

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Nágilla Regina Saraiva Vieira

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS:
MANIFESTAÇÕES DE AFETIVIDADE EM UM GRUPO COLABORATIVO**

UBERLÂNDIA

2020

Nágilla Regina Saraiva Vieira

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS:
MANIFESTAÇÕES DE AFETIVIDADE EM UM GRUPO COLABORATIVO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Geovana Ferreira Melo

UBERLÂNDIA

2020

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

V658 2020	<p>Vieira, Nágilla Regina Saraiva, 1993- Desenvolvimento Profissional de Docentes universitários [recurso eletrônico] : manifestações de Afetividade em um Grupo Colaborativo / Nágilla Regina Saraiva Vieira. - 2020.</p> <p>Orientadora: Geovana Ferreira Melo. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.142 Inclui bibliografia. Inclui ilustrações.</p> <p>1. Educação. I. Melo, Geovana Ferreira, 1967-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Educação. III. Título.</p>
--------------	--

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 08/2020/718, PPGED				
Data:	Vinte e sete de fevereiro de dois mil e vinte	Hora de início:	14:10	Hora de encerramento:	17:00
Matrícula do Discente:	11812EDU032				
Nome do Discente:	NÁGILLA REGINA SARAIVA VIEIRA				
Título do Trabalho:	"DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS: MANIFESTAÇÕES DE AFETIVIDADE EM UM GRUPO COLABORATIVO"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: SABERES, IDENTIDADE DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL"				

Reuniu-se no Anfiteatro/Sala 1G129, Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Janaina Cassiano Silva - UFG; Cirlei Evangelista Silva Souza - UFU e Geovana Ferreira Melo - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Geovana Ferreira Melo, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&codigo_verificador=1893721&codigo_crc=34813FDA&hash_download=3c366ea1f1ecc94ba8111701fb125f58... 1/2

4/13/2020

SEI/UFU - 1893721 - Ata de Defesa - Pós-Graduação

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Geovana Ferreira Melo, Professor(a) do Magistério Superior**, em 27/02/2020, às 16:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cirlei Evangelista Silva Souza, Membro de Comissão**, em 27/02/2020, às 16:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Janaina Cassiano Silva, Usuário Externo**, em 27/02/2020, às 16:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1893721** e o código CRC **34813FDA**.

Dedico este trabalho a todos aqueles que, assim como eu, são esperançosos e trabalham para a emancipação humana porque acreditam que um mundo mais justo começa através da Educação.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo, por cada vitória conquistada, por cada livramento e por minha vida.

Aos meus pais, Luiz Sérgio e Magda, por me oferecerem com muita luta e com muitas dificuldades, todas as oportunidades que me fizeram chegar até aqui, além de todo amor e apoio que sempre recebi.

À minha irmã, Gabrielle, por todo amor, carinho e presença que fizeram com que, nesta vida, eu não andasse sozinha.

Ao Diego, pelo amor, paciência (nas minhas ausências) e companheirismo, por sempre me incentivar e acreditar em mim, por ser a parte “pé no chão” da minha vida e, ainda assim, nunca me impedir de voar.

À Prof^a Geovana, pela orientação, incentivo, paciência e confiança, por não duvidar do meu potencial e me acolher ainda na graduação, e por acreditar e sonhar comigo o meu sonho, que hoje, é realidade.

Às minhas amigas, Alyssa e Raissa, por embarcarem junto comigo na pós-graduação, por sempre estarem e se mostrarem presentes, por cada troca de experiência, palavra amiga, conselhos, incentivos e também indignação.

Aos meus amigos do Cervejinha PPGEd, por me acolherem e me aceitarem como amiga, exatamente do jeitinho que sou, pelos inúmeros momentos de alegria e desabafos compartilhados, por acreditarem na Educação tanto quanto eu, e porque, sem vocês, esta jornada seria muito mais difícil.

Às minhas amigas e amigos, obrigada por todo apoio, mesmo nas adversidades, e por cada momento sincero e feliz ao lado de vocês.

Aos meus queridos e inesquecíveis professores, por todo ensinamento e inspiração que me fizeram querer continuar no caminho acadêmico.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, por me proporcionar todas essas experiências.

À CAPES, por possibilitar que eu me entregasse inteiramente à Academia através da concessão da bolsa de estudos.

Ao Mickey, por estar, literalmente, ao meu lado a cada linha escrita, por alegrar minha vida, minha casa e por, incondicionalmente, me amar.

E, por fim, agradeço a mim, por ter continuado firme (mesmo que, por vezes, cansada), frente todas as dificuldades que se passaram nesses dois anos de estudos e pesquisa.

*O professor autoritário, o professor licencioso,
o professor competente, sério, o professor
incompetente, irresponsável, o professor
amoroso da vida e das gentes, o professor mal-
amado, sempre com raiva do mundo e das
pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum
deles passa pelos alunos sem deixar sua marca.*

(FREIRE, 1996, p. 66).

VIEIRA, Nágilla Regina Saraiva. **Desenvolvimento Profissional de Docentes universitários: manifestações de Afetividade em um Grupo Colaborativo.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

RESUMO

A presente pesquisa, realizada no âmbito da Linha de Saberes e Práticas Educativas, discute as manifestações de Afetividade em um Grupo Colaborativo, que teve como finalidade propiciar o Desenvolvimento Profissional de Docentes universitários. O problema que orientou a presente pesquisa foi: Quais são as manifestações de Afetividade presentes em um processo de formação e Desenvolvimento Profissional Docente na Educação Superior? E, elencamos como objetivos: identificar e analisar as manifestações de Afetividade no decorrer de um processo formativo de professores universitários; aprofundar compreensões sobre os conceitos de Afetividade e de Desenvolvimento Profissional de Docentes universitários; e analisar as contribuições do Grupo Colaborativo para o Desenvolvimento Profissional Docente em interface com a Afetividade. Esta investigação configurou-se como uma pesquisa-ação colaborativa, de abordagem qualitativa e utilizou os Núcleos de Significação como instrumento de análise para apreender a constituição dos sentidos construídos no Grupo Colaborativo. A ação formativa se materializou por meio da parceria entre o GEPDEBS – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior com a Divisão de Capacitação da Universidade Federal de Uberlândia. O Grupo Colaborativo foi composto por 13 professores de diferentes Unidades Acadêmicas da Universidade que se inscreveram para participar da ação, mediados por duas pesquisadoras. O *corpus* da pesquisa foi constituído pelos depoimentos e produções escritas pelos professores colaboradores no decorrer das sessões reflexivas, além das notas de campo das pesquisadoras. Dois núcleos de significação foram construídos: o primeiro possuiu como zona de sentido principal os processos internos que os colaboradores vivenciaram no decorrer das ações de DPD: os dilemas, as contradições, a confirmação, a satisfação, a crise, a confrontação e a transformação em relação a profissão docente. O segundo núcleo possuiu como zona de sentido principal os processos externos que foram produzidos, especialmente por meio do Grupo Colaborativo: a mediação do outro, o Grupo Colaborativo, a relação com os pares e com os estudantes. A Afetividade, de modo geral, foi manifesta por meio dos depoimentos, atitudes e comportamentos que mostraram a preocupação dos docentes em ressignificar suas práticas pedagógicas. A reflexão crítica, ancorada nos referenciais teóricos estudados, permitiu a ressignificação da docência, dos processos de organização das aulas, a escolha das melhores metodologias para cada tema, os processos de avaliação da aprendizagem e, principalmente, na relação estabelecida com seus estudantes e na colaboração criada entre todos os partícipes. A análise indica que a Afetividade se manifestou explicitamente na confiança em compartilhar as dúvidas, anseios e medos, na troca de experiências a fim de solucionar os desafios enfrentados na profissão, e na determinação de concluir aquele processo formativo. Enfim, a Afetividade se manifestou, ainda, no desejo de cada um ali presente em tornar-se uma pessoa melhor, não somente do ponto de vista do desenvolvimento profissional, mas, sobretudo, do desenvolvimento humano. Como conclusão disserta-se sobre a impossibilidade de separar a Afetividade da cognição no ser humano e, por isso, se mostra fundamental estudá-la nos espaços pedagógicos, com especial atenção para o contexto da Educação Superior. Somente desta maneira será possível compreender o ser humano integralmente e, assim, vislumbrar ações formativas permanentes que promovam uma Educação democrática e emancipatória.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional Docente; Afetividade; Grupo Colaborativo.

ABSTRACT

This research, carried out within the scope of the Line of Knowledge and Educational Practices, discusses the manifestations of Affection in a Collaborative Group, whose purpose was to promote the Professional Development of university professors. The problem that guided this research was: What are the manifestations of Affectivity present in a process of formation and Professional Development in Higher Education? And, we list as objectives: to identify and analyze the manifestations of Affectivity during a formative process of university professors; deepen understandings about the concept of Affectivity and Professional Development of university professors; and to analyze the contributions of the collaborative group for the Professional Development of Teachers in interface with Affectivity. This investigation was configured as a collaborative action research, with a qualitative approach and used the Signification Centers as an analysis tool to apprehend the constitution of the meanings constructed in the Collaborative Group. The training action was materialized through the partnership between GEPDEBS - Group of Studies and Research on Teaching in Basic and Higher Education with the Training Division of the Federal University of Uberlândia. The Collaborative Group was composed of 13 professors from different academic units at the University who signed up to participate in the action, mediated by two researchers. The research corpus consisted of testimonies and productions written by collaborating professors during the reflective sessions, in addition to the researchers' field notes. Two cores of meaning were built: the first had as its main meaning the internal processes that employees experienced during DPD actions: dilemmas, contradictions, confirmation, satisfaction, crisis, confrontation and transformation into relation to the teaching profession. The second core had the external processes that were produced as the main meaning area, especially through the Collaborative Group: the mediation of the other, the collaborative group, the relationship with peers and students. Affectivity, in general, was manifested through the testimonies, attitudes and behaviors that showed the teachers' concern to reframe their pedagogical practices. Critical reflection, anchored in the theoretical frameworks studied, allowed for the redefinition of teaching, the processes of organizing classes, the choice of the best methodologies for each theme, the processes of learning assessment and, mainly, in the relationship established with their students and in collaboration created between all participants. The analysis indicates that Affectivity was explicitly manifested in the confidence in sharing doubts, anxieties and fears, in the exchange of experiences in order to solve the challenges faced in the profession, and in the determination to conclude that training process. Finally, Affectivity was also manifested in the desire of each person present to become a better person, not only from the point of view of professional development, but, above all, of human development. As a conclusion, we discuss the impossibility of separating Affectivity from cognition in human beings and, therefore, it is essential to study it in pedagogical spaces, with special attention to the context of higher education. Only in this way will it be possible to fully understand the human being and, thus, to envision permanent training actions that promote a democratic and emancipatory education.

Keywords: Teacher Professional Development; Affectivity; Collaborative Group.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1	Entendimento do conceito de DPD	23
QUADRO 1	Dados principais dos professores colaboradores da pesquisa	64
DESENHO 1	Tício	73
DESENHO 2	Luzia	82
DESENHO 3	Elza	84
DESENHO 4	Marie	94
DESENHO 5	Vitória	95
DESENHO 6	Almeida	96
DESENHO 7	Cora Coralina	97
DESENHO 8	Berê	98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DICAP	Divisão de Capacitação
DPD	Desenvolvimento Profissional Docente
GEPDEBS	Grupo de Estudos e Pesquisas em Docência na Educação Básica e Superior
IC	Iniciação Científica
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IPUFU	Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TICS	Tecnologias de Informação e Comunicação
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	“Entre escolhas e despertares...”: a justificativa pessoal	13
1.2	Da importância (científica) de se estudar a Afetividade	18
1.3	Justificativa e delimitação do problema de pesquisa	20
2	DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: UM PROCESSO CONTÍNUO E PERMANENTE	23
2.1	Formação e Profissionalização do Docente Universitário	24
2.2	A Identidade Profissional Docente	29
2.3	A Formação Didático-Pedagógica na Docência Universitária	34
2.4	Desenvolvimento Profissional Docente: um conceito síntese	38
3	AFETIVIDADE NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	43
3.1	Afetividade em Wallon	43
3.2	Afetividade em Vigotski	48
3.3	Afetividade no Desenvolvimento Profissional do Docente Universitário	52
4	CAMINHOS METODOLÓGICOS	58
4.1	Tipo do estudo	58
4.2	O surgimento do Grupo Colaborativo	61
4.3	Professores colaboradores e local do estudo	63
4.4	A construção do <i>corpus</i> da pesquisa	65
4.5	Análise do <i>corpus</i> da pesquisa	67
4.5.1	Levantamento dos pré-indicadores	69
4.5.2	Sistematização dos indicadores	77
4.5.3	Construção dos núcleos de significação	89
5	AFETIVIDADE EM EVIDÊNCIA EM UM GRUPO COLABORATIVO	91
5.1	Das Manifestações Internas de Afetividade	91
5.2	Das Manifestações Externas de Afetividade	105
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS E O DESEJO DE CONTINUAR	119
	REFERÊNCIAS	123
	ANEXOS	131
	ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	131
	ANEXO B - COMUNICADO DICAP SOBRE A AÇÃO FORMATIVA	139
	ANEXO C - “UM APÓLOGO” DE MACHADO DE ASSIS	140
	ANEXO D - FIGURA “HOMEM TORCIDO”	142
	APÊNDICES	143
	APÊNDICE A - CRONOGRAMA APRESENTADO AOS PROFESSORES	143
	APÊNDICE B - INSTRUÇÕES PARA ESCRITA DA CARTA PEDAGÓGICA	144

1 INTRODUÇÃO

Esta seção foi dividida em três tópicos e tem o objetivo principal de apresentar o presente trabalho em sua totalidade e também de justificar a relevância para sua realização. O primeiro tópico apresenta a trajetória pessoal da autora a fim de explicar sua motivação e as escolhas realizadas no decorrer do trabalho proposto; e o segundo e terceiro tópicos apresentam as justificativas acadêmicas, necessárias tanto quanto a motivação pessoal para a realização deste trabalho, uma vez que acreditamos que as pesquisas científicas precisam objetivar transformações sociais, pois carregam consigo importante função social.

1.1 “Entre escolhas e despertares...”: a justificativa pessoal

Sentimento
Você não sabe o que se passa aqui por dentro
Sentimento para mim é documento
De alguém que tem muito amor pra dar
Muito amor pra dar
 [...]

Por favor, vê se liberte o sentimento
O que eu não quero é ver teu mundo sem amor
Teu mundo sem amor
 (Sentimento, Armandinho)

Sempre acreditei¹ que falar sobre mim mesma fosse um tanto quanto complicado e este desafio se intensificou quando precisei escolher por onde começar a contar minha trajetória que, por ora, culminou nesta pesquisa.

Na qualificação deste trabalho, as professoras da banca me fizeram a seguinte pergunta: “O que te afeta, Nágilla?”. O intuito, ao fazerem este questionamento, era me fazer refletir se a minha escolha sobre estudar Afetividade realmente tinha se iniciado apenas no Mestrado, porque na versão anterior desta Introdução, eu havia começado a contar minha história através

¹ Neste tópico inicial utilizo a primeira pessoa do singular, por se tratar de conteúdos referentes às minhas trajetórias pessoais e acadêmicas, nos demais tópicos e seções utilizo a primeira pessoa do plural, por considerar que a produção acadêmica é tecida na interface entre diferentes sujeitos: orientadora, colaboradores da pesquisa e referenciais teóricos.

do recorte temporal de minha segunda entrada na Universidade. E, depois de meses pensando e refletindo sobre a tal pergunta, concordo com elas de que a escolha deste tema foi feita há muito tempo, mesmo que, em um primeiro momento, tal fato não tenha ficado explícito para mim.

Desde que me lembro - e tenho péssima memória -, ouço que sou uma pessoa “emocionada”. Partindo do pressuposto que a nossa constituição como sujeitos acontece em dialeticidade com o ambiente social, o modo como as pessoas nos enxergam exerce influência direta em como nos enxergamos. Então, eu acreditava e me constituí como uma pessoa com aquela característica.

Cabe explicar aqui que, de acordo com as pessoas que eu convivia (e algumas ainda convivo), uma pessoa “emocionada” seria aquela que vive as emoções, sentimentos e afetos de modo intenso, sem vergonha de expressá-los. Basicamente, uma pessoa que se “esquece” do lado racional ao tomar decisões, que “segue sempre o coração” (se é que podemos separar o ser humano assim, em racional *versus* emocional. Adiante, nesta dissertação, veremos que não).

Durante a minha infância não tive grandes problemas em demonstrar meus afetos, fossem eles positivos ou negativos. Isso, inclusive, foi incentivado pelos meus pais, pois conforme eles diziam, era melhor ser assim do que uma pessoa retraída. Segui a vida, então, sem demais problemas, até entrar na adolescência. Momento em que, segundo os ditos populares (e os estudos acadêmicos), é uma etapa da vida em que significativas mudanças acontecem.

Continuei durante parte da adolescência sendo quem eu sabia ser até então: eu mesma. Até que percebi, com uns 15 ou 16 anos, que expor aquela minha característica em público não era algo positivo entre meus pares. Me diziam que eu era assim por causa do meu signo e que eu deveria tentar, ao máximo, esconder minha Afetividade nas relações, porque demonstrá-la seria sinal de fraqueza; deveria sempre pensar e tomar decisões focada no meu lado racional. Tentei seguir esse conselho, e, com isso, fingi ser outra pessoa na maior parte do tempo (mesmo que isso me fizesse mal), mas, vez ou outra, falhava nesse propósito.

Nessa época, eu não entendia o porquê demonstrar os sentimentos e as emoções era algo pejorativo e isso me incomodava. Ser sincera comigo mesma e com os outros ao meu redor era um atestado de inferioridade; portanto, eu deveria esconder o que sentia, a menos que a outra pessoa falasse primeiro. Hoje, depois de estudar sobre Afetividade, consigo entender um pouco de onde viera esta ideia (dissertarei um pouco sobre isso nesta e na terceira seção).

Prossegui vivendo minha vida seguindo aquele conselho. Até que, em 2012, ingressei, pela segunda vez, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) no curso de Psicologia. Na

primeira vez, cursei durante um ano o curso de Ciência da Computação; vários fatores me fizeram trocar de curso, mas pensando no recorte temporal que contextualiza a escrita, importante em qualquer trabalho acadêmico, não convém falar sobre eles aqui.

Acredito que meu primeiro despertar aconteceu nesta troca. Como já mencionei acima, sou uma pessoa emocionada, e, com isso ou por causa disso, gosto de me relacionar com as pessoas, de conversar e ouvir suas histórias. E, até hoje, não sei explicar perfeitamente o que se passava em meus pensamentos para, em um primeiro momento, escolher cursar Ciência da Computação. Mistérios da vida.

A Psicologia, por sua vez, juntamente com meus professores, me ensinara, ao longo de toda graduação, que não havia nada de errado em considerar meus afetos e que fazer isto, inclusive, era uma atitude saudável que eu deveria ter comigo mesma, enquanto que suprimi-los não haveria de me fazer bem, como, de fato, não fazia. E, desde então, sigo tentando ser honesta comigo, com minhas emoções e com as pessoas à minha volta. Porque, além de aprender a cuidar da saúde mental das pessoas, a Psicologia me ensinou também a me cuidar, pois não é possível oferecer ajuda a alguém se a pessoa que ajuda não está bem.

Meu segundo despertar ocorreu enquanto cursava o quarto período de minha graduação, em 2014. Eu soube, nesse momento, que seria professora. O despertar foi decorrência de um processo que começou antes de eu sequer entrar na Universidade, mas, com minha entrada, percebi que este se intensificou. Porque, durante os dois anos que estava na graduação em Psicologia, me encantava ver como alguns professores transpareciam a alegria de lecionar, como realmente gostavam de fazer o que estavam fazendo. Me encantava como através da fala e da construção do conhecimento, os professores eram capazes de abalar nossas certezas, de suscitar em nós, estudantes, novos pensamentos, questionamentos, olhares e, com isso, nos transformar.

Esse despertar apenas se materializou com uma disciplina chamada “Fundamentos da Investigação Qualitativa em Psicologia”, ministrada Profa. Dra. Renata Fabiana Pegoraro, pois foi a primeira vez que algum professor falou diretamente sobre a possibilidade de que ao formarmos em Psicologia poderíamos ser docentes.

Essa fala ocorreu quando a profa. Renata foi questionada por alguns estudantes sobre o motivo de termos uma disciplina como aquela, ela respondeu, se me lembro bem, que os currículos acadêmicos tentavam apresentar os diversos caminhos que uma área específica poderia proporcionar e que, depois, caberia a nós escolher qual seguir. No caso daquela disciplina especificamente, o objetivo era nos mostrar o mundo acadêmico, mais precisamente, a pesquisa científica. E, caso gostássemos de pesquisa, poderíamos seguir o caminho

acadêmico, que nos habilitaria a sermos pesquisadores e/ou professores universitários (visto que, como o curso de Psicologia é bacharelado, sem a pós-graduação não poderíamos atuar na docência). Em suma, nessa disciplina, nós, estudantes, deveríamos aprender sobre as metodologias qualitativas e, para isso, a profa. Renata nos pediu para escrevermos, individualmente, um projeto de pesquisa de abordagem qualitativa.

Escrever um projeto, assim como realizar uma pesquisa científica, demanda dos pesquisadores muita leitura, escrita e estudos. E, acredito que meu êxito em construir um projeto de pesquisa nessa disciplina e gostar desse processo, decorreu-se do meu apreço por estudar e pela leitura e escrita, que desde pequena, foi criado e incentivado, novamente, pelos meus pais.

Entretanto, para ter certeza de que realmente gostaria de seguir a carreira acadêmica e me tornar professora e pesquisadora, resolvi, no período seguinte, realizar uma iniciação científica (IC). Gostei tanto que, até hoje, ainda não parei de fazer pesquisa. Após a primeira IC, houve uma segunda, e, as duas, me possibilitaram o contato real com a pesquisa, me aprimorar e desenvolver nas leituras e na escrita acadêmica.

É interessante pensar como tudo que fiz durante toda a vida, assim como as habilidades que preferi me dedicar e aprimorar, foram ao encontro do necessário para atuar na profissão que escolhi exercer. Ou será que optei por esta profissão por causa das escolhas anteriores? Não sei ao certo, o que sei, porém, é que infeliz seria eu se quisesse ser professora, mas não gostasse de pesquisa, ou, ainda, quisesse ser pesquisadora, mas não gostasse da docência. O certo é que, hoje, sei que não é possível ser professora sem ser também pesquisadora.

Falta agora, portanto, explicar como escolhi, dentre tantas possibilidades que a Psicologia oferece, seguir o caminho da Educação. Acho importante contar que minha escolha de formação desde a entrada na Psicologia foi focada na saúde mental, desta maneira, todas as atividades que mencionei acima, de alguma forma, estavam relacionadas a esse tema, que muito me interessava e ainda interessa. Porém, no sexto período (em 2015) fui apresentada a Psicologia Educacional e Escolar crítica através da disciplina “Psicologia Escolar I²”: outro despertar em mim.

² No curso de Psicologia da UFU, esta disciplina se encontra entre as disciplinas obrigatórias e tem como objetivo apresentar a história da constituição da Psicologia Educacional/Escolar e “analisar aspectos relevantes da relação sociedade-educação-escola, identificando problemas e desafios da sociedade e da educação brasileira hoje e posicionando-se quanto a função social da educação e o compromisso dos profissionais da área de Psicologia Escolar/Educacional” (IPUFUa, 2011, p. 186), além de também apresentar ao estudante o “contexto de atuação do psicólogo escolar, refletindo sobre o papel desse profissional nesses contextos, assim como alternativas disponíveis na literatura e propostas viáveis de atuação nos diversos âmbitos”. (IPUFUa, 2011, p. 186).

No decorrer dessa disciplina, e da seguinte “Psicologia Escolar II³”, me deparei com uma vertente da Psicologia até então, por mim, desconhecida e, por meio dela, vislumbrei um caminho tangível para as transformações sociais, tão almeçadas e necessárias em meu entendimento. Sempre acreditei que um dos caminhos possíveis para alcançarmos uma sociedade menos desigual e mais justa fosse por intermédio da Educação, que possibilita a emancipação humana. E encontrar um espaço de diálogo possível entre Psicologia e Educação foi uma alegria. Ainda me lembro exatamente de como me senti quando percebi que era ali, naquele caminho, que deveria continuar. Fui arrebatada por este despertar e ainda não consigo descrever em palavras o que senti naquele momento.

Ainda acreditando que é através da Educação que conseguiremos alcançar as transformações sociais necessárias à emancipação humana, é que, por este motivo, a presente pesquisa se insere na Linha de Saberes e Práticas Educativas, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia.

Esta pesquisa aborda os conceitos de Afetividade e Desenvolvimento Profissional Docente em um Grupo Colaborativo. Em resumo, este trabalho reúne meus despertares em um só lugar.

Meu primeiro contato com o conceito de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) aconteceu ainda na graduação ao entrar no Grupo de Estudos e Pesquisas em Docência na Educação Básica e Superior (GEPDEBS), coordenado pelas Profa. Dra. Geovana Ferreira de Melo e Profa. Dra. Vanessa Therezinha Bueno Campos. Ao aprofundar meus estudos sobre Educação, percebi que compreender o Desenvolvimento Profissional Docente seria o cerne para alcançar as tão visadas transformações sociais. Isto porque acredito, como já disse antes, que um dos possíveis caminhos para que essas mudanças ocorram seja através da Educação; então, nada mais coerente do que estudar sobre o Desenvolvimento Profissional dos Docentes universitários, que são aqueles que formam, na Universidade, os futuros profissionais do mercado de trabalho, inclusive, os futuros professores da Educação Básica: os formadores da população. Em essência, os professores universitários formam humanos.

Estudar Afetividade foi um processo interno que, até pouco tempo atrás, não me era consciente. Pensava que tinha sido um encontro do acaso, porque ao ingressar no programa não intencionava estudar especificamente sobre isso. Meu projeto inicial consistia em estudar como

³ Esta disciplina também se encontra entre as disciplinas obrigatórias, se apresenta enquanto continuação da anterior e tem como objetivo geral “conhecer alternativas atuais de atuação em Psicologia Escolar, assim como os principais subsídios dessa área para a intervenção relacionada aos denominados problemas de aprendizagem, formas de avaliação e intervenção” (IPUFUB, 2011, p. 203).

professores psicólogos se tornavam professores, visto que, atualmente, a maioria dos cursos de Psicologia forma bacharéis, como eu. Porém, pelas intempéries da vida, a realização dessa pesquisa não foi possível. Então, durante algum tempo após meu ingresso no Mestrado, profa. Geovana, minha orientadora nesta pesquisa, me deu a importante tarefa de pensar, refletir e escolher o que eu gostaria de pesquisar dali para frente. Mas, escrevendo essa Introdução, pensando na pergunta que me fizeram na banca de qualificação, posso perceber que não foi nada ao acaso.

Por fim, estudar o movimento de um Grupo Colaborativo foi boa sorte. A profa. Geovana estava desenvolvendo uma série de estudos com esse tipo de pesquisa-intervenção quando ingressei no Mestrado e me fez a proposta de, em meu estudo, também utilizar dessa metodologia. Não pensei sequer duas vezes para aceitar. Trabalhar com grupos, durante a graduação, foi minha paixão e não consigo imaginar um dispositivo mais potente do que ele em uma pesquisa que objetiva transformações.

Voltando à pergunta que me orientou na escrita deste tópico, sinto que tentei explicar, algumas vezes, o que me parece inexplicável, simplesmente porque ainda não consigo explicar em palavras meus afetos.

Então, o que me afeta? Tudo! E, durante muito tempo, fingi que nada. Hoje, entretanto, não ousou esconder que sou, sim, emocionada.

1.2 Da importância (científica) de se estudar a Afetividade

Pensando que, por mais que um motivo apenas pessoal pareça legítimo para a realização de uma pesquisa, é preciso considerar que, para além disso, é essencial que uma pesquisa tenha valor social.

Diante disso, e com a necessidade de explorar e aprofundar na compreensão do que vem sendo produzido na literatura nacional acerca do objeto de estudo deste trabalho, realizamos, em um primeiro momento, um estudo teórico-bibliográfico, do tipo Estado da Questão. Foram enfatizadas as produções acadêmicas e os resultados de pesquisas que discutiam a Afetividade como fio condutor do Desenvolvimento Profissional de Professores que atuam no Ensino Superior.

Utilizamos como descritores para a busca os termos “desenvolvimento profissional”, “desenvolvimento profissional docente”, “desenvolvimento profissional de professores” e “afetividade”, que foram escritos entre aspas e combinados entre si, no campo de “todos os

índices”, em três bases de dados: Portal de Periódicos CAPES, Catálogo de Teses e Dissertações CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Como critério de inclusão e análise optamos por selecionar trabalhos que utilizavam metodologias que promoviam transformações na realidade, ou seja, metodologias que possibilitavam algum tipo de intervenção na realidade estudada. Entendemos que pesquisa-ação, pesquisa colaborativa, pesquisa militante, pesquisa coletiva, entre outras, são alguns tipos de exemplos de pesquisas que têm metodologias que viabilizam transformações.

Elegemos este critério por acreditarmos que já existem demasiados estudos científicos que apenas constataam dados que, inclusive, já são bem conhecidos no meio acadêmico, enquanto pouquíssimos trabalhos se preocupam em promover transformações fecundas nos sujeitos das pesquisas e, conseqüentemente, transformações que visam a melhoria da qualidade de vida em nossa sociedade.

Ao todo, foram encontrados 195 estudos nas bases de dados online, sendo que 68 foram localizados no Portal de Periódicos CAPES, 48 no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES e 79 na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Excluindo os estudos repetidos, restaram 139 trabalhos: 49 no Portal de Periódicos CAPES, 38 no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES e 52 na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Dentre os 139 estudos, apenas 8 trabalhos (1 no Portal de Periódicos CAPES, 3 no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES, e 4 na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) se propunham a trabalhar Afetividade no Desenvolvimento Profissional de professores universitários no Brasil, sendo que nenhum desses se propôs a estudar a partir de alguma metodologia interventiva. Além disso, parte significativa dos achados se concentrou na Educação Básica (66 estudos dos 139) e as metodologias utilizadas foram meramente descritivas.

Já esperávamos que seriam encontrados poucos estudos, porém fomos surpreendidas perante os achados - no caso, a falta deles. Então, diante deste panorama, esta dissertação se mostra relevante para a literatura nacional acadêmica devido à escassez de pesquisas que tenham como objeto a Afetividade no contexto da Educação Superior e, também, por apontar e identificar, através das falas dos colaboradores desta pesquisa, como é possível trabalhar a Afetividade na prática docente no Ensino Superior.

1.3 Justificativa e delimitação do problema de pesquisa

O Desenvolvimento Profissional Docente se configura como um processo constante, em que há um início, mas não um fim e, por isso, diversos trabalhos (BEHRENS, 2007; KATO, 2015; PRYJMA; OLIVEIRA, 2016; STIVANIN; ZANCHET, 2014) têm apresentado uma preocupação referente a este tema, principalmente em relação a formação do professor universitário. Uma vez que se percebem lacunas nas especificações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) referentes à necessidade de formação específica voltada para o exercício da atividade docente no Ensino Superior.

De acordo com o artigo 66 da LDB 9.394/96, a preparação para a atuação no Ensino Superior brasileiro acontecerá, prioritariamente, em cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*, isto é, cursos de Mestrado e Doutorado. O artigo anterior da referida lei, por sua vez, reforça e legitima a ideia de que para a formação do professor universitário é necessária apenas a capacidade técnico-científica, visto que não há na Lei referência à necessidade de formação didático-pedagógica.

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. (BRASIL, 1996, p. 26-27).

Ademais, ao professor foram delegadas diversas funções que ultrapassam a sala de aula, como pesquisa, orientações, cobranças de títulos e publicações, entre outras, que fazem parte da avaliação desse profissional em sua instituição de ensino, pautada na quantidade de produções e não na qualidade de ensino desenvolvida na graduação (KATO, 2015; STIVANIN; ZANCHET, 2014).

É sabido que os programas de pós-graduação *Stricto Sensu* se voltam para o aprofundamento especializado em uma área do conhecimento, sendo que poucos possibilitam discussões e/ou estudos de cunho didático-pedagógico. Neste sentido, por muitas vezes, os professores se sentem despreparados para o exercício da profissão, pois ao desconsiderar os conhecimentos referentes à docência, a formação desse profissional se torna fragilizada. (KATO, 2015; PRYJMA; OLIVEIRA, 2016; STIVANIN; ZANCHET, 2014).

E, um dos aspectos mais negligenciados no desenvolvimento profissional desses docentes é a Afetividade. Alguns estudos (LEITE, 2018; MORAES, 2018; SILVA; ANDRADE NETA, 2018; SOLIGO, 2018) apontam que o motivo de a Afetividade ser preterida - até hoje

- nos estudos científicos têm suas origens desde a época da Antiguidade, momento em que a razão foi considerada nossa característica humana superior, que nos diferenciava dos outros animais, enquanto o afeto uma característica que deveria ser eliminada, pois remetia a nossa parte primitiva.

Ao longo dos séculos, essa visão dualista do homem, como ser cindido entre razão e emoção, teve como premissa a célebre frase de René Descartes: “penso, logo existo”, que explicitamente enuncia que o ser humano apenas existe como ser dotado de razão; e sua máxima no mundo científico através do racionalismo positivista, que acreditava ser a razão a única forma possível de construção do conhecimento e do pensamento científico. (LEITE, 2018; SOLIGO, 2018).

Na contramão desse tipo de pensamento, esses mesmos autores (LEITE, 2018; MORAES, 2018; SILVA; ANDRADE NETA, 2018; SOLIGO, 2018), optaram por trabalhar o ser humano na perspectiva da visão monista, que acredita que razão e emoção coexistem no humano, contrapondo com a ideia de que a pessoa ora sente, ora pensa. Rompe-se, então, com o paradigma da racionalidade científica que envolve, ainda nos dias atuais, o processo ensino-aprendizagem nas Universidades, pautado majoritariamente pela razão, pelo saber técnico científico e pelo distanciamento afetivo entre professor e estudante.

Segundo Leite (2018, p. 21), é importante valorizar a questão afetiva nas relações pedagógicas, pois “a qualidade da relação que se estabelece entre o sujeito e o objeto de conhecimento é, também, de natureza afetiva, sendo que a qualidade de mediação desenvolvida é um dos principais determinantes dessa relação que se estabelecerá entre sujeito e objeto”. Ou seja, o modo como o professor realiza a mediação pedagógica em sua prática docente, resulta em uma relação positiva ou negativa entre sujeito e objeto. Por isso, se mostra tão importante estudar a Afetividade no Desenvolvimento Profissional de Professores no Ensino Superior, visto que estes docentes irão contribuir diretamente na formação de outros profissionais, sejam estes futuros docentes ou não.

Além disso, frisamos a importância em utilizar metodologias interventivas, porque assim como apontam Longarezi e da Silva (2012), acreditamos que os avanços conseguidos através das pesquisas bem feitas podem mudar o mundo, “entretanto, esse esforço só faz sentido se objetivar agir sobre a realidade e transformá-la, não como forma de favorecimento privado, mas com impacto sobre a sociedade em benefício comum, sendo essa a função social da pesquisa, é a razão de sua existência” (LONGAREZI; DA SILVA, 2012, p. 30). Deste modo, outra justificativa para a realização desta pesquisa se deve ao fato de sua função social que,

através da realização da prática interventiva dentro de uma Universidade pública, pudemos avançar no processo de transformação social voltado para o bem comum.

Diante do exposto, o problema que orienta a presente de pesquisa é: Quais são as manifestações de Afetividade presentes em um processo de formação e Desenvolvimento Profissional Docente na Educação Superior?

Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa é identificar e analisar as manifestações de Afetividade no decorrer de um processo formativo de professores universitários. Constituem-se objetivos específicos: a) aprofundar compreensões sobre os conceitos de Afetividade e de Desenvolvimento Profissional de Docentes universitários; e b) analisar as contribuições do Grupo Colaborativo para o Desenvolvimento Profissional Docente em interface com a Afetividade.

Desta forma, o presente trabalho se estruturou em seis seções, sendo a primeira esta Introdução. Na segunda seção: Desenvolvimento Profissional Docente: um processo contínuo e permanente, apresentamos o conceito de Desenvolvimento Profissional Docente explicando o motivo da escolha deste termo, além de trabalhar outros que embasam nosso entendimento sobre o processo de constituição, formação e profissionalização do professor, da docência e dos saberes específicos que perpassam esse processo dentro do Ensino Superior.

Na terceira seção: Afetividade no processo de Desenvolvimento Profissional Docente, discorreremos sobre o conceito de Afetividade a partir das considerações de dois autores: Henri Wallon e Lev Vigotski, que possuem uma teoria mais estruturada sobre a temática e também por serem os mais citados em estudos, além de apresentarmos também como a Afetividade pode ser incluída e trabalhada no Ensino Superior.

Na quarta seção: Caminhos Metodológicos, detalhamos o caminho metodológico adotado e todos os processos que envolveram a pesquisa, a saber: o tipo de estudo, o surgimento do Grupo Colaborativo, os professores colaboradores e local do estudo, a construção do *corpus* da pesquisa, e o método de análise deste *corpus*.

Na quinta seção: Afetividade em evidência em um Grupo Colaborativo, dissertamos sobre os Núcleos de Significação construídos, sua análise e discussão em interface com os referenciais teóricos utilizados nas seções anteriores.

