

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

GRASIELA MARIA DE SOUSA COELHO

TRABALHO DOCENTE E ATIVIDADE PEDAGÓGICA: A
PROSPECÇÃO DA LIBERDADE-FELICIDADE NA TRAMA
DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DO CAMPUS AMÍLCAR
FERREIRA SOBRAL (CAFS)

UBERLÂNDIA – MG
2020

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

GRASIELA MARIA DE SOUSA COELHO

**TRABALHO DOCENTE E ATIVIDADE PEDAGÓGICA: A PROSPECÇÃO DA
LIBERDADE-FELICIDADE NA TRAMA DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DO
CAMPUS AMÍLCAR FERREIRA SOBRAL (CAFS)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEd), no âmbito do Programa de Doutorado Interinstitucional (DINTER) pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) em parceria com a Universidade Federal do Piauí (UFPI), como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de pesquisa: Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Profa. Dra. Andréa Maturano Longarezi

UBERLÂNDIA – MG

2020

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

C673 Coêlho, Grasiela Maria de Sousa, 1971-
2020 Trabalho docente e atividade pedagógica [recurso eletrônico] : a prospecção da liberdade-felicidade na trama da formação contínua do Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS) / Grasiela Maria de Sousa Coêlho. - 2020.

Orientador: Andréa Maturano Longarezi.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2020.554> Inclui bibliografia.

1. Educação. I. Longarezi, Andréa Maturano ,1969-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Educação.
III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação			
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 20/2020/263, PPGED			
Data:	Vinte e sete de agosto de dois mil e vinte	Hora de início:	[09h:00]	Hora de encerramento:
Matrícula do Discente:	11613EDU043			
Nome do Discente:	GRASIELA MARIA DE SOUSA COÊLHO			
Título do Trabalho:	"Trabalho docente e Atividade Pedagógica: a prospecção da liberdade-felicidade na trama da formação contínua do Campus Amílcar Ferreira Sobral"			
Área de concentração:	Educação			
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas			
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Formação de professores e didática desenvolvimental na Educação Básica e Superior: uma intervenção em escolas públicas mineiras"			

Reuniu-se, através do serviço de Conferência Web da Rede Nacional de Pesquisa - RNP, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Luis Eduardo Alvarado Prada - UNILA; Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina - UFPI; Fabiana Fiorezi de Marco Matos - UFU; Ruben de Oliveira Nascimento - UFU e Andréa Maturano Longarezi - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Andréa Maturano Longarezi, 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(as) 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):

[A]provado(a).

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

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 **Andrea Maturano Longarezi, Professor(a) do Magistério Superior**, em 27/08/2020, às 13:54, 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 **Luis Eduardo Alvarado Prada, Usuário Externo**, em 27/08/2020, às 14:03, 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 **Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina, Usuário Externo**, em 27/08/2020, às 14:04, 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 **Ruben de Oliveira Nascimento, Professor(a) do Magistério Superior**, em 27/08/2020, às 14:08, 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 **Fabiana Fiorezi de Marco Matos, Professor(a) do Magistério Superior**, em 27/08/2020, às 14:11, 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 **2219416** e o código CRC **8B68CAEA**.

Dedico às trabalhadoras e trabalhadores brasileiros, em especial:

 Ao mais amado: meu pai, Manoel Alves Coelho (*in memoriam ad aeternum*), com quem aprendi a SER: ser-eu, ser-outr@s, ser-mais, ser-gente, ser-alegria, ser-leal, ser-honesta, ser-persistência, ser-luta, ser-resistência, ser-amor!

Agradeço:

À vida, à liberdade, ao tempo, à amizade, ao trabalho, à ciência, à educação, à saúde, à
humanidade!



Foi Mário Quintana quem disse que poesia é um estado de espírito. Penso assim também. A poesia é um modo de ver e de sentir a vida. Por isso, coisas comuns tornam-se épicas aos olhos do poeta: um muro desbotado pela chuva, um frasco de perfume na mesa do quarto, a matemática confusa dos compêndios...

A poesia é o diálogo íntimo entre o sujeito e o objeto, o poeta e a vida. Por ser subjetiva e de natureza aérea, não se apreende totalmente em alguma forma: um poema, por mais belo que seja, não traduz a poesia que busca exprimir, pois é na alma do poeta onde se dá a sublimação dos signos da vida... E a poesia então se eleva a outros mundos, para tocar o coração dos homens.

