que favoreça ao indivíduo aprendiz estabelecer relações com seu sistema particular de informações e fazer (re)ligações necessárias com outros conhecimentos para além da sua área de atuação. Essa base, a partir dos novos sentidos subjetivos gerados, possibilita produzir seu conhecimento e intervir na realidade da qual é/faz parte. Esse movimento requer acreditar no potencial criativo e criador do aprendiz, seja ele o professor ou o estudante. Assim, os espaços de aprendizagem necessitam ser entendidos como lugares de possibilidades, em que os atores estão envolvidos e são parte de um todo. Não se trata de algo simplista e polarizado em que, de um lado o professor ensina, ao depositar os conteúdos, e do outro o aluno aprende, ao reproduzi-los. A ótica desenvolvimental nos desafia à uma compreensão da formação como processual, sistêmica e complexa. Isso implica considerar a dimensão tanto individual como sociorrelacional das pessoas envolvidas e, principalmente, a emocionalidade que perpassa todas as experiências atuando como gerador de importantes sentidos subjetivos que participam da configuração subjetiva (MITJÁNS MARTINEZ e GONZÁLEZ REY, 2017), seja do ensinar ou do aprender, desses indivíduos.

Considerando esses pressupostos, esse artigo tem por objetivo refletir sobre como o processo de formação continuada para o exercício da profissão docente pode ser promotor de desenvolvimento. Para compreender essa questão, tecemos um diálogo sobre as contribuições da Ciência do Desenvolvimento para a compreensão atual e conceitual do desenvolvimento humano (DESSEN e BISINOTO, 2014) e sobre como essa contribuição abre vias para que possamos pensar a dimensão subjetiva desse desenvolvimento a partir da Teoria da Subjetividade (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2005; MITJÁNS MARTÍNEZ e GONZÁLEZ REY, 2017, 2019). Por essa tessitura, discutimos sobre a formação docente, inicial e continuada (LIBÂNEO, 1985, 2011; ROSSATO, 2019; ROSSATO e ASSUNÇÃO, 2019; ROSSATO e PERES, 2019) como contexto desenvolvimental.

Para tanto, nos guiando pela metodologia qualitativa, discutimos e analisamos três casos sobre cursos de formação profissional para o exercício da docência, a saber: (a) curso de complementação de Licenciatura em Pedagogia para profissionais com bacharelado; (b) curso de formação técnica para enfermeiros; e (c) curso de formação profissional continuada para pedagogo(a)s do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem do Distrito Federal – SEAA/DF.

## **Diálogo sobre desenvolvimento humano à luz da Ciência do Desenvolvimento e da Teoria da Subjetividade**

O estudo do desenvolvimento humano tem como objeto todo o ciclo de vida e os elementos afetivos, cognitivos, sociais e biológicos que compõem o humano. Por muito tempo, ficou delimitado aos estudos da infância e adolescência, porém a Ciência do Desenvolvimento, a partir de compreensões contemporâneas de

desenvolvimento, vem construindo novos caminhos e novos paradigmas para o estudo do desenvolvimento a partir de uma visão integralista e complexa (não simplificadora) do humano.

O desenvolvimento ocorre desde antes do nascimento (PULINO, 2001) e durante toda a vida do indivíduo, sendo um processo dinâmico e complexo (ASPESI et al. 2005). Neste processo, a formação do indivíduo se dá na interrelação com o mundo e com o outro, com os fatores ambientais, culturais e biológicos, no movimento de organização e desorganização, continuidade e mudança durante todo o curso de vida (DESSEN e BISINOTO, 2014).

Nos transformamos e nos organizamos ao longo da vida e não podemos nos constituir desconectados do momento histórico vivido pelo nosso grupo social. O desenvolvimento acontece em um contexto e não pode ser analisado como um fenômeno à parte, mas inserido em um sistema que também está em desenvolvimento. Não há um modelo padrão de desenvolvimento voltado para a estabilidade e regularidade dos fenômenos psicológicos, numa perspectiva linear e temporal (BRANCO e MADUREIRA, 2008; TACCA, 2000; VALSINER, 1998). A dimensão cultural e histórica para esse processo tem grande peso, pois pela cultura e pela história podemos entender os caminhos de constituição dos grupos sociais, suas relações presentes e perspectivas futuras, uma vez que, para o indivíduo sobreviver, é necessária a organização social das atividades e dos artefatos para a produção, e isso é dado a partir da interação do indivíduo com o mundo dos objetos, com os outros indivíduos e consigo mesmo.

Desse modo, o estudo da complexidade do desenvolvimento humano requer da teoria a condição de gerar novas inteligibilidades sobre as mudanças ao longo da vida e como as experiências vividas promovem mudanças, ou não, e direcionam o desenvolvimento. Nesse ponto, vale ressaltar que tais mudanças precisam ter qualidade, em termos de intensidade, sentido e constância, que impactem o sistema subjetivo do indivíduo, de modo a levar a novas e significativas produções subjetivas que tenham força de transformação e reorganização em seu sistema subjetivo. Por isso, todo desenvolvimento implica em mudança, mas nem toda mudança gera desenvolvimento (LERNER et al., 2014).