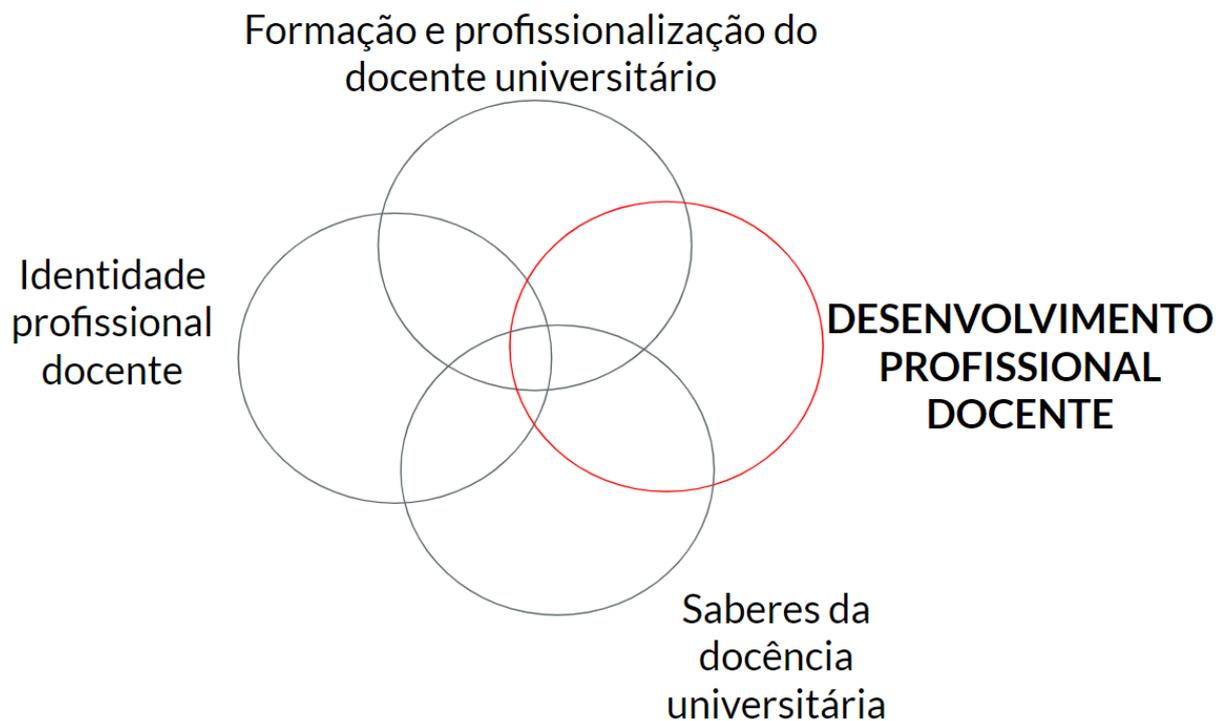
E, por fim, encerramos esta dissertação com as Considerações Finais do estudo, encontradas na sexta seção, na qual retomamos, resumidamente, os principais pontos trabalhados em cada seção, incluindo o problema e os objetivos da pesquisa, apontando e explicando a importância de a Afetividade estar presente nos contextos acadêmicos.

2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: UM PROCESSO CONTÍNUO E PERMANENTE

Decidir qual concepção utilizar para trabalhar o processo de constituição e formação docente nesta pesquisa foi um caminho trilhado com cautela. Isso porque as palavras são carregadas de significados construídos em um determinado contexto histórico e social e, ao serem pronunciadas e/ou escritas pelos sujeitos, manifestam a maneira pela qual eles enxergam determinada situação, ou seja, manifestam os sentidos que as pessoas carregam consigo.

Por isso, esta seção tem o objetivo de elucidar o motivo e a relevância da escolha do conceito de Desenvolvimento Profissional Docente, juntamente com nosso olhar sobre como, de fato, o entendemos. Implica, por conseguinte, em explicitar nossa compreensão sobre o processo de constituição, formação e profissionalização do professor, da docência e dos saberes específicos que perpassam esse processo dentro do Ensino Superior.

Figura 1 - Entendimento do conceito de DPD



Fonte: autoria própria.

2.1 Formação e Profissionalização do Docente Universitário

A formação docente é uma temática bastante estudada na literatura nacional e internacional (BEHRENS, 2007; CANÁRIO, 2008; FIORENTINI; CRECCI, 2013; FREIRE, 1996; KATO, 2015; LACERDA, 2016; MELO, 2018b; NÓVOA, 2000; PIMENTA, 2010; PONTE, 1998; SOUZA, 2014; TARDIF, 2002).

Existem diversas maneiras de conceituá-la e, a partir das palavras utilizadas nessas definições, é possível apreender qual epistemologia fundamenta esse conhecimento. Segundo Marcelo Garcia (2009) podemos fazer referência a essa temática de várias maneiras: formação inicial, formação continuada, formação contínua, formação em serviço, formação permanente, cursos de reciclagem, capacitação, etc. Então, a escolha das palavras para explicar esse complexo e amplo processo diz muito sobre como os pesquisadores percebem o tornar-se docente. Por isso, entendemos ser importante evidenciar os motivos que nos levaram a utilizar o conceito de DPD em detrimento de outros e quais as implicações desta escolha.

A escolha da utilização do termo Desenvolvimento Profissional Docente aconteceu após a leitura de diversos autores (FIORENTINI; CRECCI, 2013; LACERDA, 2016; MARCELO GARCIA, 2009; PONTE, 1998) que defendem que o uso deste conceito supera a justaposição entre formação inicial e formação continuada, termos que demarcam e reforçam a ideia de que a formação dos docentes acontece apenas através de cursos formais em momentos isolados ou intervalos estanques. Em contrapartida, o termo “desenvolvimento” nos remete a ideia de prosseguimento, continuidade, evolução e, também porque marca mais claramente a concepção de profissional do ensino. Ponte (1998), inclusive, afirma que a conceituação de DPD surgiu na literatura educacional para diferenciar o processo tradicional e não contínuo de formação docente, até hoje existente.

Fiorentini e Crecci (2013), em seu estudo teórico-bibliográfico sobre DPD, nos alertam que ele é visto como um termo guarda-chuva, isto é, com grande amplitude, que pode ser utilizado com diferentes acepções pelas políticas públicas e pelos acadêmicos e, também pode descrever diversas atividades, processos e concepções acerca da formação docente.

Esse entendimento dos autores supracitados permite que algumas práticas, com as quais não concordamos, sejam nomeadas de Desenvolvimento Profissional Docente porque, na verdade, são ações pontuais, como por exemplo, oficinas, *workshops* e palestras. Acreditamos que tais práticas promovem conhecimentos superficiais e descontínuos aos professores, além de não partirem da premissa de que qualquer ação de desenvolvimento profissional realizada

deva partir da demanda dos seus partícipes, considerando seus contextos de trabalho, para que assim, o desenvolvimento profissional de fato aconteça.

Esses tipos de práticas pontuais realizadas para os professores, ainda majoritárias em nosso país, são estritamente alinhadas ao modelo da Racionalidade Técnica, que presume apropriação prévia de conhecimentos pelos professores e, na maioria das vezes, como já dito, são distantes de seus contextos e de suas práticas de trabalho. (FIORENTINI; CRECCI, 2013).

Para Schön (2000, p. 15), a Racionalidade Técnica é definida como “uma epistemologia da prática derivada da filosofia positivista [...]. [No ponto de vista da Racionalidade Técnica] os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos”. Além disso, Melo (2009) complementa:

A racionalidade técnica, conforme Giroux (1997), está calcada em ideologias instrumentais que reduzem os professores a técnicos, de modo que, imersos na burocracia escolar, estejam incumbidos de “administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos. Contrapondo-se a esse modelo, Giroux reafirma a ideia de que a docência é um trabalho intelectual e não puramente técnico. Dessa forma, será preciso encarar os professores como “intelectuais transformadores”, o que significa conferir ao exercício da docência a dimensão política. (MELO, 2009, p. 37).

E, depois de participarem dessas atividades, é esperado que os docentes apliquem seus “novos conhecimentos” na prática escolar. Marcelo Garcia (2009, p. 16) critica esse modelo de formação que, em sua concepção, pressupõe linearidade “e não representa a complexidade dos processos de aprendizagem dos professores”.

Evidências da Racionalidade Técnica podem ser identificadas quando, diariamente, professores se veem frente situações inusitadas das quais não sabem como agir, pois não tiveram oportunidades formativas emancipatórias que lhes permitiram desenvolver sua autonomia, no sentido de analisar o contexto de trabalho, refletir sobre as melhores possibilidades e buscar alternativas para realizar transformações. Isso acontece porque durante seu processo formativo, inclusive na formação inicial, o professor não é considerado como protagonista, mas sim, como expectador.

Desta maneira, os professores, frente às ações formativas descontextualizadas de seu cotidiano de trabalho, se mantêm apáticos e indiferentes, em razão de não conseguirem atribuir significados e sentidos às atividades das quais participam e, em consequência, enfrentam desafios e dilemas com relação ao ser e estar na profissão. Nascimento (2003) já enumerava, há quase duas décadas, alguns dos motivos que justificavam (e até hoje ainda justificam) essa

postura dos professores: a desvinculação entre teoria e prática; a ênfase excessiva em cumprir as normativas (leis, decretos de leis, regimentos e regulamentos, entre outros); e a falta de projetos coletivos e/ou institucionais.

Paulo Freire (1996), em seu livro “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”, nos alerta em como a Racionalidade Técnica considera as leis do mercado de trabalho e do capital em detrimento dos aspectos humanos necessários aos processos formativos, e cunha o conceito de “Educação Bancária”, presente em todos os níveis de ensino. Para ele, este tipo de educação, parte do pressuposto da transmissão e aquisição de conhecimento. Em outras palavras, o estudante chega na escola como uma tábula rasa e o professor tem o objetivo de preenchê-lo de conhecimentos; sendo o professor o único detentor do saber, depositando-o em seu estudante e este, por sua vez, considerado receptor passivo do professor. Segundo Freire (1996), a finalidade da Educação Bancária é formar sujeitos não questionadores, alinhados para responder às demandas do capital e do poder hegemônico.

As concepções que orientam a prática docente são elaboradas no momento em que a pessoa as reelabora internamente, por exemplo, ser professor inclui as experiências vividas em situação específica, experiências que tiveram no decorrer da vida como alunos, relações com os pares e com o contexto em que atuam, enfim, um conjunto de características comuns apreendidas pela pessoa e reelaboradas internamente. Trata-se do agir do professor e de seu posicionamento perante sua própria vida profissional, seu comprometimento, suas escolhas, sua capacidade de avaliar-se e avaliar o sistema. Assim, estas concepções, quando dadas pela lógica da simples transmissão do conhecimento, implicam o controle sobre os professores e seu próprio desaparecimento como ator principal de seus atos e de seu desenvolvimento profissional. (LACERDA, 2016, p. 72-73).

Dentro desta perspectiva e pensando especificamente sobre o Ensino Superior, Côelho (2003, p. 119) critica, de forma pertinente, o ensino nas Universidades, ao falar que “a formação superior fica reduzida à formação profissional e esta se limita ao preparo dos estudantes para conquistar um espaço no mercado de trabalho, à sua instrumentalização para operar o mundo, fazer funcionar a sociedade e a economia”. Lacerda (2016, p. 70) acrescenta dizendo que as Universidades são “[...] instituições formadoras incapazes de proporcionar uma formação de qualidade assentada na realidade do mundo do trabalho profissional, ou seja, não há proximidade entre a realidade a ser trabalhada e o preparo para tornar-se professor”.

Neste cenário, o professor como discente foi (e continua sendo) formado de forma acrítica, logo, formará também estudantes e/ou profissionais acríticos, porque, de acordo com

Canário (2008, p. 140), “[...] o professor não ensina apenas o que sabe, ensina aquilo que ele é” e, assim, está formado o ciclo vicioso de educação pautado na Racionalidade Técnica.

Indo na contramão dessa epistemologia de formação, os achados do estudo de Souza (2011), que foi realizado na mesma Universidade desta pesquisa, revelam uma tendência de os professores universitários realizarem ações similares àquelas as quais foram submetidos em suas formações, mesmo quando não concordaram e/ou acharam adequadas as práticas pedagógicas de seus ex-professores. Para a autora, a descoberta desse fato é um importante indicador sobre a relevância de se investir na formação dos formadores de professores.

Isso se deve não como mais um curso a ensiná-los o que hipoteticamente não sabem, mas como um processo coletivo de organização de uma prática conjunta que permita a formação de uma concepção de maneiras de se ensinar com base na construção do próprio ensino. Isso parece um jogo de palavras, mas não é. Vejamos a densidade do que se quer anunciar como perspectiva de formação. As ações formativas definem de forma sobremaneira as práticas educativas dos professores. Assim, não se pode esperar que esse ciclo seja rompido se não qualificarmos os formadores a partir de outra abordagem. (SOUZA, 2011, p. 273).

Além de relevante, acrescentamos ser também urgente esse investimento, e não só aos professores formadores de professores, mas sim, para todos os professores que atuam no Ensino Superior. Visto que, no âmbito legal, como já mencionado, para atuar como docente neste nível de ensino não há exigência de formação profissional didático-pedagógica.

Alguns autores, como Marcelo e Pryjma (2013), Ramos (2013), Souza (2011), Viana e Machado (2016) e Zabalza (2004), defendem a necessidade de sólida formação específica para o exercício da profissão docente no Ensino Superior, “não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também nos aspectos correspondentes a sua didática e ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência” (ZABALZA, 2004, p. 145).

Em concordância com esta acepção, Ramos (2013) advoga que a docência universitária requer o conceito de profissionalidade. Segundo Sacristán (1995, p. 65), a profissionalidade docente diz respeito “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

Neste sentido, a docência universitária se afasta da ideia de “quem sabe, sabe ensinar” (MELO, 2018b) e de “só quem pesquisa, pode ensinar” (RAMOS, 2013), e assume o entendimento de que para atuar como professor é necessária também a formação didático-

pedagógica. Cunha (2006, p. 77) ressalta que apenas o fato de saber ou de pesquisar (em separado), não são suficientes para validar uma boa atuação enquanto professor universitário, e que “a reconfiguração do trabalho docente requer uma simbiose destas duas vertentes acrescidas de outras habilidades/conhecimentos/saberes que provoquem no estudante o protagonismo de seu próprio saber”.

Pimenta (2010) afirma que a Educação não pode ser mais pensada e estruturada a partir da compreensão do conhecimento como fragmentado e transmitido. Em seu estudo, a autora diz que frente às necessidades de transformações sociais e da limitação do modelo de formação atual, é preciso que a atuação docente e os conhecimentos sejam repensados com o objetivo de contribuir, decisivamente, na construção de novos paradigmas. Com isso, “parece evidente que a formação dos professores universitários, no sentido de qualificação científica e pedagógica, é um dos fatores básicos da qualidade da universidade” (ZABALZA, 2004, p. 145). Lacerda (2016), contudo, declara que esses novos paradigmas requerem que o desenvolvimento humano seja considerado, ou seja, o conhecimento necessita fazer sentido para as pessoas a fim de ser incorporado em suas vidas política, social e cultural, em uma perspectiva crítica e criativa.

Reconhecemos, assim, que a formação e a profissionalização docente são processos de socialização constituídos histórica-culturalmente (MARCELO; PRYJMA, 2013) que se fundamentam nos valores da cooperação entre os sujeitos e do desenvolvimento social (IMBERNÓN, 2002) e, por isso, necessitam do outro como elemento constitutivo e, por este motivo, também se apresentam como atos políticos. (MARCELO; PRYJMA, 2013).

O processo de formação do professor não ocorre de maneira isolada do contexto educacional. A profissionalização passa a ser o foco principal da formação docente, já que a constituição da profissão é que a caracteriza no meio social. A profissionalização é um processo construído e constituído num determinado espaço e tempo. (MARCELO; PRYJMA, 2013, p. 39-40).

Tardif (2002) enumera algumas fases em que a formação profissional do docente universitário ocorre: na formação escolar inicial, que repercute na formação profissional; na formação universitária inicial; no ingresso na carreira docente, que pode acontecer durante ou depois da graduação; e na formação que a pessoa desenvolve ao longo da vida profissional.

Consideramos, assim como Marcelo e Pryjma (2013), que o desenvolvimento contínuo do professor: é condição fundamental para uma atuação profissional que atenda as demandas sociais vigentes; faz parte da natureza do seu trabalho; e que os processos formativos durante esse desenvolvimento possibilitam que o professor compreenda, analise e reorganize o seu trabalho. De acordo com esta apreensão,

[...] a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. Enfatiza-se mais a aprendizagem das pessoas e as maneiras de torná-la possível que o ensino e o fato de alguém (supondo-se a ignorância do outro) esclarecer e servir de formador ou formadora. (IMBERNÓN, 2002, p. 15).

Concordamos com Souza (2011) quando afirma que o principal conteúdo que deve ser aprendido na Universidade é como se tornar humano, o que só pode acontecer na interação com outras pessoas, pois “formar-se não é apenas aprender, mas também melhorar como pessoa” (ZABALZA, 2002 apud SOUZA, 2011, p. 22).

Ser professor universitário, implica, portanto, em criar condições aos estudantes para que eles aprendam e se desenvolvam no ambiente acadêmico, mas também para além deste. Implica, segundo Imbernón (2002, p. 27), em participar da emancipação humana, pois “o objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social. E a profissão de ensinar tem essa obrigação intrínseca”.

Levando em consideração que a formação e a profissionalização docente, entendidos neste estudo sob a alcunha de Desenvolvimento Profissional Docente, são processos contínuos e permanentes, no próximo tópico abordaremos especificamente sobre como acontece a constituição da identidade profissional do professor universitário.

2.2 A Identidade Profissional Docente

A constituição da identidade humana tem seu início com o nascimento e perdura durante toda a vida. Isso porque a identidade é um processo, um constante vir a ser do sujeito. (BARBOSA; REIS, 2010). Segundo Durigan e Leal (2017), a formação da identidade se constitui a partir das (e nas) relações sociais, através da aprendizagem, e inicialmente começa no contexto familiar, primeiro grupo de socialização do sujeito.

Barbosa e Reis (2010) afirmam que a identidade tem como premissa fundante a variabilidade, ou melhor, ela não pode ser considerada como algo fixo, acabado ou imutável. É essa característica que fundamenta as diversas e contínuas interações do sujeito com o mundo, humanizando-o.

A interação propicia a interiorização do meio social e material pelo indivíduo, transformando assim sua subjetividade (BARBOSA, 1997). Nesse movimento o homem não muda apenas o seu modo de agir no mundo, mas também muda quem ele é, e como ele se reconhece e se identifica. Há uma constante transformação no sentido de construção em sua identidade – ele não perde aquilo que lhe constitui, mas isso é acrescentado por novos elementos de sua vida. Dessa maneira, não há como existir uma identidade estática, mas sim uma “identidade-metamorfose” (CIAMPA, 1987), admitindo-se, conseqüentemente o homem enquanto ser em movimento e sujeito a contradições, conforme já apontara Marx (1993). (BARBOSA; REIS, 2010, p. 4).

É necessário salientar que, por se constituir por meio das e nas relações sociais, a história e a cultura da sociedade (signos, significados, linguagem) são partes essenciais em sua formação. E, por isso, é possível afirmar que a identidade é “o singular que materializa o universal” (BARBOSA; REIS, 2010, p. 4) ou que em cada identidade isolada contém a história da humanidade, assim como a sua própria. Por este motivo é que Barbosa e Reis (2010, p. 4) afirmam que “para se pensar a identidade é obrigatório considerar, sempre, a estrutura social e o momento histórico no qual a pessoa, seja ela criança ou adulta, e os grupos sociais estejam envolvidos”.

A identidade profissional docente, por sua vez, apresenta o mesmo discurso da identidade humana: não é fixa, acabada ou imutável, e sim um processo que, durante toda a atuação profissional, está em constante transformação, se estabelece a partir das e nas relações entre os pares, os estudantes, do próprio sujeito com a profissão e com seu contexto sócio histórico; mas, ao invés de começar no nascimento do sujeito, se inicia em suas primeiras experiências escolares e evolui com o exercício pleno da profissão. (DUBAR, 2005; IZA *et al.*, 2014; LACERDA, 2016; NÓVOA, 2000; PIMENTA, 2010; SOUZA, 2011; SOUZA, 2014).

Fiorentini e Crecci (2013) nos contam que o conceito de DPD também pode ser entendido como o processo ou movimento de transformação que os profissionais de uma área vivenciam no contexto profissional. “Nesse sentido, o termo desenvolvimento profissional tende a ser associado ao processo de constituição do sujeito, dentro de um campo específico. Um processo, portanto, de vir a ser, de transformar-se ao longo do tempo ou a partir de uma ação formativa.”. (FIORENTINI; CRECCI, 2013, p. 13).

Esse processo de vir a ser, de formar-se pressupõe aprendizagens, troca de experiências e interações sociais. A constituição do ser professor, isto é, de sua identidade, está intrinsecamente relacionada aos saberes da docência, que perpassa por diversas questões, como a socialização primária, formação inicial e formação permanente (IZA *et al.*, 2014), e está diretamente vinculada com a visão que o docente possui sobre Educação, escola, processo

ensino-aprendizagem, relação professor-estudante ou qualquer outra concepção que oriente sua prática pedagógica cotidiana (KATO, 2015; PIMENTA, 2010).

Além desses fatores, Lacerda (2016, p. 79) também diz que “a identidade profissional relaciona-se ao autoconhecimento, à descoberta de si mesmo e do mundo em que os professores estão imersos”, pois eles se constituem através da interlocução dinâmica entre o eu pessoal e o eu profissional. Tardif e Raymond (2000) vão dizer, entretanto, que apenas após algum tempo atuando como docente e em contato com o universo do trabalho, é que seria possível, aos poucos, a transformação do eu pessoal em eu profissional. Uma vez que a identidade docente só pode ser construída com o livre exercício da docência, ou seja, não basta ser docente, é necessário estar docente, no verdadeiro sentido da profissão, independentemente de ser exercida por bacharéis ou licenciados. (FERNANDES *et al.*, 2017).

Por isso, acreditamos não ser possível dissociar a identidade profissional e pessoal do sujeito. Nóvoa (2000) é bem categórico em seus estudos sobre a indissociabilidade dessas duas identidades. Isso porque, segundo o autor, o desenvolvimento da nossa identidade é um processo bastante complexo e, conforme amadurecemos na profissão, por meio das experiências e elaborações constantes decorrente da atuação profissional, nosso processo interno e subjetivo emerge. Dubar (2005) e Souza (2014) seguem a mesma linha de raciocínio ao dizerem que a identidade é constituída de forma justaposta, permanente e dialética, em um movimento para si e para o outro, visto que a imagem que os outros fazem de nós influencia diretamente na maneira que nos vemos e nos autoavaliamos.

Eis-nos de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal. (NÓVOA, 2000, p. 17).

Neste sentido, é possível reconhecer que a construção da identidade docente transcende a formação acadêmica, passando por relações interpessoais, lugares, tempos e é nítida que as questões pessoais e culturais do docente se fazem presentes nessa construção. (KATO, 2015). Para Pimenta (2010, p. 189), “a identidade não é um dado imutável nem externo, mas se dá em processo, na construção do sujeito historicamente situado, contextualizado”. O professor carrega consigo sua história e permanentemente constrói e reconstrói sua identidade profissional na relação com o outro e com o contexto em que se situa. (LACERDA, 2016).

Sucintamente, Kato (2015), diz que

Compreender a identidade profissional dos professores requer a compreensão indissociável de seus processos formativos, suas concepções, suas práticas, seus saberes, seus valores, o modo como se relacionam, como se compreendem como professores, ou seja, passa pelo entendimento do que é “ser” e “estar” na profissão. (KATO, 2015, p. 46).

Com isso, é possível apreendermos que a identidade do professor se desenvolve através do sentimento de pertença: de pertencer a uma comunidade de professores, de se sentir bem e acolhido nesse ambiente, para que seja possível a troca de experiências, conhecimentos e valores profissionais entre os pares, em suma, do saber pedagógico.

Pensando nisso e nas especificidades que a docência no Ensino Superior apresenta, o estudo de Souza (2011), citando os resultados da pesquisa de Vasconcelos (1998), mostra que a maioria dos professores universitários entrevistados não se enxergam como profissionais professores (mesmo aqueles que possuem dedicação exclusiva como regime de trabalho), encaram a docência como uma carreira temporária e não optariam exclusivamente por ela, caso tivessem escolha.

A (não) escolha da docência como profissão é justificada, pelos próprios professores, por seus problemas cotidianos vivenciados em suas práticas: “o baixo salário, o baixo nível de aprendizado apresentado pelos alunos, as precárias condições físicas e materiais de trabalho, juntamente com a falta de tempo para estudar e para realizar atualizações” (VASCONCELOS, 1998 apud SOUZA, 2011, p. 15). Além disso, 72% dos professores pesquisados não fizeram nenhum curso de formação específica para atuar na docência e, ainda, apresentaram resistência quanto a possibilidade de participarem de um curso com este objetivo. (VASCONCELOS, 1998 apud SOUZA, 2011).

Zabalza (2004), ainda em consonância com os resultados de Vasconcelos (1998 apud SOUZA, 2011), disserta sobre a maneira como os professores universitários se identificam: contraditórios, pois se identificam profissionalmente mais com seus conhecimentos específicos do que com os conhecimentos referentes à docência. Isso quer dizer que, quando perguntados, os professores universitários se nomeiam como pesquisadores (do campo científico) ou como profissionais (no campo aplicado: médico, advogado, psicólogo, entre outros) do que como, de fato, professores.

Esses achados nos revelam o quanto a profissão docente é desvalorizada em nossa sociedade (MELO, 2009; VILELA, 2016) e preterida em relação à formação específica (no caso dos professores que não possuem licenciatura), inclusive por aqueles que a possuem como atividade principal (MELO, 2009; ZABALZA, 2004). Essa desvalorização interfere

diretamente no modo como o professor se enxerga nesta profissão e, logo, em sua identidade profissional.

Melo (2009) explica que a dificuldade dos professores em se identificarem com a docência advém e é reforçada pelas políticas instituídas pela maioria das instituições de Ensino Superior, pois estas sobrecarregam os professores.

[Os professores] são muito mais incentivados a cuidarem de suas pesquisas, a produzirem inúmeros artigos para publicação demandados pelas agências de fomento à pesquisa que constantemente avaliam muito mais a quantidade de produção do que a qualidade dos artigos. Assim, “dar aulas” passa a ser algo “de menor valor”, principalmente quando se tem uma demanda grande de outras tarefas a serem cumpridas no interior das instituições: bancas, orientações de alunos, participação em eventos científicos, pesquisa e extensão. Nessa perspectiva, os estudantes são penalizados muitas vezes com a má qualidade das aulas em virtude do despreparo de seus professores. (MELO, 2009, p. 33).

Podemos afirmar, sem dúvidas, que a identidade docente é produto de socializações. Desta maneira, a identidade do professor ao mesmo tempo que é singular também se mostra plural. “Singular por se constituir da identidade pessoal e, ao mesmo tempo, plural por se constituir da identidade profissional, que é diversa. O professor é, assim, um universo que se complementa no encontro com diversos mundos em contínua composição uns com os outros.”. (LACERDA, 2016, p. 68).

Desenvolver-se na profissão exige desenvolver-se pessoalmente porque, como vimos, o professor ensina para além dos conteúdos específicos. Então, modificar a atuação profissional implica situar-se sócio-histórica-culturalmente e, ao mesmo tempo, transformar-se como sujeito. Ao aprofundarmos o estudo sobre o conceito de Desenvolvimento Profissional Docente, compreendemos que este envolve toda a formação do professor, ou seja, evidencia o aspecto de continuidade e de processo na transformação e constituição do sujeito professor ao longo de sua trajetória pessoal e profissional.

Diante disso e considerando que o ensino e o professorado universitário possuem especificidades quando comparados com os outros níveis de ensino, no próximo tópico abordaremos especificamente sobre a formação didático-pedagógica desses profissionais, isto é, os saberes necessários aos docentes universitários.

2.3 A Formação Didático-Pedagógica na Docência Universitária

Ser professor pressupõe um longo processo de formação, que é constante, dinâmico, dialógico e que deveria ocorrer de forma permanente. Contudo, sabemos que grande parte dos docentes universitários não foi formada, inicialmente, para ser educador, e, por isso, não dispõe dos saberes decorrentes da teoria pedagógica. (BESUTTI; REDANTE; FÁVERO, 2017).

Ao adentrarem na Educação Superior, os futuros professores não são recipientes vazios e já carregam consigo um sistema de crenças acerca do ensino, que começa a ser formado em seus primeiros anos de escolarização através das longas horas de observação na condição de estudantes. (MARCELO GARCIA, 2009). Contudo, essas crenças, mesmo que, por vezes, equivocadas, podem estar tão enraizadas nos sujeitos que apenas a formação inicial (quando licenciatura) é incapaz de promover alguma transformação profunda nelas (MARCELO GARCIA, 2009). Portanto, tornam-se necessários que sejam viabilizados processos formativos que tenham como finalidade o Desenvolvimento Profissional Docente. Por isso, assumimos, neste estudo, que o tornar-se professor é um processo contínuo e complexo, que acontece à medida que os docentes constroem suas experiências, ampliam a sabedoria e a consciência profissional.

Nesta perspectiva, a docência, como campo de atuação profissional, engloba um apanhado de saberes teórico-práticos inerentes à profissão, que serão confirmados e incorporados pelo sujeito em seu fazer docente através de suas escolhas individuais e da apropriação de condutas e modelos que delineiam sua vida acadêmica. (KATO, 2015). Segundo Melo (2009, p. 31), “em sua trajetória formativa e profissional, o professor constrói e reconstrói seus saberes conforme a necessidade de utilização que a prática lhe impõe” e que só fazem sentido quando o contexto em que essas práticas pedagógicas se constituem e são constituídas é considerado. (MELO, 2009).

Esses saberes vão diferir quanto ao nível de ensino em que o docente atua. Desta maneira, a docência universitária (foco deste trabalho) exigirá saberes específicos para esses profissionais.

Segundo Puentes, Aquino e Quillici Neto (2009), dos diversos autores que se debruçaram a estudar os saberes necessários à docência, apenas Tardif (2002, p. 36) se preocupou em explicitamente definir o que entende por “saberes”: “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Para Tardif (2002), os saberes da formação profissional são aqueles aprendidos e construídos no processo de formação inicial e/ou continuada, como, por exemplo, os saberes concernentes aos conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer). São o conjunto de saberes baseados nas ciências.

Os saberes disciplinares são aqueles que foram produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, ou seja, são os saberes referentes aos diversos campos do conhecimento formal (ciências humanas, ciências biológicas, ciências exatas, linguagens, entre outros). Eles são reconhecidos, identificados e administrados pela comunidade científica e seu acesso é possível por meio das instituições educacionais. (TARDIF, 2002).

Os saberes curriculares, por sua vez, referem-se ao modo como as instituições escolares organizam os conhecimentos socialmente construídos (saberes disciplinares) para que eles sejam acessados pelos estudantes. Esses saberes se materializam através dos programas escolares (currículos, ementas, conteúdos, métodos, objetivos, entre outros) que são colocados em prática pelos professores. (TARDIF, 2002).

Por fim, os saberes experienciais são aqueles que se originam do efetivo exercício da docência, através das experiências e situações vividas pelos professores em sala, assim como através das relações sociais estabelecidas com seus estudantes e com seus pares. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (TARDIF, 2002, p. 38). Em suma, os saberes para este autor são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e contextualmente situados.

Pimenta (2010), situando seus estudos sobre os saberes docentes no contexto brasileiro, acredita que os saberes necessários à docência também são divididos entre quatro conjuntos: os saberes da experiência, os saberes da área do conhecimento, os saberes pedagógicos e os saberes didáticos. Pimenta (2010) conceitua de maneira muito próxima a Tardif (2002) os saberes da experiência (inclusive com a mesma nomenclatura) e os saberes da área do conhecimento, que para Tardif seriam os saberes disciplinares. Os saberes pedagógicos, para a autora, se assemelham aos saberes curriculares de Tardif.

Mas em nosso entendimento, Pimenta amplia o conceito para além da gestão e organização dos saberes pelas instituições, incluindo o ensino como uma prática educativa preocupada com a formação do humano, amenizando a mecanicidade proposta por Tardif (2002). E, por último, os saberes didáticos são aqueles responsáveis por articular a teoria da Educação com a teoria de ensino, ou seja, são os saberes que se atentam à relação professor-aluno, as técnicas ativas de ensinar, para a importância de contextualizar os conteúdos para que façam sentido para os estudantes, entre outros.

Sabemos que as instituições formativas colocam o aprendizado desses saberes em segundo plano durante a formação inicial dos estudantes, ou, por vezes, os desconsideram totalmente (como no caso das formações bachareladas), porque, ainda hoje, como já mencionado, vivemos na Educação Superior, a máxima que diz que quem sabe fazer, sabe também ensinar.

Essa crença baseia-se na apreensão de que apenas dominar os saberes técnicos da profissão é suficiente para legitimar a atuação docente de qualquer sujeito diplomado (MELO, 2009), ao mesmo tempo que desvaloriza a importância dos saberes pedagógicos (KATO, 2015; TARDIF; RAYMOND, 2000). Isso faz com que o professor tenha uma formação fragilizada e se sinta despreparado para o efetivo exercício da profissão, pois exercer a docência ultrapassa o mero conhecimento para aplicação. (KATO, 2015; SOUZA, 2014).

Besutti, Redante e Fávero (2017, p. 263) reiteram que é necessária a apropriação dos saberes científicos por parte do docente, entretanto, os saberes pedagógicos são igualmente fundamentais para que a docência seja exercida da melhor maneira possível, “de tal modo que ambos os saberes são determinantes na formação de professores”.

Kato (2015) nos conta que o cenário de atuação dos professores universitários e suas atividades são diversas, múltiplas, complexas e até mesmo contraditórias, exigindo dos docentes um denso processo de formação para além da aptidão no campo científico dos conhecimentos que irão desenvolver. Do mesmo modo, Stivanin e Zanchet (2014) afirmam em seu estudo que os primeiros anos da docência são mais difíceis, porque é o período em que efetivamente torna-se professor e porque esse processo exige que os saberes e os conhecimentos, que não foram aprendidos durante a formação, sejam utilizados no cotidiano do trabalho.

Desta maneira, é possível apreender que na maior parte do tempo de sua formação, os estudantes são preparados para a pesquisa em detrimento do ensino. Então, é comum que muitos ingressem na pesquisa acadêmica por meio da pós-graduação, realizando Mestrados, Doutorados e Pós-Doutorados e, com isso, se sintam mais preparados na condição de pesquisadores-especialistas em uma área específica do conhecimento do que professores. Essa dicotomia professor/pesquisador e professor reflete diretamente na atuação desses profissionais, influenciando em suas aulas e em suas práticas que são mais voltadas à pesquisa.

Geralmente os docentes universitários possuem um vasto conhecimento de sua área específica, mas como não tiveram formação para a docência, pouco ou nada conhecem sobre as questões ligadas ao ensino e sentem-se, no início da carreira, angustiados e confusos com as decisões que devem tomar para que possam ensinar seus alunos. (STIVANIN; ZANCHET, 2014, p. 81).

Esse sentimento de angústia e de insegurança, por não saberem o que fazer em sala de aula, faz com que os professores se vejam e se sintam sozinhos diante dessa situação, sem saberem a quem recorrer, pois segundo Behrens (2007, p. 449), “em geral, os professores que ingressam na docência em uma universidade são acolhidos pela administração da instituição de ensino no início do ano letivo, recebem boas vindas e depois são deixados sozinhos”.

Segundo Vilela (2016), a solidão acadêmica e todo este cenário de incertezas podem ser amenizados pelas universidades mediante políticas públicas e apoio, oferecendo programas de formação e desenvolvimento docente e melhorias nas/das condições de trabalho. Essas estratégias, além de amenizarem as dificuldades que os docentes enfrentam, contribuem também para o processo identitário destes.

Neste sentido, Tardif (2002, p. 20) advoga que “ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente”, e, por isso, os processos de desenvolvimento profissional assumem um lugar importante para os professores, porque oportunizam a aprendizagem dos diversos saberes necessários ao desempenho da docência, profissão bastante complexa. (MELO, 2009). Por este motivo, é importante considerar nessa formação

[...] os saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o que não sabe), os saberes pedagógicos (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), os saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria do ensino para ensinar nas situações contextualizadas), os saberes da experiência do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida). (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 71).

Somacal e Ribeiro (2015, p. 3255) através dos estudos de Tardif (2012) contam sobre a compreensão da importância dos saberes docentes: “[...] são essenciais para a construção da identidade docente e para a prática pedagógica. Os saberes docentes e a prática pedagógica estão relacionados de forma direta, pois é na prática docente que os saberes são construídos e reconstruídos pelo professor a partir do ato de ensinar”.

Besutti, Redante e Fávero (2017) destacam, entretanto, que pensar a formação docente vai além dos saberes, sejam eles específicos ou pedagógicos, pois é preciso também considerar o papel que este profissional ocupa na sociedade.

Por fim, a docência é humana. O professor é um sujeito que ao trabalhar está diretamente em contato com outros, formando-os, auxiliando-os e, algumas vezes, sendo inspiração e exemplo. Por este motivo, o docente possui um compromisso ético, moral e social em seu trabalho: promover, através da Educação, a autonomia e a emancipação dos seus estudantes. (FREIRE, 1996; LACERDA, 2016; MELO, 2018b). E, exatamente por lidar com pessoas e exercer influência sobre elas, compreendemos que a docência ultrapassa a mera aplicação de técnicas e que seus saberes carregam as marcas indelévels do humano (TARDIF, 2002) e, por isso, são tão necessários para o exercício da docência plena.

Partindo das concepções trabalhadas anteriormente, a saber: formação, identidade e saberes docentes, foi possível alcançar o conceito que entendemos ser aquele que engloba todos os outros: o Desenvolvimento Profissional Docente.

2.4 Desenvolvimento Profissional Docente: um conceito síntese

O conceito de Desenvolvimento Profissional Docente, segundo Marcelo e Pryjma (2013, p. 43), “[...] tem origem na construção da trajetória profissional, na formação inicial, nas experiências adquiridas ao longo de sua atuação, necessárias para responder aos contextos sociais, pessoais, profissionais, organizacionais e políticos do cotidiano de trabalho”.

Isto significa que o DPD é um processo contínuo, permanente e se estende durante toda a vida do profissional. Por ser duradouro, o Desenvolvimento Profissional Docente acontece em diversos momentos da vida de cada um, abrangendo-lhe em todos os aspectos: pessoais, familiares, institucionais e socioculturais; e em variados espaços, podendo se dar de maneira individual, coletiva ou colaborativa. (FIORENTINI; CRECCI, 2013; MARCELO GARCIA, 2009; MARCELO; PRYJMA, 2013; MELO, 2018b).

Em suma, o Desenvolvimento Profissional Docente pode ser compreendido como

[...] o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes em cada uma das fases das suas vidas profissionais. (DAY, 2001, p. 21).