Gilvanni de Amorim

RESUMO

Este estudo, realizado no âmbito do Doutorado Interinstitucional – DINTER – UFPI/UFU, insere-se na linha de pesquisa Saberes e Práticas Educativas do Programa de Pós-graduação em Educação da instituição promotora, Universidade Federal de Uberlândia. A problemática desta pesquisa versa sobre reconhecimento e valorização da docência no ensino superior, acerca da omissão das políticas públicas no que tange à formação contínua de professores, das dicotomias entre a identidade profissional do professor e do pesquisador, das concepções de universidade, de ensino e de aprendizagem que o docente da educação superior possui, do desamparo dos professores na ausência dos conhecimentos pedagógicos, da legitimidade de um saber científico que desconsidera a dimensão pedagógica. A partir da intrincada rede de relações sociais, históricas e culturais, particularmente aquela que se estabelece entre trabalho e formação, delimitou-se o problema desta pesquisa: como e o que movimenta o processo formativo que prospecta a liberdade-felicidade do docente do CAFS? O objetivo geral do presente estudo foi: investigar, no movimento coletivo do processo de formação e aprendizagem docente, a prospecção liberdade-felicidade. Como objeto da pesquisa tem-se o processo de constituição humana em suas dimensões pedagógica e psicológica do ser-tornar-se-sentir-se docente. Definiu-se como objetivos específicos: identificar as necessidades formativas dos professores partícipes da pesquisa; apreender as unidades dialéticas que movimentam o processo de formação na Atividade Pedagógica; compreender o significado social e o sentido pessoal da formação contínua para os professores do CAFS; sintetizar, no coletivo, os fundamentos da formação contínua que dimensionem o projeto institucional de formação contínua dos professores do CAFS. Ao se considerar a atividade do trabalho docente e da formação de professores, a tese a ser confirmada ou não nessa pesquisa foi estabelecida nos seguintes termos: a constituição do ser-tornar-se-sentir-se docente a partir das unidades que eclodem na Atividade Pedagógica geram, pelo devir histórico e contradição, a constituição da personalidade humana que evoca, por meio do coletivo, as possibilidades emancipatórias de exercício da politicidade e da ética, oportunizando a distinção entre essência e aparência. Enfatiza-se que a problemática, o problema, os objetivos expostos, bem como a tese concebida, foram elaborados com base em reflexões e aproximações sucessivas, que tiveram como gênese a realidade do CAFS no que tange a dimensão pedagógica e psicológica da formação e constituição do humano docente. A investigação teve abordagem qualitativa, assumindo-se como método o Materialismo Histórico Dialético, fundamentando-se na Teoria Histórico Cultural da Atividade e na Didática Desenvolvimental, tendo como metodologia a pesquisa coletiva. Os dados produzidos pela pesquisa asseveraram que, no trabalho docente, exige-se cada vez mais dos professores, apresentando-lhes numerosos desafios, dentre eles, aponta que: o contexto da sociedade da informação incita os acordos público privados, via mercantilização da educação, deslocando para o ensino a lógica do mercado; a formação docente para o desenvolvimento de competências e habilidades reverbera em mero praticismo e manutenção da ordem estabelecida; desconsidera-se os contextos plurais na tentativa de se homogeneizar o trabalho docente em seus métodos e metodologias. Ao se expandir a discussão acerca do processo de formação contínua propõe-se, por meio da Atividade Pedagógica, realizada em face do desenvolvimento da pesquisa que ora se apresenta, dimensionar-se as necessidades docentes em torno da formação enquanto prática instrumental e política, centrada no trabalho coletivo, dialógico e participativo, com ênfase na relação entre teoria e prática, ou seja, trabalho vivo versus trabalho morto. Dimensionou-se como essencial para a formação contínua do CAFS os fundamentos epistemológicos, a ética, política e o conteúdo específico das áreas de conhecimento. Ressaltou-se que, enquanto atividade, a formação contínua quanto mais científica, mais filosófica e mais artística for, mais os discentes e docentes se desenvolverão humanamente. Nesse processo, faz-se necessária a reflexão

autocrítica permanente e o desejo pelo reconhecimento do fazer pedagógico como aprendizado ininterrupto, viável pela escuta dos membros do coletivo, o que potencializará a instituição e as relações interpessoais. Desse modo, o projeto de formação do CAFS inclui o projeto de sociedade ética, que envolve a corresponsabilidade da instituição, pois não há neutralidade, mas o compromisso com a emancipação humana, com a produção de conhecimento movido pela politicidade e pela unidade ruptura-desenvolvimento, considerando a volição e o consenso do coletivo, assegurando a alternância de coordenação do grupo.

Palavras-chave: Educação Superior. Formação Contínua. Trabalho docente. Atividade Pedagógica. Didática Desenvolvimental.

ABSTRACT

This study was performed under the interstitutional Ph.D. (DINTER, acronym in Portuguese) of Federal University of Piauí and Federal University of Uberlândia. The study falls within research line about Knowledge and Educational Practices. The major problem of our research is about recognition and valorization of teaching in higher education, about the omission of general public policies regarding the continuous training of professors; about dichotomies between them and researchers' professional identity. The key problem is also regarding of the university, teaching and learning conceptions of professors, encompassing the helplessness them in the absence of pedagogical knowledge, the legitimacy of scientific knowledge that disregards the pedagogical dimension. Taking into account the intricate network of social, historical and cultural relations, particularly the one established between work and training, the problem of this research was defined on perspective: How and what leads the training process that prospects the freedom-happiness of the professors of *campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS) - UFPI*? Our key aim was to investigate, in the collective movement of the instructor education and learning process, the prospect of freedom-happiness. This objective scope is the process of human constitution in its pedagogical and psychological dimensions of being-becoming-feeling. In turn, our specific objectives were: (1) identify the training needs of research participant professors; (2) to apprehend the dialectical units that drive the formation process in Pedagogical Activity; (3) to understand the social and personal significances of the continuing education for professors of CAFS-UFPI; (4) to summarize, in general spectrum, the fundamentals of continuing education which allow the dimensioning of the institutional project for continuing education of professors at CAFS-UFPI. When considering the activity of professor work and training, the thesis to be confirmed - or not - in this research was established in the following terms: The constitution of being-becoming-feeling as a professor from the units that erupt in the Pedagogical Activity generate, through historical and contradiction, the constitution of the human personality that evokes, through the collective, the emancipatory possibilities of exercising politicality and ethics, allowing the distinction between essence and appearance. It is emphasized that the problematic, the problem, the exposed sub-objectives, as well as the conceived thesis, were elaborated based on successive reflections and approximations, whose genesis was the reality of the CAFS regarding the pedagogical and psychological dimension of the training and constitution of the teaching staff. The research was qualitative approach, assuming Historical Materialism Dialectic as method, basing on the Theory Cultural History Activity and Teaching Developmental, with the collective research as main method. The data produced by the research asserted that, in the teaching work, professors are increasingly required, presenting them with numerous challenges, among them, points out: The current context of the information society encourages public-private agreements, through the commodification of education, shifting the logic of the market to teaching; professor training for the development of competences and skills reverberates in mere practicality and maintenance of the established order; plural contexts are disregarded in an attempt to homogenize teaching work in its methods and methodologies. Here, it was proposed, when expanding the discussion about the process of continuous training and through the Pedagogical Activity, carried out in the face of the development of the research now presented, to dimension the teaching needs around training as instrumental and political practice, centered on collective, dialogical and participatory work, with emphasis on the relationship between theory and practice, that is, live work versus dead work. Epistemological foundations, ethics, politics and the specific content of the areas of knowledge were considered essential for the continuous formation at CAFS-UFPI. It was emphasized that the more scientific, the more philosophical and the more artistic the continuing education is, the more students and p will develop humanly. At this process, it is necessary a permanent self-critical reflection and the