Nesse contexto, a Teoria da Subjetividade, elaborada por Fernando González Rey, contribui para o avanço nos estudos do desenvolvimento humano por entender a complexidade do psicológico, a partir do sistema sociorrelacional estabelecido nas suas condições culturais e sociais (MITJÁNS MARTÍNEZ e GONZÁLEZ REY, 2017,2019). A Subjetividade é definida por González Rey (2004, 2017) como as formas complexas de organização e funcionamento do psicológico no indivíduo, histórico e culturalmente situados nos seus espaços sociais. A psique humana não é compreendida somente a partir das expressões de comportamento observável, mas na complexidade das produções simbólico-emocionais que, organizadas simultaneamente, configuram sentidos subjetivos às experiências vividas, apontando, assim, para seu caráter

multidimensional, recursivo, contraditório e imprevisível (GONZÁLEZ REY e MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a; MITJÁNS MARTÍNEZ e GONZÁLEZ REY, 2017).

Para a compreensão do desenvolvimento humano por essa lógica teórica, implica em entender de que forma o indivíduo constrói caminhos próprios de produção de sentidos subjetivos pelas experiências vividas, gerando bases teóricas para pensar o ser humano dentro da sua singularidade e, ao mesmo tempo, compreendê-lo no social, enfatizando o caráter dialético e dialógico da integralidade humana, reconhecendo no indivíduo a capacidade geradora da sua psique (ROSSATO, 2019).

Os sentidos subjetivos são produzidos na relação indissociável entre o simbólico e o emocional no curso da experiência vivida. Essa produção não é intencional e não é consciente, pois o indivíduo é mobilizado por diferentes fatores que participam da vida humana, tais como: lugar onde nasceu, situação socioeconômica, identidade de gênero, raça, condições físicas, entre outros. Estes fatores participam das produções simbólicas sobre o que é vivido, pois é singular a cada espaço social. O simbólico é a forma como se compreende o mundo, desencadeando significados à experiência humana, pois está inscrito nas bases emocionais de cada indivíduo. O simbólico se integra ao emocional, assim como, o emocional integra-se ao simbólico determinando a base ontológica da subjetividade. A produção dos sentidos subjetivos não é uma soma do simbólico com o emocional, mas emerge como fluxos de sentidos subjetivos quando há a implicação e a mobilização da pessoa em torno de algo.

Assim, a singularidade da experiência humana - dentre elas a experiência formativa e a docente - é marcada pelo caráter simbólico-emocional expresso nas produções de sentidos subjetivos, que são únicos para cada pessoa, e definem subjetivamente a experiência vivida, entrelaçando o passado à produção subjetiva atual. O passado é sempre atualizado pelo curso da história e se apresenta na produção dos sentidos subjetivos do momento vivido (MITJÁNS MARTÍNEZ e GONZÁLEZ REY, 2019). Os sentidos subjetivos, a depender da sua qualidade e importância, podem se organizar em novas configurações subjetivas ou contribuir com a reorganização das configurações subjetivas existentes na composição sistêmica da subjetividade da pessoa (ROSSATO e RAMOS, 2020). Esse sistema de configurações, pode, em alguma medida e importância, contribuir com a produção de novos caminhos de posicionamentos e atuação na realidade, abrindo possibilidades de o indivíduo protagonizar seu desenvolvimento em um constante progresso (ROSSATO 2020; ROSSATO e RAMOS, 2020).

### **Formação docente, inicial e continuada, como contexto de desenvolvimento**

Ao consideramos os contextos de formação docente, inicial e continuada, como *locus* de desenvolvimento, autores como Rossato (2019), Rossato e Assunção (2019), Mitijáns Martínez e González Rey (2017, 2019) e Rossato et al. (2020) abrem caminho ao defenderem o contexto de formação como

‘espaços desenvolvimentais’, em que o indivíduo (tanto professor como o estudante-aprendiz) é concebido por esse protagonismo e as propostas de atividades visam promover situações que levem a possíveis mobilizações de recursos subjetivos que abram vias ao desenvolvimento.

Mitjás Martínez e González Rey (2019) discutem que a ação docente está repleta de sentidos subjetivos que emergem na configuração subjetiva da ação, ou seja, ações, reflexões e maneiras de expressar o conteúdo dos sentidos subjetivos na ação profissional. Esses sentidos subjetivos podem emergir a partir do contexto histórico, marcados pela história de vida do docente ou pela própria ação do docente em sua relação com alunos, direção, colegas docentes, entre outros.

Os cursos de formações docentes podem envolver conhecimento em múltiplas áreas - cognitivo, emocional, aspectos motivacionais, por exemplo - mas, quando se fala em formação docente, ainda existe forte conexão com a ideia de ‘transmissão de conhecimento’. Segundo Mitjás Martínez e González Rey (2019), mesmo quando pensado apenas no favorecimento de uma área de conhecimento - o cognitivo -, se não houver uma implicação subjetiva do docente, este se limitará apenas ao conhecimento da área e à sua aplicação direta.

Para Mitjás Martínez (2009), a aprendizagem do docente em formação, então, deve ser compreendida na sua relação com os processos subjetivos, compreendidos a partir da perspectiva cultural-histórica. Assim, “o processo de aprender configura-se subjetivamente implicando, no nível subjetivo, experiências diversas da história de vida e do contexto atual do aprendiz” (MITJÁS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 61). Um programa de formação, por esse foco, considera os processos subjetivos envolvidos no processo de construção do conhecimento (MITJÁS MARTÍNEZ e GONZÁLEZ REY, 2019) como uma produção subjetiva em ação.