A definição de DPD considera a formação docente e o desenvolvimento profissional de maneira mais ampla, pois integra todo processo formativo com a pesquisa e valoriza o caráter contextual e organizacional do processo, conduzindo-o com a finalidade de mudar as práticas educativas. (MARCELO; PRYJMA, 2013). E, para que essa mudança ocorra, o professor, durante toda sua trajetória profissional, deverá participar de várias atividades, formais ou informais, que permitam “a revisão, reestruturação, entendimento, análise de sua prática docente para aperfeiçoar sua ação e retomar, sistematicamente, o seu compromisso profissional” (DAY, 2001 apud MARCELO; PRYJMA, 2013, p. 44).

O DPD, então, ultrapassa o entendimento simplista que acredita que para uma boa formação basta o domínio de técnicas e conhecimentos necessários para a atividade de ensino, porque “envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planejadas, realizadas para benefício, direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da Educação na sala de aula”. (DAY, 2001, p. 21).

Marcelo e Pryjma (2013) ressaltam que realizar ações com os professores que correspondam às suas necessidades é o que determina a qualidade do desenvolvimento profissional. Uma vez que o DPD ocorra de maneira isolada do contexto educacional ou “quando as atividades de formação se conceituam pobremente, não são sensíveis às preocupações dos participantes; não há relação entre as experiências de aprendizagem e as condições laborais de trabalho; igualmente a formação terá pouco impacto nos professores e estudantes” (MUIJS *et al.*, 2004 apud MARCELO; PRYJMA, 2013, p. 44).

Fiorentini e Crecci (2013, p. 15) destacam que diversos estudos nacionais e internacionais dissertam sobre a necessidade de participação plena dos professores nessa formação, “seja na elaboração de tarefas e práticas referentes ao próprio desenvolvimento profissional, seja na realização de estudos e investigações que tenham como ponto de partida as demandas, problemas ou desafios que os professores trazem de seus próprios contextos de trabalho na escola”. Acreditamos que, ao incluir os docentes no planejamento e execução das ações, conseguimos contextualizar seus locais de trabalho, o que faz com que questões relativas ao fazer docente sejam também consideradas, a título de exemplo: salário, jornada e condições de trabalho, carreira, currículo e gestão. Ressaltamos que compreendemos este aspecto como essencial na realização de uma ação formativa.

Tardif (2000) nos lembra da importância de se considerar as dimensões éticas em um processo de DPD, visto que questões concernentes aos interesses sociais, valores, saberes do

cotidiano e senso comum dos professores, por exemplo, são imprescindíveis para alcançarmos uma docência com compromisso social.

Dentro desta perspectiva, é possível o Desenvolvimento Profissional Docente se materializar por meio de diferentes atividades. E, com o objetivo de fortalecer a sua legitimidade, é necessário que critérios sejam elencados para solidificar a sua qualidade. Qualidade, aqui, não é compreendida apenas pelo grau de satisfação dos envolvidos, mas também pela preocupação daqueles que oferecem a ação em planejá-la, desenvolvê-la e analisá-la a partir das consequências e reverberações que o DPD oferece para a melhoria das aprendizagens dos professores, dos estudantes e dos locais onde estes aprendem. (MARCELO; PRYJMA, 2013).

Segundo Darling-Hammond e Lieberman (2012), existe maior aproveitamento das práticas pelos professores quando elas são: 1) intensivas e contínuas; 2) conectadas às práticas docentes; 3) focadas na aprendizagem dos alunos; 4) combinadas com as prioridades e as metas de melhoria do ensino e 5) realizadas visando a construção de vínculo entre os professores partícipes. Marcelo e Pryjma (2013), por sua vez, dizem que ações precisam oportunizar aos docentes uma reflexão ativa sobre suas práticas; estimulá-los a identificarem suas próprias necessidades de aprendizagem; reservar tempo suficiente para que os professores ensaiem novos métodos e lógicas de ensino, recebendo apoio e assessoramento quando requerido; e, por último, possibilitar e estimular a troca de experiências e práticas entre os pares. Fiorentini e Crecci (2013) complementam dizendo que é por meio de diferentes práticas, processos e contextos que os professores se formam, melhoram sua prática pedagógica, aprendem e se desenvolvem profissionalmente. Isso posto, acrescentamos ainda que acreditamos que as ações formativas precisam ser intencionadas por aqueles que as executam.

Em contextos colaborativos e com criação de vínculo entre os professores, como o da presente pesquisa, há um movimento que Cochran-Smith (2012) denomina de desprivatização das práticas, que consiste na apresentação, por parte dos docentes, de suas práticas realizadas em sala de aula. De acordo com a autora, isso acontece porque com o apoio mútuo, os professores se sentem amparados e compartilham suas experiências com os colegas para que, juntos, pensem em alternativas para solucionar as dificuldades enfrentadas no exercício da profissão, que vão desde os planejamentos de atividades até a construção de materiais didáticos. Além disso, a desprivatização das práticas possibilita que todos os envolvidos no processo possam questionar, teorizar e sistematizar sobre suas práticas, a fim de melhorá-las e/ou resignificá-las.

Conforme Lacerda (2016) o desenvolvimento profissional

[...] constitui-se como alicerce para as alterações nas práticas pedagógicas do professor, pois, ao terem oportunidade de investigar e refletir sobre sua docência, por meio da pesquisa e das experiências formativas proporcionadas pela formação continuada, poderão rever suas opções teórico-metodológicas. A chance de viver outras experiências formativas, de dialogar entre seus pares a respeito das práticas pedagógicas, o contato com pesquisas recentes, [...], contribui, sobremaneira, para que o professor altere suas crenças, concepções e práticas pedagógicas. (LACERDA, 2016, p. 58).

Marcelo Garcia (2009) destaca que a mudança nas crenças e na atuação dos professores não acontece, necessariamente, por causa da participação destes nas atividades de desenvolvimento profissional, mas sim, quando eles comprovam em sua atuação profissional a utilidade e a viabilidade das novas práticas aprendidas. Entretanto, Guskey (2003, p. 15-16) destaca que “sem uma clara ideia das metas do desenvolvimento profissional e da forma como consegui-las, é improvável que melhore a qualidade do desenvolvimento profissional docente”.

Outro ponto importante de ser evidenciado diz sobre a conduta das instituições de ensino em relação às ações de desenvolvimento profissional. Para Marcelo e Pryjma (2013), as instituições precisam implantar políticas próprias de desenvolvimento profissional, porque assim, essas ações aconteceriam em seus próprios espaços como processos contínuos de formação e desenvolvimento. E, assim, o DPD estaria assegurado no próprio local de trabalho dos docentes. Todavia, Melo (2018b), acentua que

A formação contínua jamais ocorre por decreto, ou por imposição, mas exige, sobretudo, o consentimento por parte dos professores, a partir das condições e circunstâncias criadas pelas universidades, ao assumirem sua responsabilidade e compromisso com a dimensão formativa de seus professores. (MELO, 2018b, p. 61).

Trabalhado nessa perspectiva e ao nosso ver, o DPD objetiva transformação de modo integral nos professores, e isso inclui tanto aspectos profissionais quanto pessoais, visto que durante o desenvolvimento, o docente precisa se conhecer como pessoa e profissional, compreender sua prática e investigá-la, para que o exercício de seu trabalho seja pautado na reflexão e mediado pela teoria, o que possibilita a reconstrução da experiência na perspectiva do aprimoramento da atuação futura (ALMEIDA; PIMENTA, 2014).

Com isso, concluímos que o Desenvolvimento Profissional Docente, para nós, se apresenta como síntese, pois engloba em um único conceito vários outros trabalhados nesta seção. E, como tenciona, ao final, à profissionalização docente, acreditamos que ele é parte essencial para o processo de transformação que almejamos: dos professores, dos estudantes, das instituições de ensino, da Educação e, por fim, da sociedade; porque, assim como Freire

(1996), entendemos que a Educação não transforma o mundo, a Educação muda as pessoas, e as pessoas sim transformam o mundo.

Sabemos que todos os conceitos apresentados acima, além da cognição, possuem também a Afetividade como fio condutor do processo de tornar-se e desenvolver-se professor. E, por isso, na próxima seção discutiremos, com maior profundidade, o surgimento da Afetividade na vida humana e como ela se apresenta e é trabalhada nas relações pedagógicas.

3 AFETIVIDADE NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Afetividade, emoção, paixão e sentimento são conceitos distintos, mas cotidianamente são utilizados como sinônimos. A Afetividade, por exemplo, comumente é relacionada equivocadamente apenas às ideias de carinho, afago e amorosidade. Veremos nesta seção, entretanto, a partir das considerações de dois autores expoentes: Henri Wallon e Lev Vigotski⁴, que a Afetividade vai muito além do que o senso comum hipotetiza, se revelando um conceito complexo e amplo, que aglutina em si vários outros conceitos.

Por fim, sabemos também que a Afetividade é recorrentemente preterida nos estudos científicos e, conseqüentemente, nas práticas pedagógicas, principalmente na Educação Superior. E, por isso, ao final desta seção, apresentaremos sucintamente como a Afetividade pode ser trabalhada no Desenvolvimento Profissional de Docentes universitários a fim de melhorar as relações existentes dentro e fora da sala de aula.

3.1 Afetividade em Wallon

Henri Wallon foi um médico francês que dedicou a maior parte de sua vida aos estudos sobre o desenvolvimento do ser humano. Wallon queria desvendar como um recém-nascido, com toda sua inexperiência, transforma-se em um adulto. E, com essa curiosidade em mente, elaborou uma teoria psicogenética que coloca à Afetividade um papel fundamental no desenvolvimento humano.

Wallon, por ser médico e reconhecer a base material das coisas, partiu da dimensão orgânica para iniciar seus estudos e, por isso, equivocadamente e durante muito tempo, foi rotulado de teórico organicista por alguns estudiosos. Entretanto, sua teoria do desenvolvimento concebe o homem em constante devir biológico e social, pois para o autor, existe uma relação recíproca entre sujeito e meio, cuja influência sobre o primeiro não é de domínio inteiramente biológico, mas também social. (ALMEIDA, 2003).

Com isso, a teoria de Wallon supera a enraizada dicotomia razão-afeto por alcançar a compreensão da pessoa integralmente. Nesse sentido, “o seu método consiste em estudar as condições materiais do desenvolvimento da criança, condições tanto orgânicas como sociais, e

⁴ Henri Wallon e Lev Vigotski foram escolhidos por serem autores que possuem uma teoria mais estruturada sobre Afetividade.

em ver como se edifica, através dessas condições, um novo plano de realidade que é o psiquismo, a personalidade” (ZAZZO, 1968, p. 13).

Segundo Wallon (1968), o ponto de partida do desenvolvimento humano é a Afetividade, que por meio da emoção, faz com que a criança evolua de uma sociabilidade sincrética para uma individualização psicológica. Isso porque ao nascer, a criança se encontra em um “estado primitivo de sensibilidade ou de conhecimento [...] em que a distinção das relações, a dissociação das partes, a oposição do objetivo ao subjetivo, ainda não se produziram” (WALLON, 1968, p. 102). A individualização psicológica e a vida afetiva da criança começam a se desenvolver em contato com o outro, principalmente com os familiares nos primeiros anos de vida, em especial com a mãe, com quem ela, em um primeiro momento, mantém uma simbiose alimentar que rapidamente é substituída por uma simbiose afetiva⁵. (WALLON, 1968).

A criança, em contato com o mundo, sente visceralmente as necessidades de seu organismo e exprime estas através de sensações e movimentos corporais, que podem ser traduzidos, neste momento, pelas emoções. Wallon (1971) diz que é a emoção que estabelece a ligação entre a vida orgânica e a vida psíquica, porque através dela é que a criança consegue despertar a colaboração do outro e, assim, sobreviver.

Desta maneira, é possível perceber o quão importante as relações sociais e o meio são para o desenvolvimento da criança. Wallon conseguiu demonstrar, em sua teoria, que há uma estreita relação entre a constituição da pessoa e as relações humanas que ela mantém, ou seja, “o meio físico e humano como par essencial do orgânico na constituição do indivíduo” (ALMEIDA, 2003, p. 45). E, ainda segundo Almeida (2003, p. 45), por isso, o meio é condição necessária para a evolução humana porque somente o orgânico é incapaz de “construir a obra completa que é a natureza humana, que pensa, sente e se movimenta no mundo material”.

Em suas observações e tentando compreender como acontecia o salto do orgânico ao psíquico, Wallon (1963) verificou que, nesse ínterim, há o desenvolvimento concomitante de duas grandes funções mentais: a Afetividade e a inteligência. Segundo o autor, essas duas funções mentais mantém uma relação dialética, pois não existe nada no pensamento abstrato (cognição) que não tenha surgido através das atividades sensoriais (Afetividade). Entretanto, ao

⁵ Essa expressão de acordo com Almeida (2003, p. 45) “é utilizada por Wallon para designar o tipo de relação estreita que existe no início da vida entre a criança e a mãe. Essa relação tem início no período fetal e se prolonga até depois do nascimento. A primeira simbiose é de ordem fisiológica e corresponde à vida embrionária e fetal. A existência da criança depende exclusivamente do organismo da mãe. A segunda simbiose é afetiva. Comenta o autor (1959) que, a partir dos três meses, a satisfação das necessidades infantis é conquistada pelo laço afetivo que estabelece, emitindo para a mãe não somente gestos, mas sorrisos e sinais de contentamento. Com seis meses, as relações humanas se tornam tão importantes quanto a sua própria alimentação”.

mesmo tempo que entram em contato com a inteligência, as atividades sensórias se transformam em um novo conteúdo. Para ele, inteligência e Afetividade são uma unidade de contrários, e, por isso, tem igual importância na evolução dos sujeitos. E, é desta maneira que o desenvolvimento da personalidade acontece: oscilando entre movimentos ora afetivos, ora cognitivos, que são interdependentes. Wallon, em sua obra, é taxativo ao afirmar que a Afetividade não se desenvolve sem a inteligência e nem a inteligência se desenvolve sem a Afetividade; por isso, essas duas funções coexistem durante toda a vida da pessoa e por meio delas é possível o desenvolvimento psíquico.

Se fizéssemos uma representação gráfica do comportamento humano, desenharíamos uma linha sinuosa. As ondas seriam os movimentos causados pela ação conjunta da emoção e da razão. Em nossas vidas, frequentemente somos surpreendidos pelos surtos emotivos que nos deixam incapazes de perceber a situação à nossa volta e a reagir de maneira corticalizada. Nesses momentos, a emoção sobrepõe-se à razão, ou seja, não se dispõe de uma força, pelo menos por um determinado tempo, suficientemente capaz de impor o estado de equilíbrio. Assim, nosso comportamento é intercalado por estados de serenidade e de crises emotivas. A falta de linearidade no comportamento humano faz parte do funcionamento humano, e a intensidade dos contornos depende da personalidade individual, isto é, de como cada um integra a relação emoção e inteligência. (ALMEIDA, 2003, p. 29).

Wallon afirma em sua teoria psicogenética que o desenvolvimento humano acontece através da relação dialética entre quatro grandes núcleos funcionais: a Afetividade, a cognição, o movimento e a pessoa. Este último é constituído por meio da relação entre os demais nas diferentes etapas do desenvolvimento. (LEITE, 2018). Então, podemos concluir que, para Wallon, o desenvolvimento humano é um processo que ocorre durante toda a vida, isto é, a nossa identidade se constrói e reconstrói a todo momento em relação com o ambiente social.

A Afetividade para Wallon (1978) abarca outros conceitos e, por isso, é um processo amplo. Em resumo, Afetividade envolve as emoções, as paixões e os sentimentos, mas não se resume apenas a elas, que por sua vez são distintas entre si. Comumente esses conceitos são confundidos em suas formas de expressão e isso se deve ao fato de estarem muito relacionados. (ALMEIDA, 2003). Para Wallon (1978), esses quatro conceitos são inconfundíveis.

A emoção, como já dissemos acima, é o primeiro e mais forte vínculo que o sujeito estabelece com o meio ambiente; ela revela um estado fisiológico e efêmero. Através das emoções é possível perceber as primeiras manifestações de estados subjetivos com componentes fortemente orgânicos, mais especificamente tônicos. Os gestos, as mímicas, o

olhar e as expressões faciais, que já estão presentes no recém-nascido, podem ser considerados elementos constitutivos da emoção, por exemplo. (ALMEIDA, 2003; LEITE, 2018).

Almeida (2003), em seu livro, explicita que a emoção dispõe de alguns mecanismos para agir sobre o mundo social e atingir as pessoas próximas do ser emocionado. Wallon classifica esses mecanismos em: a contágiosidade, a plasticidade e a regressividade. A contágiosidade se refere a capacidade de contagiar/contaminar o outro, transmitindo o prazer ou desprazer; a plasticidade se refere a capacidade da emoção em se refletir no corpo, por meio da contração do tônus ou ruborização da face, por exemplo; e a regressividade é a capacidade que a emoção tem de regredir às atividades de raciocínio lógico.

As paixões, por sua vez, são mais duradouras e mais intensas, por isso, mais focadas, possibilitando mais autocontrole sobre o comportamento. Desta maneira, elas apenas aparecem após a criança completar três anos, pois é quando ela consegue se autocontrolar. A emoção pode ser contida através da paixão. Além disso, as paixões abarcam o raciocínio; o que possibilita ao sujeito a vivência da noção da realidade externa. (ALMEIDA, 2003; LEITE, 2018).

Os sentimentos são mais duradouros e surgem mais tardiamente no processo em comparação com as emoções e as paixões. Eles são ideativos e se caracterizam pelos componentes representacionais, isto é, por reações mais pensadas, logo, menos instintivas. Ademais, os sentimentos apresentam característica psicológica e, portanto, revelam um estado mais permanente nos sujeitos. (ALMEIDA, 2003; LEITE, 2018). Por fim,

A afetividade é um conceito mais amplo e complexo, constituindo-se mais tarde no processo de desenvolvimento humano, quando surgem os elementos simbólicos fornecidos pela cultura, como, por exemplo, a fala. Envolve vivências e formas de expressão humanas mais complexas, desenvolvendo-se com a apropriação, pelo indivíduo, dos processos simbólicos da cultura, que vão possibilitar sua rerepresentação. Segundo Der (2004), trata-se de um conceito que envolve componentes de natureza orgânica, corporal, motora e plástica, que é a emoção, além de componentes cognitivos e representacionais, que são os sentimentos e a paixão. Deve-se destacar, no entanto, que a complexificação das formas de manifestação afetiva só pode ser atingida através da mediação cultural, a partir de um ambiente social concreto, como lembra Dantas (1992). (LEITE, 2018, p. 34-35).

Wallon apresentava expressiva preocupação acerca da Educação e esse foi um dos motivos para aprofundar em seus estudos e desenvolver sua teoria da personalidade. Defendendo que as escolas proporcionassem uma Educação integral e mais justa, capaz de

possibilitar aos sujeitos uma formação pessoal e profissional, ambas com igual importância, Wallon propôs quatro princípios para orientar o sistema de ensino:

1) Justiça - Qualquer criança, qualquer jovem, independentemente de suas origens familiares, sociais, étnicas, têm igual direito ao desenvolvimento completo; a única limitação que pode ter é a de suas próprias aptidões; 2) Dignidade igual de todas as ocupações - Todas as ocupações, todas as profissões se revestem de igual dignidade, ou seja, o trabalho manual, a inteligência prática não podem ser subestimados. A educação não deverá fomentar o predomínio da atividade manual ou intelectual em função de razões de origem de classe ou étnicas; 3) Orientação - O desenvolvimento das aptidões individuais exige primeiro orientação escolar, depois orientação profissional; e 4) Cultura geral - Não pode haver especialização profissional sem cultura geral. Em um estado democrático no qual todo trabalhador deve ser um cidadão, é indispensável que a especialização não seja um obstáculo para a compreensão dos problemas mais amplos; só uma sólida cultura geral libera o homem dos estreitos limites da técnica; a cultura geral aproxima os homens, enquanto a cultura específica os afasta. (ALMEIDA, 2000, p. 75).

Para materializar essa Educação, acreditava-se que os professores necessitavam conhecer o desenvolvimento humano, pois apenas dessa maneira é que seria possível uma prática educativa eficaz. Neste sentido, Almeida (2000) e Mahoney (2000) indicam em seus estudos como Wallon compreendia o docente e seu importante papel dentro das instituições de ensino:

- O professor é visto como coordenador, organizador e mediador dos/nos grupos;
- Aquele que observa os processos grupais e intervém, quando necessário, apoiando e possibilitando ao grupo condições para alcançar a autonomia;
- É o representante da cultura para o estudante, pois nessa relação, cabe ao professor selecionar os saberes e materiais culturais disponíveis no momento, fazendo a aproximação do estudante com a cultura de sua época.

E, em sua atuação, o docente precisaria: incluir ações relativas aos aspectos cognitivo, motor e afetivo; definir seus métodos de ensino de acordo com as capacidades dos estudantes e com os conteúdos de cada disciplina; equilibrar entre o trabalho individual (para que as dificuldades e os limites específicos de cada estudante possam ser superados) e o trabalho em equipe (para que as capacidades intelectuais sejam reveladas ao mesmo tempo que as capacidades sociais, pensando no desenvolvimento da responsabilidade coletiva). (ALMEIDA, 2000).

Nesse sentido, Almeida (2000, p. 85) conclui que o professor é visto como um profissional das relações, porque a sala de aula é entendida como uma oficina de convivência.

“Este é um imperativo de sua prática”. E a escola precisa ser a ponte para a continuidade entre passado e futuro, além de espaço para o desenvolvimento da pessoa e o fortalecimento do eu.

“E esse professor, como deve ser formado? A formação psicológica dos professores não pode ficar limitada aos livros. Deve ter uma referência perpétua nas experiências pedagógicas que eles próprios podem pessoalmente realizar.”. (WALLON, 1975, p. 366 apud ALMEIDA, 2000, p. 86).

Por fim, Mahoney (2000, p. 17-18) afirma que educar, para Wallon, “significa promover condições que respeitem as leis que regulam o processo de desenvolvimento, levando em consideração as possibilidades orgânicas e neurológicas do momento e as condições de existência do aluno”. Educar, em essência, é respeitar o estudante em seu movimento constante, isto é:

Aceitá-lo no ponto em que está, o que significa conhecê-lo em sua etapa de formação e conhecer os meios em que se desenvolve; não impor limites a seu desenvolvimento; oferecer outros meios e grupos para que ele possa desenvolver suas ações; aceitar que a Educação é uma relação evolutiva, que vai se transformando e tende para a autonomia, para o ponto em que o aluno não precisa mais do professor. (ALMEIDA, 2000, p. 82).

A obra de Wallon chegou tardiamente ao Brasil, aproximadamente na década de 1970, ficando à margem da Psicologia norte-americana, amplamente divulgada pelo mundo. E, apesar da relevância de sua teoria psicogenética nos estudos sobre o desenvolvimento humano, ainda hoje (quase 50 anos da chegada de seus estudos ao Brasil), pouco se estuda sobre ela nas Academias, indicando o quanto, até o atual momento, o racionalismo técnico se mostra presente na formação acadêmica brasileira.

3.2 Afetividade em Vigotski

Lev Semionovich Vigotski foi um médico e psicólogo bielo-russo que, assim como Wallon, também dedicou a maior parte de sua vida aos estudos sobre o desenvolvimento do ser humano. De modo específico, dedicou-se ao estudo dos processos sociais e do ensino, ressaltando em algumas obras, o papel da escola no desenvolvimento psíquico das crianças.

Segundo Ost e Szymanski (2016), sua teoria histórico cultural, atualmente, é uma das mais estudadas pela Psicologia e Pedagogia contemporâneas, e parte do pressuposto de que o ser humano não pode ser apreendido como objeto ou produto das relações sociais, visto que é, ao mesmo tempo, sujeito e produtor delas. “Neste sentido, o autor russo sinaliza uma nova etapa

no estudo da determinação sócio histórica do psiquismo humano” (OST; SZYMANSKI, 2016, p. 4).

Vigotski (1987, 1998) acredita que o ser humano nasce apenas biológico, devido à história filogenética de sua espécie, entretanto, ao entrar em contato com a cultura, por meio das relações sociais, além de apenas biológico, o sujeito se constituirá um ser sócio histórico. Por isso, o ser humano é entendido, em sua teoria, como um ser interativo: ao mesmo tempo que o meio social altera sua subjetividade, o sujeito também altera este meio. Então, para este autor, o desenvolvimento tem como ponto de partida as funções elementares (emoções e reflexos, por exemplo), de natureza orgânica, que ao serem inseridas na cultura, se constituem nas funções superiores (consciência, criatividade e raciocínio, por exemplo), que caracterizam o ser humano.

Em resumo, o desenvolvimento humano para este autor, acontece através da interação dialética de quatro planos genéticos: a filogênese (evolução da espécie), a ontogênese (evolução orgânica do sujeito), a sociogênese (evolução do sujeito na cultura) e microgênese (evolução da subjetividade individual do sujeito). (VIGOTSKI, 1987). Deste modo, Vigotski considera o desenvolvimento integral da pessoa, articulando dialeticamente as dimensões biológica, social e individual.

Leite (2018) traz em seu livro o resumo das ideias centrais das teorias de Vigotski através de Oliveira (1993):

a) as funções psicológicas superiores têm suporte biológico pois são produtos da atividade cerebral; o cérebro, assumido como a base biológica do funcionamento psicológico, é entendido como um sistema aberto e de grande plasticidade; b) o funcionamento psicológico humano fundamenta-se nas relações sociais concretas entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais se desenvolvem em um processo histórico; c) a relação Homem-mundo é sempre mediada por sistemas simbólicos, o que coloca o conceito de *mediação* como central na teoria. Dentre os sistemas simbólicos, a fala é considerada fundamental para a construção das funções superiores. (LEITE, 2018, p. 31).

Vigotski elabora três conceitos, completamente amalgamados, para auxiliar a compreensão do processo de constituição das funções superiores por meio das funções elementares quando inseridas na cultura: mediação, internalização e zona de desenvolvimento iminente⁶. Vale ressaltar que o conceito de mediação é central na teoria deste autor, porque,

⁶ Prestes (2010), em sua tese de doutoramento, realiza uma análise das traduções de Vigotski no Brasil, apontando as repercussões do uso indiscriminado de algumas terminologias, que foram, segundo a autora, equivocadamente traduzidas, no campo educacional.

como anteriormente citado, o sujeito se constitui em ser sócio histórico através das mediações culturais das relações sociais. Entretanto, a inserção cultural do sujeito não acontece naturalmente, mas sim por intermédio dos elementos mediadores, sendo a fala e a linguagem alguns exemplos. (LEITE, 2018). Neste sentido, Ost e Szymanski (2016) destacam a importância da mediação do adulto com a criança, pois o desenvolvimento desta depende das interações com as pessoas e com os instrumentos que utiliza em seu mundo.

O conceito de internalização se refere ao fato de Vigotski acreditar que o sujeito se apropria dos elementos e funções culturais por meio da inserção cultural. Em outras palavras, esse processo ocorre do externo para o interno do sujeito com a mediação de outras pessoas ou agentes culturais: “o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o social, mas do social para o individual” (VIGOTSKI, 1987, p. 18). Isso quer dizer que o autor acredita que “o que se vivencia na relação extrapsíquica, posteriormente será vivenciado na relação intrapsíquica, o que caracteriza o conceito de internalização” (LEITE, 2018, p. 32). E, por isso, o desenvolvimento humano não pode ser separado do meio social.

É importante frisar que, nesse processo, a Afetividade tem papel fundamental, porque a internalização ocorre de maneira dinâmica e depende do sujeito para se realizar, em outras palavras, a internalização não acontece passivamente. Na teoria de Vigotski, as emoções influenciam e diversificam o comportamento do sujeito e, dependendo do modo como as palavras são ditas, podem provocar sentimentos que o farão agir conforme entenda a situação. (OST; SZYMANSKI, 2016).

Então, a Afetividade pode ser promotora ou redutora da apropriação dos conhecimentos, por isso, é preciso que a mediação seja favorável para que o sujeito esteja disposto a interagir subjetivamente com o meio cultural. Nas palavras do próprio autor: “[...] afetos são estados corporais que aumentam ou diminuem a capacidade do corpo para a ação, favorecem-na ou limitam-na, assim como as ideias que se tem sobre esses estados” (VIGOTSKI, 2004, p. 16).

O conceito de zona de desenvolvimento iminente sintetiza, ao nosso ver, o processo de aprendizagem pelo sujeito por intermédio da mediação e internalização. Segundo Leite (2018), o processo de desenvolvimento humano acontece nas situações de aprendizagem, que envolvem as experiências vividas pela pessoa nos diversos contextos sociais possibilitados pela cultura e a relação de mediação com o outro. A zona de desenvolvimento iminente é uma área que é constituída por novos objetos ou práticas culturais que o sujeito apenas consegue realizar com o auxílio de alguém mais experiente, que já domina essas atividades. Pois, em um primeiro momento, a pessoa só conseguirá operar os novos objetos ou práticas culturais com a mediação externa e, a partir de suas vivências de aprendizagem em contato com esses objetos, é que se

poderá alcançar uma condição de autonomia com eles e, assim, começar a se relacionar com esses objetos sem ajuda externa. Neste sentido, a aprendizagem, propiciada pelas zonas de desenvolvimento iminente, é o motor do processo de desenvolvimento. (LEITE, 2018; OST; SZYMANSKI, 2016; VIGOTSKI, 2007). Essa área se diferencia da zona de desenvolvimento real, que para Vigotski (2007), é o conjunto de conhecimentos que o ser já domina e as atividades que ele pratica sem ajuda.

Especificamente sobre Afetividade,

Vigotski denuncia a divisão histórica entre os afetos e a cognição, considerando-a como um dos grandes problemas da Psicologia da sua época. Para ele, as emoções deslocam-se do plano individual, inicialmente biológico, para um plano de função superior e simbólico, de significados e sentidos, construídos na/pela cultura. Nesse processo, internalizam-se os significados e sentidos atribuídos pela cultura e pelo indivíduo aos objetos e funções culturais, a partir das experiências vivenciadas. (LEITE, 2018, p. 33).

Assim, Vigotski (1987) propõe que as emoções se deslocam para o plano do simbólico, de significados e de sentidos ao invés de se reduzirem ou desaparecerem com a maturação psicológica da pessoa. A medida que o sujeito vai crescendo, se desenvolvendo e amadurecendo, as emoções assim também o fazem, assumindo formas mais complexas e conscientes de expressão. Essa complexificação é possível por meio do conjunto das funções superiores e das interações sociais. (VIGOTSKI, 1987). Podemos concluir que “os afetos são frutos de processos socialmente construídos a partir da herança biológica, inicialmente presente no indivíduo” (LEITE, 2018, p. 33). Nesta teoria, a fala e a linguagem são os principais mediadores simbólicos, porque as palavras, na maioria das vezes, conseguem representar os pensamentos, que tem sua origem nas emoções. (OST; SZYMANSKI, 2016).

O pensamento e a linguagem, que refletem a realidade de uma forma diferente daquela da percepção, são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana. As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana. (VIGOTSKI, 1987, p. 132).

Com isso, Vigotski deixa bem claro a impossibilidade de cisão entre as dimensões afetiva (emoções) e cognitiva (pensamento). Para este autor, também não é possível separar o racional do emocional. Essas duas dimensões, inclusive, interagem conjuntamente no processo de apropriação do conhecimento. Aguiar e Ozella (2006) chamam a atenção para o risco de se tentar separar pensamento e afeto, que seria fechar o caminho para explicar as causas do próprio

pensamento, porque para compreendê-lo é necessário a revelação dos motivos, necessidades e interesses que orientam o seu movimento. Portanto, a separação da cognição, da Afetividade e do pensamento é equivocada e contraria os pressupostos teóricos de Vigotski.

Devido a sua morte prematura, aos 37 anos, Vigotski não conseguiu delimitar com clareza as definições e diferenciações dos termos presentes no domínio afetivo: emoções, sentimentos, paixões e afetos em sua teoria histórico cultural. Entretanto, seus escritos foram muito importantes, no sentido de explicar a centralidade da pessoa nos processos afetivos e cognitivos. Sendo assim, a pessoa precisa estar em relação consigo mesma e com o outro para se apropriar dos conhecimentos historicamente construídos, e, por fim, para humanizar-se.

3.3 Afetividade no Desenvolvimento Profissional do Docente Universitário

Wallon e Vigotski criticavam, explicitamente, a separação até hoje existente entre os aspectos cognitivos e afetivos, e propunham a unidade entre esses processos. Os dois autores tinham uma visão muito clara a respeito do lugar do afetivo, pois defendiam a perspectiva monista de abordagem holística na constituição do ser humano.

Segundo Oliveira (1992, p. 76), a perspectiva monista “se opõe a qualquer cisão das dimensões humanas como corpo/alma, mente/alma, material/não-material e até, mais especificamente, pensamento/linguagem” e a abordagem holística ou sistêmica “se opõe ao atomismo, ao estudo dos elementos isolados do todo, propondo a busca de unidades de análise que mantenham as propriedades da totalidade” (OLIVEIRA, 1992, p. 76). Ainda segundo a autora, “tanto o monismo como a abordagem globalizante buscam a pessoa como um todo e, portanto, por definição, não separam afetivo e cognitivo como dimensões isoláveis” (OLIVEIRA, 1992, p. 76).

Desta maneira, para Wallon e Vigotski, só é possível compreender o humano quando estudado por completo. E, ao estudarmos sobre a Educação e o Desenvolvimento Profissional Docente, processos humanos, não podemos desconsiderar, então, os aspectos afetivos presentes. Freire (1997) argumenta sobre a importância de se considerar a Afetividade nas práticas pedagógicas:

É preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em amor sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de a-científico, senão de anticientífico. É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blantemente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional. (FREIRE, 1997, p. 8).

A Educação brasileira, em sua totalidade, ainda reproduz a dicotomia entre razão *versus* emoção, e a transição do foco afetivo para o cognitivo não acontece de um dia para o outro no trajeto educacional. Aos poucos, a criança é retirada de um ambiente onde prevalece o lúdico e a amorosidade na realização das atividades pedagógicas para, ao final da Educação Básica, o jovem se encontrar em um ambiente onde prevalece a importância da aquisição do conteúdo por meio de avaliações quantitativas, que visam apenas o resultado final e não consideram a importância do processo ensino-aprendizagem.

Especificamente quando nos referimos à Educação Superior, a Afetividade não é condição ou preocupação a ser considerada no processo ensino-aprendizagem. Frequentemente ouvimos que o jovem que se insere no ambiente acadêmico já é adulto e, portanto, a Afetividade não é motivo de preocupação dos professores, porque 1) é preciso focar na formação técnica-profissional para que futuramente possam atuar no mercado de trabalho e 2) pressupõe-se (erroneamente) que estudantes universitários já saibam lidar com suas emoções (LEITE, 2018).

Contudo, a V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES (2018) apontam que, dentre as cinco dificuldades que mais afetam o desempenho acadêmico por parte dos estudantes, os problemas emocionais ocupam a quarta posição da lista.

O percentual de estudantes que disseram conhecer alguma dificuldade emocional é de 83,5%. Ansiedade afeta 6 a cada 10 estudantes. Ideia de morte afeta 10,8% da população-alvo e pensamento suicida 8,5%. Relativamente à IV Pesquisa, o percentual de estudantes com ideação de morte era 6,1%, enquanto pensamento suicida afetava 4%. (ANDIFES; FONAPRACE; UFU, 2018, p. 80).

A pesquisa realizada exclusivamente com os graduandos da UFU, em 2014, também indica que os estudantes passam por diversas dificuldades emocionais neste período. O relatório de pesquisa “Perfil do Graduando UFU - 2014” indica que quase 70% dos estudantes de graduação passaram por dificuldades emocionais nos últimos 12 meses, entre: ansiedade; tristeza persistente; timidez excessiva; medo/pânico; insônia ou alterações significativas de

sono; sensação de desamparo/desespero/desesperança; sensação de desatenção/desorientação/confusão mental; problemas alimentares (grandes alterações de peso ou apetite; anorexia; bulimia); ideia de morte; pensamento suicida, e outras.

Observou-se que o sentimento de ansiedade foi o que registrou a maior participação dos respondentes - 57,1% do total dos discentes afirmaram ter sentido ansiedade no período considerado. Insônia ou alterações significativas no sono afetaram 27,5% dos discentes. Tiveram sensação de desamparo/desespero/desesperança 18,2%. Sentiram tristeza persistente 15,3% do total dos estudantes e timidez excessiva, 12%. Sensação de desatenção/desorientação/confusão mental afetaram 14,4% e problemas alimentares (grandes alterações de peso ou apetite; anorexia; bulimia), 9,5%. Medo/pânico interferiram na vida acadêmica de 7,9% dos discentes. Finalmente, mas não menos importante, ideia de morte e pensamento suicida interferiram na vida acadêmica de 4% e 2,8% dos discentes, respectivamente, o que, em números absolutos, corresponde à vida de 885 e 618 estudantes, respectivamente. (CEPES; PROEX; PROGRAD, 2014, p. 121).

Esses resultados apontam para consequências preocupantes quando se prioriza o aspecto cognitivo em detrimento do afetivo e reiteram, como já falamos, a importância de se incluir a Afetividade na Academia. O foco, na Educação Superior, sempre foi sobre o domínio cognitivo, desde o surgimento da Academia no Brasil, que, segundo Melo (2018b), é constituída com base no modelo napoleônico-francês, ou seja, com foco na formação profissional. Trata-se de um processo histórico que reforça a primazia da dimensão cognitiva, da meritocracia e da competição nos ambientes acadêmicos.

Segundo Almeida (2003, p. 12), devemos olhar “a emoção como um aspecto tão importante quanto a própria inteligência e que, como ela, está presente no ser humano. A emoção deve ser entendida como uma ponte que liga a vida orgânica à psíquica. É o elo necessário para a compreensão da pessoa como um ente completo.”

Para Wallon e Vigotski, nossos principais interlocutores teóricos, as expressões emocionais se complexificam a partir do desenvolvimento do sujeito na cultura e, desta maneira, se complexificam também suas demandas afetivas. Por exemplo, a necessidade infantil em relação à Afetividade é facilmente suprida por manifestações emocionais corporais, como abraços, carinhos, beijos; já como adulto, as manifestações emocionais corporais são também necessárias, mas não suprem por completo a demanda afetiva. É preciso que além do contato físico, haja também uma ação mais racionalizada, no sentido cognitivo, como, por exemplo, elogios sobre sua pessoa, a qualidade de seu trabalho, demonstrações de afeto que indicam, em geral, admiração por parte de quem fala.