desire for the recognition of pedagogical practice as uninterrupted learning, viable by listening to the members of the collective. That is will enhance the institution and interpersonal relationships. Thus, the CAFS training project includes the ethical society project, which involves the co-responsibility of the institution, since there is no neutrality, but the commitment to human emancipation with the production of knowledge driven by politicity and the rupture-development, considering the collective volition and consensus, ensuring the alternation of group coordination.

Keywords: Higher education. Continuous formation. Teaching work. Pedagogical Activity. Developmental Didactics.

RESUMEN

Este estudio, realizado en el ámbito del Doctorado Interinstitucional - DINTER - UFPI / UFU, se enmarca en la línea de investigación Saberes y Prácticas Educativas del Programa de Posgrado en Educación de la institución promotora, Universidad Federal de Uberlândia. El problema de esta investigación es sobre el reconocimiento y valoración de la docencia en la enseñanza superior, sobre la omisión de políticas públicas en cuanto a la formación continua de profesores, de las dicotomías entre la identidad profesional del profesor y del investigador, las concepciones de universidad, enseñanza y de aprendizaje que tiene el docente de educación superior, del desamparo de los profesores ante la ausencia del conocimiento pedagógico, de la legitimidad del saber científico que desconsidera la dimensión pedagógica. A partir de la intrincada red de relaciones sociales, históricas y culturales, en particular la que se establece entre trabajo y formación, se delimitó el problema de esta investigación: ¿Cómo y qué impulsa el proceso de formación que prospecta la libertad-felicidad del docente CAFS? El objetivo general del presente estudio fue: investigar, en el movimiento colectivo del proceso de formación y aprendizaje docente, la prospección de la libertad-felicidad. Como objeto de investigación, está el proceso de constitución humana en sus dimensiones pedagógicas y psicológicas de ser-tornarse-sentirse docente. Se definieron como objetivos específicos: identificar las necesidades de formación de los profesores que participan en la investigación; aprehender las unidades dialécticas que impulsan el proceso de formación en la Actividad Pedagógica; comprender el significado social y el sentido personal de la formación continua para los profesores del CAFS; sintetizar, en el colectivo, los fundamentos de la formación continua que dimensionan el proyecto institucional de formación continua para los profesores de CAFS. Al considerar la actividad de la labor docente y de la formación de profesores, la tesis a confirmar o no en esta investigación se estableció en los siguientes términos: la constitución del ser-tornarse-sentirse docente a partir de las unidades que eclosionan en la Actividad Pedagógica generan, por el devenir histórico y contradicción, la constitución de la personalidad humana que evoca, a través del colectivo, las posibilidades emancipadoras del ejercicio en círculo a lo político y lo ético, dando oportunidad a la distinción entre esencia y apariencia. Se destaca que la problemática, el problema, los objetivos expuestos, así como la tesis concebida, fueron elaborados a partir de reflexiones y aproximaciones sucesivas, que tuvieron como génesis la realidad de CAFS en lo que tange a la dimensión pedagógica y psicológica de la formación y constitución del humano docente. La investigación tuvo un enfoque cualitativo, asumiendo como método el Materialismo Histórico Dialéctico, basado en la Teoría Histórica Cultural de la Actividad y en la Enseñanza Desarrollante, utilizando como metodología la investigación colectiva. Los datos producidos por la investigación afirmaron que, en la labor docente, se exige cada vez más de los profesores, presentándoles numerosos desafíos, entre ellos, señala que: el contexto de la sociedad de la información incita a acuerdos público-privados, a través de la mercantilización de la educación, dislocando para la enseñanza la lógica del mercado; la formación del docente para el desarrollo de competencias y habilidades repercute en la mera practicidad y mantenimiento del orden establecido; Se desconsideran los contextos plurales en un intento de homogeneizar la labor docente en sus métodos y metodologías. Al ampliar la discusión sobre el proceso de formación continua se propuso, a través de la Actividad Pedagógica, realizada frente al desarrollo de la investigación que ora se presenta, dimensionar las necesidades docentes en torno a la formación como práctica instrumental y política, centrada en el trabajo colectivo, dialógico y participativo, con énfasis en la relación entre teoría y práctica, es decir, trabajo vivo versus trabajo muerto. Se dimensionó como esencial para la formación continua del CAFS los fundamentos epistemológicos, la ética, la política y el contenido específico de las áreas de conocimiento. Se enfatizó, como actividad, que la formación continua cuanto más científica, más filosófica y más

artística sea, más los discentes y docentes se desarrollarán humanamente. En este proceso se hace necesaria la reflexión autocrítica permanente y el deseo por el reconocimiento de la práctica pedagógica como un aprendizaje ininterrumpido, viable a través de la escucha de los integrantes del colectivo, que potenciará la institución y las relaciones interpersonales. Así, el proyecto de formación CAFS incluye el proyecto de sociedad ética, que implica la corresponsabilidad de la institución, ya que no existe la neutralidad, sino el compromiso con la emancipación humana, con la producción de conocimiento impulsada por lo que cierne a lo político y por la unidad ruptura-desarrollo, considerando la voluntad y el consenso del colectivo, asegurando la alternancia de coordinación del grupo.