## **O caminho metodológico, análise dos casos e discussão**

Nessa seção, a partir da abordagem qualitativa, nos inspiramos nas proposições teóricas da Epistemologia Qualitativa, desenvolvida especificamente por González Rey (1997) para o estudo de processos ligados à subjetividade como compreendida pela Teoria da Subjetividade. Para tanto, o autor defende que a produção da informação, como processual, contínua e recursiva ao longo da investigação, devendo ser realizada em articulação com o seu caráter comunicacional dialógico, singular e construtivo-interpretativo. Nesse processo, pesquisador, participantes e contexto estão imbricados nessa construção considerando sua dimensão dinâmica, fundamentada e subjetiva (GONZÁLEZ REY, 2017; GONZÁLEZ REY e MITJÁS MARTÍNEZ, 2017a, 2017b).

Assim, considerando o nosso centro de interesse e as nossas atuais pesquisas *stricto sensu* sobre formação docente e subjetividade, percebemos, em três situações de nossa experiência como formadoras, uma abertura à percepção de aspectos intersectivos que, por sua força de significado, nos ajudam na compreensão da dimensão subjetiva do contexto de formação e possível abertura ao diálogo sobre sua condição desenvolvimental. Nos parágrafos seguintes, apresentamos a discussão e análise desses três casos.

#### Caso 1 - Da formação técnica à Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica: a força da vivência

As informações aqui apresentadas são reflexões fruto do trabalho de conclusão do curso (TCC) de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica, do Instituto Federal de Brasília, Campus Samambaia, no qual também sou docente. O curso tem a finalidade de ofertar a formação em licenciatura para bacharéis e tecnólogos que desejam atuar na educação profissional, mas não são licenciados. O TCC é escrito no quarto e último semestre e tem como objetivo que o aluno reflita sobre os processos de ensino e aprendizagem a partir de uma discussão crítica da atuação docente e do seu percurso formativo no curso. Para isso, o curso está estruturado em quatro semestres e, desde o primeiro, os licenciandos têm estágio supervisionado como forma de vivenciar a realidade de sala de aula, observar os processos pedagógicos, dialogar com os alunos e professores da Educação Profissional e Tecnológica, e construir, no terceiro semestre, um curso de formação inicial ou continuada, ministrando-o no quarto semestre.

Ao longo dos seis anos que oriento os alunos no trabalho de conclusão de curso, vem me chamando muita atenção as reflexões que os alunos fazem do seu processo formativo. Os relatos, comumente, iniciam-se com ideias sobre o processo de ensino e aprendizagem oriundas das experiências prévias de sala de aula e, ao longo do curso, vão se reconfigurando a partir das discussões e intervenções pedagógicas propiciadas pelo curso. A seguir, apresento alguns relatos de alunos, extraídos dos trabalhos de conclusão de curso, que são ilustrativos de um processo de desenvolvimento protagonizado no curso do processo formativo:

*Ao me inscrever no curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Brasília, eu já possuía uma vivência de cursos técnicos profissionalizantes que foram realizados no ensino médio e no curso superior, na área de Tecnologia. Pensava que esse curso seria apenas para aprender práticas docentes a serem utilizadas em sala de aula, mas, me surpreendi com tantas outras maneiras de ensinar. Foram discutidos diversos temas relacionados à educação como a história da formação docente no Brasil, metodologias de pesquisa, libras, educação inclusiva, educação e estética, elaboração de material didático, inovação de tecnologia e diversos outros componentes curriculares com foco em educação profissional e tecnológica (ALUNO 1).*

*Concluo que, mesmo sem a experiência da práxis da docência presencial em sala de aula, o principal objetivo curso foi alcançado: o de me tornar um Professor de*

*excelência, visto que, todo o aprendizado obtido no curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica, as experiências vivenciadas nos estágios I, II e III e o desenvolvimento do relato de experiência conseguiram suprir a lacuna deixada (ALUNO 1).*

*Ao ingressar no curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica eu era apenas uma Administradora e Especialista em Gestão de Pessoas. Hoje sou docente (ALUNO 2).*

*O curso de Licenciatura em Educação Profissional foi bastante exitoso em sua forma e conteúdo, no espírito e na letra ao traçar o estágio desde o primeiro semestre letivo evocá-lo em suas outras componentes curriculares para a compreensão e o exercício da profissionalidade docente. A convergência curricular oportunizou uma cuidadosa atividade epistemológica do estágio com e como pesquisa (ALUNO 3).*

*Eis que a experiência de estagiar desde o primeiro semestre se mostrou bastante estimulante e profícua, ainda que num primeiro momento afetado pelo estranhamento. As experiências dos estágios sempre foram evocadas nas elaborações teóricas debatidas em sala de aula (ALUNO 3).*

Nos relatos desses alunos, no ‘percurso da experiência’, identificamos que alguns aspectos se destacam como mobilizadores de reflexão sobre o aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a ser (DELORS, 2006), que são: (a) o contato com a reflexão sobre os diferentes olhares para a docência e modos de aprender e ensinar; (b) o exercitar do fazer pela prática do estágio supervisionado; (c) o tensionamento provocado entre sua percepção construída antes, durante e depois da vivência da licenciatura; (d) a abertura de vias de inquietação e de convite a ampliar seu conhecimento sobre o campo da sua dimensão profissional como futuro docente. Esses aspectos, no curso da ação de formação, tensionam os cursistas em suas compreensões pessoais de docência e os mobilizam a produzirem, ampliarem, atualizarem e reorganizarem conceitos e habilidades nesse campo de forma que possam reconfigurar subjetivamente suas compreensões do que é ensinar/aprender (docência).