As demandas afetivas precisam e devem ser também supridas dentro do ambiente escolar, espaço que cumpre importante papel no desenvolvimento dos sujeitos. Almeida (2000) afirma, porém, que essas demandas apenas serão supridas se o professor possuir uma adequada formação (e o reconhecimento desta) para atuar neste meio, o que pressupõe, portanto, compreender o processo de desenvolvimento humano e, como ressaltamos anteriormente, possuir arcabouço teórico no campo da Educação e das teorias pedagógicas.

Pensando na perspectiva adotada neste estudo, de que não é possível a dissociação de cognição e Afetividade na apropriação do conhecimento, e que “entender o processo de desenvolvimento do aluno é indispensável para a construção do conhecimento do professor” (MAHONEY, 2000, p. 9), Leite (2012) sistematizou cinco decisões pedagógicas básicas que possibilitam ao professor universitário trabalhar a Afetividade com seus estudantes: 1) a escolha dos objetivos de ensino; 2) a decisão sobre o início do processo de ensino; 3) a organização dos conteúdos de ensino; 4) a escolha dos procedimentos e atividades de ensino; 5) a escolha dos procedimentos de avaliação do ensino.

A Afetividade em relação a primeira decisão pedagógica se refere ao cuidado do professor em trabalhar com seus estudantes a importância em aprender determinado conteúdo. Quando o discente consegue perceber a relevância e o sentido em se estudar determinado tema, isso amplia as possibilidades de que ele e os objetivos de ensino estabeleçam uma relação afetiva positiva; logo, o discente se aproximará do conteúdo. (LEITE, 2012).

A segunda decisão pedagógica se refere ao fato de o professor iniciar seu processo de ensino a partir dos conhecimentos prévios que o discente já domina. (LEITE, 2012). Ost e Szymanski (2016) destacam o papel fundamental que o docente assume no processo ensino-aprendizagem e consideram importante ele definir seu planejamento a partir do que o educando já sabe e, aos poucos, promover a mediação entre o discente e o conhecimento que ele ainda não opera. Para obter sucesso na apropriação de conhecimentos, professor e estudante precisam estabelecer uma relação afetivamente positiva e dialogada, pois apenas assim, este último se sentirá confortável para demonstrar para o primeiro aquilo que já sabe e/ou ainda precisa de colaboração para aprender.

A terceira decisão pedagógica parte do pressuposto de que o discente precisa se sentir capaz em realizar as atividades. Desta maneira, o modo como o professor organiza seus conteúdos de ensino vai impactar diretamente a maneira como o estudante se desenvolverá nesse processo. É preciso que o docente organize suas aulas para que os conteúdos se complexifiquem gradativamente durante o semestre e sigam uma sequência lógica, sendo os

mais fáceis trabalhados primeiro, assim como aqueles que são pré-requisitos para o entendimento do conteúdo por inteiro. (LEITE, 2012).

Organizar os conteúdos de forma adequada, portanto, parece estar relacionado com o fato de o professor respeitar a organização epistemológica da respectiva área de ensino; ou seja, como o professor não ensina todo o conteúdo de uma só vez e como o aluno também não aprende dessa forma, é necessário organizar esse conteúdo, sequenciando-o e delimitando-o em cada etapa do ensino. (LEITE, 2012, p. 364).

A escolha dos procedimentos e atividades de ensino (quarta decisão pedagógica) se refere à maneira como as aulas serão ministradas: serão aulas expositivas e/ou dialogadas? Os trabalhos serão feitos em grupo e/ou de modo individual? Quais serão os textos bases? Os complementares? Os estudantes têm direito de voto nessas decisões? Por quê? É preciso ressaltar que o processo ensino-aprendizagem só será bem-sucedido, se a relação docente-discente for afetivamente positiva. Além disso, a escolha dos procedimentos e atividades de ensino precisa estar coerente com os objetivos de ensino elencados. (LEITE, 2012).

Por último, a quinta decisão pedagógica se refere a escolha dos procedimentos de avaliação do ensino. Leite (2012, p. 365) diz ser unânime em seus estudos o quanto os procedimentos avaliativos impactam na vida dos discentes: “a avaliação tradicional tem sido apontada como um dos principais fatores responsáveis pelo fracasso do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, pelo distanciamento afetivo entre o sujeito/aluno e o objeto/conteúdo”. Neste sentido, é indispensável que o docente não utilize as atividades avaliativas como punição e nem como ranqueamento dos alunos. As avaliações devem ser utilizadas como instrumentos diagnósticos, no sentido de verificar como o sujeito se encontra no processo ensino-aprendizagem; e caso a aprendizagem não esteja ocorrendo conforme o planejado, o professor através de sua avaliação diagnóstica, saberá em que momento o discente se encontra e poderá rever e/ou alterar suas estratégias de ensino, visando a apropriação adequada do conteúdo pelo estudante.

Podemos afirmar que ao ambiente acadêmico e ao professor “é delegado importante papel social, qual seja o de compreender o aluno no âmbito de sua dimensão humana, na qual tanto os aspectos intelectuais, quanto os aspectos afetivos, estão presentes e se interpenetram em todas as manifestações do conhecimento” (ALMEIDA, 2003, p. 101).

Leite (2012, 2018) é categórico em seus estudos ao afirmar que apenas através de uma relação afetiva positiva com o objeto de conhecimento é que o sujeito conseguirá obter sucesso em sua apropriação. Para ele, o modo como o sujeito vai se relacionar com esse conteúdo

depende da qualidade de mediação feita pelo professor em sala de aula. Com isso, percebemos que o desenvolvimento da cognição e, portanto, a apropriação dos conteúdos, só acontece se a Afetividade também se desenvolver e estiver presente de modo positivo nesse processo. Caso contrário, as consequências da sua falta atingem tanto os docentes quanto os discentes.

Por fim, podemos pensar que essas cinco decisões pedagógicas que trabalham a Afetividade entre docente-discente, podem ser também utilizadas pelos sujeitos e instituições promotoras das ações de Desenvolvimento Profissional Docente. Porque, como já mencionado, acreditamos que um processo de DPD deve partir das necessidades dos partícipes e, com isso, cada processo é único e pensado para aquele grupo de pessoas.

Desta maneira, é possível desenvolver, entre formadores-docentes-conteúdos, uma relação afetiva positiva, impregnada de significados e sentidos, capaz de transformar os professores e suas práticas. As decisões pedagógicas elencadas por Leite (2012), inclusive, foram utilizadas e orientaram a organização e o planejamento do processo de DPD da presente pesquisa, que ocorreu em um Grupo Colaborativo de professores da UFU.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta seção apresenta os caminhos metodológicos utilizados nesta pesquisa. É pertinente salientar que nosso olhar investigativo buscou compreender a realidade singular estudada através de sua totalidade e historicidade, bem como compreender as similaridades, as complementaridades e as contradições presentes no movimento do objeto de pesquisa, sem desvinculá-lo do contexto mais amplo no qual está inserido.

4.1 Tipo do estudo

Este trabalho se configurou em uma pesquisa-ação colaborativa, de abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2009, p. 21), responde a questões muito particulares, pois “ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, ou seja, considera que há um conjunto de fenômenos humanos que são entendidos como parte da realidade social. De acordo com a autora, o humano se distingue não só por agir, mas também por pensar sobre suas ações e ser capaz de interpretá-las dentro da realidade em que vive junto com seus iguais. Para Flick (2007, p. 28), este tipo de pesquisa é orientado “para a análise de casos concretos em sua particularidade temporal e local, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais”.

Além disso, para Aaker, Kumar e Day (2004), a pesquisa com abordagem qualitativa, geralmente, caracteriza-se pela ausência de hipóteses, que apenas durante a realização da investigação são construídas, passando por um constante processo de reformulação. Similarmente, Bogdan e Biklen (1994), acreditam que na pesquisa qualitativa os dados são coletados não para confirmar hipóteses construídas previamente, mas para que elas sejam construídas a partir da coleta e categorização dos dados. E, ainda, que o mundo seja investigado com a ideia de que nada é comum e habitual, que tudo tem potencial para constituir um sinal que nos possibilite estabelecer um entendimento mais explicativo de nosso objeto de estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A pesquisa qualitativa trabalha, então, com perspectivas da realidade que não podem ser quantificadas, focalizando na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais (MINAYO, 2009). Além disso, “o processo de condução da investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de forma neutra” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51). Portanto, a abordagem qualitativa foi escolhida por possibilitar que o objeto de estudo fosse compreendido

por diversos enfoques, respeitando a singularidade dos sujeitos da pesquisa, o que é indispensável nos debates que serão realizados.

Em consonância com os pressupostos da pesquisa qualitativa, acrescentamos que esta investigação também se caracteriza como sendo uma pesquisa-ação emancipatória do tipo colaborativa, seguindo os preceitos de Ibiapina (2008), em seu livro intitulado “Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos”.

Ibiapina (2008), em seu livro, faz um breve resumo de como funciona uma pesquisa-ação colaborativa que tem a finalidade de se constituir emancipatória:

1) as decisões são tomadas coletivamente e as relações de poder ficam diluídas pelas negociações. Não se supõe que exista simetria entre os conhecimentos dos partícipes, tampouco semelhança de significados, sentidos e valores. 2) movimento dialético entre teoria e prática. 3) a colaboração e a co-produção predominam. 4) problematização das implicações históricas e política implícita nas práticas sociais. Inserção e distanciamento da prática por meio de ciclos sucessivos de reflexividade. 5) colaborativa. Revalidação dos conhecimentos teóricos e práticos por meio da reflexividade crítica. (IBIAPINA, 2008, p. 10).

A investigação baseada na perspectiva da emancipação considera que é preciso investigar as ações educativas enquanto intervimos nelas, ao mesmo tempo. Para isso, as práticas tradicionais de pesquisa são substituídas por outras mais democráticas, porque, dessa maneira, os partícipes ocupam o centro do estudo, como sujeitos ativos, cognoscentes, agentes de transformação e não apenas como objetos de análises e produtos da história educativa. Os pesquisadores investigam com o professor e não sobre o professor, e essa inversão no modo de fazer pesquisa possibilita que os professores se reconheçam também como produtores de conhecimentos, conduzindo transformações em suas práticas, em seu local de trabalho e na sociedade. (IBIAPINA, 2008).

É imprescindível, nesse tipo de pesquisa, que dois aspectos estejam presentes: *intencionalidade emancipatória* via reconhecimento da *dimensão política* que a pesquisa assume no campo do Desenvolvimento Profissional Docente. Em outras palavras, a pesquisa precisa ser desenvolvida em um contexto que considere as determinações históricas e os vieses ideológicos, e, somente assim, poderá ser conceituada enquanto pesquisa-ação emancipatória. Caso contrário, os pesquisadores “estarão repetindo o mesmo erro do passado, deixando que a academia faça, em lugar do professor, leituras sobre a prática docente e a escola, transmitindo suas descobertas como verdades inquestionáveis” (IBIAPINA, 2008, p. 16-17).

Então, é possível perceber que o intuito da pesquisa-ação emancipatória é melhorar e/ou alterar o entendimento de determinado contexto, assim como, as condições materiais em que o trabalho docente é efetivado. Além disso, pesquisar na ação implica que a busca pela emancipação seja anseio tanto para o pesquisador, quanto para os partícipes (IBIAPINA, 2008), ou seja, é necessária colaboração entre todos os envolvidos nesse processo para alcançar o objetivo comum. E, por isso, entendemos que a pesquisa-ação emancipatória só pode ser assim chamada quando ela é também colaborativa.

Para adentrarmos no conceito estrito de pesquisa colaborativa, acreditamos ser fundamental o entendimento do conceito de colaboração para Ibiapina (2008), umas das precursoras a conceitualizar esse tipo de pesquisa no Brasil.

Em um primeiro momento, ao falarmos sobre pesquisa colaborativa, logo nos remetemos a ideia de que todos os partícipes precisam colaborar em todos os momentos e tarefas da pesquisa. Entretanto, Ibiapina (2008) nos diz que colaborar em uma pesquisa colaborativa é, na verdade, a possibilidade que cada partícipe tem de prestar sua contribuição específica a fim de beneficiar o projeto. É importante fazer essa diferenciação para que os envolvidos no processo de pesquisa não se sintam tão pressionados; o intuito da pesquisa é que eles sejam coprodutores no processo investigativo.

De forma concisa, colaborar significa tomada de decisões democráticas, em que os colaboradores têm voz e vez em todos os momentos da pesquisa; é “criar novos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores essenciais para o entendimento compartilhado e para a efetivação das parcerias reflexivas” (IBIAPINA, 2008, p. 51). A autora conclui dizendo que colaborar no sentido exposto não é algo natural, por isso precisa ser ensinado e aprendido.

A relação de colaboração entre pesquisador e colaboradores é mútua, pois o pesquisador auxilia os professores no desenvolvimento profissional, e, por sua vez, os professores ao refletirem sobre suas práticas e sobre suas condições materiais de trabalho auxiliam o pesquisador no desenvolvimento de seus estudos. Essa parceria se efetiva através do respeito mútuo, confiança e tolerância no processo de coprodução de conhecimentos. (IBIAPINA, 2008). Além disso, o pesquisador precisa ter a habilidade de, ao mesmo tempo, oportunizar momentos de reflexões para os partícipes, com a finalidade de realizar efetivamente o Desenvolvimento Profissional Docente através “de entendimentos que levem à compreensão das condições objetivas do trabalho docente e à articulação imediata entre teoria e prática” (IBIAPINA, 2008, p. 33), e também atender as necessidades formais de sua pesquisa, isto é, o avanço do conhecimento.

A pesquisa colaborativa, então, é entendida como um espaço com dupla função: construção de saberes e formação contínua de professores; como uma atividade de formação, de reflexão e desenvolvimento profissional, de coprodução de saberes, realizada entre investigadores e professores com o objetivo de transformar determinada realidade educativa. Ibiapina (2008) ressalta que o diferencial desse tipo de pesquisa é dar conta de compreender a realidade microssocial sem se esquecer das questões históricas e políticas que perpassam o macro contexto social. Sendo assim, atribui mais poder aos sujeitos para conseguirem desvelar as ideologias existentes nas suas relações sociais e de trabalho e criarem possibilidades para modificá-las. Caso não haja espaço para esse tipo de reflexão, a pesquisa deixa de se constituir “colaborativa”, perdendo seu caráter transformador e emancipatório e, portanto, sua essência.

4.2 O surgimento do Grupo Colaborativo

Nosso Grupo Colaborativo foi, então, realizado a partir dos princípios evidenciados por Ibiapina (2008) sobre pesquisa-ação emancipatória do tipo colaborativa.

Como disse na apresentação, quando ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação, a Profa. Dra. Geovana Ferreira Melo, coordenadora do GEPDEBS, já estava trabalhando a pesquisa colaborativa com outras orientandas, inclusive, no meu primeiro semestre como mestranda, ela estava desenvolvendo um grupo com uma de suas orientandas de doutorado em parceria com a Divisão de Capacitação (DICAP) da Universidade (UFU). Findado esse processo, a DICAP entrou novamente em contato com a professora Geovana para lhe apresentar nova demanda de ações formativas e verificar sua disponibilidade para dar continuidade ao projeto de desenvolvimento profissional, visto que os resultados das avaliações feitas pelos docentes participantes foram expressivamente positivos.

Diante dessa oportunidade, profa. Geovana consultou-me sobre meu interesse em participar como pesquisadora no projeto e eu aceitei o convite. Ela faria a mediação das sessões reflexivas, devido sua vasta experiência nesse lugar, e eu estaria lá com uma tripla função: para auxiliá-la no que fosse preciso durante o processo, como partícipe e como pesquisadora.

Em um primeiro momento, essa ação de desenvolvimento profissional teria como público-alvo apenas os professores do Instituto de Psicologia, isso porque profa. Geovana já possuía um projeto de estudar mais a fundo o processo de formação e desenvolvimento desses profissionais. Como já citado na apresentação desta pesquisa, ao ingressar no programa de pós-graduação, eu também intencionava estudar professores psicólogos, então, esse novo grupo em parceria com a DICAP seria também o *lócus* da minha pesquisa de Mestrado.

Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFU (Anexo A), o convite aos professores foi feito de duas maneiras distintas. Em um primeiro momento, profa. Geovana entrou em contato via e-mail com a coordenação do Instituto de Psicologia para falar sobre o projeto e solicitar um horário para fazer o convite pessoalmente aos docentes. A coordenadora do curso, então, cedeu alguns minutos de uma reunião com os docentes para que o convite fosse feito. Em um segundo momento, após o convite ter sido feito pessoalmente, profa. Geovana enviou e-mail para todos os docentes com o link da inscrição e as demais informações do projeto.

A parceria entre a DICAP e o GEPDEBS foi firmada, por meio de sua Coordenadora, a profa. Geovana, que obteve apoio dessa Divisão para realizar a pesquisa, tendo sido considerada pela DICAP como atividade de formação de professores. Portanto, toda a logística, incluindo a divulgação e os procedimentos de inscrição ficaram sob a responsabilidade da referida Divisão. Passado o tempo previsto para o encerramento das inscrições, a DICAP nos informou que apenas seis docentes haviam realizado a inscrição, impossibilitando, dessa maneira, o começo das atividades. Prevíamos um grupo de, no mínimo, oito e no máximo de 20 partícipes, números que possibilitam efetivo diálogo e compartilhamento entre os professores sobre os sentidos e significados da docência em suas vidas, assim como sobre as reflexões proporcionadas pelo Grupo Colaborativo.

Quando soubemos do número das inscrições, começamos a pensar em outra maneira de convidarmos esses professores. Pensamos que se o convite fosse feito de maneira mais pessoal, mais docentes iriam aderir ao grupo. Então, profa. Geovana sugeriu que eu convidasse alguns professores que tivesse mais proximidade, uma vez que era egressa do curso de Psicologia. Falei pessoalmente com professores mais próximos e enviei alguns e-mails para outros que ainda mantinha contato. Infelizmente, nenhum deles conseguiu integrar o grupo.

Desta maneira, após a negativa dos professores do Instituto de Psicologia de participarem da pesquisa, profa. Geovana propôs abriremos o convite para docentes de outros cursos da Universidade que tivessem interesse em participar desse processo de desenvolvimento. Para isso, a DICAP fez um comunicado em sua página oficial (Anexo B) e enviou um e-mail às coordenações das faculdades e institutos informando que a ação de formação e Desenvolvimento Profissional Docente intitulada “(Re)Inventando a Prática Pedagógica II⁷” estava com as inscrições abertas.

⁷ O primeiro grupo realizado pela profa. Geovana e sua orientanda de doutorado se chamava (Re)Inventando a Prática Pedagógica, por isso, empregamos o numeral romano II.

Depois de criado o comunicado na página da DICAP, profa. Geovana convidou, via e-mail, aqueles seis docentes do Instituto de Psicologia que haviam se inscrito anteriormente para o novo curso. O e-mail era nominal e continha informes básicos sobre a pesquisa com o link para acesso à página da DICAP com todas as informações necessárias (Anexo B).

O período de inscrições ocorreu do dia 25/07/2018 até 19/08/2018, e as inscrições foram realizadas através do preenchimento correto do formulário na página oficial da DICAP, por ordem de inscrição. Oferecemos 25 vagas considerando a evasão habitual em cursos de formação contínua. A carga horária do curso foi de 40 horas certificadas, sendo 30 horas presenciais e 10 horas de estudos orientados. Realizamos 10 sessões reflexivas semanais, nas quartas-feiras, de 3 horas cada (das 18h às 21h), do dia 22/08/2018 até 31/10/2018, conforme cronograma apresentado no Apêndice A. Obtivemos 20 inscrições, de um universo de 2.065 docentes universitários (UFU, 2018) e, enfim, nosso Grupo Colaborativo estava formado.

4.3 Professores colaboradores e local do estudo

Das 20 inscrições recebidas, 15 professores compareceram a nossa primeira sessão reflexiva, sendo que 13 permaneceram conosco ao longo da pesquisa, participando de grande parte dos encontros. Os docentes participantes foram esclarecidos de que se tratava de uma pesquisa-ação colaborativa, em que o ponto de partida seriam suas necessidades formativas e, a partir dessas necessidades, o processo formativo seria proposto, com a finalidade de produzir transformações nas concepções de docência e, por conseguinte, em suas práticas pedagógicas.

A seguir encontra-se o Quadro 1 que contém algumas informações sobre os professores colaboradores. Os pseudônimos utilizados nesta pesquisa foram escolhidos pelos próprios partícipes a partir da pergunta realizada em nossa terceira sessão reflexiva que teve como tema a identidade docente: “Para mim, o que significa ser professor?”.

Em nossa sessão anterior, todos os professores concordaram em participar da pesquisa e autorizaram a utilização das informações que serão expostas aqui, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Quadro 1 - Dados principais dos professores colaboradores da pesquisa

Nome	Gênero declarado	Idade	Formação Inicial	Grau	Pós-Graduação
Almeida	Feminino	31-35	Ciências Biológicas	Licenciatura plena	Doutorado
Berê	Feminino	41-45	Tecnologia de Processamento de Dados	Tecnólogo	Pós-Doutorado
Cora Coralina	Feminino	46-50	Psicologia	Bacharelado e licenciatura plena	Doutorado
Edgar Morin	Feminino	36-40	Ciências Biológicas	Bacharelado	Pós-Doutorado
Elza	Feminino	31-35	Engenharia Ambiental	Bacharelado	Doutorado
Fonseca	Feminino	51-55	Medicina Veterinária	Bacharelado	Pós-Doutorado
Luzia	Feminino	31-35	Fisioterapia	Bacharelado	Doutorado
Madgalena	Feminino	36-40	Pedagogia e Educação Física	Licenciatura plena	Doutorado
Marie	Feminino	36-40	Medicina Veterinária	Bacharelado	Doutorado
Foucault	Masculino	36-40	Letras	Licenciatura plena	Pós-Doutorado
Reale	Feminino	41-45	Direito	Bacharelado	Doutorado
Tício	Masculino	51-55	Direito	Bacharelado	Não possui
Vitória	Feminino	46-50	Ciências Biológicas	Licenciatura plena	Doutorado

Fonte: autoria própria.

Além dos dados apresentados no quadro, sabemos que todos os professores tiveram formação no Ensino Fundamental regular e apenas 1 professora se formou no Ensino Médio profissionalizante.

Sobre o regime de trabalho, 12 dos 13 professores trabalham 40 horas semanais, sendo dedicação exclusiva; e o único professor que não se enquadra nesta categoria trabalha 20 horas semanais, não sendo dedicação exclusiva.

A maioria dos professores (11) já lecionava antes de ser aprovado no concurso para docente da Universidade, apenas 2 professores não. Dos docentes que já lecionavam anteriormente, o tempo de atuação profissional variou 6 meses até 12 anos. E, em relação ao tempo de atuação dentro da Universidade Federal de Uberlândia, este variou de 1 ano e seis meses até 27 anos.

O *locus* dessa pesquisa, portanto, foi um Grupo Colaborativo constituído por 13 professores, das áreas de Ciências Agrárias (2), Ciências Biológicas (3), Ciências Humanas (2), Ciências da Saúde (1), Ciências Sociais Aplicadas (2), Engenharias (2), e Linguística, Letras e Artes (1), da Universidade Federal de Uberlândia.

4.4 A construção do *corpus* da pesquisa

Para permitir tal investigação, utilizamos algumas estratégias para a construção do *corpus* da pesquisa, tais como: a transcrição das sessões reflexivas; os desenhos que os professores fizeram para representar o sentido da docência para eles no início do processo; as cartas pedagógicas escritas; a transcrição do encontro que realizamos 1 ano após a finalização do processo de formação e desenvolvimento profissional e as notas de campo das pesquisadoras.

Todas as dez sessões reflexivas foram áudio gravadas com o consentimento de todos os partícipes. Sugerimos a áudio gravação para que detalhes importantes não fossem esquecidos e/ou perdidos tamanha riqueza dos encontros, que duraram aproximadamente três horas cada. Ao final da pesquisa, todos os áudios foram transcritos.

Ibiapina (2008) sugere algumas ferramentas que são capazes de auxiliar o pesquisador na construção de um espaço colaborativo, tais como: diálogos face a face; videoformação; narrativas (auto)biográficas; observação colaborativa; e sessões reflexivas. Dentre as opções da autora, escolhemos trabalhar com as sessões reflexivas em nosso Grupo Colaborativo, que desestabilizam as práticas de ensino tradicionais e que possibilitam ao professor exteriorizar pensamentos e práticas docentes. (IBIAPINA, 2008).

Conceituo sessão reflexiva como o contexto, o ambiente propício à reflexão, o *locus* de promoção da flexibilidade. Por essa razão, optei em apresentar as sessões como espaço colaborativo que motiva a reflexão intencional e ajuda a mobilizar o saber necessário à condução da pesquisa colaborativa. (IBIAPINA, 2008, p. 97).

A referida autora ressalta que esse espaço crítico é mais fácil de ser criado através do uso de textos teóricos para embasar e sustentar as discussões, que juntamente com a reflexão da materialidade do contexto dos professores, amplia as oportunidades de desenvolvimento profissional. Assim, é primordial que as sessões partam das necessidades apontadas pelos próprios professores acerca de problemas vivenciados em seus cotidianos de trabalho ou por suas fragilidades formativas.

As sessões reflexivas são um instrumento que ultrapassa a simples observação por parte do pesquisador, pois ele pode intervir e participar das discussões, assim como qualquer partícipe do grupo. E, é desta maneira, então, que o pesquisador consegue criar um espaço para oportunizar reflexão crítica sobre a prática docente para, quem sabe, sua futura transformação.

Além disso, na terceira sessão reflexiva, momento em que os pseudônimos foram escolhidos, também pedimos aos professores⁸ que desenhasssem como eles representavam a docência em suas vidas, a fim de tentarmos compreender os sentidos e significados por trás dessa escolha profissional, que é carregada de afetos.

Acreditamos, como Pedro (2019), que a Arte amplia nossos sentidos, nos proporciona entrar em contato com questões interiores e exteriores de um modo singular e transforma nossa capacidade de entendimento sobre as coisas. Além disso, Serrati e Peretta (2019, p. 208) complementam ao falarem que a Arte tem uma dimensão atemporal e que os elementos artísticos “nos levam à catarse, nos comunicam e nos tocam de diferentes modos ao longo da vida e de acordo com aquilo que estamos vivendo, [...] nos servindo como uma ferramenta essencial diante da vastidão de emoções que não são concretizadas na vida”.

Especificamente sobre o desenho, Tsuhako (2015) afirma que é uma forma de linguagem expressiva, pois possibilita o ser humano a se apropriar das coisas ao seu redor e do mundo, atribuindo-lhes significados. Silva (1998, p. 207) complementa que através do desenho é possível ver o “signo empregado pelo homem e constituído a partir das interações sociais”.

Ao final do processo de formação e desenvolvimento profissional, nós pedimos aos professores para que eles escrevessem uma Carta Pedagógica, que poderia ser destinada a

⁸ A professora Fonseca, ao finalizar sua apresentação sobre a escolha do pseudônimo e desenho, rasgou a folha sem que percebêssemos e, por isso, seu desenho não se encontra aqui presente. Pedimos diversas vezes para que ela refizesse o desenho, mas ela alegava esquecer e/ou estar ocupada demais para refazer a atividade.

qualquer pessoa ou grupo, manifestando como havia sido experienciar uma pesquisa colaborativa. As Cartas Pedagógicas nos foram enviadas via e-mail por apenas 6 dos 13 professores. As instruções para a escrita da Carta Pedagógica se encontram no Apêndice B.

Carla Netto *et al.* (2012) afirmam que o ato de escrever uma carta possibilita ao escritor se distanciar de seu texto para uma reflexão, pois ele pode reescrever uma frase, reler o texto com o objetivo de melhorá-lo e compreender seu significado, pensando em qual mensagem gostaria que seu interlocutor recebesse. Especificamente sobre as cartas pedagógicas, Melo (2018a) afirma que,

A finalidade de produção escrita das Cartas Pedagógicas é aprofundar a compreensão a respeito dos pressupostos teórico-metodológicos desenvolvidos no decorrer das sessões reflexivas. O exercício de escrever cartas pedagógicas contribui para incentivar a prática de reflexão sobre o que se faz como professor, como se faz, porque se faz. Trata-se de uma metodologia que contribui para a prática de comunicar pedagogia. (MELO, 2018a, s/p).

A escrita é uma forma de expressão por meio de símbolos. Através do ato de escrever é possível desenvolver distintas habilidades, anunciar ou denunciar algum fato a alguém individual ou a um coletivo. (MELO, 2018a; NETTO *et al.*, 2012). Entretanto, o que diferencia uma carta pedagógica de uma carta é sua intencionalidade em desvelar uma posição político-pedagógica que orienta as ações e as concepções de quem a escreve.

E, por último, convidamos os professores para uma nova conversa, a fim de compreendermos quais reverberações ocorreram após o curso ter se finalizado há um ano. Neste encontro, os professores (6) reavaliaram sua participação e empenho na pesquisa e refletiram acerca do impacto dessa ação em suas práticas pedagógicas e em suas vidas, assim como destacaram sugestões de melhoria para as próximas ações que serão realizadas.

4.5 Análise do *corpus* da pesquisa

Para análise do *corpus* desta pesquisa utilizamos como referência os estudos de Aguiar e Ozella (2006) e Aguiar, Soares e Machado (2015) sobre Núcleos de Significação utilizados como instrumento para a apreender a constituição dos sentidos construídos no Grupo Colaborativo.

Segundo esses autores, a apreensão dos sentidos tem seu ponto de partida no empírico, ou seja, na fala, nos gestos e em quaisquer outros elementos comunicativos que os partícipes

manifestem, entretanto, é preciso ter a clareza de que o processo não se encerra aí. É imprescindível que a análise aconteça para além das aparências, da descrição dos fatos; é preciso

[...] apreender o processo constitutivo dos sentidos bem como os elementos que engendram esse processo. Queremos apropriar-nos daquilo que diz respeito ao sujeito, daquilo que representa o novo, que, mesmo quando não colocado explícita ou intencionalmente, é expressão do sujeito, configurado pela unicidade histórica e social do sujeito, revelação das suas possibilidades de criação. (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 227).

Nessa forma de análise, a apreensão dos sentidos considera os processos afetivos, cognitivos e biológicos das pessoas e, por isso, muitas vezes captamos expressões que nos parecem contraditórias e/ou parciais, mas elas mostram indicadores das formas de ser dos sujeitos, de seus processos vividos. Ademais, os pensamentos e os sentidos não podem ser entendidos como lineares, fáceis de serem captados, tidos como algo pronto, acabado, porque em todos os momentos da pesquisa, cada sujeito envolvido está experienciando e passando por vários processos simultâneos à mesma. (AGUIAR; OZELLA, 2006). Apenas após refletir sobre todos esses fatores é que se é possível compreender as zonas de sentido expressas pelos participantes da pesquisa.

Para materializar essa proposta, Aguiar e Ozella (2006) sugerem o seguinte percurso:

1. Leituras recorrentes, flutuantes e minuciosas do material empírico construído;
2. Através dessas leituras é possível elaborar os pré-indicadores, evidenciando os momentos de maior importância nas falas dos sujeitos, de maior frequência, com grande carga emocional, ambivalência e contradição;
3. Após a elaboração dos pré-indicadores, será possível agrupá-los por similaridade, complementaridade ou contraposição; dando origem, então, aos indicadores que avançam na direção dos possíveis núcleos de significação;
4. A construção de núcleos de significação acontecerá através de um processo de articulação e organização dos indicadores, de acordo com seus conteúdos que são semelhantes, complementares ou contraditórios;
5. Por fim, a análise dos núcleos de significação, que se inicia em um processo de articulação dentro de cada núcleo, avançando para uma articulação entre núcleos, que possibilitará, enfim, na compreensão da realidade investigada.

Em síntese, a finalidade dessa modalidade analítica, segundo Pedro (2019) que também se inspirou nos estudos desses autores para realizar sua pesquisa, é:

[...] realizar uma aproximação das zonas de sentido construídas pelos sujeitos no processo de pesquisa, para compreender aspectos referentes à dimensão subjetiva dos participantes, à luz do contexto em que se inserem, clareando o problema de pesquisa através da emersão das informações mais relevantes ao longo de todo o processo vivido. (PEDRO, 2019, p. 96).

Nos tópicos seguintes apresentaremos o processo de análise desta pesquisa.

4.5.1 Levantamento dos pré-indicadores

Este é o primeiro momento que o pesquisador tem contato com a totalidade de seu material empírico para começar a organizá-lo. O levantamento dos pré-indicadores é a fase de organização desse material por meio de leituras recorrentes, flutuantes e minuciosas.

O ponto de partida do pesquisador para propor os pré-indicadores é a palavra, porque através dela é que se torna possível apreender as significações constituídas dos sujeitos frente à realidade. (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015). Entretanto, as significações não podem ser compreendidas por meio de quaisquer palavras, somente as palavras com significado são capazes de alcançar esta finalidade. (AGUIAR; OZELLA, 2006; AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

Segundo Aguiar e Ozella (2006, p. 229), a palavra com significado é “a primeira unidade que se destaca no momento ainda empírico da pesquisa”. Desta maneira, é preciso nos apropriar da palavra em si, assim como nos apropriar das condições materiais (objetivas e subjetivas) em que ela é produzida; apenas inseridas no contexto que se é possível atribuir-lhes significados. (AGUIAR; OZELLA, 2006; AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015). Por isso, segundo esses autores, a palavra com significado é imprescindível material de análise e interpretação para o pesquisador.

Os pré-indicadores serão os trechos de maior importância para o cumprimento dos objetivos da pesquisa e irão emergir

[...] temas os mais diversos, caracterizados por maior frequência (pela sua repetição ou reiteração), pela importância enfatizada nas falas dos informantes, pela carga emocional presente, pelas ambivalências ou contradições, pelas insinuações não concretizadas, etc. Geralmente, esses pré-indicadores são em grande número e irão compor um quadro amplo de possibilidades para a organização dos núcleos. (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 230).

Nesta pesquisa, os pré-indicadores de análise foram organizados a partir das transcrições das dez sessões reflexivas que foram realizadas no processo de formação e desenvolvimento docente. Com o objetivo de identificar e analisar manifestações de Afetividade no decorrer de um processo formativo de professores universitários, levantamos o total de 38 cenas como pré-indicadores de análise. Essas cenas, ao nosso ver, foram as mais marcantes durante as sessões e as que mais nos marcaram enquanto pesquisadoras. A título de exemplo, apresentaremos algumas cenas a seguir.