Palabras clave: Educación Superior. Formación continua. Trabajo docente. Actividad Pedagógica. Enseñanza Desarrollante.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAFS	<i>Campus Amílcar Ferreira Sobral</i>
CEPEX	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CP	Conselho Pleno
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CTF	Colégio Técnico de Floriano
DE	Dedicação Exclusiva
EaD	Educação à Distância
DINTER	Doutorado Interinstitucional
EBTT	Ensino Básico Técnico e Tecnológico
ES	Ensino Superior
Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e pesquisas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação Nacional nº 9394/96
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PPGEd	Programa de Pós-graduação em Educação
PRAEC	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários
Prouni	Programa Universidade para Todos
RSC	Reconhecimento de Saberes e Competências
SESU	Secretaria da Educação Superior
SINAE	Sistema Integrado de Assistência Estudantil
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação

TP	Tempo Parcial
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFU	Universidade Federal do Piauí

LISTA DE ILUSTRAÇÃO I - FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Imagem ilustrativa da Série Afetos Bio(Políticos) - Episódio Ousadia. Foto: Alberto Seveso. Disponível em: https://razaoinadequada.com/2016/04/03/afetos-biopoliticos-ousadia/ Acesso em: 28/07/2020.....	00
Foto 2 – Praça da Matriz em Floriano/PI.....	106
Foto 3 – Pórtico do <i>Campus Amílcar Ferreira Sobral</i> – CAFS/UFPI – Floriano/PI.....	107
Foto 4 – Imagem aérea do Colégio Técnico de Floriano – CTF/CAFS/UFPI – Floriano/PI.....	108
Foto 5 – Panorâmica da fase de acabamento do Prédio I do Ensino Superior – CAFS/UFPI.....	109
Foto 6 – Prédio I na atualidade: visão frontal e lateral – CAFS/UFPI.....	109
Foto 7 – Prédio 2: Restaurante Universitário do CAFS/UFPI.....	110
Foto 8 – Garagem Única de Transportes do CAFS/UFPI.....	110
Foto 9 – Prédio 4, Residência Universitária do CAFS/UFPI.....	111
Foto 10 – Prédio V – CAFS/UFPI.....	111
Foto 11 – Anexo de Gabinetes de Professores do Ensino Superior – CAFS/UFPI.....	112
Foto 12 – Gabinete de uso desta professora-pesquisadora do Ensino Superior – CAFS/UFPI.....	112

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Perfil dos Partícipes da Pesquisa.....	118
Quadro 02: Partícipes das Assembleias de Cursos.....	119

SUMÁRIO

1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TRABALHO DOCENTE	19
2 TRABALHO DOCENTE UNIVERSITÁRIO E A PERSPECTIVA	
DESENVOLVIMENTAL DE FORMAÇÃO.....	42
2.1 A formação e o desenvolvimento integral do humano com vistas à formação e o desenvolvimento profissional do docente universitário	43
2.2 O humano enquanto totalidade: bases psicológicas e didáticas para a formação do professor	60
2.3 Possíveis unidades formativas no contexto do desenvolvimento profissional docente. ...	73
3 O CONTEXTO DA UNIVERSIDADE E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO	
CAMPUS AMÍLCAR FERREIRA SOBRAL	82
3.1 Formação docente universitária.....	91
3.2 Condições objetivas do Campus Amílcar Ferreira Sobral	105
3.3 Partícipes da pesquisa e diagnóstico inicial	117
4 A FORMAÇÃO E O PROJETO DE FORMAÇÃO.....	122
4.1 Movimento e historicidade da Atividade Pedagógica.....	126
4.1.1 Isolado A: A aprendizagem docente	134
4.1.1.1 Episódio A1: Afecções, afetos e emoções -sentimentos delineadores do movimento da Atividade Pedagógica	135
4.1.1.2 Episódio A2: “Travar o sistema” – <i>Perejivanie</i> de liberdade-felicidade.....	155
4.1.2 Isolado B: A expansão do coletivo.....	165
4.1.2.1 Episódio B1: “A roda não gira a nosso favor, gira ao contrário”: a exaustão do trabalho morto.....	166
4.1.2.2 Episódio B2: Formação contínua – “A linha que vai costurar” o trabalho vivo.....	192
5 EPÍLOGO.....	215
REFERÊNCIAS.....	220
APÊNDICES.....	231

1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O TRABALHO DOCENTE

E percebi que estava sedenta. Uma sede de liberdade me acordara. [...] Estava exausta de tirar ideias de mim mesma. Estava exausta do barulho da máquina de escrever. Então a sede estranha e profunda me apareceu. Eu precisava – precisava com urgência – de um ato de liberdade [...] Então minha própria sede guiou-me. [...] Deixei abertas as vidraças do carro, que corria muito, e eu já começara minha liberdade deixando que um vento fortíssimo me desalinhasse os cabelos e me batesse no rosto grato de olhos entrefechados de felicidade. [...] como é que corria a seiva, essa coisa quase intangível que é a vida? Havia seiva em tudo como há sangue em nosso corpo.[...] Estava com um cansaço benfazejo [...].

Clarice Lispector

É a vida docente retratada (involuntariamente) por Lispector: uma contínua sede e exaustão! Esta relação dialética alimenta o trabalho docente, enquanto permanente e incessante busca pelo conhecimento como necessidade cotidiana do seu *métier*. E, nesse entrelaçamento conflituoso, entre buscas, inércias, avanços, retrocessos vai se constituindo o ser docente na prospecção (aqui entendida como busca de reservas de substâncias valiosas para o ser humano) liberdade-felicidade¹ (grifo nosso). A sede que guia. A sede que exaure. A sede que liberta. A