Essa percepção nos leva a enfatizar a relevância do contexto de formação como promotor de ações pedagógicas intencionais que possibilitem esse movimento recursivo entre as construções simbólico-emocionais da história de vida de cada estudante, em atualização com situações vivenciadas no momento presente. O valoroso dessa experiência formativa está na possibilidade de os indivíduos refletirem e criarem, de modo autônomo e fundamentado, novos ou renovados modos de compreender e atuar a partir da ação transformadora da sua realidade.

## Caso 2 – De enfermeira assistencial à enfermeira docente: a emocionalidade presente

Iniciei minha trajetória profissional atuando como enfermeira assistencial em hospitais particulares e públicos e, no momento, atuo como enfermeira docente em uma escola profissional técnica em saúde da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Segundo Fonseca e Fernandes (2017), o campo da enfermagem vem sofrendo transformações e a docência vem se tornando uma via oportuna para os enfermeiros que se formam como bacharéis. Porém, os enfermeiros bacharéis, assim como em outras profissões e cursos, se deparam com uma carência de formação pedagógica durante sua atuação profissional na docência (SORDI, 1995), uma vez que não tiveram formação em licenciatura.

Essa questão é muito evidente na minha experiência como docente na Educação Profissional, na área das Atividades Práticas Supervisionadas (APS) no campo de Obstetrícia. As APS se constituem como atividades desenvolvidas em campos práticos da profissão, em que o processo de ensino-aprendizagem é favorecido a partir da interação com os serviços de saúde, docente, discente e paciente (DISTRITO FEDERAL, 14/01/2021). Dessa forma, durante a APS no centro obstétrico, procuro favorecer o desenvolvimento dos estudantes, por meio da unidade teoria-prática relacionada à assistência ao pré-parto, ao parto, ao recém-nascido e ao puerpério.

Nessa integração, deparei-me com uma situação muito inusitada em uma APS no centro obstétrico, a qual destaco nesse artigo pelo valor do aprendizado que emergiu dessa experiência docente. Uma discente, ao acompanhar um parto normal expulsivo, saiu da sala desesperadamente, entrou em uma outra sala de parto vazia e se encontrava aos prantos. Ao ser indagada, disse que não conseguia acompanhar aquele sofrimento, pois havia passado por uma experiência muito ruim em sua vida pessoal, durante o parto do seu primeiro e único filho. Em seu relato naquele momento, a estudante expressou ter sofrido violência obstétrica e, por isso, afirmou nem querer mais ter outros filhos. Deixei-a bem à vontade para respirar, beber uma água e no fim da manhã, no momento do *feedback*, conversamos sobre possibilidades de um acompanhamento psicológico, a fim de superar esse trauma vivenciado.

Esse foi um momento muito inusitado para mim como docente, pois nunca havia vivenciado um sofrimento tão intenso em relação a um acontecimento experienciado em um serviço de saúde. O parto normal, apesar de se constituir como uma experiência dolorosa e apreensiva, comumente se torna um momento de alegria proporcionada pelo entusiasmo e anseio com o nascimento de uma nova vida que está sendo gerada naquele instante.

No decorrer da APS deixei que os alunos do grupo se organizassem para escolher quem entraria em cada parto normal, para que ela não se sentisse pressionada para tal. Tentei direcioná-la a outras atividades

que envolvessem a assistência ao binômio mãe-filho no período materno-infantil: como assistência à parturiente durante o parto cesáreo e puerpério, também em relação aos cuidados com o recém-nascido. Fomos discutindo temas como os benefícios do parto normal, as etapas do trabalho de parto e a assistência de enfermagem em cada uma delas, a importância do acompanhamento de enfermagem à parturiente, entre outros.

Os dias foram passando e senti que a discente, ainda com receio, foi ficando mais à vontade no setor e não se mostrava mais tão tensa como antes. O seu semblante se tornou mais suave e aos poucos fui deixando-a próxima ao ambiente em que os partos normais ocorriam. Passados alguns dias, perguntei se ela queria acompanhar um parto normal, apenas em observação. Neste dia, tinha uma parturiente mais tranquila, multípara e que estava com uma evolução de parto muito favorável. Pensei que essa seria uma boa experiência para ela acompanhar, afinal, desejava que ela acompanhasse uma experiência diferenciada daquela que havia vivenciado em seu parto. Ela se mostrou com receio, mas topou o desafio e conseguiu, então, observar o parto. Aquele momento foi muito especial, pois o parto foi muito tranquilo, sem complicações e ela pareceu estável e tranquila, apesar de ainda perceber tensão em seu olhar.

Ao fim do estágio conversamos muito sobre essas experiências e identifiquei que a discente foi demonstrando evolução durante a APS. As novas experiências vivenciadas nessa APS pareceram ter se constituído como novos recursos subjetivos que mobilizaram a discente em seu desenvolvimento. No início da APS não conseguia assistir a um parto normal e no fim desse período, apesar de ainda não ter praticado a assistência de enfermagem ao parto normal, conseguiu observar aquele momento, sem que houvesse desequilíbrio emocional aparente.

Para a estudante, o momento de rever um parto normal durante uma APS mobilizou sentidos subjetivos e configurações subjetivas singulares de sua experiência pessoal de parto traumático vivenciada anos atrás. Desse modo, considerando a subjetividade como um processo integrado a uma trama configuracional, em que são indissociáveis diversos momentos experienciados por um indivíduo (GONZÁLEZ REY e MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017b), a configuração subjetiva dessa discente sobre o parto normal, a partir de seu contexto histórico e imbricada a sua vivência presente em acompanhar uma mulher em seu parto normal, indicou a emergência de sentidos subjetivos expressos por um sofrimento intenso naquele momento. Essa questão emergiu como um limitador de seu processo de ensino-aprendizagem durante a APS no Centro Obstétrico, gerando assim, um conflito em seu sistema subjetivo.