1ª Sessão reflexiva - 22/08/2018

Em nossa primeira sessão reflexiva, nós tínhamos o objetivo de apresentar a proposta de pesquisa-formação para os futuros colaboradores e a partir da dinâmica de “chuva de ideias” (ou *brainstorming*) conversar um pouco sobre quais anseios, desafios e expectativas os participantes trouxeram para essa formação, de modo que nessa conversa fossem escolhidas as temáticas de cada encontro subsequente. Nesse momento, Fonseca trouxe à tona algumas de suas angústias enquanto docente:

Fonseca: *Essa insegurança em relação ao que eu estou fazendo... O que eu estou fazendo aqui? [...]. Nós estamos com cinco alunos afastados com depressão... E como a gente vai lidar com isso dentro da sala? Então, por exemplo, você chega na sala e olha para os seus alunos... A gente é bem mais velho que eles, né, então você chega e bate o olho, você sabe que aquele aluno não está bem, aí quando eu vejo isso eu falo “espera aí, você pode ficar aqui um pouquinho para conversar comigo?”. Às vezes eu dou uma de psicóloga, aquelas professora-mãe, que leva para a sala e fala “senta aqui, pode falar” aí o menino fala, fala, fala e precisa de alguém para ouvir, as vezes é só isso. E aí eu pergunto assim: “isso é papel do professor?”. Ali são pessoas, não só mais um número. Esse é um dos desafios que estávamos falando, os desafios dos novos tempos...*

(Transcrição da 1ª sessão reflexiva)

2ª Sessão reflexiva - 29/08/2018

Na primeira sessão reflexiva, combinamos que no começo de cada sessão um participante apresentaria um elemento estético que representaria sua síntese da sessão anterior e que também serviria como disparador para o começo do encontro seguinte. Nesta cena, Berê apresenta para os colegas seu elemento estético:

Berê: *No primeiro encontro, nós conversamos sobre a relação entre professor e aluno, que é um desafio, né? Porém, para mim não é uma dificuldade, é um desafio sim, mas é também para mim algo prazeroso. Então, eu resolvi trazer um objeto que mostra bem os prazeres de a gente ter relacionamentos saudáveis com nossos alunos. É um porta-retratos que tem a foto de uma aluna comigo recebendo o diploma das minhas mãos e uma declaração que eu vou ler para vocês: “Para a melhor professora e orientadora de 2014 e 2015, eu digo: muito obrigada. Para uma amiga de muitos e muitos anos, eu digo: não se esqueça de mim. Berê, você é muito especial na minha vida. Assinado ..., a orientanda mais chata de todos os tempos.”. Ela escreveu a mão, teve todo o carinho de pintar de lápis de cor e tal, e depois que se formou uns três ou quatro meses depois, ela me mandou um e-mail perguntando se podia ir na minha casa e me levar isso. Então, assim, eu acho que a gente manter uma relação saudável a gente marca e as que não são saudáveis marcam muito a vida das pessoas, e a gente falou sobre isso também aqui. Mas ter relações saudáveis a gente também marca, né? Então você ter um relacionamento com seu aluno, isso não quer dizer o aluno invadir sua vida ou qualquer outra coisa, uma intimidade que não deveriam ter... Não. É simplesmente uma relação que pode gerar frutos bons para muitos anos. [...]. Eu sou tida como uma professora muito chata dentro da Engenharia Biomédica, chata no sentido de muito exigente e inflexível com algumas coisas dentro de sala de aula, com trabalhos, notas, provas. Então, eu acho que uma reflexão seria: a gente pode, ou tentar pelo menos, ter boas relações saudáveis mesmo mantendo nossos objetivos como professoras, sem confundir isso, porque isso marca a vida dos nossos alunos e as nossas também. Eu sempre vou me recordar deles com amor e muitos deles se tornaram meus amigos. Eu posso dizer que eu só estou em Uberlândia por causa dos meus alunos, porque quando eu cheguei aqui eu tive muito problema de adaptação e eu tentei transferência muitas vezes e em uma delas eu quase fui mesmo e aí pesou essa relação com os meus alunos, que é excelente. Então, eu acho que para mim esse objeto é muito significativo.*

(Transcrição da 2ª sessão reflexiva)

Ainda na segunda sessão reflexiva, após a apresentação do elemento estético por Berê, Geovana e eu propomos a leitura de um conto de Machado de Assis, chamado “Um Apólogo” (Anexo C). Geovana questiona os colaboradores sobre o que eles haviam compreendido do conto e o porquê de termos escolhido trazê-lo para nosso encontro. Marie desabafa:

Marie: *Eu entendi o professor assim no papel de guiar mesmo, orientar, não só no sentido técnico de ensinar, mas para formar cidadãos mesmo. Porque eu vejo que tem professor que realmente... Eu, pelo menos, me sinto como a Berê falou, eu tenho prazer de fazer o que eu faço, eu gosto do que eu faço, e as vezes eu recebo críticas por isso, de professores [falando] “Por que você fica perdendo tempo com seus alunos? Eles não dão valor em nada disso não que você fica fazendo.”*

Reale: *Por que o povo fica falando isso?*

Marie: *Alfinete! E eu falei “Gente, eu faço porque eu gosto, porque eu acho que eles merecem e porque, se eu fosse aluna, eu gostaria que fizessem isso por mim.”. [...] Eu, como aluna, também sentia falta desse lado acolhedor dos professores, porque muitos... [não ligam para isso]. O que, para mim, é inadmissível existir isso hoje ainda, principalmente de professores que entraram junto comigo, jovens como eu, de professor [...] que não acolhe o aluno, chega aqui, dá a aula e vai embora.*

(Transcrição da 2ª sessão reflexiva)

3ª Sessão reflexiva - 05/09/2018

O tema trabalhado em nossa terceira sessão reflexiva foi a identidade docente. E, com a finalidade de compreendermos o que era a docência para cada colaborador, realizamos uma oficina de desenhos. No começo do encontro fizemos uma breve explanação sobre o conceito de identidade docente que serviu como aquecimento para a realização da oficina, que teve como pergunta disparadora: “Para mim, o que significa ser professor?”. Nesse encontro, todas as falas foram marcantes, pois através da apresentação dos desenhos para os colegas, todos, de alguma maneira, contaram como embarcaram nessa profissão. Abaixo, selecionamos duas cenas desse momento de apresentação:

Tício: *Eu vejo o professor, a identidade pessoal do professor, como aquele que é responsável por compartilhar conhecimento. A Geovana falou o termo mediador na aula passada, mas ao mesmo tempo que o professor assim o faz, evidentemente ele está mostrando caminhos novos ou reforçando caminhos que o aluno já pensava trilhar, não só caminhos, como sonhos. O professor ilumina, não só em termos de conhecimento, mas na formação do aluno como ser pensante, como alguém que se insere na nossa sociedade, que está ali para cumprir um papel futuro, ele já cumpre um papel atual, mas almeja um papel diferente e é essa nossa responsabilidade: mostrar caminhos, mostrar opções e, por isso, eu coloquei a lâmpada.*

(Transcrição da 3ª sessão reflexiva)

Desenho 1 - Tício



Fonseca⁹: *Hoje eu não estou muito inspirada não, o dia não foi muito bom não. Eu fiz uma série de desenhos que eu acho que representam um pouco de mim. Aqui tem eu com o cabelo meio feio com o livro na mão e eu desenhei três como se fossem três alunos... Que que isso representa na minha vida? Que ser professor é você passar o seu conhecimento, aquilo que você é capaz para os seus alunos. [...]. Eu acho que a gente tem que ser modelo também, porque, como ela falou, na Veterinária ainda, até hoje, existe uma restrição extremamente grande... E eu dou muito exemplo para as alunas do que a gente viveu e que hoje elas não precisam passar pelo que a gente viveu, mas que elas têm o espaço tão grande quanto os outros. Não é porque elas são mulheres que elas não poderão ser médicas veterinárias. Esse aqui é um gato lindo que representa um amor, porque eu acho que comecei desde pequena, sempre apaixonada por animais. Aí aqui eu tenho uma lampadazinha que como Tício colocou é exatamente ser um pouco de luz na vida das pessoas dentro do que a gente pode. E um ponto de pergunta que a gente sempre está no questionamento de “que professor sou eu?”. Eu sempre me questiono isso, eu estou aí com vinte e tantos anos [na docência], quase aposentada e ainda*

⁹ Fonseca ao final da sessão reflexiva rasgou e descartou seu desenho.

me questiono que tipo de professor sou eu, foi uma escolha?. Tem uma cruz em cima que simboliza um pouco a hora do desespero... Ah, como você se tornou professor? Quando eu questiono a mim, a profissão, a ser professor, porque eu já me questionei muitas vezes se realmente é isso, se eu sou uma boa professora, se eu não sou... a gente recorre a Deus para dar uma acalmada na paz de espírito, se não a gente abandona. Tem dia que eu tenho vontade de mandar todo mundo praquele lugar e ir embora, mas daí a gente pára, respira e pede a Deus para dar um pouquinho de luz, para você ser um pouquinho de luz...

(Transcrição da 3ª sessão reflexiva)

4ª sessão reflexiva - 12/09/2018

Neste encontro trabalhamos a questão da interação professor-estudante focando a Afetividade existente nessa relação. Elza começa uma problematização sobre o que é ser um bom discente e Edgar conta sobre a dificuldade que tem em avaliar seus estudantes.

Elza: *O que é um bom aluno? O tempo todo a gente está falando sobre bom aluno, conversou sobre isso.*

Reale: *É o aluno que tira nota boa? Fica quieto?*

Elza: *É, e toda vez que eu escuto isso me incomoda demais. O que que é ser um bom aluno numa prova de subir em árvore sendo um peixe?*

Edgar: *Eu não queria tocar nesse assunto porque na próxima semana vamos falar sobre avaliação, né? Porque eu penso em tentar nesse semestre, mas não sei se vou conseguir. Mas de fazer uma avaliação diferenciada para os alunos de acordo com as suas características, de acordo com o que eles trazem... Mas aí eles mesmos colocam uma coisa que, para mim, ainda é meio paradoxal, mas tudo bem. Por exemplo, eu sou ruim de falar em público então você vai colocar uma discussão, eu não quero expressar a minha interpretação do texto na discussão, eu quero apresentar de forma escrita, em um relato, você interpreta, é crítico, enfim... Mas aí vem aquela questão: “Tá, mas aí aquela pessoa que não é boa de escrever o relato ou a pessoa que não é boa de se expor ao público, como ela vai desenvolver isso?”. Aí deu um nó na minha cabeça. Então, eu ainda não sei como fazer isso dentro de sala de aula. Não sei como proceder.*

(Transcrição da 4ª sessão reflexiva)

5ª sessão reflexiva - 19/09/2018

Ao discutirmos sobre a importância dos planejamentos e dos objetivos de cada aula e sobre os modos de avaliar os estudantes, Almeida e Reale compartilham com os colaboradores

que já estão colocando em prática os conhecimentos aprendidos no processo de formação e desenvolvimento profissional.

Almeida: *Ontem eu tive uma experiência muito interessante com a turma noturna. Eu preparei uma atividade que a gente tinha que elencar algumas questões de alguns autores para tentar trabalhar um minidebate. E aí eu tinha só pensado, mostrei no slide o que eles deveriam colocar e um aluno falou assim “professora, mas ah, vamos fazer assim já dessa forma?”. E eu fiquei pensando “olha só”, já fui e anotei para o próximo semestre quando for trabalhar assim fazer dessa forma [que o aluno falou]. E foi muito mais produtivo, então, assim, até nas metodologias os meninos tem contribuído muito.*

Reale: *E eles participam muito também. Eu fui dar uma aula de obrigações alternativas e falei “gente, vocês vão ler o capítulo x e venham aqui amanhã, vou nem falar nada”. Aí eles leram o capítulo x e tal, aí eu joguei um monte de problema para eles responderem. Eu nem expliquei a matéria, nada, nada... Só preparei as perguntinhas e eles responderam, era em dupla, trocaram ideia um com o outro, me perguntaram questões pontuais. Descobriram tudo, aprenderam a matéria sozinhos e aí eu cheguei para dar a aula e falei “a aula é disso, isso e aquilo, mas vocês já sabem, então vamos para o próximo tópico”.*

(Transcrição da 5ª sessão reflexiva)

6ª sessão reflexiva - 26/09/2018

Nesse momento, discutíamos a questão de como as práticas pedagógicas não são valorizadas dentro da Universidade pública. Os colaboradores falaram um pouco sobre suas experiências em algumas faculdades particulares e em como durante todo o semestre há a cobrança sobre as questões pedagógicas de ensino, em como regularmente tinham que participar das reuniões pedagógicas. Sobre isso, Edgar divide com o grupo uma de suas experiências dentro da Universidade:

Edgar: *Eu pedi um encontro uma vez com os colegas de estágio por causa das minhas inquietações sobre como avaliar o estágio, principalmente. Os colegas foram e assim... [risos] teve uma professora mais antiga do grupo que falou assim para mim: “ai mas você está muito ansiosa”. O fato das minhas inquietações e de eu pedir uma reunião, pedir uma ajuda do grupo, de querer compartilhar com o grupo como que eu estava fazendo, ela teve um estranhamento por aquilo, sabe? E eu achei tão assim... Nossa, mas eu estou aqui, dando a cara a tapa [risos]... para poder trocar, para poder fazer melhor e foi uma forma um pouco agressiva,*

sabe? [...]. Você que é tão experiente não pode compartilhar e trocar com o grupo? Houve um certo estranhamento, porque nossas reuniões, geralmente, são muito... a gente resolve várias burocracias, falamos de currículo, mas essa coisa da dificuldade...

(Transcrição da 6ª sessão reflexiva)

7º sessão reflexiva - 03/10/2018

Trabalhamos, nesse encontro, um pouco sobre a questão de como utilizar as metodologias ativas em sala de aula. Foi um tema muito pedido e aguardado pelos colaboradores. Durante a sessão, Geovana mostrou e explicou sobre alguns tipos de metodologias ativas que já havia trabalhado e focou na explicação de uma chamada “arco de maguerez”, propondo uma atividade em que os partícipes colocariam em prática essa metodologia. Ao final do encontro, quando perguntados de como foi a experiência, Marie confessou:

Marie: *No começo quando você explicou, eu falei “eu não dou conta de fazer isso” porque eu não entendi nada, aí eu falei “calma, deixa eu ler, né, vamos entender, devagarzinho, sem preconceito...” e aí os colegas me ajudaram a entender a atividade e a gente conseguiu fazer e foi legal!*

(Transcrição da 7ª sessão reflexiva)

10ª sessão reflexiva - 31/10/2018

Em nossa última sessão reflexiva, pudemos ouvir de cada partícipe como foi estar ali semanalmente com aquele grupo. Elza externalizou um medo que tinha quando passou no concurso da UFU e precisou mudar de cidade:

Elza: *Eu quero agradecer também. No começo, assim como a Magdalena, minha intenção era aprender, mais do que reinventar, era inventar minhas aulas. E aí meu medo quando eu vim para UFU era “nossa, eu não conheço absolutamente ninguém na UFU nem em Uberlândia... Com quem que eu vou fazer amizade? Com quem que eu posso fazer amizade, sabe?”. E participar do curso desde o começo, eu ainda nem estava dentro de sala de aula direito, mas tem me ajudado muito a preparar as aulas e pensar em metodologias novas. Onde eu estava antes como substituta era um grupo muito pequeno, um grupo muito próximo e estava todo mundo disposto a trabalhar junto e a ajudar, e eu estava morrendo de medo de não encontrar nada parecido por aqui. Eu acho que nos departamentos não é tão assim, mas estar aqui nesse*

grupo facilitou bastante e espero que continue facilitando por tudo que aprendi. Então, muito obrigada.

(Transcrição da 10ª sessão reflexiva)

4.5.2 Sistematização dos indicadores

Após o levantamento das cenas, começamos a sistematização dos indicadores. Neste segundo momento, a finalidade do pesquisador é compreender de que maneira os pré-indicadores se articulam para constituir as formas de significação da realidade, ou seja, intenta-se, por meio da abstração, uma maior aproximação dos sentidos constituídos pelo sujeito. (AGUIAR; OZELLA, 2006; AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 66) afirmam que quando os pré-indicadores estão dialeticamente articulados é possível aprofundar “mais o conhecimento sobre as formas de significação do sujeito do que quando analisados isoladamente”, e, desta forma, abstrair a complexidade das relações contraditórias e históricas que constituem os significados das palavras proferidas pelo sujeito.

Em resumo, a sistematização dos indicadores acontece por meio da aglutinação dos pré-indicadores, através dos princípios da similaridade, complementaridade e/ou contraposição. Os critérios para a aglutinação, que é realizada através dos princípios, não necessariamente são isolados entre si, podendo em um mesmo indicador conter mais ou todos eles. E, segundo Aguiar e Ozella (2006, p. 230), “esse momento já caracteriza uma fase do processo de análise, mesmo que ainda empírica e não interpretativa, mas que ilumina um início de nuclearização”.

No caso desta pesquisa, a fim de sistematizar os indicadores, nós fizemos novamente a leitura de todas as cenas selecionadas como pré-indicadores e, aqui, incluímos também outras produções realizadas durante e ao final do processo de formação e desenvolvimento docente: os desenhos que representavam a docência para os professores e as cartas pedagógicas escritas por eles.

A partir da leitura de todo esse material foi possível identificar os sentidos implícitos no discurso dos professores e, com isso, chegamos a seis indicadores que apontaram manifestações de Afetividade no decorrer de nosso processo formativo, a saber: 1) nas relações docente-discente; 2) em ser e estar docente; 3) no ingresso na profissão; 4) na ressignificação das práticas pedagógicas; 5) nas relações entre pares e 6) no Grupo Colaborativo.

É relevante explicitar que sistematizar esses indicadores através de todo material empírico foi um exercício complexo. Devido à dialética existente nas relações humanas, e, por

isso, existente também em nosso Grupo Colaborativo, pudemos identificar que a maioria das cenas dos pré-indicadores se referiam a mais de um indicador, revelando a fluidez e a articulação entre eles. Esse fato reafirma o que os autores acima citados disseram sobre o equívoco de se analisar as cenas de modo isolado, sem levar em consideração a totalidade e a unicidade dos aspectos sociais e históricos dos sujeitos.

Apresentaremos a seguir cada indicador com algumas das suas respectivas cenas.

1) Manifestações de Afetividade nas relações docente-discente

Durante a maior parte de nossas sessões reflexivas houve muita discussão e troca de experiência sobre como aqueles professores se relacionam com seus estudantes. Berê e Marie são duas professoras que constantemente explicitavam o quão bem se relacionavam com seus discentes.

Berê: [...]. *Então comecei uma busca para tentar entender o que eu poderia fazer para melhorar em sala de aula. Sala de aula já era algo que me deixava muito realizada, porém eu queria que meus alunos também se sentissem bem naquele tempo que passavam comigo. Sim, queria me dedicar a um dos seus conselhos que era “lutar todos os dias para dar uma aula que meus alunos tivessem prazer em estar na sala”. Sabe [professora], tenho ótimas recordações dos seus orientandos na sua casa estudando, se divertindo e até cuidando de mim e da Frê na balada em nossa fase de adolescente. E estas recordações me motivam a ter em meus alunos bons parceiros, não só de trabalho, mas de vida. Seguindo esta inspiração, fui ficando cada vez mais próxima dos meus alunos, tanto em sala de aula como fora dela, pelos corredores e até mesmo fora da UFU, acabo convivendo com algumas turmas que se identificam e que me convidam para tudo, até um sorvete no meio da tarde. Tento todos os dias fazer das minhas aulas um momento de troca de informação, passo para eles experiências que já tive, as vezes vamos para aulas práticas e experimentamos juntos e acabamos que no final do tempo de aula passamos umas horas nos divertindo e aprendendo. Tem alguns assuntos que tenho dificuldade em tornar a aula mais agradável, por algumas turmas também sinto menos empatia que outras, mas no geral encaro como um desafio a ser cumprido tornar minha aula prazerosa para ambos os lados. [...]. Porém [professora], hoje estou bem adaptada a tudo isso, não acomodada, isto nunca. Acho que se você estivesse por perto poderia ainda me guiar e me aconselhar, e muitas coisas eu teria feito diferente. Mas mesmo assim, tenho certeza que você se orgulharia de mim se me visse rodeada de alunos, orientando, brincando, ensinando e aprendendo. As minhas pintas vão aparecendo a cada turma que me convida para madrinha, a cada homenagem, a*

cada TCC defendido, a cada mestrado e doutorado finalizados e a cada artigo publicado. Também me aparecem pintas com alunos que me agradecem e que me criticam para eu melhorar. Como uma oncinha pintada ainda estou a caminho para me tornar uma grande onça, e desejo que ao final desta minha jornada como docente eu tenha muitas e muitas pintas, e seja lembrada como você é. [...].

(Trecho retirado da carta pedagógica de Berê)

Marie: *Ó, é o seguinte, eu não estava preparada em relação ao elemento estético e até conversei com a Geovana se caberia, nesse momento, o elemento estético. Porque há duas semanas atrás eu recebi uma visita na minha sala de uma ex-aluna minha, ela já formou e aí ela chegou “oi, professora, vim aqui te ver, estou com saudade de você” e me levou um presente, que depois eu vou passar aqui a foto para vocês, que obviamente eram coisas de porquinho. [Todos riem]. As pessoas quando veem coisas de porquinho, elas me marcam... a Cora Coralina chegou hoje e falou “olha aqui esse vídeo [de porquinho]”... As pessoas me marcam no Face, levam para mim, falam coisas tipo: “professora, comi um torresmo” e eu respondo “Onde? Me conta que eu quero ir lá”. E aí eu achei legal é que ela escreveu uma mensagem bacana... [Foucault, em tom de humor, responde que a mensagem da aluna era “oinc” e todos riem]. E eu escrevi para ela que eu tinha ficado muito feliz de ter conversado com ela, que ela foi lá me visitar e tal e ela me respondeu: “é sempre muito bom estar ao lado da senhora (eles me chamam de senhora) e isso não é novidade. Eu quem agradeço pela nossa tarde.”. E eu falei “nossa B. que gentileza e foi bom ter você aqui como pessoa que veio conversar comigo...” e, assim, eu fiquei bem feliz mesmo. E ela falou “professora, agora como é que faz com o choro preso na garganta, ein? A senhora ocupa um lugar no nosso coração e não é de hoje. Foi a senhora que compartilhou conhecimento, nos fez crescer, nos mostrou o caminho, nos deu a mão e nos compreendeu, sempre nos apoiou. Para tanto, foi preciso muito amor e por parte da senhora nunca faltou. Somos muito gratos por tudo e para sempre. Não esquece nunquinha que a gente sempre estará torcendo e rezando muito pela vida da senhora e da sua família, viu? Conte com a gente de verdade. Tão bom saber que nosso coração tem para onde voltar...” e aí ela citou um trecho de uma música “Tu que tem esse abraço casa... Se decidir bater asa... Me leva contigo para passear...” aí ela colocou “dos presidentes do seu fã clube”. E ela me deu pratinho de porquinho, vasilhinha de porquinho e tudo mais. [...].*

(Transcrição da 9ª sessão reflexiva)

Elza expõe seu ponto de vista sobre o conto de Machado de Assis discutido na segunda sessão reflexiva e complementa como enxerga, atualmente, algumas relações entre professor-estudante.

Elza: *Eu acho que o próprio conto leva a essa reflexão... A agulha que de certa forma buscando reconhecimento começa a provocar a linha, dizendo “Olha, eu sou importante” e as primeiras falas, pelo menos para mim soou, “Olha, quem é você? Por que você está cheio de si?”. E começa a provocar a linha, que seria o estudante, né? Então, às vezes, a agulha em busca do reconhecimento começa a agir com uma certa prepotência, enfim, começa a diminuir o estudante para tentar ser reconhecido... Então, tem esses dois lados: a agulha abre sim o caminho para a linha, mas a forma como ela busca o reconhecimento, pelo menos no texto, para mim, soa um pouco estranho, assim, eu não gostei... Bem prepotente. Então, como eu vou escrever isso? Porque se a agulha está abrindo o caminho aqui... Mas, de repente, é isso, né? Não sabendo chamar a atenção, não sabendo mostrar que sua função é importante, ela [agulha] começa a tentar diminuir o outro. Às vezes, em sala de aula, o professor na busca de mostrar seu conhecimento, de mostrar que tem importância ali, ele vai diminuir o estudante e fazer com que, de alguma forma, o estudante não se sinta tão à vontade com ele, não sei... E essa ideia de que a costura é feita com a agulha e com a linha, não aparece, né? Na costura só a linha não serve para nada e só a agulha tampouco, igual no ensino.*

(Transcrição da 2ª sessão reflexiva)

Contrapondo Berê e Marie, Fonseca conta como ela se sente com alguns de seus estudantes em relação aos combinados feito em sala:

Fonseca: *Às vezes, eu sinto, assim... Uma dificuldade. Eu passo, realmente na minha primeira aula, que é quando eu discuto com eles o programa de aulas, como vai ser a metodologia, as formas de avaliação... Eu discuto como tudo vai ser no primeiro dia e a gente faz um acordo de cavalheiros literalmente dentro da sala. Em relação a essas coisas de uso celular, de sair de dentro de sala, porque cada coisa que eu falo para eles, por exemplo, eu peço para não usar o celular, eu explico o porquê. E eu faço isso com todas as turmas no primeiro dia. E eu vejo que tudo que é direito deles, eles acham muito legal, mas na hora que você fala no dever... [...]. E na hora que você fala alguma coisa aí cai o mundo na cabeça, então, eu acho que eles querem muitos direitos, mas deveres eles não querem. O professor que tem que chegar na hora certa, porque se você atrasar um dia como eu já atrasei quando tive problema com o carro, cheguei*

dez minutos atrasada na sala e eles já falam “nossa professora, você chegou 10 minutos atrasada e agora como que fica a aula?” e aí eu falei assim “nossa, que lindo, vocês nunca chegaram atrasados na aula, né?” e dei o motivo, pedi desculpas porque eu cheguei atrasada. Então, Geovana, eu sempre faço acordo com eles, tem turma que é muito tranquila, você leva o semestre na paz, mas tem turma que é difícil...

(Transcrição da 4ª sessão reflexiva)

2) Manifestações de Afetividade em ser e estar docente

Sempre ao falarem sobre seus estudantes, os professores traziam à tona algumas “dores e delícias” em ser e estar nessa profissão. Como sabemos que não existe docência sem discência (FREIRE, 1996), então, sabemos também que quaisquer experiências que os professores vivenciem na profissão, direta ou indiretamente, se relaciona com seus estudantes. Ao falarem sobre atuar enquanto docentes, sentimentos como insegurança, medo, dúvida, gratidão, amor e carinho sempre eram externalizados.

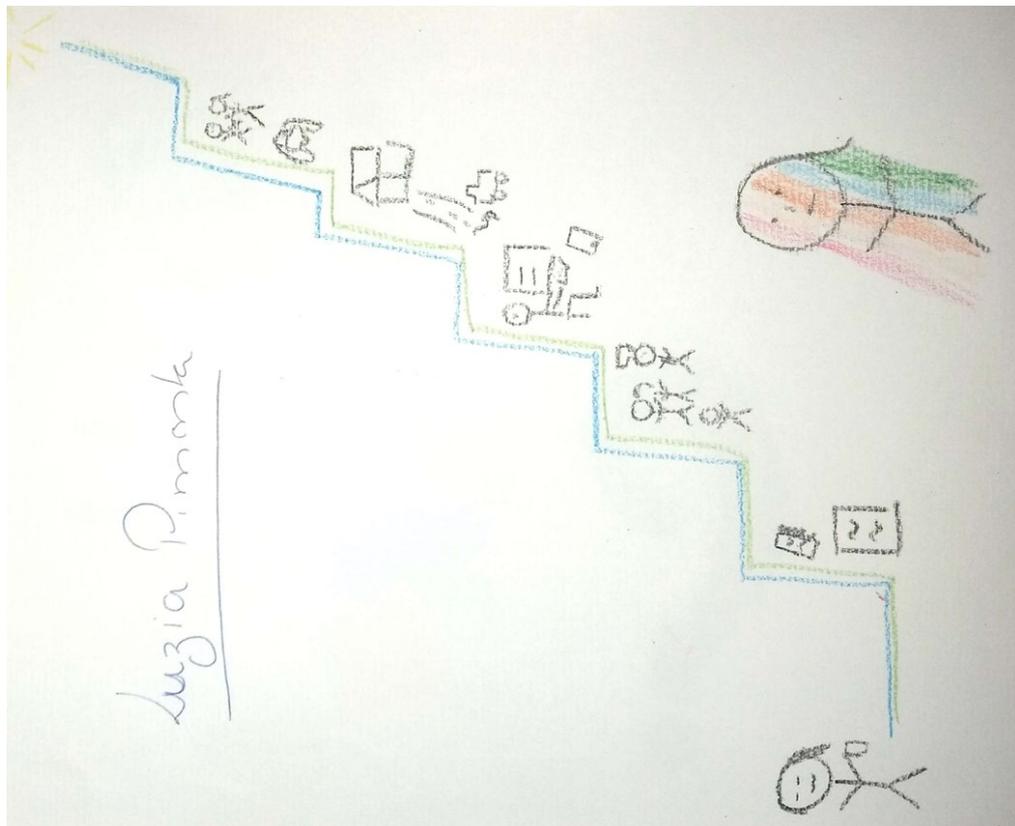
Conseguimos apreender que alguns professores focavam espontaneamente nas “delícias”, enquanto outros, às vezes, sem perceber, focavam nas “dores”. Mas, como a docência é uma profissão complexa, é certo que todos vivenciavam momentos de alegrias e dificuldades. Este indicador apresenta um pouco desse movimento dicotômico vivenciado pelo grupo.

Luzia: *Bom, como eu acho que sou uma das mais recentes aqui com meus colegas que entraram agora, para mim, essa carreira da docência é muito nova. Então, para mim, é um desafio, é como se eu estivesse subindo vários lances de escada. É um desafio constante, todo dia tem uma coisa diferente... Eu até coloquei a escada colorida porque eu sei que tem coisas boas também, então, eu não quis colocar nenhuma cor escura que agregasse algum valor negativo. Mas, assim, são momentos de estabilização que eu acho que “ok, parece que eu estou tranquila, estou confortável” e, de repente, um desafio a seguir. Aí eu coloquei algumas coisas aqui entre os lances de escada, que vocês que têm uma vivência maior, talvez já lidem melhor, mas algumas burocracias e coisas que tomam muito tempo e eu acho que são importantes, e por serem importantes, elas têm que ser melhor vistas, como reuniões, colegiados, comissões. Quando eu entrei aqui na UFU, eu já entrei em uma comissão e eu nem sabia e coisas que você nem imagina e que parecem que não tem nada a ver. Parece que... “gente, eu não vim para isso, não era isso...”, eu sei que tem um fundamento, e, por isso, tinham que ser melhor vistas. Alunos, mas também outros professores, então, como eu sou nova, eu ainda não fiz nenhum*

amigo de professor para eu poder recorrer quando acontecer tal coisa. Alunos... muito diferentes, apesar de eu ainda sentir que ainda sou próxima a eles, né, a gente consegue conversar, mas tem realidades inúmeras e, às vezes, eu não sei lidar por falta de bagagem, falta de uma maturidade maior para algumas situações. O trabalho, trabalhar com coisas novas, inovações digitais, os celulares também são um desafio, estar longe de casa, da família, dos amigos, que faz muita falta. Isso, às vezes, acaba pesando no fim do dia, porque você quer um abraço, um acolhimento... E eu meio que não coloquei um fim aqui [na escada do desenho], porque eu acho que isso é meio constante, né? Então, tem momentos que está ok, está tranquilo, eu estou conseguindo fazer meu trabalho, estou conseguindo ir em todas reuniões, mas tem momentos que são complicados. Então, eu acho que é isso mesmo, uma escada com muitos desafios. Mas, eu estou assim: tem hora que estou muito empolgada, tem hora que eu estou mais desanimada, mas eu acho que são coisas de todos, né, da vida, das coisas que vão acontecendo... Porque também a gente não é só professor, a gente tem nossa vida e a gente precisa levar isso em consideração para não acabar gastando todo nosso tempo para docência, mas também para conservar as pessoas, nossa família e também não descontar tudo que acontece neles. Cuidar desse lado pessoal também eu acho que é muito importante. [...].

(Transcrição da 3ª sessão reflexiva)

Desenho 2 - Luzia



3) Manifestações de Afetividade no ingresso na profissão

Em nossa terceira sessão reflexiva, que trabalhamos especificamente sobre a identidade docente e realizamos a oficina de desenhos, foi o momento com que essas questões emergiram com mais intensidade.

Para a maior parte dos professores, ser docente e construir sua identidade profissional não foi efetivamente uma escolha. Alguns professores abordaram a questão de não saber o que fazer após a pós-graduação e, por isso, se aventuraram na docência. Outros, falaram que tornar-se professor era uma consequência da escolha de seus estudos ou em função de quererem ser pesquisadores; outros, ainda, responsabilizaram essa decisão ao acaso.

Muitos começaram suas falas contando da certeza que tinham em não quererem ser professores, mas que hoje, não se veem fazendo outra coisa. Alguns contaram da incerteza de saber se era realmente essa profissão que eles gostariam de seguir e outros ainda carregam consigo essa incerteza.

Elza: *Meu desenho é uma árvore. Árvore porque eu trabalho com meio ambiente e desde pequena é minha imagem preferida. Eu sempre gostei de desenhar, então eu sempre desenhava árvore. [...]. A árvore, para mim, como docência é um grande símbolo porque eu comecei a dar aula para a Engenharia Ambiental, e eu dou aula especificamente de avaliação de impacto ambiental. Então, a minha escolha sempre foi meio ambiente e a docência veio depois, meio que uma consequência da escolha da Engenharia Ambiental, do meio ambiente. Eu acho que não daria aula de outra coisa, e se fosse para fazer outra coisa seria na área de meio ambiente. E aí a docência nesse sentido veio ao acaso... Não sei ao acaso, mas meio que em um primeiro momento por conveniência. Terminei o doutorado e aí tinha um concurso para ser substituta, fui lá fazer o concurso meio despreziosa, só para ver o que dava e deu certo. Aí cheguei inexperiente, nunca tinha dado nenhuma aula na minha vida. [...]. Aí o coordenador me ligou e falou “deu certo e você tem que assumir o cargo amanhã”, e eu tive que mudar para a cidade de um dia para o outro e ele entrou na sala comigo e falou “olha gente, essa é a nova docente e vai lá” e foi isso. Eu peguei 5 disciplinas e 1 só delas que era da minha área, as outras não, e aí eu fiquei maluca e a cada 15 dias eu ia para o hospital porque fisicamente eu estava acabada, mas extremamente feliz. Foi extremamente prazeroso, foi uma experiência muito boa. Os docentes me receberam muito bem, os alunos também, então foi uma experiência extremamente positiva; consegui com a ajuda dos colegas a aprender diversos tipos de metodologias, entrei em todas as comissões que precisam de alguém, fui coordenar simpósio do curso, enfim... Todo mundo me ajudou muito, o pessoal da licenciatura sentava comigo para*

me sugerir algumas coisas, foi uma experiência muito legal. E, a partir daí, passou a ser uma escolha a docência. Fui trabalhar em outra coisa quando acabou o tempo de eu ser substituta e estava super legal o trabalho onde eu estava, mas todo dia eu falava “está super legal, mas eu acho que não é isso aqui, ainda não estou tão feliz como estava no passado”. E aí foi uma escolha prestar o concurso e deu certo de passar. Então, agora eu estou gostando muito desse 1 mês que eu estou aqui. Está sendo muito prazeroso as aulas, mesmo nessa correria de preparar aulas, mas estou aprendendo muito e acho que os alunos, por enquanto, estão gostando. Está sendo uma experiência positiva e eu acho que é isso mesmo que eu quero fazer. [...].

(Transcrição da 3ª sessão reflexiva)

Desenho 3 - Elza



4) Manifestações de Afetividade na criação e/ou ressignificação das práticas pedagógicas

Durante todas as sessões reflexivas ficou muito evidente a preocupação constante dos professores em melhorar, ressignificar suas práticas pedagógicas e, por vezes, inventar novas práticas para facilitar a relação dos discentes com o conhecimento.

É importante destacar que em todos os encontros haviam sugestões de textos acadêmicos como base e complementares¹⁰ para embasar cientificamente nossas discussões, pois apenas através da apropriação da teoria é que acreditamos ser possível alcançar a práxis pedagógica no seu fazer e pensar. Entretanto, também é importante frisar que, apesar de sempre lembrarmos os docentes da importância da leitura dos textos, percebemos que muitos chegavam aos encontros sem os terem lidos, e justificavam que devido a correria do cotidiano não haviam tido tempo para a leitura, o que dificultava a nossa mediação para que a discussão se aprofundasse para além do senso comum ou das crenças já tão enraizadas por eles em seus anos de experiência.

Ainda assim, tivemos alguns colaboradores que mesmo igualmente atarefados, conseguiam realizar as leituras e, desta maneira, se aprofundaram mais nas reflexões sobre a prática e ressignificaram de modo mais concreto suas práticas pedagógicas. Um exemplo foi a professora Vitória (quase não falava em nossos encontros, apenas prestava muito atenção nas discussões) que escreveu, de modo muito afetuoso e bonito, o processo que viveu conosco no Grupo Colaborativo.

Vitória: *Entrei na Universidade Federal de Uberlândia em 2009 e lecionei boa parte do tempo de modo tradicional, repetindo os modelos de professores que tive, sendo bastante autoritária e infeliz a cada final de aula ou de semestre. Tal prática refletia negativamente nos resultados discentes ao final de cada semestre e os alunos sempre reclamavam. O ápice da minha prática pedagógica ruim culminou com um abaixo-assinado feito por alunos de uma turma que eu lecionava pedindo que eu saísse do curso. Foi muito triste e colhi reflexos desse abaixo assinado anos mais tarde. Eu estava infeliz da forma como vinha conduzindo minhas aulas e passei a questionar minha prática docente: o mais importante era o conteúdo pelo conteúdo, sem uma compreensão significativa por parte dos alunos, ou era melhor vermos menos coisas, preocupando mais com o processo de ensino-aprendizado e tendo o professor um papel mais como moderador do processo? Ainda questiono minha prática docente como formadora de outros professores que atuarão na formação de outras pessoas e, segundo Paulo Freire, a prática de pensar a prática é a melhor maneira de pensar certo. [...]. Outro ponto importante que tento alcançar um meio termo é com relação ao processo de avaliação. Acredito que muitos alunos ainda não estão preparados a não terem provas. Se não há provas não há estudo? Parece que consideram as atividades alternativas sem valor e acabam não estudando ou*

¹⁰ Todos os textos sugeridos foram enviados antes da terceira sessão reflexiva.

aprofundando nos conteúdos. De qualquer forma, outras habilidades podem ser desenvolvidas com as atividades alternativas e considero que este seja o caminho: aulas mais dinâmicas com metodologias ativas, sendo o aluno o protagonista do processo ensino-aprendizagem. O grande desafio é conseguir uma sala de aula mais empática que se preocupa com o processo do crescimento do aluno de uma forma mais humanizada através da escuta, compreensão, solidariedade, tolerância e afeto. [...].

(Trecho retirado da carta pedagógica de Vitória)

5) Manifestações de Afetividade nas relações entre pares

Esse indicador apresenta de modo muito marcante a solidão pedagógica vivenciada dentro da Academia pelos partícipes do grupo. Sempre que o assunto sobre relacionamento entre os pares surgia nos encontros, várias experiências de relações negativamente afetivas eram rememoradas. Raras vezes relações marcadas por afetos positivos foram evidenciadas.

Berê: *Com o modelo de outras instituições que eu havia estudado na graduação e pós-graduação, me deparei com uma organização bem diferente, como você mesma me falava quando foi para UFPR, só não imaginava que estas diferenças eram tão berrantes. Muito me assustaram. [...]. Deparei-me com pessoas e sistemas assustadores, meu castelo parecia que ruía a cada dia que me encontrava com meus pares na sala de professores e a cada reunião que participava. Comecei a perceber que meu sonho não era bem o que se apresentava a mim como função. Afinal, você mesma não me dizia que como docente de uma universidade pública eu deveria inspirar meus alunos, me realizar como pesquisadora e lutar todos os dias para dar uma aula que meus alunos tivessem prazer em estar na sala? [...]. Comecei a perceber que não era bem assim e minha vida havia piorado. Em todas as comissões e também no conselho nunca houve nenhuma discussão ou pauta sobre a docência, sobre aluno, sobre como nossos alunos e nossas aulas eram importantes ou não. Pelo contrário. A impressão que eu tinha é que nem havia prestado concurso para docente e sim para a política ou administração universitária. E claro, na maioria dos encontros, com uma boa dose de hostilidade por parte de grupos rivais que se instalam dentro da própria faculdade. O tempo foi passando, passei por alguns assédios morais, outras ameaças tão graves e desrespeitosas que resolvi pedir exoneração de todas as comissões e também do conselho. Claro que, de pronto, voltaram com mais uma disciplina para eu ministrar. [...]. Não sinto empatia com meus pares, este é o lado mais difícil, pois não sinto empatia com a postura que a maioria deles apresentam diante do cenário universitário. Pois para mim a preocupação e dedicação deveriam ser, no mínimo, dividida igualmente entre,*

administração, pesquisa e ensino-aprendizagem, mas este terceiro a preocupação é apenas burocrático. [...]. Mas entre meus pares não se troca experiências de sala de aula, não se discute onde estamos falhando. No máximo se comenta que o aluno teve sucesso depois de egresso. Mas e os que estão desistindo? E os que não estão se dando bem nos estágios? E as disciplinas que os alunos reclamam que o professor não ensina nada? Tudo isto não deveria ser pauta de colegiado de curso? Eu tento todos os dias ser melhor. Frustro-me algumas vezes, mas me alegro muitas outras. [...].

(Trecho retirado da carta pedagógica de Berê)

6) Manifestações de Afetividade no Grupo Colaborativo

Por fim, este indicador apresenta como se deram as relações entre os partícipes durante nosso processo formativo.

Era sempre muito bom estarmos juntos, em poucos momentos vivemos situações de tensão entre nós. Nossas relações foram bastante permeadas de afetos positivos e essa nossa percepção, minha e de Geovana, se concretizou em nossa última sessão reflexiva no momento em que Geovana pediu para quem se sentisse à vontade, que rapidamente comentasse como foi vivenciar todo esse processo no Grupo Colaborativo.