¹ O grifo intenciona asseverar que, neste trabalho, a referida prospecção tem conexão íntima e tenaz, uma vez que Marx (2017, p. 1.079) afirma que “[...] o reino da liberdade só começa onde cessa o trabalho determinado pela necessidade e pela adequação a finalidades externas; pela própria natureza das coisas, portanto, é algo que transcende a esfera da produção material propriamente dita. Do mesmo modo como o selvagem precisa lutar com a natureza para satisfazer suas necessidades, para conservar e reproduzir sua vida, também tem de fazê-lo o civilizado – e tem de fazê-lo em todas as formas da sociedade e sob todos os modos possíveis de produção. À medida de seu desenvolvimento, amplia-se esse reino da necessidade natural, porquanto se multiplicam as necessidades; ao mesmo tempo, aumentam as forças produtivas que as satisfazem. Aqui, a liberdade não pode ser mais do que fato de que o homem socializado, os produtores associados, regulem racionalmente esse seu metabolismo com a natureza, submetendo-o a seu controle coletivo, em vez de serem dominados por ele como por

sede que alegra. A sede que desalinha. A sede que movimenta a seiva da vida vivida. A seiva da vida docente encontra solo fértil na formação. A formação que encontra no *anthropos* e na sua relação com o conhecimento e com a aprendizagem, obstinado modo de expansão da consciência, compreendendo-a a partir da relação com a cultura, com vistas à humanização. Para Marx (2008, p. 47), o trabalho expressa o estado de desenvolvimento das sociedades e de suas “forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência”, tendo sua a gênese marcada pelas necessidades humanas que, no marxismo, são:

[...] uma determinação ontológica imanente ao ser social, intermediadas pela categoria da atividade humana sensível, o trabalho, que com elas compõe um complexo histórico-infinito, articulador do correlacionamento vital do homem com a natureza e dos homens entre si [...] não são, no nível do ser social, apenas um elemento objetivo, mas juntamente subjetivo e, desse modo, não apenas passivas, como também ativas, não cabe reivindicar a simples satisfação material das mesmas, senão que igualmente o seu enriquecimento subjetivo (FRAGA, 2006, p. 187).

Na compreensão spinoziana, necessidade tem relação com possibilidades e impossibilidades, qual seja:

Chamo coisa impossível aquela cuja natureza é contraditória com a existência; necessária aquela cuja natureza é contraditória com a não-existência; possível aquela cuja existência por sua natureza não é contraditória com a existência ou não-existência, mas cuja necessidade ou impossibilidade de existir depende de causas ignoradas por nós, enquanto fingimos sua existência; e por isso, se sua necessidade ou impossibilidade, que depende de causas exteriores, fosse conhecida por nós, nada poderíamos fingir também sobre elas (SPINOZA, 1662, p. 9).

Portanto, em nada podendo fingir se for conhecida a natureza das coisas, ou seja, a essência para o Materialismo Histórico Dialético, poderiam ser criadas prospecções para o possível vir-a-ser e, consequente, desejo para perseverar na existência humana, o que é o

um poder cego; que o façam com o mínimo emprego de forças possível e sob as condições mais dignas e em conformidade com sua natureza humana. Mas este continua a ser sempre um reino da necessidade. Além dele é que tem início o desenvolvimento das forças humanas, considerado como um fim em si mesmo, o verdadeiro reino da liberdade, que, no entanto, só pode florescer tendo como base aquele reino da necessidade.” Outrossim, “à medida que a mente comprehende as coisas como necessárias, ela tem um maior poder sobre os seus afetos, ou seja, deles padece menos. (SPINOZA, 2009, p. 110). Nessa pista dialética conflui a prospecção liberdade-felicidade, pois “quem tenta regular seus afetos e apetites exclusivamente por amor à liberdade, se esforçará, tanto quanto puder, por conhecer as virtudes e as suas causas, e por encher o ânimo do gáudio que nasce do verdadeiro conhecimento delas. [...] Quem observar com cuidado essas coisas [...] e praticá-las poderá, em pouco tempo, dirigir a maioria de suas ações sob o comando da razão.” (SPINOZA, 2009, p. 112).

conatus para Spinoza (2009). Há que se humanizar porque, como anuncia Lispector, a liberdade urge. Assim como outros fenômenos sociais, a liberdade, enquanto produção histórica e social, é forjada por meio da cultura presente nos objetos e difundida por meio da linguagem. Desse modo, a humanidade vai se constituindo nas relações sujeito-conhecimento e sujeito-sujeito, por meio da aprendizagem que provoca o desenvolvimento cílico, mas não linear, porque demarcado por crises e movido pela contradição na/da vida vivida. Para Vygotsky (1999, p. 244), na vida vivida, vivência ou *perejivanie*²:

[...] experimentamos ao mesmo tempo os acontecimentos em dois sentidos opostos [...] cada momento dado [...] unifica ambos os planos, e é a suprema unidade permanentemente dada da contradição que serve de base [...] a força que unifica as duas correntes opostas, força essa que reúne sempre os dois sentimentos opostos em uma vivência [...] sempre sentidos por nós como unidade, uma vez que estão unificados. [...] E a simples duplicidade [...] é substituída [...] por uma duplicidade imensuravelmente mais complexa e de ordem superior. As contradições não só convergiram como mudaram de papéis, e esse desvelamento [...] das contradições funde-se [...] na vivência [...] porque, no fim das contas, o sujeito só aceita como suas essas vivências. Pois, os seus sentimentos [...] não encontram [...] uma solução simples e superficial. [...] sente e vivencia todas aquelas contradições difíceis que lhe dilaceram a consciência e o inconsciente.

Para Marx (2007, p. 94) “A consciência [*Bewusstsein*] não pode jamais ser outra coisa do que o ser consciente [*bewusste Sein*], e o ser dos homens é o seu processo de vida real”. Vida real que se entrelaça à cultura! Cultura é o processo histórico manifestado como produto do trabalho humano, que medeia o movimento dialético por meio da transformação da natureza, conjuntamente com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e da atividade da conduta humana, considerando a filogênese e ontogênese enquanto processos essencialmente distintos, mas “fusionados em uma síntese superior, complexa e única.” (VYGOTSKY, 1931, p. 45). (Tradução da autora). Tal fusão é um processo dialético desencadeado por crises necessárias, às quais Vigotski (2006, p. 7) define como:

[...] cadeia de mudanças internas a par das mudanças externas relativamente insignificantes. [...] estão em relação com aquelas mudanças que se produziram nas condições de [...] desenvolvimento. [...] as mudanças internas se produzem em muito maior escala que as mudanças no ambiente exterior e por isso parece sempre e que se trata de uma crise interna.