Segundo González Rey e Mitjans Martínez (2017a), o enfrentamento desses conflitos entre diferentes configurações subjetivas pode se tornar um tensionador de desenvolvimento subjetivo, pois, durante esse processo, novos sentidos subjetivos emergem, podendo haver a transformação de uma configuração subjetiva dominante do indivíduo. Assim, esse caso apresentou pistas de que houve uma alteração da

configuração subjetiva dominante sobre a experiência com o parto normal por parte da estudante. Algumas questões me levaram a refletir sobre esse provável desenvolvimento: (a) como ela foi se mostrando mais à vontade no setor obstétrico com o passar do tempo; (b) sua ambientação com o assunto nas discussões propostas ao grupo; (c) sua permanência em local próximo onde os partos normais ocorriam, pois ali, ela já conseguia ouvir os choros e gritos das mulheres que passavam por esses processos.

O acolhimento docente foi se configurando como um suporte emocional para que ela conseguisse observar um parto normal, sem que mobilizasse sentidos subjetivos que remetessem ao trauma. Dessa forma, percebi uma alteração em sua postura como discente em atuação nas APS de enfermagem e, ainda, suponho que essa experiência possa ter contribuído até com a sua configuração subjetiva sobre a maternidade e sua escolha sobre ter ou não mais filhos.

Esse processo, sem dúvida, foi muito marcante em minha trajetória profissional como enfermeira docente, de modo que cheguei a refletir em como poderia me preparar melhor para tal situação? Ou, como uma formação docente poderia contribuir na preparação de um enfermeiro docente para que este desenvolvesse recursos simbólico-emocionais que pudessem ser mobilizados em situações como esta?

Sobre tais questionamentos, com base nas proposições da Teoria da Subjetividade, Mitijáns Martínez e González Rey (2019, p.39) destacam que “a preparação para o exercício da profissão é um processo que começa bem antes da participação em cursos” e vai muito além dos cursos de formação docente, pois estes se constituem na prática, na observação, a partir de suas reflexões, no autoestudo e na organização da escola como lugar de formação em meio a ação docente (MITJÁNS MARTÍNEZ e GONZÁLEZ REY, 2019).

Caso 3 - A formação contínua para pedagogo(a) do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem: a ação reflexiva

A partir da realidade em que atuo como pedagoga do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem do Distrito Federal - SEAA-DF<sup>5</sup> e do diálogo com a Teoria da Subjetividade, tenho buscado compreensão à indagação do porquê é comum a busca por inúmeros cursos de formação e, na prática, dentro do chão da escola, pouca efetividade se vê dessa formação? A trajetória de estudos do desenvolvimento humano, na perspectiva da subjetividade, me levou a explorar como as experiências formativas podem assumir força desenvolvimental nos seus participantes, por acreditar que a mobilização para a ação depende dos recursos subjetivos que estão envolvidos na mesma. Para explorar essa questão, junto à minha orientadora, planejamos e ofertamos uma ação formativa a 14 pedagogas do SEAA-DF, cujo principal objetivo era pensar como uma ação formativa poderia trazer pistas sobre sua organização como contexto desenvolvimental.

---

<sup>5</sup> Serviço técnico-pedagógico de acompanhamento aos processos de aprendizagem realizado por um pedagogo e psicólogo escolar na perspectiva institucional nas escolas públicas do Distrito Federal.

O enfoque metodológico dessa formação, orientada a problematizar e promover reflexão com vias à *práxis* como ação transformadora, apresentou construções importantes tanto em relação ao grupo como em relação ao meu desenvolvimento como pesquisadora-mediadora frente ao curso. Por esse foco, as atividades foram planejadas e organizadas visando a promoção de situações problematizadoras que pudessem deslocar os envolvidos da passividade e da certeza, da condição daquele que apenas recebe a informação, para o lugar daquele que, ativa e criticamente, analisa, compara, discute, cria possibilidades e solução a partir de uma dada situação real e concreta.

Um exemplo disso, foi a situação didática do segundo encontro (09/03/20) em que a mediadora partiu de uma escuta atenta às colocações do grupo, mas o conduziu por um *roll* de indagações a pensar para além do que estava simplificado ou estabelecido. Essa situação foi mobilizadora do grupo e pautou o registro do Plano Pessoal de Desenvolvimento - PPD<sup>6</sup> de uma das pedagogas cursistas:

Ao discutir sobre essas questões, surgiram mais duas questões: *o que nós conhecemos? E o que fazemos com o que aprendemos?* Essas duas perguntas provocaram em mim algumas inquietações, pois tocou justamente na angústia manifestada desde o primeiro encontro, o desejo por respostas. Entretanto, as formadoras deixaram claro que o curso não tinha esse objetivo, e esse foi uma das críticas feitas pela professora [...] durante esse encontro, de que não podemos tirar do outro o direito de pensar em alternativas para resolver seus problemas, pois isso nos faz pressupor que o outro é incapaz. [...] Assim, terminei o encontro com uma “frustração positiva”, no sentido de que sabia que no curso não encontraria as respostas prontas que eu precisava, mas que naquele espaço eu poderia refletir sobre essas questões e construir minhas próprias hipóteses sobre aquelas incertezas (Registro sobre o encontro do dia 09/03/2020, grifos da autora).