Berê: *[...]. Para mim esse curso foi muito bom, porque eu estava em um desânimo total em relação à Universidade mesmo e com a docência. Eu estava muito desanimada e desestimulada e eu estava começando a achar que eu estava equivocada em todos meus ideais enquanto docente. Então, eu cheguei ao ponto de falar: “olha, realmente isso não é para mim, talvez eu esteja realmente lutando ou tentando uma coisa que nunca vai ser meu... Eu não pertencço a esse lugar”. E quando eu cheguei aqui no grupo, me deu uma esperança muito grande, foi muito legal. [...]. Porque eu me encontrei com pessoas que me fizeram voltar a acreditar que eu realmente posso ter esse ideal e que ele é real, porque as pessoas que estão aqui pensam assim. Nós somos poucos demais dentro da imensidão que a gente vive aqui dentro, pelo menos da minha realidade. Eu convivo com mais de 40 professores e não tenho identidade com ninguém, sobre o idealismo que é a Universidade pública, sobre o que é a docência, eu não tenho essa identidade com absolutamente ninguém. Isso para mim é muito difícil e esse curso me deu um gás para eu continuar [sendo docente]. Eu gostaria de agradecer a todos por compartilharem de ideias que são legítimas. [...].*

Marie: *Eu também me identifico com o depoimento da Berê porque a gente acaba se sentindo o patinho feio e aqui a gente encontrou vários outros patinhos feios também, que, na verdade, patinho feio é a expressão, porque nós somos os patinhos bonitos, né. A gente pelo menos está tentando ser diferente. Eu tenho um relacionamento bom com todo mundo da unidade, mas esse ideal nunca foi compartilhado entre os colegas. Então, é muito bom você encontrar pessoas que passam pela mesma situação que você. Dentro de unidades completamente diferentes, nós temos os mesmos problemas, se é que a gente poderia falar que são problemas... [...]. E encontrar vocês aqui querendo fazer diferente é muito bom! Quando eu cheguei em casa do primeiro encontro meu marido me perguntou o que tinha acontecido aqui e eu respondi que foi muito legal, que eu encontrei pessoas iguais a mim que amam o que fazem, que gostam de dar aulas, que gostam dos alunos e que estão ali para isso, que amam a profissão. [...]. Essa questão das metodologias era o que eu estava mais ansiosa porque eu precisava aprender alguma coisa aqui para aplicar em sala de aula e esse era meu objetivo primário, e aqui foi muito além porque acabou mexendo com o meu pessoal, com a minha pessoa. [...]. Foi fantástico! [...].*

Magdalena: *[...] A primeira relação que eu estabeleci com a instituição e com colegas foi com vocês, porque acho que nem na faculdade eu passei tanto tempo reunida com um grupo discutindo como eu estou com vocês. Por isso, eu me sinto muito grata e muito feliz de estar aqui. [...]. Aqui eu fiz amigos que eu vou levar para sempre, não é? Amigos de ir para festa, de marcar festa, de pensar “quando a gente vai se encontrar de novo?”. Então, essa questão da Afetividade, dessa coisa toda, para mim, foi muito importante. [...]. Foi incrível estar com vocês, conhecê-los, trocar ideias, ouvi-los como vocês entendem a UFU. [...]. Eu vim para o grupo com o desejo de conhecer, porque eu não tinha o que dizer além disso. Então, eu agradeço demais a convivência, o carinho, a troca de ideias. Peço desculpas porque, às vezes, eu acabo falando meio sendo incisiva em algumas colocações e pode ser que soe rude, pela espontaneidade mesmo da fala. Agradeço demais conhecê-los e conhecer a UFU através de vocês.*

Vitória: *Rapidamente eu agradeço, foi ótimo o convívio. E, assim, uma coisa que me chamou muito a atenção, mas que é da natureza da Geovana, é o cuidado com as aulas. Mesmo nos colocando como ativos no processo, tem todo o preparo e isso acaba nos incentivando, nos motivando a ter esse mesmo papel, de preparar, de cuidar, prévio, visando o resultado [com os alunos]. Eu achei muito gentil, gente, no primeiro dia com aquele caderninho e com balinha,*

eu pensei assim: “Nossa!”, isso toca a gente! E, realmente, é um lado subjetivo, né? Vocês estão de parabéns! Obrigada!

Luzia: *Eu senti que aqui era... Para mim, a palavra que mais me vem é “um respiro”. Porque mesmo cansada do dia, de passar o dia inteiro em pé, vir para cá era um alívio, uma coisa que fiz com prazer. Então, eu agradeço a oportunidade de trocar ideias, para mim foi uma parte muito importante para nossa jornada e imagino que para todo mundo, né? Muito obrigada!*

Foucault: *Como eu sou o último e não quero repetir o que todo mundo falou, eu só vou agradecer e dizer que eu aprendi muito e espero continuar encontrando vocês em outros momentos.*

(Transcrições da 10ª sessão reflexiva)

4.5.3 Construção dos núcleos de significação

A construção dos núcleos de significação consiste no momento precedente ao de, finalmente, analisá-los. Isso não quer dizer, entretanto, que não haja análise. Segundo Aguiar e Ozella (2006, p. 231), “é nesse momento que, efetivamente, iniciamos o processo de análise e avançamos do empírico para o interpretativo, apesar de todo o procedimento ser, desde o início [...], um processo construtivo/interpretativo”.

Com isso, neste momento, é necessário fazer a releitura de todo o material da pesquisa, considerando as aglutinações realizadas anteriormente (levantamento dos pré-indicadores e sistematização dos indicadores), para, então, iniciar um processo de articulação que resultará na organização e nomeação dos núcleos de significação. (AGUIAR; OZELLA, 2006).

Os núcleos de significação, por sua vez, “devem expressar os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente, que revelem as suas determinações constitutivas” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 231).

Para construirmos os núcleos de significação, fizemos a releitura dos pré-indicadores caracterizados pelas 38 cenas e dos 6 indicadores de análise e retomamos o problema desta pesquisa: Quais são as manifestações de Afetividade presentes em um processo de formação e Desenvolvimento Profissional Docente na Educação Superior?

Por fim, compreendemos que as manifestações de Afetividade do Grupo Colaborativo vivenciadas em um processo de DPD ocorreram por meio de duas zonas de sentido principais:

1) interna: da realização, da confirmação, da crise, da confrontação e da transformação. Este núcleo de significação faz referência aos indicadores 2, 3 e 4, que abordam o ser e estar docente, o ingresso na profissão e a ressignificação das práticas pedagógicas, nesta ordem.

2) externa: da mediação do outro, do Grupo Colaborativo, com os pares e com os estudantes. Este núcleo de significação abrange, mais especificamente, os indicadores 1, 5 e 6, que tratam, respectivamente, das relações docente-discente, das relações entre pares e do Grupo Colaborativo.

Com os núcleos de significação definidos, dissertaremos, na próxima seção, sobre as análises do material empírico à luz dessas duas zonas de sentido principais.

5 AFETIVIDADE EM EVIDÊNCIA EM UM GRUPO COLABORATIVO

O objetivo desta seção é apresentar e aprofundar a análise dos núcleos de significação, tendo em vista responder a problemática de pesquisa anunciada: Quais são as manifestações de Afetividade presentes em um processo de formação e Desenvolvimento Profissional Docente na Educação Superior? Para tanto, partimos do amplo conjunto de informações obtidas no decorrer da pesquisa para que pudéssemos organizar, conforme anunciamos anteriormente, os indicadores e alcançarmos os núcleos de significado.

5.1 Das Manifestações Internas de Afetividade

Esse núcleo de significação possui como sentido principal os processos internos de Afetividade que a ação de Desenvolvimento Profissional Docente e do Grupo Colaborativo originaram nos partícipes. Durante as sessões reflexivas, abordamos e discutimos assuntos que abalaram certezas, ratificaram e suscitaram novas dúvidas.

Conversar e refletir sobre o ser e estar docente, o ingresso na profissão e a ressignificação das práticas pedagógicas são assuntos que, necessariamente, (re)lembram o passado vivido e as escolhas feitas e, conseqüentemente, manifestam as memórias afetivas. E, mesmo que compartilhando e expondo ideias, pensamentos e memórias com o grupo, memorar e pensar sobre essas questões singulares remetem à processos individuais e, por isso, a nomeação deste núcleo traz consigo a palavra “internas”. É importante evidenciar a impossibilidade de se fazer, acertadamente, algum tipo de separação desta magnitude (interna *versus* externa), assim como não se sustenta fazer a suposta separação entre razão *versus* emoção. Nosso intuito é destacar que, da mesma maneira que em alguns momentos da vida se evidencia ou a emoção ou a razão, sem que uma deixe de existir por completo em detrimento da outra, também entendemos que alguns processos vividos tendem mais para a dimensão individual ou para o coletivo, mesmo que a simultaneidade nunca deixe de acontecer, apenas varie a intensidade.

Wallon (1968) e Vigotski (2007) afirmam que nós somos seres que nos constituímos por intermédio das e nas relações, mas que não podemos desconsiderar nossa parte genética e biológica nesse processo. E, é por causa dela e do nosso modo próprio de nos apropriarmos das coisas, que nos tornamos sujeito singulares.

As ações de DPD, ao nosso ver, funcionam aproximadamente dessa maneira. Isto é, os professores através das diversas formações e experiências se constituem como profissionais por

meio de suas práticas, que são realizadas em relação com o outro e com o meio. Entretanto, alguns autores como Fiorentini e Crecci (2013), Marcelo Garcia (2009) e Nóvoa (2000), defendem que é preciso também que haja um momento dedicado especificamente para a formação individual, pois assim é possível que as pessoas leiam, pensem e reflitam sozinhas a fim de reestruturar, construir, desenvolver e/ou apropriar os novos conceitos e, ainda, ressignificar suas práticas pedagógicas. “O processo de conscientização é um processo individual e a formação docente perpassa uma reflexão individual dentro de um contexto político, [...] que contribui para que essa formação ocorra de forma mais amena, mais conturbada ou que não ocorra” (MARCELO; PRYJMA, 2013, p. 39).

Pensando nesse momento de formação individual dos profissionais, logo na primeira sessão reflexiva, momento que ouvimos e conversamos sobre os desejos e expectativas em realizar o curso, bem como elencamos as temáticas que seriam trabalhadas nos próximos encontros, profa. Geovana informou que a partir daquele levantamento de temáticas, selecionaria os textos científicos para trabalharmos em cada sessão.

E, rememorando o passado e seus afetos, Fonseca diz quase que imediatamente após a fala de Geovana:

Fonseca: *Geovana, esses textos são os mesmos que você passou naquele curso “Iniciação à Docência” que você deu há três anos atrás?*

Geovana: *De jeito nenhum! São outros. Porque, como diz a poesia, “procuro despir-me do que aprendi, procuro esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram...”*

Fonseca: *É porque os textos são muito bons! Por isso, perguntei.*

Geovana: *Sim, são muito bons. Mas, eu vou sempre buscando outros para podermos nos atualizar. O conhecimento não é estanque.*

(Transcrição da 1ª sessão reflexiva)

Ibiapina (2008, p. 16) aponta que “é preciso planejar pesquisas em que o exercício reflexivo seja utilizado como categoria epistemológica tanto de construção de conhecimentos quanto de formação”. Acreditamos que essa prática de reflexão aconteça a partir de leituras teóricas, pois segundo Pedro (2019, p. 80), elas se apresentam “como ferramenta valiosa ao desenvolvimento do sujeito, pois materializa o conhecimento acumulado historicamente pela humanidade”. Além do mais, caso nossas discussões acontecessem sem o devido embasamento teórico e científico, facilmente poderíamos cair no discurso do senso comum, que, dificilmente, proporciona alguma ressignificação na atuação profissional.

Pimenta (2010) reitera nossa posição ao dizer que se comete o equívoco de pensar que apenas a reflexão na prática e sobre a prática será capaz de, adequadamente, solucionar os problemas enfrentados no fazer pedagógico. É preciso articular as práticas pedagógicas com os pressupostos teóricos, em práxis, porque é através dos significados e sentidos que os docentes produzem transformações em suas atuações. Diante disso, Lacerda (2016, p. 61) evidencia que “as práticas formativas devem suscitar nos professores a problematização das realidades por eles vivenciadas, tendo em vista, a busca por referenciais teóricos que possibilitem a resolução dos problemas enfrentados no cotidiano de seu trabalho, no sentido de ampliar a construção de seus saberes”.

Frente a nossa proposta em realizar uma ação de DPD em um Grupo Colaborativo, compreendemos que tornar-se profissional docente pressupõe um processo formativo reflexivo permanente, capaz de proporcionar novas formas de atuação (MARCELO; PRYJMA, 2013), e, por isso, acontece durante toda a vida. Portanto, não há outra possibilidade senão criar oportunidades formativas em que os docentes sejam provocados a acessar novos conteúdos pedagógicos, a interagir, a dialogar, a questionar e a debater suas angústias e incertezas, principalmente, no campo pedagógico.

Tentar apreender essa constituição demanda, portanto, conhecer a história pessoal e profissional do professor, o que inclui saber mais sobre suas crenças e valores compartilhados pela e na família, suas experiências, suas trocas, seus gostos e também seus estudos realizados. E, ao propormos entender o professor como a pessoa integral que é, através da sua história de vida, imediatamente, este nos revela as marcas afetivas que carrega consigo, que exerceram e ainda exercem grande influência na escolha em ser e estar docente, assim como ingressar na profissão.

Assim, compreender como uma pessoa, em especial o professor, formou-se é encontrar relações entre a pluralidade de suas trocas e vivências internas ou externas nos diversos momentos de sua vida. Além disso, compreende-se que essa formação está diretamente relacionada à construção da identidade do ser professor e, portanto, de si mesmo, na qual o desenvolvimento dos significados e valores se transforma ao longo de toda a trajetória de formação pessoal e profissional. (BESUTTI; REDANTE; FÁVERO, 2017, p. 263).

Considerando especificamente sobre esses importantes marcos na carreira docente (a escolha e o ingresso na profissão e o reconhecimento enquanto profissional da categoria), em nossa terceira sessão reflexiva, realizamos uma atividade que consistia em os colaboradores desenharem o que, para eles, significava ser professor. Uma maneira de todos do grupo se

conhecerem um pouco melhor, para que de fato nos tornássemos um Grupo Colaborativo e não um aglomerado de pessoas, e também para que os próprios docentes relembassem, pensassem e refletissem sobre sua trajetória de vida e profissional até aquele momento. Ademais, também pedimos para que cada um escolhesse um pseudônimo para si a fim de utilizarmos nesta pesquisa.

Abaixo, selecionamos alguns desenhos, com os trechos de suas respectivas apresentações, para ilustrar um encontro repleto de afetos.

Desenho 4 - Marie



Marie: *Eu entendo minha docência como doação e a docência para mim foi uma opção. Ela foi uma escolha e não uma falta de opção. [...]. Desde quando eu estava na graduação de Medicina Veterinária eu sabia que queria ser professora. A partir do segundo período quando eu tive minha primeira bolsa de IC, eu já sabia que queria dar aula e, por isso, me dediquei ao mestrado e ao doutorado. Então, eu me representei aqui em duas setas com coração, que é o que eu faço com amor e eu realmente me doou para os meus alunos. Faço o que eu amo, o que eu gosto e sou muito feliz por isso. E aqui eu coloquei que a gente recebe muito mais do que a gente doa quando a gente faz com amor. Eu coloquei aqui a maçã porque eu lembro que a minha primeira professora me inspirou muito de maneira positiva [...]. Mas nem sempre a gente recebe maçã, né, e por isso, eu coloquei um raio aqui também. [...]. Às vezes a gente recebe umas tempestades, uns choros, umas incertezas e a gente tenta ajudar. [...]. De tudo que*

eu considero que eu tento doar para meus alunos, não só conhecimento, não só passar para eles coisas técnicas, mas também tentar formá-los como pessoa melhores. Então, às vezes, eu vejo que eles vêm com tanta dificuldade de serem cidadãos primeiro ao invés de serem técnicos. Então, eu tento deixar uma marca positiva na vida deles como uma doação, que eu faço com muito amor e acabo recebendo muito mais coisa boa do que eu dou para eles.

(Transcrição da 3ª sessão reflexiva)

Desenho 5 - Vitória



Vitória: *O meu desenho reflete hoje uma postura minha que mudou ao longo desse tempo que estou aqui na UFU. No início da minha docência, eu encarava a profissão como transmissora de conhecimento, de vir para a sala de aula com muito conteúdo, cumprir a carga horária. [...]. Hoje eu vejo minha função como indicadora de caminhos, de conteúdos, mas sem aquela cobrança de ter que cumprir tudo porque o tempo é curto. Temos as dificuldades ao longo desse tempo, eu acho que ainda hoje também. Mas hoje eu vejo como um caminho possível de alcançar a vitória. [...]. Hoje eu tento novas metodologias, visando a mudança, com o objetivo de alcançar o sucesso do aluno, da escolha do aluno enquanto futuro profissional.*

(Transcrição da 3ª sessão reflexiva)

Desenho 6 - Almeida

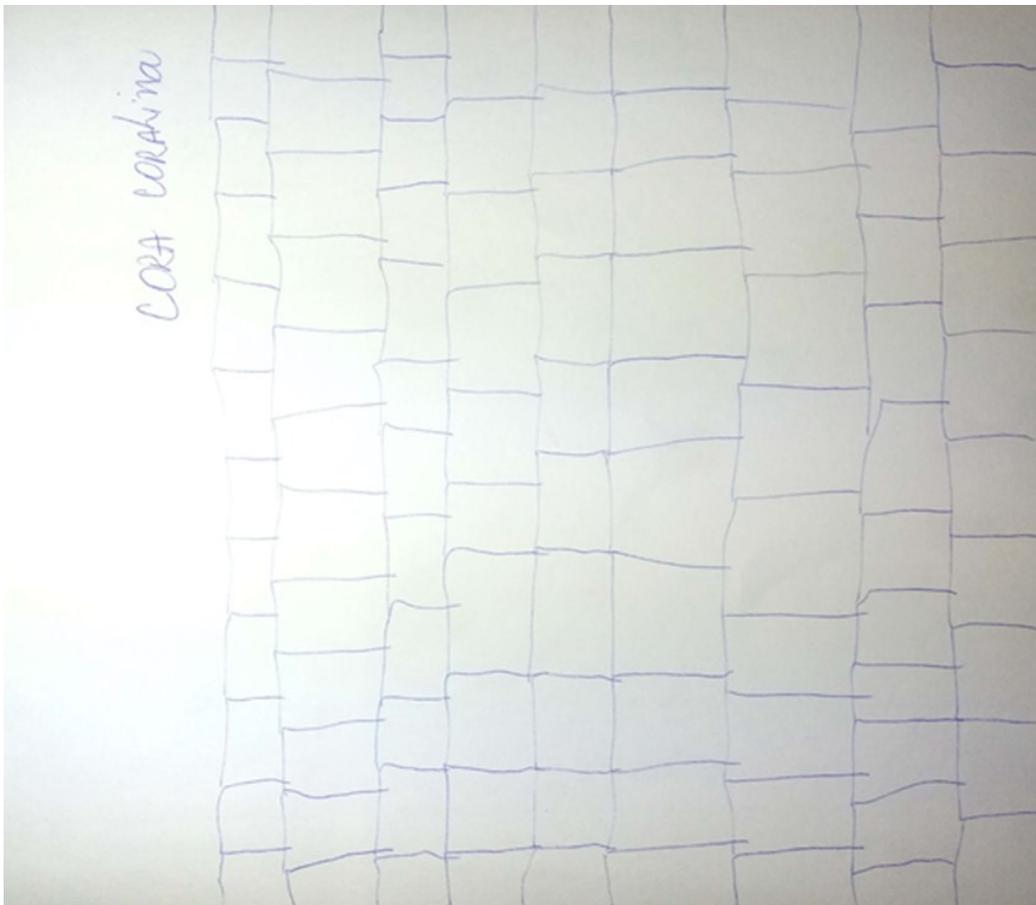


Almeida: *Eu acho que esse desenho representa muito bem quem eu fui e quem hoje eu tento ser. Eu venho de uma família muito simples e meus pais... Eu vou chorar, gente. Meus pais não têm nem o ensino médio completo, então, eles sempre me incentivaram a estudar e a buscar o melhor para mim. [...]. Minha família é muito religiosa também e desde cedo, apesar de não saber que eu seria uma professora, eu desde os 15 anos sou catequista, até hoje. Então eu acho que a minha profissão começou há muito tempo atrás. [...]. E mesmo fazendo mestrado e doutorado, não era isso que eu imaginava ser. Passei no concurso, vim para Uberlândia, sem experiência nenhuma (por isso o vestido verde). E aqui, é o que eu sou: metade ainda em amadurecimento e hoje, depois de cinco anos, eu acho que progredi bastante. [...]. Eu tento*

trabalhar com meus alunos da forma como eu penso que os meus pais me veem e como eles se sentem realizados. Então, o que essas pessoas vão se tornar enquanto profissionais, enquanto transformadores, é o que eu tento trabalhar hoje enquanto professora. Eu sei que é um longo processo, com vários caminhos e todo mundo com o livro para tentar... Hoje eu sou muito feliz, muito realizada e espero que eles também possam um dia alcançar o que eu alcancei. [...]. Minha mãe era professora porque antigamente não precisava de competência, né... Então, não sei, inconscientemente, isso acabou me motivando muito para me tornar quem sou hoje.

(Transcrição da 3ª sessão reflexiva)

Desenho 7 - Cora Coralina



Cora Coralina: *Eu penso a docência muito como uma construção. Minha ideia era fazer uma construção. Ela não está completa ainda porque é um processo e ela não foi colorida porque eu penso que em cada turma o colorido é construído junto, porque é muito especial, muito diferente em cada turma que a gente entra. Hoje eu estava estudando sobre desenvolvimento humano e lá com uns 6 até 11 anos a gente pensa nossa profissão, mas não necessariamente a que a gente vai seguir, né. E aí eu estava pensando: “mas gente, lá quando eu tinha 11/12 anos*

eu queria ser professora”, depois eu desisti, fui fazer Psicologia. Logo que eu desisti de ser professora, eu queria ser psicóloga, mas eu acho que tinha alguma coisa desse ser professora... Fui fazer mestrado, doutorado, porque eu gostava muito de fazer pesquisa e aí a docência no doutorado ficou muito clara para mim, porque no mestrado eu ainda tinha dúvida se eu queria ou não. Depois do mestrado comecei a dar aula e a me encantar com isso, mas eu levava o consultório junto e no doutorado eu tive clareza. E, como eu não queria só isso, eu queria o consultório também, eu demorei quase 8 anos para ter certeza que eu ia prestar um concurso. E eu fui prestar o concurso quando era da minha área porque eu pensei “eu vou passar a vida inteira fazendo e vou estar feliz”.

(Transcrição da 3ª sessão reflexiva)

Desenho 8 - Berê



Berê: *Eu desenhei um homem de lata, porque quando eu comecei, eu me sentia assim. Eu tive umas experiências muito ruins no começo da carreira. Não foi por acaso, mas eu também*

nunca quis exatamente ser professora. Minha maior admiração era com alguns nomes da ciência, então, eu queria ser cientista quando eu era criança. De alguma forma eu queria ser cientista, eu não queria ser esposa, eu não queria ser mãe. [...]. Eu tive uma grande influenciadora, uma professora, mãe da minha melhor amiga, professora da USP, em Ribeirão Preto. E ela era aquela pesquisadora e professora totalmente dedicada, muito amiga da gente também. [...]. E quando eu fui para sala de aula eu me sentia o homem de lata, eu não conseguia interagir com aquelas pessoas, foi muito ruim, eu me sentia um deles e eu não conseguia me posicionar. Eu não tinha problema com os alunos, o problema era comigo mesma naquele papel, que eu não me sentia professora. [...]. Eu percebi que as coisas começaram a florir quando eu estava aqui há 8 meses e me chamaram para ser paraninfo de uma turma que eu tinha dado uma disciplina, a primeira turma do curso. E aí eu vi um caminho que é: “opa, essas pessoas podem ser minhas amigas”. E elas vão ser minhas amigas se eu for uma pessoa coerente e elas me admirarem, se eu transmitir confiança no que eu sei, porque eu tinha grande experiência naquilo que eu dava aula, não em dar aula. [...]. E hoje quando eu entro dentro de uma sala de aula, eu vejo um monte de botõezinhos de flores, eles vão florir, eles vão abrir, eu acho que eu só preciso de estar ali junto com eles para dar um pouquinho de sombra e água. Muitas vezes eles me ensinam muito mais do que eu tenho que passar para eles e isso é certo, muitas vezes não, eu acho que todos os dias. Hoje para mim a docência é uma troca muito agradável, hoje eu me sinto um pouco árvore no sentido de galhos para abraçar as pessoas. Hoje, eu estou tentando criar raízes, ainda superficiais, mas isso já é uma vitória também... Porque eu sempre quis ser pesquisadora e eu descobri que para ser isso eu precisava ser professora, fiz minha cabeça para isso e quando eu comecei eu não gostei. Demorou um tempo para eu amadurecer isso e hoje sou muito realizada.

(Transcrição da 3ª sessão reflexiva)

Diante dessas falas podemos perceber o quão complexo é o processo de tornar e se identificar docente, o quão contraditório é ser e estar nessa profissão. Os momentos de realização e confirmação se alternaram com os de crise e confrontação, em um fluxo dialético, tal como se apresenta a existência humana.

Além disso, confirmamos que a decisão de ingressar na docência, como escolha ou aposta, foi marcada pela Afetividade: nos relatos identificamos pais, professores e/ou estudiosos citados como exemplos a serem seguidos ou evitados, várias memórias foram suscitadas.

Nesses trechos, pudemos também comprovar, empiricamente, a diferenciação que Vigotski (1987) faz sobre significado e sentido. O significado é comum ao coletivo, ou seja, se refere “ao sistema de relações objetivas que se formou no processo de desenvolvimento da palavra, consistindo num núcleo relativamente estável de compreensão da palavra, compartilhado por todas as pessoas que a utilizam” (OLIVEIRA, 1992, p. 81). O sentido, por sua vez, é singular, pois é composto pelas relações contextuais e pelas vivências afetivas do sujeito. (VIGOTSKI, 1987). Desta maneira, nos relatos dos professores é possível salientar que todos compartilhavam o significado da docência como profissão, entretanto, quanto ao sentido, cada um, de acordo com seu itinerário pessoal, vivia a docência à sua maneira.

Pimenta (2010) afirma que o processo de identificação com a docência acontece com os professores desde as primeiras experiências escolares, na condição de estudantes. É nesse momento que algumas crenças sobre Educação e escola são construídas e reconstruídas durante o percurso escolar. Pryjma e Oliveira (2016) articulam as experiências escolares dos professores com a sua atuação profissional e afirmam que existe uma influência direta das experiências para a atuação, fazendo com que a docência seja construída por tentativas e erros, principalmente, quando não há uma base conceitual que dê sustentação às práticas pedagógicas.

O processo de reflexão sobre a aprendizagem para a docência no ensino superior e sobre como estes utilizam as suas experiências docentes para a sua própria constituição profissional, ancorado nos desafios da investigação sobre a docência, tornou-se um importante exercício de olhar para o contexto onde os sujeitos se fazem profissionais. Neste espaço, nem sempre as práticas são consideradas positivas, uma vez que inúmeros conflitos ou obstáculos podem ser encontrados e as tentativas práticas são permeadas por acertos e erros, quando aquelas destacadas como positivas são incorporadas às aprendizagens docentes, vindo a fazer parte do repertório de ações que serão executadas em diversos momentos do fazer pedagógico do docente da educação superior. As demais ações, consideradas como negativas, ou que por algum motivo não foram consideradas satisfatórias, são excluídas, sem que haja uma reflexão mais aprofundada, de modo a ressignificar ou qualificar tais práticas. (PRYJMA; OLIVEIRA, 2016, p. 855).

Ou seja, ao se espelharem em seus ex-professores, os docentes universitários, tendem a incorporar em sua atividade profissional as práticas que consideram positivas e excluem aquelas que acreditam serem negativas, de acordo com suas vivências escolares e acadêmicas. Entretanto, no decorrer das atividades formativas, constatamos em determinadas discussões que alguns docentes ainda perpetuam o ciclo vicioso de formação e atuação profissional, apresentado por Canário (2008).

Além disso, Leite (2018) acrescenta que o entendimento em uma pessoa considerar uma prática pedagógica positiva ou negativa está completamente imbricado com seus afetos. Por exemplo, os afetos positivos marcam as práticas que possibilitam a pessoa sentir a sensação de “ser capaz de” enquanto as práticas negativas diminuem a autoestima do estudante. E, ainda segundo o autor, esses sentimentos são suscitados por meio da qualidade estabelecida na relação docente-discente, que também pode ser afetivamente positiva ou negativa.

Fonseca, em sua fala, ilustra como um professor pode marcar a vida de um estudante e como isso alterou sua atuação como professora.

Fonseca: *Eu tive uma experiência com meu orientador, quando eu entrei no mestrado, porque eu falo pelos cotovelos e muito rápido. E quando eu gosto de um assunto aí que a coisa vai... Eu me lembro que o primeiro seminário que eu fui apresentar no mestrado foi para a disciplina do meu orientador aí eu querendo impressionar, eu preparei um super seminário e falei rápido demais. Terminei a apresentação e fiquei esperando o meu orientador falar algo, me elogiar, aí ele olhou para mim e falou assim “da próxima vez você coloca o disco na rotação normal porque eu não entendi uma palavra do que você disse”.*

Geovana: *Meu Deus!* [Em tom de preocupação].

Fonseca: *E eu fiquei roxa, eu queria abrir um buraco e colocar minha cabeça. Meu orientador, no caso, imagina... Mas eu acho que ele fez certinho, eu acho que ele fez o correto comigo, foi o choque da chegada e ele mostrou para mim que não era daquele jeito. E foi aquilo que eu falei, eu aprendi a ser professora enquanto eu estava no mestrado, e ele foi me mostrar exatamente o seguinte: que quando você está falando em público, o público tem que entender porque você sabe o assunto, você tem que saber passar. E aí eu fui treinando, eu dava aula no lugar dele e ele me ensinou a ser professora, ele realmente foi meu mentor. Aí chegou no dia da minha defesa do mestrado, naquela época eram três anos, então a gente trabalhou juntos durante três anos, e o dia da defesa era numa segunda, eu liguei para ele para eu apresentar para ele no domingo, sabendo que era final de semana, mas eu precisava daquilo para eu me sentir segura na apresentação. [...]. Aí eu falei, falei e falei, e quando eu terminei ele me perguntou: “Fonseca, é você mesma que está aí na frente?” E eu fiquei só olhando para ele. “O que que três anos fizeram com você, hein? Você falou tão calma que até estava me dando canseira”. A mesma pessoa que mandou eu diminuir o ritmo, falando para eu aumentar. Ou seja, eu precisei desse puxão de orelha... Na hora, lógico que eu levei um choque. Mas hoje eu vejo o sentido de ele ter falado aquilo, eu aprendi a lição.*

Reale: *Mas eu acho importante falar isso de Afetividade, porque você demonstrar Afetividade com seu aluno não quer dizer que você tem que ser só amiguinho e passar a mão na cabeça dele não. Afetividade é você falar o que o aluno precisa ouvir naquele momento.*

Geovana: *E aí não é o “que falar” e sim o “como falar”, porque a relação afetiva precisa ser construída permeada pelo afeto, pelo respeito, pela generosidade de entender que o objetivo é o desenvolvimento humano.*

Fonseca: *E é isso que eu agradeço a ele, porque ele foi bem direto para falar isso para mim. “Você precisa aprender o porquê de não poder falar tão rápido assim, as pessoas não vão te entender. Se você quer ser professora, você vai ter que aprender.” Realmente, é a forma de falar, não é? Ele me falou duro, mas em seguida, me explicou o porquê que ele fez aquela crítica. Então, isso me marcou e nunca mais esqueci. Toda vez que eu começo a falar rápido demais, eu me lembro disso.*

(Transcrição da 4ª sessão reflexiva)

Durante todo o processo de DPD, compreendemos que os partícipes demonstravam expressiva preocupação em transformar suas práticas pedagógicas para serem melhores professores para seus estudantes. Esse foi o principal motivo almejado pelos docentes quando se inscreveram para participar do curso, e se mostrou evidente em todas as sessões reflexivas, independente da temática ou das atividades propostas. Essa preocupação se exteriorizava como compromisso individual e institucional e, como exemplo, trazemos abaixo dois momentos que figuram esse cuidado.

Tício: *O que eu queria dizer é o seguinte: na apresentação ficou claro que eu sou o professor mais antigo da turma e eu vim para cá [para o curso] porque eu sou professor há todos esses anos, há 27 anos, e ninguém nunca me ensinou a ser professor. Diferentemente de todos vocês, eu não tenho nenhuma especialização, não tenho mestrado, não tenho doutorado, nada, né... Mas fiz concurso naquela época que todo mundo se aposentou por conta da Constituição de 88 e aí abriram um punhado de vagas e, naquela época, ser mestre, aqui no interior, era algo inimaginável. Então, eu ingressei nessa Universidade em um concurso que tinha duas vagas: quem passou em primeiro era mestre e eu passei em segundo lugar. E, em 27 anos, tenho tido um desempenho, pelas respostas dos alunos, eu acredito que satisfatório. Só que eu sinto ao longo desses 27 anos que eu recebo mais do que dou, porque quando eu entro em sala de aula, eu me sinto muito bem. Eu tenho outra atividade, todos aqui já sabem, e é essa atividade que me remunera, que paga minhas contas, mas aquela que me dá prazer, realmente, é ir para a*

sala de aula. Então, eu senti a necessidade de ter mais conhecimento para retribuir aquilo que, todas as vezes que eu entro em sala, eu sinto... Eu me sinto leve. [...]. Ao contrário da minha outra profissão, que é muito embate e muita briga, [...], eu chego dentro de sala de aula, para mim, é paz. [...]. Esse é o primeiro curso que faço nesse enfoque e, para mim, tenho certeza que vai ficar marcado.

(Transcrição da 10ª sessão reflexiva)

Cora Coralina: *Uma das possibilidades de leitura que a gente fez dessa imagem¹¹ foi que a Afetividade ajudaria a gente a pensar como olhar para essa pessoa, como dar o conteúdo da melhor maneira possível e avaliar de uma maneira que a gente consiga saber se o aluno aprendeu ou não. Mas, sem sugar demais, porque, se a gente suga demais, a pessoa fica sem energia, sem vida e não cumpre o papel do aprendiz, porque a gente forçou muito, exigiu muito. Qual que é o sentido disso, deixou ele vivo?*

Berê: *Pensando em associação com o texto, tem uma passagem que fala sobre a parte positiva e a parte negativa e a gente têm que tomar cuidado com a maneira que escolhemos as técnicas que iremos usar para passar aquele conteúdo, a organização... [...]. Quando escolhemos alguma coisa que não deu certo, a gente pode causar algo nesse sentido e o aluno se sentir angustiado, e a gente pensou que isso também está associado a essa figura também que o aluno se sente torcido.*

(Transcrição da 4ª sessão reflexiva)

Esses fragmentos indicam que os docentes, ao estabelecerem comparações com vivências que tiveram na condição de estudantes, compreendem que suas ações reverberam de modo positivo ou negativo nos educandos. Além disso, demonstram o compromisso com a formação dos discentes, pois para além do conteúdo ministrado, a forma como se ensina e, principalmente, as relações que são estabelecidas são altamente formativas e se configuram em marcas que, cedo ou tarde, são recuperadas, contribuindo, portanto, para a constituição profissional dos estudantes.

Segundo Marcelo Garcia (2009), o objetivo final de qualquer ação de DPD deve ser a transformação das práticas pedagógicas dos profissionais visando a aprendizagem discente. Além disso, a maioria dos colaboradores desta pesquisa foram formados no bacharelado, como pôde ser visto no Quadro 1, então, entendemos que essa preocupação constante em melhorar

¹¹ A imagem, que se encontra no anexo D, foi utilizada em uma atividade proposta para debatermos sobre a relação professor-estudante e sobre avaliações.

como professores advém, em partes, da falta de formação didático-pedagógica, como indica os estudos de Fernandes *et al.* (2017).

Desse modo, na educação é preciso pensar a formação como a passagem do conhecimento empírico para o conhecimento científico e deste para o pedagógico sendo estes contemplados na formação pedagógica. Nesta formação espera-se formar indivíduos capazes de aprender a aprender as necessidades do sujeito. (SOMACAL; RIBEIRO, 2015, p. 3256).

Isso mostra que, independente de como o ingresso na profissão ocorreu, todos os colaboradores entendiam que ser docente é compreender-se com conhecimento inacabado, reconhecer que a atuação se modifica constantemente perante a complexidade e dinamicidade de suas experiências vivenciadas no contexto de trabalho. (BESUTTI; REDANTE; FÁVERO, 2017). E, com isso, afirmamos que a tentativa dos professores em se tornarem melhores profissionais já havia começado antes da inscrição nesta ação de DPD, que, inclusive, foi um indício dessa preocupação.

Luzia: *“Qual o conceito destacado do texto se trata da sua prática pedagógica?”. Então, eu acho que eu ainda preciso... eu ainda estou em transição, eu tento me ver no sentido da pedagogia centrada na relação, mas ainda é muito centrada no professor. É um processo de aprendizado, então é uma coisa que eu tento mudar em minha prática.*

Geovana: *E a partir das vivências você consegue observar se já está conseguindo fazer essa superação?*

Luzia: *Então, eu acho que ter começado a participar aqui, pensar minha prática docente, tentar utilizar as metodologias ativas e o professor vai e sai da frente, não é? Eu sempre tento pensar... É minha primeira experiência sendo professora, então, eu ainda sou um pouco insegura, eu fico com essas questões... de que eu tenho de aprendizado das aulas que eu já tive, mas eu estou tentando fazer essa mudança, no sentido de ter esse aspecto mais relacional com os alunos.*

(Transcrição da 5ª sessão reflexiva)

O conteúdo dos registros expressa manifestações de Afetividade em diferentes aspectos e contextos. Seja no processo de organização das aulas, na escolha das melhores metodologias para cada tema, nas relações que são estabelecidas e, especialmente, nos processos de avaliação da aprendizagem. O movimento do Grupo Colaborativo indicou a importância do diálogo fundamentado teoricamente entre os pares e da troca de experiências como propulsoras de

questionamentos que contribuíram para rever crenças e decisões pedagógicas. Conforme pontuamos anteriormente, embora alguns professores não puderam se aprofundar nas leituras indicadas, outros docentes o fizeram e contribuíram para que as discussões fossem qualificadas do ponto de vista conceitual de conhecimentos da docência universitária.