² Por ser uma palavra russa de difícil tradução, a partir desse ponto, salvo em citações e discurso dos participes da pesquisa, serão utilizadas [...] apenas duas formas ‘*perejivanie*’ (nominativo singular) e ‘*perejivania*’ (nominativo plural), (como em VIGOTSKI, 1935/1994), do contrário teríamos 12 formas diferentes possíveis.” (DELLARI e PASSOS, 2009, p. 9, nota 21).

Parafraseando Lispector, abrem-se “as vidraças” da mente, que às vezes “corre muito”, às vezes entra em estagnação, em crises que desencadeiam novas crises, provocando novas aprendizagens e novos desenvolvimentos. A humanidade do professor dá-se *pari passu* à sua formação nas *perejivaniia*³ oportunizadas pelo trabalho docente e produzindo o seu modo de ser, de pensar e de agir. Nessa constituição, estar e ser com os seus pares é condição *sine qua non* para o avanço da aprendizagem na e sobre a docência, tendo em vista que “[...] ao desenvolver-se o homem fica “melhor” (destaque do original) preparado para aprender, ou seja, desenvolve, elabora, reelabora mecanismos biopsíquicos mais complexos que permitem outras aprendizagens, estas, por vezes, exigentes de estruturas mais complexas” (ALVARADO-PRADA; LONGAREZI, 2008, p. 106).

Desse modo, na expansão da aprendizagem por meio do outro, com o outro, favorecendo a tecitura da rede de relações necessária à compreensão do conhecimento é que a docência vai se constituindo em:

[...] ação consciente e intencional do homem de conferir, socializar e construir conhecimento com o outro, em outras palavras, a docência é entendida como atividade profissional que assume uma dimensão eminentemente humanizadora do homem, porque a ela confere-se a ação de possibilitar, pedagogicamente, a apropriação e a produção da cultura humana (escolarizada ou não) (ALVARADO-PRADA; LONGAREZI, 2008, p. 107).

Em sendo a docência atividade que concebe em seu interior a finalidade de humanizar o ser, há que se considerar que lida com tarefa que, na aparência, pode parecer redundante, porém não o é em sua essência essa necessidade redundante, tendo em vista a estrutura e organização da sociedade dividida em classes e arrolada de modo fulcral no capitalismo, o que cria ambiente propício à reificação. Isto posto, torna-se premente que a docência seja calcada nas condições objetivas da realidade, considerando os conhecimentos prévios dos professores e, particularmente, as condições de trabalho e formação, pois a aprendizagem constitui-se tanto em processo como em produto da profissão docente, exigindo tanto o domínio dos conhecimentos generalizados como daqueles específicos, como a capacidade de ter que lidar com fenômenos sociais de naturezas diversas e amplas, donde surge a inescapável tarefa de também educar, além de ensinar.

³ Conforme Vigotski (2018), as *perejivaniia* constituem a unidade indivisível da consciência, materializadas na vida vivida e indelevelmente relacionadas às emoções e contradições, que desencadeiam as catarses provocadoras do desenvolvimento humano. Adiante, no tópico “2.1 A formação e o desenvolvimento integral do humano com vistas à formação e o desenvolvimento profissional do docente universitário”, tratar-se-á de modo mais detido sobre tão importante conceito vigotskiano.

Enquanto profissão, tendo a docência um vasto alcance, é inevitável a relação com a cultura instalada no meio social, relação essa que pode ser de confluência e/ou confronto. É exatamente nessas confluências e/ou confrontos que o ser professor vai se constituindo por meio do trabalho docente: frente ao conhecimento, a seus pares, aos discentes e na amálgama composta por esses elementos dessa teia de relações. Teia essa que, uma vez imersa em uma sociedade de classes, reverbera na relação entre o trabalho e a educação que:

[...] tende a manifestar-se na forma da separação entre escola e produção. Essa separação entre escola e produção reflete, por sua vez, a divisão que se foi processando ao longo da história entre trabalho manual e trabalho intelectual. Por esse ângulo, vê-se que a separação entre escola e produção não coincide exatamente com a separação entre trabalho e educação. Seria, portanto, mais preciso considerar que, após o surgimento da escola, a relação entre trabalho e educação também assume uma dupla identidade. De um lado, continuamos a ter, no caso do trabalho manual, uma educação que se realizava concomitantemente ao próprio processo de trabalho. De outro lado, passamos a ter a educação de tipo escolar destinada à educação para o trabalho intelectual (SAVIANI, 2007, p. 157).

Na docência, esta divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual constitui-se como ponto de confronto, pois, além de refletir de modo inexorável a impossibilidade de existir uma profissão que apenas execute estritamente ou que somente pense, traz no seu bojo a tarefa de alterar o quadro de valores que autentica, em nome das instâncias dominantes, a forma internalizada de compreender essa dualidade como natural que, entretanto, é social, cultural e histórica. Na *perejivanie* docente, colapsar essa lógica formal e dominante é a condição para a produção da lógica dialética que sedimenta a investidura frente aos antagonismos estruturais do sistema do capital, asseverando a necessária universalização do trabalho e da educação, pois:

[...] embora o período de educação institucionalizada seja limitado sob o capitalismo a relativamente poucos anos da vida dos indivíduos, a dominação ideológica da sociedade prevalece por toda a sua vida, ainda que em muitos contextos essa dominação não tenha de assumir preferências doutrinárias explícitas de valor. E isso torna ainda mais pernicioso o problema do domínio ideológico do capital sobre a sociedade como um todo e, por certo, ao mesmo tempo sobre seus indivíduos convenientemente (MÉSZÁROS, 2008, p. 81).