A partir das provocações feitas pela mediadora, as pedagogas se perceberam em um círculo gerador de sentidos subjetivos e de diálogos com nosso modo particular e coletivo de produzir e personalizar informações (conhecimentos). Porém, não foi algo confortável, como demonstrando pela pedagoga-cursista-14 em seus registros e como podemos ver também no episódio abaixo:

**Pedagoga-cursista 4:** *Estou chateada, ‘hastag’ chateada!* [em tom de brincadeira]  
... *Eu sou do tipo assim, você faz pro [sic] outro aquilo que você quer para você,*

---

<sup>6</sup> Refere-se a um instrumento que objetivou organizar as ações, promover um diálogo recursivo e pessoal entre participante e seu modo de se perceber frente ao processo de construção do conhecimento. A ideia era que ao longo do percurso, partindo das vivências e situações provocativas com as quais tivessem contato, esse instrumento servisse ao participante como um refúgio ao registro (escrito, áudio, desenho, vídeos, etc.) confessional e reflexivo sobre questões pessoais e profissionais (desafios, potencialidades, fragilidades, planos etc.) em seu processo nesse contexto de formação.

*então assim, eu gosto muito das coisas já estruturadas, e isso me deixa muito estressada, porque tudo aquilo que eu não domino me estressa profundamente [...] mas, assim, vim com a expectativa de que teria algo mais ou menos organizado para a gente discutir, um programa, um roteiro, um texto, ... assim, eu passei o encontro todo escrevendo, refletindo, pensado....*

**Professora-mediadora:** ... *Sim, e isso é interessante ...*

**Pedagoga-cursista 4:** ... *Sim, mas isso é angustiante, acho que vocês podiam ser mais objetivas!* [risos]

[risos do grupo]

**Pedagoga-cursista 4:** [...]. *Eu tenho uma necessidade pessoal de organização. [...] Porque não está claro para mim o que exatamente a gente vai fazer aqui...*

**Pesquisadora:** ... *E de que maneira essa sua inquietude, essa sua estranheza - isso é um processo de estranheza - faz relação aos modelos de nossos processos de formação?*

**Pedagoga-cursista 4:** [parou por um instante e pareceu confusa, incomodada com a pergunta] ... *Não, eu já falei aqui com ela [apontado para a colega ao lado], a gente estava tricotando, e eu falei assim: eu saio daqui com uma certeza, eu não vou fazer mais formação!* [risos]

[risos do grupo]

**Pedagoga-cursista 4:** *Não, é sério! Porque tudo que eu achei que estava certo, já estou duvidando [risos e inquietude nos gestos]. [...] Durante as discussões no grupo, eu não me estressei, falei bem baixinho: minha irmã, esse modelo de formação pra [sic] fazer na escola... eu acho que é importante, mas [...]*  
(ENCONTRO COLETIVO, 09/03/20)

Nesse episódio em algumas falas, há evidências da presença de aspectos conceituais característicos da concepção de formação arraigados em padrões de obtenção de resultados/desempenho a partir de modelos prévios e determinados sobre o que e como se deve ensinar e aprender, expressas em palavras como: *estruturadas; organização; organizado; objetivas; certo.*

A reprodução, a memorização e o foco técnico-operacional são o cerne dessa concepção de educação e aquilo que fugir a esse estereótipo induziria ao erro e a resultados duvidosos. Essa compreensão também nos sinaliza a ideia da necessidade de controle advinda, possivelmente, da compreensão que se tem da condição daquele que deve deter o saber: o professor/formador. Ao nos determos em aspectos dos trechos da comunicação com a pedagoga, percebemos que ela se sente tensionada em ser coerente aos valores e concepção teórica subjetivados ao longo da sua formação profissional e ao desafio de se abrir às propostas de ordem mais reflexiva, aberta e dialógica de curso. Nesse episódio aparece a representação do fazer certo nos moldes e padrões do que deve ser adequadamente ensinado e de não se sentir autorizada e legitimada a

fazer diferente disso (do manual), pois isso implicaria que ela subvertesse o cultural e historicamente instituído, gerador e mantenedor da sua realidade, ou seja, implicaria que ela renunciasse à sua porção de certeza e de visão de mundo. Por isso, como “Narciso acha feio o que não é espelho” (VELOSO, 1978), diante de qualquer proposta ou situação que ameace desestabilizar essa zona de conforto, ela se mostra, incomodada e na defensiva, pois como ela confessa: “[...] *‘tudo que eu achei que estava certo’, já estou duvidando [...]*” (TRECHO DO EPISÓDIO 1 de 09/03/20).

Percebemos que, no episódio e no registro reflexivo aqui apresentados, há certa presença de um sofrimento por parte dessas profissionais diante das evidências de caminhos que possam levá-las a processos de formação que possibilitem refletir, pensar e personalizar o conhecimento ao torná-lo seu, abrindo vias à transformação (MITJÁNS MARTÍNEZ e GONZÁLEZ REY, 2019). Entretanto, trilhar esse caminho requer mudanças ao longo da formação profissional inicial e continuada, para que possam reaprender continuamente o certo e que funciona. Podemos perceber que em suas falas há a presença de um conteúdo simbólico de manutenção e de dar força e significado ao apreendido na vivência em sua trajetória de vivência cultural e histórica da profissão.