Por fim, como síntese deste núcleo de significação, conseguimos compreender a Afetividade presente em todos os momentos em que os professores se preocupavam em mudar suas práticas pensando em seus estudantes e em si mesmos, ao optarem, mesmo diante de todas as dificuldades, em continuar na profissão. Essas falas, em suma, representam o compromisso dos colaboradores com sua profissão, e a complexidade e a Afetividade presentes em suas humanas docências.

5.2 Das Manifestações Externas de Afetividade

Ao contrário do primeiro núcleo de significação apresentado anteriormente, este núcleo tem como objetivo explicitar a Afetividade externalizada no movimento do Grupo Colaborativo. Ao invés de focarmos nossos olhares para a singularidade dos processos vivenciados por cada colaborador individualmente, neste tópico, nosso foco se volta para o grupo em sua totalidade e também para as relações externas a ele, tais como relatos sobre a relação entre os pares dentro da instituição e a relação entre os partícipes com seus estudantes.

Novamente, destacamos que não há como separar processos internos de processos externos, porque partimos dos pressupostos de que nos constituímos por meio das e nas relações, da dialética entre individual e coletivo, como apontam nossos principais interlocutores, Wallon e Vigotski. Mas, nesta segunda zona principal de sentido, entendemos que alguns processos vividos só aconteceram ou se manifestaram mais facilmente devido ao Grupo Colaborativo estabelecido. E, por termos ciência da impossibilidade de dicotomizar tais processos, gostaríamos de assinalar nosso esforço e persistência no desafio de sistematizar o *corpus* apresentado nesta pesquisa.

Somacal e Ribeiro (2015) dizem que o docente, por ser um profissional responsável pela formação humana e científica de seus estudantes, precisa ter conhecimento e domínio dos saberes pedagógicos, pois estes darão subsídios para uma prática satisfatória e, com eles, o docente reflete sobre sua prática formulando uma nova. E, desde a primeira sessão reflexiva ficou perceptível para nós a preocupação dos professores em ressignificar suas práticas pedagógicas a fim de melhorar o relacionamento com os discentes. Aliás, esse aspecto foi marcante e acompanhou todo o movimento do Grupo Colaborativo, pois, recorrentemente, as

indagações e a responsabilidade no tocante à relação professor-estudante se fizeram presentes, conforme indicam os fragmentos a seguir:

Almeida: *O que mais marcou para mim do encontro passado foi que eu não tinha conhecimento sobre essa questão da Afetividade com o planejamento, no sentido de o professor organizar seus objetivos de ensino, escolher suas estratégias, pensar nos seus instrumentos de avaliação pensando no aluno... Então, eu nunca tinha pensado dessa forma. Para mim, isso ficou muito marcante mesmo!*

(Transcrição da 5ª sessão reflexiva)

Reale: *Eu fiquei assustada com esse tanto de coisa que apareceu [ao falarem sobre avaliação]. Porque, para mim, particularmente, eu aluna, nunca me deparei com essa situação de prova, trabalho, avaliação ser momento de tensão, de pânico, de não dormir à noite. Gente, não tem lógica isso... Para mim, a vida inteira, foi tempo de preparação, revisão. [...]. Isso me faz pensar que tem um monte de gente que está lá em pânico de fazer a minha prova, de apresentar um seminário, que está lá sem dormir à noite e eu nem estou sabendo disso. Eu estou mal. Fiquei preocupada agora.*

(Transcrição da 6ª sessão reflexiva)

Entretanto, embora estivessem claras para o grupo quais as finalidades da relação pedagógica, foi possível identificar algumas contradições nas falas dos docentes. Por exemplo, muitos deles explicitavam a necessidade de se aprimorarem como profissionais do magistério e entendiam que, ou não tinham a formação didático-pedagógica necessária ou a que tinham já não se mostrava suficiente. Identificavam, também, que essas fragilidades dificultavam, potencialmente, a qualidade das aulas e o interesse dos estudantes. Mas, quando aprofundávamos mais neste assunto, frequentemente ouvíamos explicações que culpavam exclusivamente os discentes pelo desinteresse e pela falta de empenhos nas aulas.

Cora Coralina: *Eu fiquei pensando um pouco em o quanto que as vezes a gente é agulha, é linha e, às vezes, alfinete¹². E, na sala de aula, muitas vezes, a gente encontra tanto alunos alfinetes quanto professores, e, às vezes, o quanto os alunos também querem uma relação meio*

¹² Sobre o conto “Um apólogo”, encontrado no anexo C.

de “me dá o conteúdo, me fala o que eu tenho que estudar, que eu quero fazer isso aqui e pronto”. Fiquei pensando em quanto a gente ocupa vários papéis, né?

(Transcrição da 2ª sessão reflexiva)

Cora Coralina: *Eu costumo brincar com eles assim: “gente, eu sei que vocês pensam que eu só faço isso, que eu só tenho vocês como alunos, assim como eu também penso que vocês só fazem minha disciplina.”. E aí eu brinco para quebrar isso, porque ajuda a contextualizar... Porque até quando isso não é um choro? Do tipo assim “ai coitado da gente”!*

(Transcrição da 4ª sessão reflexiva)

Tício: *Você citou um exemplo de uma pessoa que tem perspectiva de futuro, que está aqui na Universidade querendo alcançar algo. Eu estou aqui desde 1991. E agora eu estou tendo um aluno que é de intercâmbio, de um país de língua portuguesa, e com ele vieram vários. Todos muito estudiosos. [...]. Mas, tem um aluno agora, que eu observo que ele não tem nota. Fez duas avaliações individuais e só tem nota na avaliação coletiva. Já repetiu a matéria e ele sequer está indo a aula. Esses dias me chamou para perguntar se eu daria o mesmo trabalho do semestre passado, e eu respondi que não sabia ainda, e ele me perguntou se podia trazer o mesmo trabalho que ele havia feito semestre passado. Então, quer dizer, é uma pessoa que, aparentemente, ela precisa estar na Universidade para estar no Brasil, ou alguma coisa assim, mas não quer ser profissional, o que ele eventualmente poderia aprender aqui, ele não vai aplicar... E, como isso nunca me aconteceu, eu não estou sabendo como trabalhar isso. Porque, geralmente, a gente estimula, tem várias técnicas para estimular, então, eu levo trabalho, estímulo, levo técnicas diferentes... Mas esse, eu estou sentindo que não tem como chegar, não tem como abordar.*

(Transcrição da 5ª sessão reflexiva)

Ibiapina (2008, p. 52) indica que, para os professores, “os processos de ruptura representam um doloroso e difícil passo, no sentido de quebrar rotinas e desestruturar formações cognitivas, afetivas e emocionais já consolidadas, o que exige investimento pessoal e profissional contínuo de alteração dos quadros teóricos e práticos já internalizados”. Nos diferentes movimentos do Grupo Colaborativo identificamos como essas rupturas são desafiadoras, pois demandam disposição dos docentes para ressignificarem suas práticas e opções pedagógicas, especialmente no que se refere às suas expectativas em relação ao envolvimento dos estudantes no processo ensino-aprendizagem. Esse aspecto foi, em diversos

momentos, retomado, quando os docentes indicavam “no meu tempo era diferente”, “antes os alunos tinham mais compromisso com o curso”, dentre outros.

E, incomodada por ouvir alguns colaboradores culpabilizarem apenas os discentes sobre essa questão, Elza comenta:

Elza: *A gente conversou um pouco sobre o que é isso de o aluno “não querer aprender”. Será que esse “não querer aprender” pode ser resultado dessa relação professor-aluno, de ensino-aprendizagem, como essa relação se coloca para esse aluno? Essa relação pode ter uma Afetividade negativa e esse “não querer aprender” é ou porque o objetivo não está claro ou a metodologia não é a adequada, provocando no aluno os sentimentos de medo, ou ele já teve uma outra experiência que não foi prazerosa. Então, esse “não querer aprender” pode estar relacionado com todas essas situações. E aí o papel do professor está relacionado com aquelas decisões pedagógicas, como que é que esse professor mediador opta por apresentar os objetivos da disciplina, como ele organiza o conteúdo, qual a sequência lógica daquilo, qual a metodologia. Me parece que esse “não querer aprender” ou as coisas que a gente fala que não gosta, é porque a gente não sabe fazer bem, não é? E tem muito a ver com essas experiências.*
(Transcrição da 4ª sessão reflexiva)

A docente, em sua asserção, indica um posicionamento ancorado nos pressupostos teóricos estudados no Grupo Colaborativo, sendo capaz de problematizar o “não querer aprender” dos estudantes, despolarizando a responsabilidade somente na dimensão do discente. Ao afirmar que o professor, como mediador, tem o compromisso de apresentar os objetivos, escolher a melhor sequência didática e a metodologia mais adequada, revela seu entendimento quanto a complexidade da relação pedagógica docente-discente e como esse processo afeta ambas as partes, seja de modo positivo ou negativo.

Afirmamos, contudo, que o desinteresse, o fracasso do discente e/ou do docente e a qualidade da relação entre esses sujeitos, não é responsabilidade exclusiva de nenhuma das partes, mas sim, de ambas, dado que se trata de “interações” - ações entre pessoas. Acreditamos também, que a palavra “culpa”, muitas vezes citada no decorrer das sessões reflexivas, não seja a melhor palavra a ser usada, mas sim, compromisso, responsabilidade.

Para a relação professor-estudante acontecer de forma positiva e, conseqüentemente, as aulas serem interessantes para ambas as partes, é preciso que tanto docente quanto discente se co-responsabilizem e compreendam que a aula é um espaço colaborativo. Sobre essas questões, Leite (2018) afirma que:

A qualidade da relação que se estabelece entre o sujeito e objeto de conhecimento é, também, de natureza afetiva, sendo que a qualidade de mediação desenvolvida é um dos principais determinantes dessa relação que se estabelecerá entre sujeito e objeto. Os dados das pesquisas sugerem que uma história de mediação afetivamente positiva produz, a curto e médio prazos, o *movimento de aproximação afetiva* entre o sujeito e o objeto. Da mesma forma, uma história de mediação afetivamente negativa produz um *movimento de afastamento* entre os mesmos. (LEITE, 2018, p. 21).

Vitória, em sua carta pedagógica, na tentativa de compreender essa relação, desabafa:

Vitória: [...]. *Muitas vezes me deparo com a falta de interesse, com a dificuldade de dar continuidade a um determinado conteúdo ou mesmo com a necessidade de reforçar determinados conceitos através de atividades complementares com a intenção de que todos possam entender o que estamos estudando. Considero que a rotina acadêmica da maioria dos alunos pode explicar parte da falta de interesse deles e descompromissos com as tarefas que são propostas. Ainda não compreendo totalmente esse universo do aluno que o deixa tão desmotivado, inseguro culminando na desistência na disciplina ou mesmo em problemas de saúde como a solidão, depressão e tristeza. [...].*

(Trecho retirado da carta pedagógica de Vitória)

A professora aponta para um dos grandes desafios da vida universitária: o adoecimento emocional de professores e estudantes. Lichote, Faria e Reis (2019, p. 96) em sua pesquisa teórica, que teve como problemática identificar quais fatores ocorrem e interferem na saúde mental de estudantes universitários, indicam que “o assunto ‘saúde mental nas universidades’ passou a chamar a atenção após diversas ocorrências, dentre as quais, as mais recentes, dizem respeito ao suicídio de jovens universitários em grandes universidades brasileiras”.

Outra questão que emergiu, ao analisarmos o *corpus* da pesquisa, foi a relação dos colaboradores com seus pares nas Unidades Acadêmicas em que trabalham. Os relatos nas sessões reflexivas se apresentaram marcadamente negativos e pudemos ratificar esse entendimento através de algumas falas e cartas pedagógicas.

Fonseca: *Eu acho que uma falha que a UFU tem porque a recepção com o docente aqui é: eles fazem um dia de palestras, de apresentar não sei quem, não sei o que e aí vai... Você não tem formação nenhuma e é aquilo que a gente estava conversando: “a pessoa dorme doutora e acorda professora no dia seguinte”, a maioria ocorre assim. A pessoa não tem noção de nada,*

sai de um laboratório onde tem tudo e quando pisa no laboratório que não tem um equipamento que precisa, não sabe como comprar, como solicitar, não tem ajuda nenhuma dos colegas.

Berê: *Quando você chega aqui você não tem nada, não é? Não tem a estufa, não tem dinheiro para comprar a estufa e nem alguém para te ajudar a comprar também.*

Fonseca: *Então isso, eu acho que é uma falha da UFU. [O professor ser “jogado” sozinho na universidade, sem nenhum curso de formação].*

(Transcrição da 2ª sessão reflexiva)

Berê: *[...] O cenário brasileiro para pesquisa e educação ainda se dizia favorável. Então arregacei as mangas e comecei a escrever e submeter meus primeiros projetos. Ah, mas em MG a agência de fomento do estado não é como em SP. Primeira dose de frustração. Tudo me parecia bem desorganizado e pior, bem político também. Mas foi, saiu a verba do primeiro projeto (2011), metade do solicitado, mesmo assim garanti duas bolsas de iniciação científica. Dinheiro na conta, candidatos à bolsa selecionados e aí faltou o laboratório. Mas meus pares, bonzinhos e colaborativos, me chamaram e disseram que iam me fazer um favor de deixar meus alunos ocuparem uma mesa. [...]. No meu ponto de vista, em muitas universidades, a criação de novos cursos foi vista como uma oportunidade individualista de gravar seu nome nas estrelas, sendo idealizador de um curso. E valia tudo, até mesmo acordos com poucas contratações e infraestrutura física zero. [...]. Passada a criação dos cursos vieram às demandas por docente, espaço e verba. Então, leva mais quem engrossa mais a voz. Sinto-me como se estivesse numa fazenda de café onde os capitães do mato fazem qualquer coisa para agradar seus “sinhozinhos”. E se propomos uma discussão que leva a uma reflexão lógica e objetiva, que faz o aluno pensar de onde viemos e para onde queremos ir, poucos parecem querer pensar, mas eu tenho seguido a teoria de que tudo depende de treinar e praticar, e pensar também. É preciso exercitar o pensamento para que ele se torne uma prática comum entre nossos alunos, seja o assunto e o tema que for. Mas parece que estimular o aluno a pensar tem sido quase uma afronta para a maioria dos professores da minha faculdade, isto me incomoda. Pois eu sempre achei e este é realmente um dos papéis da universidade, que aqui deve ser um lugar de pensamento livre e o nosso papel deve ser estimular e cobrar dos nossos alunos que pensem. Prezo por alunos pensantes, portanto também sou criticada, algumas vezes insultada e outras, até mesmo, boicotada. [...].*

(Trecho retirado da carta pedagógica de Berê)

Tanto nas falas, quanto nas produções escritas dos colaboradores, identificamos inúmeros afetos negativos. Diante desse cenário, muitas vezes hostil, pela falta de acolhimento e parceria nas Unidades Acadêmicas de origem dos professores partícipes do Grupo Colaborativo, consideramos que os afetos positivos, presentes desde o primeiro encontro no Grupo Colaborativo, aconteceram com tamanha intensidade e facilidade por causa desse contraste das relações vividas com os colegas das Unidades.

Conforme anunciado anteriormente, a maioria dos professores se inscreveram nesta ação de DPD com o objetivo comum de tentar transformar suas práticas pedagógicas porque se preocupavam com o desenvolvimento integral de seus estudantes. O que, *a priori*, já indica que muitos deles compartilhavam de algumas crenças e pensamentos, e, mesmo que, em determinados momentos, não concordassem totalmente com as posições assumidas por alguns colaboradores, as discordâncias sempre foram trabalhadas a partir do respeito e do diálogo; o que, em síntese, difere do modo de funcionamento nas Unidades Acadêmicas, relatado através das experiências entre os pares.

Foucault: *[...] na verdade, a escolha desse elemento estético foi feita antes e era para ter apresentado bem antes, mas enfim... Aí foi até interessante que eu nem lembrava mais daquela frase, mas aí falei assim “ah tá, faz mais sentido inclusive no momento de agora, não é?”. É uma frase do Darcy Ribeiro: “Fracassei em tudo o que tentei na vida. Tentei alfabetizar as crianças brasileiras, não consegui. Tentei salvar os índios, não consegui. Tentei fazer uma universidade séria e fracassei. Tentei fazer o Brasil desenvolver-se autonomamente e fracassei. Mas os fracassos são minhas vitórias. Eu detestaria estar no lugar de quem me venceu.”. (Darcy Ribeiro).*

[Aplausos].

Fonseca: *Posso completar com uma frase agora que eu ouvi no rádio do Darcy Ribeiro?*

Foucault: *Claro!*

Fonseca: *“Se os governantes não começarem a investir em educação, não haverá dinheiro suficiente para construir presídios.”. (Darcy Ribeiro). Ouvi no rádio isso agora, vindo da UFU para cá. E eu achei superinteressante porque é uma grande verdade. Aí eles colocaram o valor que custa dois mil e pouco colocar uma criança na escola enquanto que para manter um preso no presídio custa 30 mil reais por mês.*

Foucault: *É, talvez nem precise mesmo, até certo ponto, ter presídios... A quantidade de presídios, todos esses gastos se investir de outra forma. Mas, acho mais interessante, a parte do “detestaria estar no lugar de quem me venceu”, desse fracasso que, para alguns, é uma*

grande vitória. Mas eu nem vou comentar muita coisa não porque... [risos]... porque nem era para estar exatamente nesse momento.

Geovana: *Está vendo como tudo se arranjou para que fosse apresentada exatamente agora? Caiu como uma luva, não é?*

(Transcrição da 10ª sessão reflexiva)

Luzia: *[...]. Para tanto, me espelho e reflito sobre tudo o que você [Geovana] conseguiu nos mostrar em tão pouco tempo e sinto que existem muitas outras pessoas boas que também compartilham esta mesma intenção de fazer diferente, valorizar nosso trabalho que é tão árduo e pouco reconhecido. Sua palavra e ajuda nos dá estímulo para transformar nossas atitudes frente às adversidades, e é um consolo para nossa profissão. Sinto que sou uma nova professora, pelo menos me vejo mais preparada e mais à vontade com a arte de educar, transmitir conhecimento a partir do curso, isto devo a você. [...].*

(Trecho retirado da carta pedagógica de Luzia)

Magdalena: *Quanto às relações interpessoais, penso que tive encontros muito felizes. Fiz amigos e conheci pessoas muito especiais. A dificuldade que tenho de lidar com manifestações preconceituosas e o momento político catastrófico que vivemos, talvez tenham feito com que algumas interações fossem menos espontâneas e não tão desejáveis.*

(Trecho retirado da carta pedagógica de Magdalena)

Por meio desses fragmentos podemos dizer, assim como Vigotski (2007), que as pessoas vivem em permanente processo de constituição, um processo interacional que as tornam capazes de reformular as crenças que possuem sobre si mesmas e sobre o mundo. De acordo com o autor, os significados e os sentidos se originam nas relações sociais e é através delas que há a internalização das criações sociais feitas pelos outros pares, transformando-as em conhecimentos pessoais que carregam significantes sociais.

Um encontro que, para além das palavras, foi possível vivenciar o discurso totalmente se materializar foi na oitava sessão reflexiva. Essa sessão tinha como temática o uso das Metodologias Ativas com o auxílio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICS), e, por isso, foi realizada na Ilha Digital da UFU no bloco 3Q do *campus* Santa Mônica. Muitos colaboradores não conheciam o *campus* porque trabalhavam nos *campi* Umuarama ou Educação Física. Então, nesse dia, todos partícipes se ajudaram mutuamente, desde a chegada no novo local onde seria o encontro até nas atividades desenvolvidas no computador.

Outro destaque que gostaríamos de fazer em relação à colaboração no grupo se refere a uma partícipe em especial. Reale, sempre que conseguia ler o texto indicado para fundamentar teoricamente nossos encontros, tinha o cuidado de antes que começássemos a realizar as atividades previstas, resumir e apontar os principais pontos do texto para os colegas que não conseguiram fazer a leitura, de modo que todos pudessem participar e se sentirem incluídos na discussão. Uma atitude afetiva demasiada positiva para com os colegas.

Outro exemplo de atitude positiva para com os colegas aconteceu na semana do dia dos professores, em nossa nona sessão reflexiva. Em uma atitude muito significativa, Marie encerrou nosso encontro com os seguintes dizeres:

Marie: [...]. *Primeiramente, queria parabenizá-los pelo nosso dia e ler uma mensagem, que uma ex-aluna me marcou, e que eu até compartilhei nas redes sociais. “Ensinar. Das artes mais lindas desse mundo. Arquitetos da esperança. Engenheiros do futuro. Direcionando estradas e abrindo vias na vida. Construindo a ponte que liga a sabedoria ao conhecimento. Que jamais perde a validade. Que será sempre uma boa e inesquecível lembrança nos corações de quem aprendeu a caminhar através do alfabeto; nas mãos de quem faz a conta certa; e de quem, no tempo certo, precisa compreender a história para não se perder do caminho. Ensinar, aprender e reaprender de volta. A lógica perfeita de quem se doa para melhorar o mundo de quem ainda nem chegou...” e a parte que eu mais me identifiquei: “É amar a viagem que faz e adorar ainda mais a bagagem que carrega. É dom, é vida. Carinho e intuição. Felicidade e alegria nos olhos ao enxergar, feito brilho de uma estrela, o voo de um aluno. O professor, apesar de ser pulsante como um coração, é o cérebro de uma nação. (Edgard Abbehusen)”.* Achei muito importante porque, assim, eu coloquei que essa mensagem representa muito bem a docência na minha vida, porque é muito amor, é amar a viagem e adorar ainda mais a bagagem, só acrescenta, não diminui, não é? Nunca!...

(Transcrição da 9ª sessão reflexiva)

Além disso, houve muita troca de experiências entre os professores, o que indica, mais uma vez, a colaboração e confiança estabelecida entre eles. Segundo Ibiapina (2008), o desenvolvimento de um trabalho colaborativo requer dos partícipes uma negociação feita através de decisões democráticas acerca de seus interesses pessoais e sociais comuns, integrando uma densa teia de conexões interpessoais.

A colaboração só se torna evidente em situações dialógicas, isto é, na interação entre pares. As formulações emitidas por meio da linguagem dão origem a um processo dialógico em que os enunciados emitidos são reestruturados com base em uma nova apreensão. Assim, afetam e são afetados mutuamente na elaboração de novas sínteses. (IBIAPINA, 2008, p. 37).

Luzia: *Poder compartilhar anseios, medos, dúvidas e experiências negativas e positivas também com outros professores e de diversas áreas foi uma experiência muito enriquecedora. Acredito que a relação estabelecida nos nossos encontros foi de cumplicidade e solidariedade, perceber que não estamos sozinhos diante dos diversos obstáculos presentes na docência e que podemos sim fazer diferente do que se vê na prática. Fiquei muito feliz com as amizades que nasceram dessa experiência, foi gratificante. Inclusive gostaria de parabenizar nossa professora Geovana e sua assistente Nágilla que foram extremamente cuidadosas no preparo das nossas atividades o que fez nossa experiência com o curso ser ainda melhor do que a idealizada.*

(Trecho retirado da carta pedagógica de Luzia)

Reale: *Como realizar uma avaliação contínua de modo efetivo em especial com turmas grandes? Eu acho muito difícil também, porque a gente lida com turma de quarenta e poucos alunos e eu não consigo realmente saber qual aluno está em qual fase de aprendizagem. Eu desconfio, assim, porque tem gente que participa mais, pergunta mais, faz perguntas mais pertinentes... Tem uns alunos que a gente percebe que fazem umas perguntas que não tem nada a ver ou que você tinha acabado de comentar sobre aquele assunto e a pessoa “e se fosse assim?”, e eu acabei de falar isso. Eu não sei se a pessoa estava viajando, eu não sei... Eu acho muito difícil esse desafio, principalmente, para mim, particularmente, como realizar essa avaliação contínua. O que eu procuro fazer é mesclar bastante as avaliações. Então, eu tenho duas provas de 30 pontos, quatro trabalhos de 5 pontos, de atividades mescladas que eles vão buscar informações nos jornais, que aconteceu de problema na vida deles, etc. Nas provas eu mesclo muito também, faço questões sobre coisas que eles precisam saber na vida prática, coloco questões de concurso porque eu preciso prepara-los para passar no exame da OAB, em concursos... Tem questões abertas para saber se a pessoa sabe redigir e nas avaliações eu vou tentando observar “Oh, essa pessoa aqui está totalmente por dentro, porque extrapola na resposta da questão aberta” e eu preciso restringir o número de linhas, porque, se não, a pessoa faz uma dissertação e escreve páginas e páginas. E tem pessoa que escreve uma linha e daí eu sei que ela não está indo para a frente. Agora no diagnóstico eu estou começando a*

perceber quem está indo mais para frente e quem está ficando um pouco para trás, mas ainda não estou sabendo o que fazer com essa pessoa que está ficando um pouco mais para trás...

Edgar: *Então, pelo que você falou você faz uma avaliação contínua...*

Reale: *É, eu tenho mais problema com essa questão do feedback.*

Almeida: *Eu tenho muito medo dessa questão de participação porque tem alunos que são supertímidos e não participam verbalmente...*

Reale: *Mas que sabem tudo! Você nem vê a pessoa e ela fecha com 100.*

Almeida: *Exatamente!*

(Transcrição da 5ª sessão reflexiva)

Esses fragmentos refletem a complexidade da profissão docente e esse diálogo exemplifica a possibilidade que os partícipes possuem de, conjuntamente, resolverem os problemas oriundos de suas práticas docentes. Conforme Ibiapina (2008), a pesquisa colaborativa proporciona aos envolvidos a resolução de problemas, a produção de saberes e o compartilhamento de ideias, que promovem o desenvolvimento profissional.

Os processos de aprendizagem construídos colaborativamente oferecem potencial de auxílio tanto para a concretização do pensamento teórico quanto das práticas emancipatórias, já que fortalece a prática docente, abrindo caminhos para o desenvolvimento pessoal e profissional tanto dos pesquisadores quanto dos professores. (IBIAPINA, 2008, p. 31).

Por fim, realizamos um último encontro com os colaboradores, que ocorreu um ano após o fim do curso, com a finalidade de apreendermos quais contribuições para a docência dos partícipes do Grupo Colaborativo foram mais evidenciadas. E, ao serem perguntados sobre o impacto das ações formativas de DPD em suas práticas pedagógicas, recebemos dos seis professores presentes uma síntese das reverberações proporcionadas pelo DPD e pelo Grupo Colaborativo.

Berê: *A parte pedagógica me ajudou muito. Eu sempre tive vontade de saber alguma coisa e eu percebi que isso não era um problema só meu, mas de muitas pessoas. O curso para mim foi um divisor de águas na minha vida na UFU, porque eu vivo em um mundo muito fechado onde estou e eu já estava no ponto de querer desistir, de ir embora. E foi um divisor de águas porque percebi que existem outras pessoas que vivem a mesma situação e isso me deu uma motivação, uma tranquilidade de pensar que não sou só eu. Então, o curso mudou muito o meu comportamento com os alunos, eu amadureci. Amadureci e saí da posição de aluna, porque*

não sou e também vendo que outras pessoas passam a mesma coisa. As dinâmicas me ensinaram muito a ter dinâmicas em sala de aula, que o aluno aprende mais desse jeito e que ele precisa disso, de sair daquelas aulas convencionais. A convivência com o grupo foi muito boa, participar desse processo foi muito bom para mim. Hoje, eu tenho enfrentamentos constantes onde estou, mas eu me desliguei um pouco deles [daquelas pessoas]. Antes eu pensava que ficaria igual aquelas pessoas e isso me incomodava muito. Hoje, eu tenho certeza absoluta que não vou ficar, que elas não vão me corromper! O curso também me ajudou a entender que eu aqui dentro [da UFU] posso ir ao encontro de outras que pensam como eu penso e isso reflete diretamente na minha qualidade dentro de sala de aula. Para mim, é nítido. Meus alunos percebem que eu estou melhor. Antes eu estava adoecida porque pensava que a UFU inteira era daquele jeito. Foi um divisor de águas! Obrigada vocês!

Edgar Morin: *A discussão sobre avaliação me deu mais segurança no que venho tentando fazer no estágio. Sobre Afetividade, reforçou o que eu já pensava e abriu meus horizontes. As metodologias foram ótimas. Todas as leituras e discussões foram importantes para a minha prática.*

Luzia: *Com certeza esse curso foi muito prático, pelo menos para mim foi teórico-prático. Todas as atividades propostas e experiências repassadas no curso tinham a finalidade de serem reproduzidas na prática da sala de aula. Consegui realizar algumas das atividades na sala de aula e já pude ter um feedback do que preciso me preparar mais ou do que apliquei de forma pouco inadequada e o que repercutiu positivamente durante as minhas aulas. Isso mostra que o curso das práticas pedagógicas não tem a finalidade de apenas mostrar o conceito ou a teoria, sendo pouco aplicável na prática, pelo contrário. Tem a questão da Afetividade também, que deixa a gente mais receptivo e eles [alunos] também, principalmente. Temos que ter ações como essa frequentemente, encontros, porque isso nos motiva a fazer diferente. E a professora Geovana além de nos apresentar as possíveis atividades também tirou as dúvidas e pôde contribuir com algumas adaptações e possibilidades de aplicação na prática, de acordo com sua imensa experiência pedagógica.*

Marie: *Eu vim para o curso com a tentativa e anseio em aprender a dar aula. Eu entrei aqui e comecei a desenvolver meus próprios métodos e eu não sabia se eram certos ou errados, mas, aparentemente, os alunos gostavam. Então, eu vim na busca desse aprendizado. E eu sempre li muito sobre, e quando eu fiz o curso, eu percebi o quanto estava aprendendo sobre Pedagogia*

mesmo, que eu não tinha nem noção das coisas que vocês estavam falando. Tanto que eu falava assim “Nágilla, esse texto é difícil demais... Eu não consigo ler, eu não tenho essa interpretação que vocês têm!”... Para mim, foi muito difícil, a princípio, entender o que vocês estavam querendo... Assim, o objetivo eu entendi, mas a interpretação do texto, o jeito, a escrita científica da área de vocês é muito diferente da minha. O curso onde estou é estritamente técnico, técnico-científico. Ai depois que eu fiz o curso... Eu lembro muito bem da Geovana falar uma vez sobre a questão de dar todo o conteúdo e saber sobre tudo, ai eu fui pensando que o profissional, primeiro, não escolhe as disciplinas que ele vai lecionar, ele tem que fazer tudo. Então, eu concluí que eu não posso exigir do aluno que ele saiba tudo específico da minha área. É impossível isso acontecer. Depois que eu fiz o curso, as coisas foram começando a ficar mais leves para mim. Eu entrava dentro de sala e eu sabia o meu conteúdo, mas também tinha maior autonomia para lidar com ele. As minhas aulas ficaram mais leves. E aquela relação já boa que eu tinha com meus alunos, a gente acaba querendo mais ainda, a Afetividade fica maior. Eu já tinha essa visão, mas o curso me fez perceber que eu estava no caminho certo em relação a isso. Eu tenho utilizado as metodologias ativas, as vezes não sei como eu planejei, elas me dão muito mais trabalho na questão do planejamento, mas eu tenho achado que tem valido a pena, com o conteúdo que eu preciso e com a satisfação dos meus alunos também. Eles estão conectados comigo! O curso me fez crescer ainda mais o gosto pela Pedagogia, pela leitura de textos e de livros da área. Eu comecei a ir em todas as palestras. Qualquer iniciativa que tem, eu vou, porque eu acho que vale a pena, para ir nesse caminho desse aprendizado. Foi, para mim, um caminho sem volta. O curso me provou que eu estava certa sobre minha busca pessoal de ser uma docente cada dia melhor para meus alunos. O foco sempre foi meus alunos. Além disso, me deixou muito esperançosa ao tomar conhecimento de que tenho colegas que têm a mesma paixão em ser docente e que também compartilham os mesmos dilemas e preocupações sobre o nosso dia-a-dia. Foi o despertar da Pedagogia na minha vida!

Foucault: *Já comecei a aplicar as metodologias ativas nas minhas aulas e, como disse, estou planejando aplicar cada vez mais. Também reví um grande problema que eu tinha quando era professor no ensino fundamental e médio: a grande preocupação com a quantidade do conteúdo e pouca com o como ensiná-lo. Isso me adoeceu na época. Percebi que poderia voltar a pensar isso, principalmente por estar na Universidade e acreditar que os alunos precisam saber tudo do conteúdo naquele período da disciplina, e que eu que tenho que falar tudo. Relembrar que o ensino-aprendizagem é mais que isso - é também a relação social entre alunos-professores-conhecimentos - me fez reelaborar minha prática pedagógica.*

Vitória: *Impactos positivos! Foi muito boa a experiência. Inclusive depois do curso, eu montei uma disciplina para os alunos da Pós-graduação lá do instituto e foi um resultado muito positivo. Eu fiz uma avaliação ao final e todos, de modo unânime, elogiaram... viram a importância da relação afetiva em sala de aula. Ainda preciso dosar o quanto usar das metodologias ativas visando um melhor aprendizado dos alunos. Acredito que os mesmos não estão acostumados e acabam não se dedicando tanto aos estudos. Talvez, por não serem avaliados através das provas tradicionais, por exemplo. Tentam burlar as propostas de resolução de questões simples antes de um determinado conteúdo. Falta maturidade e mudança de atitudes de ambas as partes do processo: aluno e professor. Estou caminhando... reinventando a prática pedagógica.*

Ante ao exposto, confirmamos as contribuições dos processos formativos para o DPD dos professores. Dentre os principais aspectos podemos destacar: construção e ressignificação dos saberes docentes, especialmente, os saberes didático-pedagógicos e a reconstrução das identidades profissionais.

Concluimos, então, que a Afetividade está presente em todos os momentos de nossas vidas e, conseqüentemente, em tudo que fazemos. E, em relação ao processo de Desenvolvimento Profissional dos Docentes, a Afetividade se materializou nos depoimentos, nas atitudes e nos comportamentos do grupo e foi identificada em todas as sessões reflexivas, especialmente por meio da preocupação dos professores com suas carreiras profissionais, com seus estudantes, do empenho em contribuir com os colegas do Grupo Colaborativo, da troca de suas experiências entre os colaboradores e da disposição em começar e finalizar o processo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS E O DESEJO DE CONTINUAR

Na Introdução deste trabalho explicitarei, brevemente, sobre minha dificuldade em escrever sobre mim e sobre escolher por onde começar. Este desafio também se estende ao escrever as considerações finais. Porque, a partir do momento que começo, me apego de tal maneira aos escritos que pensar em finalizar me paralisa. Entretanto, para mim, o final que aqui se delineia ocorre apenas para cumprir as formalidades e burocracias necessárias ao Programa de Pós-Graduação do qual, atualmente, faço parte. As considerações que aqui serão feitas trazem consigo o adjetivo de “finais”, mas, na verdade, para mim, são as considerações de um novo começo.

Ainda na Introdução, tentei explicitar brevemente sobre minhas trajetórias pessoal e profissional que culminaram no surgimento deste trabalho. Estudar sobre professores, sua formação e profissionalização, assim como seu desenvolvimento profissional, era uma temática que eu já trazia comigo ao ingressar no Mestrado. A novidade surgiu ao escolher estudar sobre a Afetividade, tão importante e presente em minha vida, mas que precisei realizar este trabalho para perceber isso.

Além disso, nessa seção, apresentei as razões de, cientificamente, este trabalho se mostrar importante para a literatura nacional. De acordo com o Estado da Questão realizado, pouco tem sido pesquisado sobre Afetividade na Educação Superior, principalmente pesquisas que proponham e desenvolvam metodologias interventivas, que proporcionem, de fato, transformações proficuas nos contextos estudados.

Diante desse cenário, o problema que orientou nossa pesquisa foi: Quais são as manifestações de Afetividade presentes em um processo de formação e Desenvolvimento Profissional Docente na Educação Superior? E, em decorrência disso, elencamos os seguintes objetivos: geral – identificar e analisar as manifestações de Afetividade no decorrer de um processo formativo de professores universitários; específicos - aprofundar compreensões sobre os conceitos de Afetividade e de Desenvolvimento Profissional de Docentes universitários e analisar as contribuições do Grupo Colaborativo para o Desenvolvimento Profissional Docente em interface com a Afetividade.

Na segunda e terceira seções apresentamos todo o arcabouço teórico utilizado na pesquisa. Na segunda, discorreremos acerca do Desenvolvimento Profissional Docente universitário e todos os conceitos que emergem ao falarmos sobre esse conceito guarda-chuva, tais como: formação, profissionalização, identidade e saberes docente; na terceira, dissertamos sobre o conceito de Afetividade: indicamos aspectos referentes ao seu surgimento, a partir de

dois referenciais teóricos, Wallon e Vigotski; além disso, apontamos como a Afetividade se apresenta e pode ser trabalhada na Educação Superior, foco de nossa pesquisa.

Na quarta seção expomos os fundamentos e os percursos metodológicos que balizaram este trabalho. Fundamentamos teoricamente a pesquisa-ação colaborativa de abordagem qualitativa, como o tipo de pesquisa escolhido. Priorizamos os preceitos de Ibiapina; explicamos como o surgimento do Grupo Colaborativo ocorreu; apresentamos os professores colaboradores da pesquisa e o local do estudo; usamos para construir o *corpus* de análise: a transcrição das sessões reflexivas; os desenhos que os professores fizeram para representar o sentido da docência para eles no início do processo; as cartas pedagógicas escritas; a transcrição da sessão reflexiva que realizamos um ano após a finalização do processo de formação e desenvolvimento profissional e as notas de campo das pesquisadoras; e, para analisar todo esse material, utilizamos como referência os estudos de Aguiar e Ozella, e Aguiar, Soares e Machado sobre Núcleos de Significação.

Na quinta seção discutimos acerca dos núcleos de significação construídos, que foram dois: o primeiro possuiu como zona de sentido principal os processos internos que os colaboradores vivenciaram na ação de DPD: a realização, a confirmação, a crise, a confrontação e a transformação em relação a profissão; o segundo núcleo possuiu como zona de sentido principal os processos externos que foram facilitados através do Grupo Colaborativo: a mediação do outro, o Grupo Colaborativo, a relação com os pares e com os estudantes.