A metáfora “contínua sede e exaustão” expressa a ideia da temporalidade de todo esse processo de ser, tornar-se professor na *perejivanie* do trabalho docente: reside no *continuum*, na resistência, na persistência, na vontade-desejo-potência de perseverar na existência. Tempo aparentemente impossível de ser aferido cronologicamente, pois na *perejivanie* do ser, tornar-se docente, a atitude de buscar conhecer e distinguir no objeto o que é essencial e o que meramente aparente, confunde-se com sua própria existência, considerando que:

[...] como os homens no começo, com instrumentos inatos, puderam fabricar algumas coisas muito fáceis, ainda que laboriosa e imperfeitamente, feito o que, fabricaram outras coisas mais dificeis, com menos trabalho e mais perfeição, passando assim gradativamente das obras mais simples aos instrumentos e destes a outras obras e instrumentos, para chegar a fazer tantas coisas e tão dificeis com pouco trabalho, também o intelecto, por sua força nativa, faz para si instrumentos intelectuais e por meio deles adquire outras forças para outras obras intelectuais, graças às quais fabrica outros instrumentos ou poder de continuar investigando, e assim prosseguindo gradativamente [...] (SPINOZA, 1662, p. 6).

Filogênese e ontogênese intrincadas no desenvolvimento histórico da humanidade, impulsionado pela aprendizagem posta pela relação trabalho e educação, efetivada ao longo do tempo pela ação de mulheres e homens, que culmina no ser, tornar-se humano, o que exige:

[...] compreender as múltiplas relações dos conhecimentos, sejam estas nas dimensões ideológicas, políticas, sociais ou nas dimensões epistemológicas, filosóficas e/ou da área específica do conhecimento que se quer aprender. Porém, o processo de aprendizagem estará completo quando conscientemente (isto é, passado pela crítica) se incorporem ou não esses conhecimentos e suas relações ao desenvolvimento individual e coletivo. A incorporação dessas relações depende do ser social que é cada pessoa, tendo em conta que, como tal, cada uma tem construído historicamente sua estrutura particular para aprender. A incorporação dessas relações é ainda filtrada pelas relações dos conhecimentos pessoais e coletivos que as pessoas em seu contexto específico vivenciam. A aprendizagem sendo assimilada ou incorporada pela pessoa afeta o seu ser como totalidade, constituído por múltiplas relações e afeta o ambiente em que vive porque como ser vivo depende das interações como outros seres (ALVARADO-PRADA; LONGAREZI, 2008, p. 108).

Tanto o avanço para a elaboração de aprendizagens mais complexas e interrelacionadas como o compartilhamento dessas aprendizagens, seja com seus pares ou com os discentes, é vital para o professor e para o trabalho docente. As *perejivaniia* cotidianas no ambiente de trabalho impulsionam o ensino e a aprendizagem do professor, configurando-se, portanto, como aprendizagem:

[...] continua por ser parte de seu cotidiano profissional, porque a construção de conhecimento não para, pelo contrário, cada vez demanda mais rapidez e a atualização é mais necessária e permanente. É continua porque a aprendizagem da docência se dá, essencialmente, no exercício da profissão e, por isso, acompanha toda a vida profissional do professor. [...] universal porque no processo da aprendizagem dos outros, mediado pelo professor, este precisa do conhecimento universalmente sistematizado e, porque dada a complexidade do desenvolvimento humano, pode precisar em qualquer momento de qualquer conhecimento. Nesse sentido, o professor é o profissional que tem por atividade a mediação da aprendizagem, necessitando ainda, possuir o domínio de alguns campos do saber universal que se constituem a base para orientar os alunos a aprenderem e compreenderem o mundo, isto é, os conhecimentos universalmente sistematizados (por não falar científicos), os do cotidiano e aqueles que estão sendo e serão construídos. [...] contextualizada nos outros porque o professor precisa aprender além do seu próprio desenvolvimento humano para, em seu exercício profissional, mediar a aprendizagem dos outros, ou seja, seus alunos. Este aprender para os outros depende de contextos ideológicos, políticos, culturais, às vezes, definidos em planos governamentais internacionais,

nacionais, municipais ou da própria instituição escolar. De qualquer forma, o professor precisa de aprendizagem para atender as situações individuais e coletivas tanto de cada aluno como do coletivo da instituição escolar (ALVARADO-PRADA e LONGAREZI, 2008, p. 110).

Aprender no contexto de múltiplas relações institucionais exige por parte do professor, além do que já foi apontado, crescente e contínuo autoconhecimento de modo que sua prática seja consciente: saber a quem e para que servem os conhecimentos evocados pelo seu modo de ser, pensar e agir nos contextos em que atua. Ter autoconhecimento significa ter a capacidade do confronto e da reconstrução argumentativa de si próprio por meio do aprendizado ético-afetivo, pois:

[...] tudo o que se segue de uma ideia que é, em nós, adequada, segue-se que cada um tem o poder, se não absoluto, ao menos parcial, de compreender a si mesmo e de compreender os seus afetos, clara e distintamente e, consequentemente, de fazer com que padeça menos por sua causa. Devemos, pois, nos dedicar, sobretudo, à tarefa de conhecer, tanto quanto possível, clara e distintamente, cada afeto, para que a mente seja, assim, determinada, em virtude do afeto, a pensar aquelas coisas que percebe clara e distintamente [...] (SPINOZA, 2009, p. 109).

Desse modo, produzir a si próprio exige um descolamento daquilo que se consegue compreender pelo outro, com o outro e consigo mesmo daquilo que se é, mas não se quer mais ser. Nota-se ser inadequado aquilo que antes parecia adequado, quando movido por ideias inadequadas que, portanto, existem e dirigem apenas na aparência e não essência de fato. A árdua construção da consciência de si por meio do coletivo, da realidade tecida com os fios da história humana.