Ao volvermos o olhar à questão do adulto-professor na condição de aprendiz, se queremos trabalhar com a formação, visando mudanças e desenvolvimento, temos que conduzi-los a processos reflexivos, implicados emocionalmente, que os desafiem em suas certezas teóricas, epistemológicas, metodológicas e, às vezes, também as certezas axiológicas. Esse recorte da experiência nos permite perceber que a promoção de vivências que possam tensionar os participantes à percepção das representações, que sustentam e balizam o seu modo de atuar profissionalmente, pode ser um caminho a contextos reflexivos de formação (MITJÁNS MARTINEZ e GONZÁLEZ REY, 2019; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2020). Esse caminho, quando considerado no curso da configuração subjetiva da ação, pode abrir potencialmente vias a mudanças subjetivas significativas que possivelmente podem impulsionar o desenvolvimento dos indivíduos envolvidos no processo.

## **Considerações finais**

Cada uma dessas experiências, em suas especificidades e singularidades, apresenta pontos relevantes à discussão sobre os processos subjetivos envolvidos na organização e vivência de uma formação, principalmente, no tocante à formação de professores. Uma ação formativa profissional, inicial e continuada, para que possa mobilizar possibilidades ao desenvolvimento da dimensão profissional dos envolvidos, precisa considerar os processos subjetivos envolvidos no fluxo da construção do conhecimento.

Por essa perspectiva, os casos apresentam as seguintes contribuições para esse estudo: (a) no primeiro caso, a importância de se valorizar a história de vida e experiências dos estudantes, e também do formador, como fator mobilizador de sentidos subjetivos que, a depender da força que têm no sistema de configuração subjetiva da profissão, podem funcionar como impulsionadores ou empecilhos ao desenvolvimento; (b) no segundo caso, a relevância dos aspectos simbólico-emocionais no processo de mobilização e construção de vínculo numa situação, realidade e profissão; (c) no último caso, a reflexão, teoricamente orientada, como fator de abertura para o tensionamento e mobilização às possibilidades de produção de novos sentidos subjetivos que possam abrir meios à configuração subjetiva da profissão, também como docente.

Essas percepções nos ajudam a afirmar que o processo de formação continuada para o exercício da profissão, para que se constitua como promotor de situações de mudanças (subjetivas) que possam abrir vias ao desenvolvimento dos atuais ou futuros professores, requer que suas bases se ancorem na interligação entre teoria e prática, como dimensões interconectadas, inseparáveis e recursivas. Para isso é importante levar em consideração: (a) a dessacralização do lugar do professor-formador como detentor do conhecimento, dos conteúdos enciclopédicos como guia-último da ação e reprodução na prática; (b) a experiência do estudante como *corpus* de trabalho; (c) o espaço sociorrelacional da formação como possibilitador e mobilizador de aprendizagens e, principalmente; (e) dar lugar a emocionalidade em todo processo.

Contudo, é sensato ressaltar que não há como saber se as experiências relatadas nesse artigo efetivamente geraram desenvolvimento devido à dinamicidade, constância (inconstância) e singularidade desse processo, impossível de ser ‘captados’ e engessados em *frames* que possam ser analisados. Porém, podemos sim, trabalhar no momento presente, no ambiente de formação, mobilizando recursos (materiais e subjetivos) que permitam aos envolvidos no processo ter ciência das motivações e representações (individuais e sociais) que balizam e sustentam suas práticas, para que, a partir disso, possam pensar em caminhos para trilharem em articulação com o almejado para seu futuro profissional. Desse modo, o planejamento e a oferta de formação, por esse foco, implicam em primar pelo reconhecimento da presença da unidade simbólico-emocional no desenvolvimento do pensamento crítico, autoral e reflexivo do estudante e do formador, como aprendiz que se desenvolve nesse processo.

## Referências

ASPESI, Cristina; DESSEN, Maria Auxiliadora; CHAGAS, Jane. A ciência do Desenvolvimento Humano: uma perspectiva interdisciplinar. In: DESSEN, Maria Auxiliadora e COSTA JR., Anderson Luiz.(Orgs.). **A ciência do desenvolvimento humano** – tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 19-36.

BRANCO, Angela; MADUREIRA, Ana Flávia. Dialogical self in action: the emergence of self-positions among complex emotional and cultural dimensions. **Estudios de Psicología** - Studies in Psychology -(Ed. impresa), London, v. 29, p. 319-332, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1174/021093908786145377>

DELORS, Jacques. Os quatros pilares da educação. In: DELORS, Jacques (Org.). **Educação: um tesouro a descobri**. 10 ed. SP: Cortez; Brasília; MEC; UNESCO, 2006, p. 89-101.

DESSEN, Maria Auxiliadora; BISINOTO, Cynthia. Avanços conceituais e teóricos em desenvolvimento humano: as bases para o diálogo multidisciplinar. In: DESSEN, Maria Auxiliadora; MACIEL, Diva Albuquerque (Orgs.). **A ciência do desenvolvimento humano**. Desafios para a psicologia e a educação. Curitiba: Juruá, 2014, p. 27-69.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Saúde. Portaria Nº 216, de 25 de agosto de 2015. DODF nº 165 de 26/08/2015 p. 9, col. 2. Disponível em: [http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/2e6b96e65a094864bd28edff4eb09f77/ses\\_prt\\_216\\_2015.html](http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/2e6b96e65a094864bd28edff4eb09f77/ses_prt_216_2015.html) . Acesso 14/01/2021.