Identificamos, no primeiro núcleo de significação, que a Afetividade se manifestou na preocupação dos docentes em ressignificar suas práticas pedagógicas, instigados pela imersão no Grupo Colaborativo, ancorados nos referenciais teóricos referentes à docência universitária. Os temas balizadores consistiram, principalmente, no processo de organização das aulas, na escolha das melhores metodologias para cada tema, nos processos de avaliação da aprendizagem e, de modo especial, na relação estabelecida com seus estudantes.

Além disso, no movimento do Grupo Colaborativo, os docentes puderam experienciar processos de contradições quanto ao ser e estar docente na Educação Superior, pois, ao mesmo tempo que apontaram, durante os diálogos, várias questões dilemáticas, indicavam satisfação e realização pessoal quanto a profissão. Embora, em alguns episódios, o desencanto com a profissão docente ter sido explicitado nas sessões finais, todos optaram, mesmo diante de todas as dificuldades, em continuarem na profissão. Por meio da Afetividade manifesta pudemos perceber a humana docência em cada colaborador ali presente, em seus depoimentos, em suas angústias, em suas utopias, marcados pelo brilho no olhar e o desejo de serem melhores para contribuir com os processos ensino-aprendizagem de seus estudantes.

No segundo núcleo construído, identificamos a Afetividade na constituição e no movimento do próprio Grupo Colaborativo: na colaboração criada entre todos os partícipes, na confiança em compartilhar as dúvidas, anseios e medos, na troca de experiências a fim de solucionar os desafios enfrentados na profissão, e na determinação de concluir aquele processo. Além disso, pudemos identificar a Afetividade manifestada para com os colegas de trabalho de suas Unidades Acadêmicas e para com seus estudantes por meio dos depoimentos, atitudes e comportamentos; no primeiro encontro do Grupo Colaborativo identificamos afetos predominantemente negativos, enquanto que, a partir do segundo encontro foi possível identificar afetos predominantemente positivos. Tal fato se deve, prioritariamente, pela forma característica da constituição de um Grupo Colaborativo, pelos laços de confiança que rapidamente foram se estabelecendo, permitindo, assim diálogos que lhes provocaram a refletir criticamente o contexto de trabalho, suas identidades profissionais, seus dilemas, mas também suas possibilidades como mediadores de processos de desenvolvimento humano.

A análise indica, ainda, que todos os movimentos do Grupo Colaborativo foram inundados de Afetividade, seja nos sorrisos trocados, nos abraços, nas falas de apoio quando foram expressadas as angústias, seja na alegria dos reencontros, no cuidado com o preparo e organização do lanche, na escolha do elemento estético. Enfim, a Afetividade se manifestou explicitamente no desejo de cada um ali presente tornar-se uma pessoa melhor, não somente do ponto de vista do desenvolvimento profissional, mas, sobretudo, do desenvolvimento humano.

Com isso, acreditamos que conseguimos cumprir os objetivos propostos nesta pesquisa e esperamos que nosso estudo contribua para a valorização e consideração da Afetividade nos contextos acadêmicos, assim como em quaisquer outros espaços formativos. Porque concluímos, assim como os autores aqui utilizados, que é impossível separar a Afetividade da cognição no ser humano e, por isso, se torna fundamental estudá-la nos espaços pedagógicos, especialmente no contexto da Educação Superior. Somente desta maneira será possível compreender o ser humano integralmente e, assim, vislumbrar ações formativas permanentes que promovam uma Educação democrática e emancipatória.

Como prática estritamente humana jamais pude entender a Educação como experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual. (FREIRE, 1996, p. 146).

Objetivamente, esta pesquisa foi finalizada, o Grupo Colaborativo constituído com a finalidade de propiciar Desenvolvimento Profissional Docente foi concluído, mas os efeitos dela ainda reverberam em seus partícipes. E, para mim, que iniciei um mergulho nos estudos dos afetos, nas teorias que consideram e valorizam a Afetividade, esta pesquisa se revelou como um novo começo de um caminho que desejo trilhar.

E, para realmente, finalizar esses escritos (por ora), me despeço dessa significativa experiência com uma música de Zeca Baleiro, que escolhi para encerrar a décima sessão reflexiva de nosso Grupo Colaborativo.

De você sei quase nada

Pra onde vai ou por que veio

Nem mesmo sei

Qual é a parte da tua estrada

No meu caminho

De você sei quase nada

Pra onde vai ou por que veio

Nem mesmo sei

Qual é a parte da tua estrada

No meu caminho

Será um atalho

Ou um desvio

Um rio raso

Um passo em falso

Um prato fundo

Pra toda fome

Que há no mundo

Será um atalho

Ou um desvio

Um rio raso

Um passo em falso

Um prato fundo

Pra toda fome

Que há no mundo

Noite alta que revele

Um passeio pela pele

Dia claro madrugada

De nós dois não sei mais nada

Se tudo passa como se explica

O amor que fica nessa parada

Amor que chega sem dar aviso

Não é preciso saber mais nada

(Quase Nada, Zeca Baleiro)

REFERÊNCIAS

AAKER, David A.; KUMAR, V.; DAY, George S. **Pesquisa de marketing**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006>.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 56-75, 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/198053142818>.

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2003.

ALMEIDA, Ana Rita Silva. Wallon e a Educação. *In*: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Orgs.). **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2000. p. 71-87.

ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia universitária: Valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 27, n. 2, p. 7-31, 2014. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872014000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05 set. 2019.

ANDIFES; FONAPRACE; UFU. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES - 2018**. Brasília. 2018. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/v-pesquisa-nacional-de-perfil-socioeconomico-e-cultural-dos-as-graduandos-as-das-ifes-2018/>. Acesso em: 31 mar. 2020.

BARBOSA, Ivone Garcia; REIS, Fernando Figueiredo dos Santos. O papel da família na constituição da identidade na infância: a perspectiva veiculada em livros e periódicos de psicologia e a visão sócio-cultural dos vygotskyanos. *In*: SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISAS, 19., 2010, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: UFG, 2010. p. 1-10. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/248/o/1.5.__2_.pdf. Acesso em: 03 abr. 2020.

BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**, Porto Alegre, ano 30, v. 63, n. 3, p. 439-455, 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2742/2089>. Acesso em: 02 ago. 2019.

BESUTTI, Jussara; REDANTE, Roberta Cristina; FÁVERO, Altair Alberto. Formação e construção da identidade docente a partir da narrativa de histórias de vida. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 260-277, 2017. <http://dx.doi.org/10.15448/2179-8435.2017.2.27911>.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. 1. ed. Porto: Editora Porto, 1994.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Brasília: República Federativa do Brasil, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 27 jan. 2020.

CANÁRIO, Rui. Formação e Desenvolvimento profissional dos professores. *In*: CONFERÊNCIA DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES PARA A QUALIDADE E PARA A EQUIDADE DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA, 1., 2008, Lisboa. **Anais [...]**. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação, 2008. p. 133-148.

CEPES; PROEX; PROGRAD. **Relatório de Pesquisa: Perfil do Graduando UFU - 2014**. Uberlândia. 2014. Disponível em: http://www.proae.ufu.br/sites/proae.ufu.br/files/media/arquivo/perfil_graduandos_ufu_2014.pdf. Acesso em: 31 mar. 2020.

COCHRAN-SMITH, Marilyn. A Tale of Two Teachers: Learning to Teach Over Time. **Kappa Delta Pi Record**, Londres, v. 48, n. 3, p. 108-122, 2012. <https://doi.org/10.1080/00228958.2012.707501>.

COÊLHO, Ildeu Moreira. Educação Superior: por uma outra avaliação. *In*. DOURADO, Luiz Fernandes *et al.* (Orgs.). **Políticas e gestão da Educação superior: transformações recentes e debates atuais**. Goiânia: Alternativa, 2003. p. 117-136.

CUNHA, Maria Isabel. Trabalho docente e profissionalidade na universidade. **Revista de Estudos Curriculares**, Braga, v. 4, n. 1, p. 67-84, 2006.

DARLING-HAMMOND, Linda; LIEBERMAN, Ann. **Teacher Education Around the World: Changing Policies and Practices**. 1. ed. Londres: Routledge, 2012.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente**. 1. ed. Porto: Porto Editora, 2001.

DUBAR, Claude. **A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DURIGAN, Ana Cecília; LEAL, Zaira Fátima de Rezende Gonzalez. A relação entre a família e a escola como elemento para a formação humana: contribuições da Psicologia HistóricoCultural. **Revista de Geografia e Interdisciplinaridade**, Grajaú, v. 3, n. 11, p. 133-148, 2017. <http://dx.doi.org/10.18764/2446-6549.v3n11p133-148>.

FERNANDES, Catiane Raquel Sousa *et al.* A construção da identidade docente por bacharéis no Ensino Superior. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo, v. 3, n. 1, p. 26-41. <http://dx.doi.org/10.18256/2447-3944/rebes.v7n1p26-41>.

FIORENTINI, Dário; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento Profissional Docente: Um Termo Guarda-Chuva ou um novo sentido à formação? **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 5, n. 8, p. 11-23, 2013. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/74/64>. Acesso em: 05 set. 2019.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 1. ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

GUSKEY, Thomas R. The characteristics of effective professional development: a synthesis of lists. *In: ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION*, 84., 2003, Chicago. **Anais [...]**. Chicago, 2003. p. 1-26. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED478380.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2020.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. 1. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

INSTITUTO DE PSICOLOGIA UFU (IPUFUa). Ficha de Disciplina de Psicologia Escolar I. *In: Reformulações do Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Psicologia - Volume I*. Uberlândia, 2011. Arquivo do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia. p. 186-188.

INSTITUTO DE PSICOLOGIA UFU (IPUFUb). Ficha de Disciplina de Psicologia Escolar II. *In: Reformulações do Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Psicologia - Volume I*. Uberlândia, 2011. Arquivo do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia. p. 203-205.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto *et al.* Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014. <http://dx.doi.org/10.14244/198271999978>.

KATO, Marly Nunes de Castro. **Docência Universitária: o professor agrônomo na construção de sua professoralidade**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/14003>. Acesso em: 03 abr. 2020.

LACERDA, Vera Lúcia. **Formação Continuada de Professores: Contribuições da EAPE (Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação) no desenvolvimento profissional docente**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/17954>. Acesso em: 03 abr. 2020.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 2, p. 355-368, 2012. <http://dx.doi.org/10.9788/TP2012.2-06>.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. (Org.). **Afetividade: as marcas do professor inesquecível**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

LICHOTE, Davis Anzolin; FARIA, Roberto da Costa; REIS, Veruska Moss Simões. Fatores de estresse que afetam a saúde mental dos estudantes universitários no modelo pós-acadêmico. **Interdisciplinary Scientific Journal**, Fluminense, v. 6, n. 5, p. 96-116, 2019. Disponível em: <http://revista.srvroot.com/linkscienceplace/index.php/linkscienceplace/article/view/680/388>. Acesso em: 27 jan. 2020.

LONGAREZI, Andrea Maturano; DA SILVA, Jorge Luiz. A dimensão política da pesquisa-formação: enfoque para algumas pesquisas em Educação. *In*: DA SILVA, Lázara Cristina; MIRANDA, Maria Irene. (Orgs.). **Pesquisa-ação: uma alternativa à práxis educacional**. Uberlândia: EDUFU, 2012. p. 29-49.

MAHONEY, Abigail Alvarenga. Introdução. *In*: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Orgs.). **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2000. p. 9-18.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, 2009. Disponível em: http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO__Desenvolvimento_Professiona_l_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf. Acesso em: 05 set. 2019.

MARCELO, Carlos; PRYJMA, Marielda. A aprendizagem docente e os programas de desenvolvimento profissional. *In*: PRYJMA, Marielda. (Org.). **Desafios e trajetórias para o Desenvolvimento Profissional Docente**. Curitiba: Editora UTFPR, 2013. p. 55-67.

MELO, Geovana Ferreira. Docência: Uma construção a partir de múltiplos condicionantes. **Boletim Técnico do Senac - A Revista da Educação Profissional**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 1, p. 28-37, 2009. Disponível em: <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/253/235>. Acesso em: 27 jan. 2020.

MELO, Geovana Ferreira. **Instruções para escrita da carta pedagógica**. 2018a.

MELO, Geovana Ferreira. **Pedagogia Universitária: aprender a profissão, profissionalizar a Docência**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2018b.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2009. p. 9-29.

MORAES, Daiane Cristini. **As relações afetivas no processo de formação continuada de professores**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21558>. Acesso em: 03 abr. 2020.

NASCIMENTO, Maria das Graças. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. *In*: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 69-90.

NETTO, Carla *et al.* Cartas: um instrumento desvelador que faz a diferença no processo educacional. **Revista Educação por Escrito – PUCRS**, Rio Grande do Sul, v. 3, n. 1, 2012. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/11025>. Acesso em: 16 jan. 2020.

NÓVOA, Antônio. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. O problema da afetividade em Vygotsky. *In*: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. (Orgs). **Piaget, Vygotsky, Wallon: teoria psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. p. 75-84.

OST, Noely Maria; SZYMANSKI, Maria Lidia Sica. Afetividade e cognição: Um diálogo possível e necessário na prática docente. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**, 2016. Curitiba: SEED/PR., 2016. Volume 1. (Cadernos PDE). Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_ped_unioeste_noelymariaost.pdf. Acesso em: 12 out. 2019.

PEDRO, Luciana Guimarães. **“Como se fora brincadeira de roda” - o grupo colaborativo como mediador do desenvolvimento docente**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/24940>. Acesso em: 03 abr. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PONTE, João Pedro da. **Da formação ao desenvolvimento profissional**. *In*: ACTAS do Profmat 98. Lisboa: Associação dos Professores de Matemática, 1998. p. 27-44.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/9123>. Acesso em: 03 abr. 2020.

PRYJMA, Marielda Ferreira.; OLIVEIRA, Oséias Santos de. O desenvolvimento profissional dos professores da Educação superior: reflexões sobre a aprendizagem para a docência. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 136, p. 841-857, 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302016151055>.

PUENTES, Roberto Valdés; AQUINO, Orlando Fernández; QUILLICI NETO, Armindo. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à

docência. **Educar**, Curitiba, n. 34, p. 169-184, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n34/10.pdf>. Acesso em: 11 out. 2019.

RAMOS, Katia Maria da Cruz. Docência Universitária: uma reflexão sobre esta profissionalidade docente. *In*: PRYJMA, Marielda. (Org.). **Desafios e trajetórias para o Desenvolvimento Profissional Docente**. Curitiba: Editora UTFPR, 2013. p. 167-180.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes Instáveis em Educação**. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

SANTOS, José Ribamar Coelho. Quase nada. *In*: SANTOS, José Ribamar Coelho. **Zeca Baleiro Top Hits**. São Paulo: Som Livre, 2013. 1 CD, faixa 6 (3min58s).

SCHÖN, Donald Alan. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SERRATI, Camila Silva Marques; PERETTA, Anabela Almeida Costa e Santos. A arte pede passagem: em busca da desmedicalização da Educação. **Revista Práxis Educacional**, [s. l.], v. 15, n. 36, p. 202-223, 2019. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v15i36.5865>.

SILVA, Francielle Ferreira; ANDRADE NETA, Nair Floresta. Afetividade e ensino-aprendizagem: influência favorável na relação professor-aluno-objeto de conhecimento. **Especiaria: Cadernos de Ciências Humanas**, Ilhéus, v. 17, n. 31, p. 31-49, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uesc.br/index.php/especiaria/article/view/2056>. Acesso em: 02 ago. 2019.

SILVA, Silvia Maria Cintra da. Condições sociais da constituição do desenho infantil. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 205-220, 1998. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65641998000200008>.

SILVEIRA, Armando Antônio Silveira da. Sentimento. *In*: SILVEIRA, Armando Antônio Silveira da. **Armandinho Ao Vivo**. Camburiú: Universal Music, 2006. 1 CD, faixa 4 (3min45s).

SOLIGO, Ângela Fátima. Prefácio. *In*: LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **Afetividade: as marcas do professor inesquecível**. Campinas: Mercado de Letras, 2018. p. 9-15.

SOMACAL, Cristiane Maccari; RIBEIRO, Mayara Fabriny de Barros Silva. A identidade do professor universitário. *In*: EDUCERE, 12., 2015, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba, 2015. p. 3251-3263. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25079_13293.pdf. Acesso em: 03 abr. 2020.

SOUZA, Cirlei Evangelista Silva. **Formadores de professores no Ensino Superior: Olhares para trajetória e ações formativas**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13627>. Acesso em: 03 abr. 2020.

SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. A constituição identitária do professor de psicologia: quem forma o formador?. **Psicologia: Ensino & Formação**, Brasília, v. 5, n. 1, p. 64-82, 2014.

Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612014000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05 set. 2019.

STIVANIN, Neridiana Fabia; ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib. Programas de inserção à docência: percepções de professores universitários. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 67-90, 2014. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/106/95>. Acesso em: 02 ago. 2019.

TARDIF, Maurice. Saberes Profissionais dos Professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 13, p. 03-24, 2000. Disponível em: http://www.ergonomia.ufpr.br/Metodologia/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf. Acesso em: 05 set. 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013>.

TSUHAKO, Yaeko Nakadakari. O desenho como linguagem expressiva: um estudo à luz da teoria histórico-cultural. In: JORNADA DO NÚCLEO, 14., 2015, Marília. **Anais [...]**. Marília, 2015. p. 1-10. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/jornadadonucleo/o-desenho-como-linguagem-expressiva.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). **Anuário 2018 – versão sintética**. Uberlândia. 2018. Disponível em: http://www.proplad.ufu.br/sites/proplad.ufu.br/files/media/arquivo/versao_sintetica_-_final.pdf. Acesso em: 24 mar. 2020.

VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá; MACHADO, Liliane Campos. Desenvolvimento profissional docente e intensificação do trabalho: viver ou sobreviver? **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 47-60, 2016. <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.29i97.%25p>.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **O pensamento e a linguagem**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **O desenvolvimento psicológico na infância**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Teoría de las Emociones: Estudio Histórico-psicológico**. 1. ed. Madrid: Ediciones Akal S. A., 2004.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VILELA, Naiara Sousa. **Docência Universitária: Um estudo sobre a experiência da Universidade Federal de Uberlândia na formação de seus professores**. 2016. Dissertação

(Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/14035>. Acesso em: 03 abr. 2020.

WALLON, Henri. Esprit critique et agnosticisme. **Enfance**, Paris, v. 16, n. 1-2, p. 5-14, 1963. <https://doi.org/10.3406/enfan.1963.2304>.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. 1. ed. Lisboa: Edições 70, 1968.

WALLON, Henri. **As origens do caráter da criança**. 1. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

WALLON, Henri. **Do acto ao pensamento**. 1. ed. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

ZABALZA, Miguel A. **O Ensino Universitário: Seu Cenário e seus Protagonistas**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZAZZO, Rene. Wallon, psicólogo da infância. *In*: WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968. p. 9-19.

ANEXOS

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Docência Universitária no Curso de Psicologia: saberes, identidade docente e desenvolvimento profissional

Pesquisador: Geovana Ferreira Melo

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 95495618.3.0000.5152

Instituição Proponente: Faculdade de Educação - UFU

Patrocinador Principal: FUNDAÇÃO DE AMPARO A PESQUISA DO ESTADO DE MINAS GERAIS

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.952.641

Apresentação do Projeto:

É um projeto de pesquisa (de Iniciação científica e FAPEMIG) proposto por uma pesquisadora PhD, uma mestranda e uma doutoranda.

Num universo de 45 docentes na docência Universitária do curso de Psicologia da Faculdade de Educação na UFU, serão pesquisados no máximo 20 professores de psicologia e no mínimo cinco docentes.

A previsão é desenvolver a pesquisa no período de um ano (outubro de 2018 a outubro de 2019), respeitando todos os fatores éticos implicados na investigação.

A orientadora e a doutoranda querem analisar possíveis modificações nas concepções dos professores universitários do curso de Psicologia com relação à prática pedagógica a partir de sua participação em ações de formação e desenvolvimento profissional.

As questões que nortearão a proposta de pesquisa são:

Como os docentes do curso de Psicologia se constituem profissionalmente como professores?

Quais as principais dificuldades enfrentadas pelos professores que atuam no curso de graduação em Psicologia?

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 2.952.641

Que concepções orientam sua prática pedagógica?

Como se sentem em relação à sua identidade profissional enquanto professores/psicólogos?

Quais mudanças podem ocorrer nas concepções de prática pedagógica dos professores ao participarem de ações formativas?

Diante da problemática proposta as pesquisadoras foram instigadas a aprofundar a questão da identidade docente.

As pesquisadoras entendem que a partir dos pressupostos teórico-metodológicos os professores, principalmente, os iniciantes na carreira docente terão a possibilidade de refletir sobre sua prática, refazendo-a e retomando-a.

Os ciclos se pautam por estudos, reflexões e debates, permitirão o aprofundamento na compreensão sobre os saberes/fazeres docentes. Por meio da participação nos Ciclos de Estudos torna-se possível que os professores possam rever suas crenças, suas concepções, além de problematizarem suas práticas, no sentido de buscarem alternativas para os dilemas enfrentados cotidianamente.

A Hipótese é que o professor universitário, ao fazer sua formação pós-graduada constrói uma competência técnico-científica no campo de conhecimento específico, mas desprovido de aprofundamento da dimensão didático-pedagógica, enfrenta inúmeros dilemas e desafios. Ações formativas, planejadas e realizadas coletivamente e colaborativamente podem contribuir para a construção de saberes docentes, para a construção da identidade profissional docente e, conseqüentemente para a profissionalização do magistério superior.

Metodologia Proposta:

Serão utilizados os instrumentos para coleta dos dados:

Questionários, com a finalidade de obter informações a respeito da formação e experiências profissionais dos professores, além de aspectos relacionados à docência universitária (45 docentes)

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 2.952.641

- cálculo amostral 20%) . Ciclos de Estudos Reflexivos, entendidos como espaços efetivos de formação, na perspectiva apontada por Ibiapina (2008, p. 72) com o objetivo de desencadear “[...] processos formativos que servem de referencial para o aprendizado profissional e o desenvolvimento do conhecimento científico”. Entendemos que a partir desses pressupostos teórico-metodológicos o professor iniciante terá a possibilidade de refletir sobre sua prática, refazendo-a e retomando-a.

Observação dos docentes do curso de Psicologia durante a participação dos mesmos nos Ciclos de Estudos Reflexivos. A Observação nessa pesquisa é fundamental, pois possibilita perceber o que é dito e o que não é dito, o que é gestual, o que é citado ou relacionado com saberes acadêmicos, saberes experienciais, dando elementos que podem contribuir para a investigação sobre as necessidades formativas.

Diário de Campo - Contempla anotações das pesquisadoras durante todo o processo da pesquisa.

A pesquisa terá seis etapas:

1ª Etapa: Aproximação com a equipe gestora do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, com a finalidade de consentimento para o desenvolvimento da pesquisa.

2ª Etapa: Convite à participação Contato com os docentes do curso de Psicologia através de mensagem eletrônica informando sobre a pesquisa e convidando para participação. Verificamos que o endereço eletrônico de todos os docentes se encontra publicado no sítio: http://www.ip.ufu.br/rh/docente_ativo.

3ª Etapa: Adesão à pesquisa. As pesquisadoras solicitarão uma reunião, individualmente, com os docentes que manifestarem interesse em participar da pesquisa, para que conheçam todas as etapas, metodologia, objetivos, ou seja, todos os esclarecimentos necessários. Após concordarem, assinarão o TCLE e serão convidados a responderem um questionário, visando coletar informações básicas sobre aspectos referentes a formação, experiência profissional e os pontos de interesse no que se refere às dificuldades enfrentadas em sua prática profissional e as aspirações em relação ao espaço de reflexão sobre a docência. No questionário os docentes deverão responder se concordam ou não em participar da etapa seguinte, que são os ciclos de estudos reflexivos.

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 2.952.641

4ª Etapa: Ciclos de Estudos Reflexivos. Essa etapa tem a finalidade de compor um grupo com no máximo vinte docentes e no mínimo cinco, que participarão das sessões reflexivas sobre as questões complexas que envolvem a docência universitária.

4.1. Sondagem das necessidades formativas e dos conhecimentos prévios dos professores

4.2. Apropriação de Novos Pressupostos Teórico-conceituais e Reelaboração de Conceitos.

5ª Etapa: Análise de dados - análise de conteúdo (BARDIN, 1977).

6ª Etapa: Relatório final da pesquisa.

Critério de Inclusão:

Serão incluídos na pesquisa professores efetivos que atuam no Curso de Psicologia da UFU, e que aceitarem, comprometerem participara de todas as etapas da pesquisa.

Critério de Exclusão:

Serão excluídos os professores que não manifestarem o desejo de participar da investigação, assim como, os professores com vínculo temporário com a referida IES- Instituição de Ensino Superior.

Objetivo da Pesquisa:

O Objetivo Primário consiste em Analisar possíveis modificações nas concepções dos professores universitários do curso de Psicologia com relação à prática pedagógica a partir de sua participação em ações de formação e desenvolvimento profissional.

Objetivos Secundários:

1- Investigar, compreender e analisar as dificuldades enfrentadas pelos professores do curso de Psicologia no exercício da docência;

2- Verificar se há modificação nas crenças e atitudes dos professores do curso de Psicologia ao participarem de ações formativas no que se refere às práticas pedagógicas;

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 2.952.641

3- Contribuir para a constituição de uma cultura voltada para o desenvolvimento profissional dos professores no curso de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, por meio da formação continuada.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo os pesquisadores:

Riscos: A possibilidade de riscos, pode ser a identificação dos participantes; no entanto, as pesquisadoras tomarão todos os cuidados necessários para que não haja NENHUMA hipótese de identificação, e serão criados nomes fictícios para citar os depoimentos dos participantes no decorrer da análise. Haverá o compromisso das pesquisadoras com o sigilo absoluto das identidades dos participantes, conforme declarado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Benefícios: Os professores participantes da investigação irão se beneficiar pessoal e profissionalmente, porque serão colaboradores na construção de conhecimentos sobre temáticas importantes à sua atuação profissional e práticas pedagógicas, no que se refere às necessidades formativas e desenvolvimento profissional.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa tal qual está apresentada no Protocolo atende as exigências éticas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os Termos obrigatórios foram apresentados.

Recomendações:

Manter atualizado o cronograma da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não foram observados óbices éticos.

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12, o CEP manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 2.952.641

limites da redação e da metodologia apresentadas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Data para entrega de Relatório Final ao CEP/UFU: Outubro de 2019.

OBS.: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.

O CEP/UFU lembra que:

- a- segundo a Resolução 466/12, o pesquisador deverá arquivar por 5 anos o relatório da pesquisa e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelo sujeito de pesquisa.
- b- poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto.
- c- a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento a Resolução CNS 466/12, não implicando na qualidade científica do mesmo.

Orientações ao pesquisador :

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 466/12) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado.
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS 466/12), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 466/12). É papel de o pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 2.952.641

projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res.251/97, item III.2.e).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1094802.pdf	08/08/2018 20:50:42		Aceito
Outros	Lattes_pesquisadoras.docx	08/08/2018 20:50:27	Geovana Ferreira Melo	Aceito
Outros	carta_encaminhamento.pdf	02/08/2018 23:54:45	Nágilla Regina Saraiva Vieira	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_instituicao_infraestrutura.pdf	02/08/2018 23:52:54	Nágilla Regina Saraiva Vieira	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao_pesquisadores.pdf	02/08/2018 23:52:35	Nágilla Regina Saraiva Vieira	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	02/08/2018 23:47:21	Nágilla Regina Saraiva Vieira	Aceito
Outros	Procedimento_analise.docx	27/07/2018 09:27:36	Geovana Ferreira Melo	Aceito
Outros	Modelo_questionario.doc	27/07/2018 09:23:22	Geovana Ferreira Melo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	27/07/2018 09:18:15	Geovana Ferreira Melo	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_psicologia.docx	27/07/2018 09:18:02	Geovana Ferreira Melo	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLANDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 2.952.641

UBERLÂNDIA, 09 de Outubro de 2018

Assinado por:
Karine Rezende de Oliveira
(Coordenador(a))

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br

ANEXO B - COMUNICADO DICAP SOBRE A AÇÃO FORMATIVA

BRASIL
Simplifique! Participe Acesso à informação Legislação Canais

Ir para o conteúdo Ir para o menu Ir para a busca Ir para o rodapé
ACESSIBILIDADE ALTO CONTRASTE MAPA DO SITE

Pró-Reitoria de

Gestão de Pessoas

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

[Dados abertos](#) [Manual do servidor](#) [Telefones](#) [Perguntas frequentes](#) [Fale conosco](#)

VOCÊ ESTÁ AQUI: INÍCIO >> CAPACITAÇÃO >> (RE)INVENTANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA II

Administração de Pessoal

Provimento, Acompanhamento e Administração de Carreiras

Capacitação

Quali-UFU

Qualidade de Vida e Saúde do Servidor

Plano de Saúde

PROGEP

Agenda de Autoridades

Institucional

Equipe

Legislações

Comissões

CENTRAL DE CONTEÚDOS

Apresentações

Documentos

Links

Imagens

Vídeos

Sistemas

Capacitação

(Re)Inventando a Prática Pedagógica II

Marilda Siqueira
 25/07/2018 - 10:31 - atualizado em 20/08/2018 - 15:00

[Tuitar](#)

DICAP

Carga horária: 40 horas
Vagas: 25 vagas
Período de inscrições: 25/07/2018 - 12:00 até 19/08/2018 - 23:45
Divulgação da lista de participantes: 20/08/2018
Período de realização: 22/08/2018 - 18:00 até 24/10/2018 - 21:00

Objetivo:
 O objetivo geral consiste em constituir um espaço para a profissionalização docente por meio da co-construção de conhecimentos entre professores e instrutora, por meio de uma proposta colaborativa de pesquisa-formação.

São objetivos específicos:

- Analisar as dificuldades e principais dilemas vivenciados por eles como professores universitários;
- Apreender as interfaces entre a identidade profissional dos professores, os saberes docentes e as práticas pedagógicas;
- Compreender os significados construídos pelos professores participantes do grupo colaborativo com relação às temáticas que envolvem a prática pedagógica na universidade;

Ampliar os debates referentes à necessidade de criar políticas institucionais que fortaleçam a Pedagogia Universitária

Conteúdo do curso:
 Desafios da Docência Universitária; Estratégias de Ensino-aprendizagem, Planejamento, Avaliação da Aprendizagem, Retenção e Evasão na Universidade, Relação Professor- estudante, Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação Superior.

Observação: Poderão ser incluídos outros temas, conforme as necessidades formativas apresentadas pelos participantes.

Informações complementares:
 OBS: 40 h total, sendo 30 h presenciais e 10 h de estudos orientados.

Pré-requisitos:
 Ensino Superior Completo

Público-alvo:
 Professor

Dias da Semana:
 Quartas-feiras

Local:
 Sala de Capacitação da DICAP - Rua Francisco Vicente Ferreira, 126 - 3º andar - Sta Mônica (Prédio da FAU).

Instrutor(es):
 Profa. Dra. Geovana Ferreira Melo - FACED

Coordenação:
marilda.siqueira@ufu.br 34 3239 1325, 34 3239 1326
 Marilda Magna Siqueira Azevedo

Documentos:

Anexo	Tamanho
divulgacao_lista_de_mscritos.pdf	168.4 KB

Tópicos:
[capacitação](#) [docência universitária](#) [estratégias de ensino-aprendizagem](#) [planejamento](#) [retenção](#) [evasão](#)

ANEXO C - “UM APÓLOGO” DE MACHADO DE ASSIS

Era uma vez uma agulha, que disse a um novelo de linha:

- Por que está você com esse ar, toda cheia de si, toda enrolada, para fingir que vale alguma coisa neste mundo?

- Deixe-me, senhora.

- Que a deixe? Que a deixe, por quê? Porque lhe digo que está com um ar insuportável? Repito que sim, e falarei sempre que me der na cabeça.

- Que cabeça, senhora? A senhora não é alfinete, é agulha. Agulha não tem cabeça. Que lhe importa o meu ar? Cada qual tem o ar que Deus lhe deu. Importe-se com a sua vida e deixe a dos outros.

- Mas você é orgulhosa.

- Decerto que sou.

- Mas por quê?

- É boa! Porque coso. Então os vestidos e enfeites de nossa ama, quem é que os cose, senão eu?

- Você? Esta agora é melhor. Você é que os cose? Você ignora que quem os cose sou eu, e muito eu?

- Você fura o pano, nada mais; eu é que coso, prendo um pedaço ao outro, dou feição aos babados...

- Sim, mas que vale isso? Eu é que furo o pano, vou adiante, puxando por você, que vem atrás, obedecendo ao que eu faço e mando...

- Também os batedores vão adiante do imperador.

- Você é imperador?

- Não digo isso. Mas a verdade é que você faz um papel subalterno, indo adiante; vai só mostrando o caminho, vai fazendo o trabalho obscuro e ínfimo. Eu é que prendo, ligo, ajunto...

Estavam nisto, quando a costureira chegou à casa da baronesa. Não sei se disse que isto se passava em casa de uma baronesa, que tinha a modista ao pé de si, para não andar atrás dela. Chegou a costureira, pegou do pano, pegou da agulha, pegou da linha, enfiou a linha na agulha, e entrou a coser. Uma e outra iam andando orgulhosas, pelo pano adiante, que era a melhor das sedas, entre os dedos da costureira, ágeis como os galgos de Diana - para dar a isto uma cor poética. E dizia a agulha:

- Então, senhora linha, ainda teima no que dizia há pouco? Não repara que esta distinta costureira só se importa comigo; eu é que vou aqui entre os dedos dela, unidinha a eles, furando abaixo e acima.

A linha não respondia nada; ia andando. Buraco aberto pela agulha era logo enchido por ela, silenciosa e ativa como quem sabe o que faz, e não está para ouvir palavras loucas. A agulha vendo que ela não lhe dava resposta, calou-se também, e foi andando. E era tudo silêncio na saleta de costura; não se ouvia mais que o plic-plic plic-plic da agulha no pano. Caindo o sol, a costureira dobrou a costura, para o dia seguinte; continuou ainda nesse e no outro, até que no quarto acabou a obra, e ficou esperando o baile.

Veio a noite do baile, e a baronesa vestiu-se. A costureira, que a ajudou a vestir-se, levava a agulha espetada no corpinho, para dar algum ponto necessário. E quando compunha o vestido da bela dama, e puxava a um lado ou outro, arregaçava daqui ou dali, alisando, abotoando, acolchetando, a linha, para mofar da agulha, perguntou-lhe:

- Ora agora, diga-me quem é que vai ao baile, no corpo da baronesa, fazendo parte do vestido e da elegância? Quem é que vai dançar com ministros e diplomatas, enquanto você volta para a caixinha da costureira, antes de ir para o balaio das mucamas? Vamos, diga lá.

Parece que a agulha não disse nada; mas um alfinete, de cabeça grande e não menor experiência, murmurou à pobre agulha:

- Anda, aprende, tola. Cansas-te em abrir caminho para ela e ela é que vai gozar da vida, enquanto aí ficas na caixinha de costura. Faze como eu, que não abro caminho para ninguém. Onde me espetam, fico.

Contei esta história a um professor de melancolia, que me disse, abanando a cabeça: - Também eu tenho servido de agulha a muita linha ordinária!

Fonte: Contos Consagrados - Machado de Assis - Coleção Prestígio - Ediouro - s/d.

ANEXO D - FIGURA “HOMEM TORCIDO”



Fonte: Google (2018).

APÊNDICES

APÊNDICE A - CRONOGRAMA APRESENTADO AOS PROFESSORES

CRONOGRAMA

MÊS	DIA	Descrição das atividades
Agosto	22	Apresentação da proposta de pesquisa-formação Dinâmica Chuva de ideias Dinâmica da folha – marcas da docência
	29	TCLE – Termo de consentimento livre esclarecido Reflexões sobre o conto Cronograma Contrato didático Indicação de leituras (poemas)
Setembro	05	Tema – Identidade docente Dois poemas Elaboração e apresentação dos crachás e pseudônimos
	12	Tema – Interação Professor-estudante
	19	Tema – Aula: que espaço é esse? Planejamento e Avaliação
	26	Docência Universitária Em trios escolher um tema dos livros sobre Docência Universitária para apresentar nos encontros dos dias 17/10 e 24/10 (6 grupos) Cada grupo escolherá uma metodologia diferente.
Outubro	03	Tema – Metodologias Ativas
	10	Tema – Metodologias Ativas – TICS
	17	Apresentação dos grupos
	24	Não terá encontro
	31	Apresentação dos grupos Avaliação

APÊNDICE B - INSTRUÇÕES PARA ESCRITA DA CARTA PEDAGÓGICA

Carta Pedagógica

A finalidade de produção escrita das Cartas Pedagógicas é aprofundar a compreensão a respeito dos pressupostos teórico-metodológicos desenvolvidos no decorrer das sessões reflexivas. O exercício de escrever cartas pedagógicas contribui para incentivar a prática de reflexão sobre o que se faz como professor, como se faz, porque se faz.

Trata-se de uma metodologia que contribui para a prática de comunicar pedagogia.

Uma experiência iniciada há séculos, especialmente nos cárceres e exílios, continuada por Paulo Freire, e hoje ressignificada por pesquisadores e professores. Há diversas e inúmeras formas de redigir as Cartas Pedagógicas, que se proponham anunciar ou denunciar algum fato a alguém individual, ou a um coletivo. No entanto, o ponto de partida para a produção de uma Carta Pedagógica é a *intencionalidade*, pois se trata de explicitar uma posição político-pedagógica que orienta nossas concepções e ações.

Primeiro passo: escolher um fato, se possível ligado diretamente à realidade do grupo/pessoa para o qual se escreve a carta;

Segundo passo: descrever o fato e mostrá-lo como reflexo de uma realidade maior, com incidência na universidade, na sociedade;

Terceiro passo: construir a carta, buscando refletir sobre a realidade escolhida, e intencionada a provocar mudanças;

Quarto passo: reler a carta, cuidadosamente, aprimorando as ideias que não estão bem claras, especialmente aquelas que não dizem bem o que se quer dizer.

Enviar a carta para o seguinte e-mail: pesquisa.docenciapsico@gmail.com

Boas reflexões!

Geovana e Nágilla