FONSECA, João Paulo Soares; FERNANDES, Carla Helena. O enfermeiro docente no ensino superior: atuação e formação profissional. **Série-Estudos**, Campo Grande: v. 22, n. 45, p. 43-53, maio/ago., 2017. DOI: <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v22i45.1027>

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

GONZÁLEZ REY, Fernando. O sujeito, a subjetividade e o Outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. In: SIMÃO, Livia Mathias; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina (Orgs.). **O Outro no Desenvolvimento Humano** – diálogos para pesquisa e a prática profissional em psicologia. SP: Thompson, 2004, p. 1-27.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade** - os processos de construção da informação. SP: CENGAGE, 2017.

GONZÁLEZ REY, Fernando; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. El desarrollo de la subjetividad: una alternativa frente a las teorías del desarrollo psíquico. **Papeles de Trabajo sobre cultura, educación y desarrollo humano**, v. 13, p. 3-20, 2017a.

GONZÁLEZ REY, Fernando; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Epistemologia qualitativa: seus caminhos, avanços e desafios nos últimos vinte anos. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; GONZÁLEZ REY, Fernando. **Subjetividade: teoria, epistemologia e método**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2017b, p. 7-36.

LERNER, Richard. M.; HERSHBERG, Rachel. M; HILLIARD, Lacy J.; JOHNSON, Sara K . Concepts and Theories in Human Development. In: BORNSTEIN, Marc H.; LAMB, Michael. E. **Developmental science: An advanced textbook**. Ed. 7<sup>th</sup>. NY: Psychology Press, 2014, p. 3-42.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 1<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Loyola, 1985.

LIBÂNEO, José Carlos. Que destino os educadores darão à Pedagogia? In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Pedagogia, ciência da educação?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 127-158.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. A teoria da subjetividade de González Rey: Uma expressão do paradigma da complexidade. In: GONZÁLEZ REY, Fernando (Org.) **Subjetividade, Complexidade e pesquisa em psicologia**. SP: Pioneira Thomson Learning, 2005, p. 1-26.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Processos de Aprendizagem na pós-graduação: um estudo exploratório. In: MITJÁNS MARTINEZ, Albertina; TACCA, Carmen (Orgs.) **A complexidade da aprendizagem-destaque ao ensino superior**. SP: Alínea, 2009, p. 213-261.

MITJÁNS MARTINEZ, Albertina. **A Dimensão Subjetiva da Aprendizagem: Diálogo entre a professora Albertina e pedagogos do SEAA/DF** [Não listado]. Diálogos Pedagógicos [produtor]. 16/11/2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eBJ5DfN7wiE&feature=youtu.be>. Acesso: 20/11/2020.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; ÁLVAREZ, Peres. (Orgs.). **O sujeito que aprende – diálogos entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural**. Brasília: Liber Livro, 2014.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; GONZÁLEZ REY, Fernando. **Psicologia, Educação e Aprendizagem Escolar** -avanzando na contribuição da leitura cultural-histórica. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; GONZÁLEZ REY, Fernando. A preparação para o exercício da profissão docente: contribuições da teoria da subjetividade. In: ROSSATO, Maristela; PERES, Valéria. (orgs). **Formação de educadores e psicólogos: contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica**. Curitiba: Appris, 2019, p. 13 -46.

MIZUKAMI, Maria da Graça. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: E.P.U, 1992.

PULINO, Lúcia Helena. Acolher a criança, educar a criança: uma reflexão. **Em Aberto**, n. 73, v. 18, p. 29-40, 2001. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.18i73.2134>

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

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

ROSSATO, Maristela. A complexidade da subjetividade como um sistema configuracional em desenvolvimento. In MITJÁNS MARTINEZ, Albertina; TACCA, Maria Carmen; PUENTES, Roberto Valdez. **Teoria da Subjetividade discussões teóricas, metodológicas e implicações na prática profissional.** SP: Alínea, 2020, p.119-136.

ROSSATO, Maristela; ASSUNÇÃO, Roberta O desenvolvimento subjetivo no processo da formação docente. In ROSSATO, Maristela; PERES, Valéria (orgs). **Formação de educadores e psicólogos: contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica.** Curitiba: Appris, 2019, p. 47 - 68.

ROSSATO, Maristela; RAMOS, Wilsa. Subjectivity in the development processes of the person: complexities and challenges in the work of Fernando González Rey (La subjetividad en los procesos de desarrollo de la persona: complejidades y desafíos en la obra de Fernando González Rey), **Studies in Psychology**, 41:1, 31-52, 2020, DOI:10.1080/02109395.2019.1710988.

ROSSATO, Maristela; SILVA, Geane de Jesus; PAULA, Ribanna Martins; MATOS, Jonas Felipe. Acciones y relaciones pedagógicas que legitiman la expresión del estudiante como sujeto en el proceso de aprendizaje. **Alternativas Cubanas en Psicología**, v. 8, p. 181-195, 2020.

SORDI, Mara Regina. **A prática da avaliação do ensino superior: uma experiência na enfermagem.** São Paulo: Cortez, 1995.

TACCA, Maria Carmen. **Ensinar e aprender: a construção de significados na interação professor-alunos em atividades estruturadas.** Brasília: Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, 2000.

VALSINER, Jan. Indeterminação restrita nos processos de discurso. In: COLL, César; EDWARDS, Derek (orgs). **Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula: aproximações ao estudo de discurso educacional.** Porto Alegre: Artmed, 1988, p. 13-28.

VELOSO, Caetano. Sampa. Composição: Veloso, C.E.V.T / Brull, E. P. **Álbum: Muito - Dentro da Estrela Azulada.**[LP] Lado 2, faixa 2. Philips - CBD Phonogram, 1978.

*Submetido: 01/07/2021*

*Aceito: 03/06/2022*