O princípio orgânico e biológico da existência humana tem a sua gênese na natureza. No entanto, a continuidade humana da existência não é garantida somente pela *natura naturata*, posto que essa continuidade necessita ser produzida pela modificação da natureza por meio do trabalho. Ínsito a esse processo está a relação do sujeito com a produção do conhecimento e da ciência, na concatenação entre natureza, intelecto e cultura, compreendendo que:

[...] o reto caminho da invenção é formar os conhecimentos segundo alguma definição dada, o que se processará tanto mais feliz e facilmente quanto melhor definirmos alguma coisa. Portanto, o essencial [...] do método consiste só nisso, a saber, em conhecer as condições de uma boa definição e, a seguir, no modo de as encontrar. [...] Uma definição, para que seja dita perfeita, deverá explicar a essência íntima da coisa, cuidando-se que não usemos em seu lugar algumas propriedades (SPINOZA, 1662, p. 17).

Assim sendo, os professores aprendem e ensinam intencionalmente, ou seja, na *perejivanie de aprendiz/agem!* (grifo nosso). Nesse sentido, a formação de professores exige

bases estruturadas, cuidando para que se tenha como primeva a constituição do pensamento crítico, o que vai além de conteudismo, incluindo atualização dos conhecimentos universalmente sistematizados, mas também o exercício político da docência, com base nas necessidades que emanam da sua prática cotidiana. A concretização desse tipo de formação exige política pública específica destinada a esse fim e abarca toda a complexidade que é inerente a tal contexto, quer seja: formação inicial dos professores, condições de trabalho, currículo, valorização salarial, pós-graduação, tecnologia, dentre outras demandas.

A formação docente não pode ser considerada somente como acumulação de conhecimento de maneira estagnada, mas como a contínua reconstrução da identidade pessoal e profissional do professor, vinculando-se à compreensão e à análise dos contextos sociais e culturais, elaborando um conjunto de atitudes, valores e saberes os quais produzem significado ao fazer educativo. Considera-se que a formação se confronta com a instabilidade e o caráter efêmero do conhecimento, tendo em vista a perda do seu valor absoluto na compreensão e interpretação dos múltiplos fenômenos, o que exige a articulação entre o agir e o pensar, entre prática e teoria, constituindo-se como um dos desafios para a vida docente.

Entendendo, pois, a formação como precípua ao desenvolvimento humano volto-me à descrição do que me tornei em face de tal processo. Sou graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), formada em 1999, e mestre em educação pela mesma instituição, cuja dissertação defendi em 2012. Avalio o ingresso na graduação como o divisor de águas na minha vida, tendo em vista que, a princípio, considerava o curso monótono, porém a partir do segundo período comecei a me identificar. Concomitantemente à vida acadêmica, ocorreram mudanças na vida pessoal que fizeram surgir uma nova significância para a minha identidade social: o trabalho. Entretanto, os horários oferecidos pela universidade não eram planejados para o estudante-trabalhador, o que dificultava a permanência na referida instituição e dificultava o rendimento adequado. A atividade desenvolvida era díspar da docência, mas à medida que fui avançando no curso, percebendo a infinidade de riquezas apresentada pelos processos educacionais, comecei a me indagar sobre a validade da teoria sem o vínculo com a prática. Compreendia como pouco significativa a teoria sem a aproximação com as situações do cotidiano escolar.

Em 1996 fui selecionada para o estágio no “Ler para Viver”, projeto de alfabetização de adultos, decorrente de uma parceria entre a UFPI e a Secretaria Municipal de Educação do Município de Teresina. Permaneci neste projeto até 1998. Neste ínterim estive como professora-alfabetizadora por dois anos e como pesquisadora no núcleo de pesquisa por um ano. O referido projeto, fundamentado principalmente nas ideias de Vigotski e Paulo Freire, dentre outros

estudosos, em associação com os meus estudos acadêmicos ampliaram a visão sobre como se dá a aprendizagem por compreensão, a formação de conceitos, o desenvolvimento da consciência e sobre a função do professor no processo de ensino e aprendizagem, processo este que exige respeito aos saberes dos educandos.

Em 1997, assumi também um estágio em uma escola privada tradicional em Teresina, escola em que ampliei bastante os meus conhecimentos, tendo em vista que ela exige de seus profissionais extrema rigorosidade metodológica e disciplina. No segundo semestre do primeiro ano de trabalho na instituição supracitada, assumi turma como professora substituta. Este foi um período que exigiu bastante esforço, pois tinha que conciliar os dois estágios com os estudos na Universidade. Desse período em diante passei a avaliar com mais clareza a força da ideologia na prática educativa, já que trabalhava em grupos que se antagonizavam no que diz respeito a posições diferentes na escala de estratificação social.

Logo após a formatura, interessei-me em retornar à minha cidade natal (São João do Piauí – PI), a fim de prestar serviço. Inicialmente assumi a Coordenação da Rede Municipal de Ensino e comecei a lecionar como professora da Disciplina Filosofia, no Ensino Médio, no Colégio Frei Henrique, tradicional escola católica e privada da cidade. Após um ano de trabalho, deixei a Coordenação da Rede Municipal de Ensino por incompatibilidade política com a forma de trabalho, momento em que saí da sala de aula no Colégio Frei Henrique e assumi a Coordenação do Ensino Fundamental e Médio. Nesta escola, trabalhava com professores que, em sua grande maioria, era também professores da escola pública.

Em 2000, fiz concurso para professora da Rede Estadual de Ensino do Piauí e fui aprovada para a área Disciplinas Pedagógicas, assumindo na Escola Normal Senador José Cândido Ferraz, no turno da noite. Neste mesmo período (2000 – 2002) fui professora no nível superior, atuando nos cursos de Período Especial na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), nas Disciplinas Psicologia da Educação, Introdução à Metodologia Científica e Didática, o que despertou mais ainda o meu interesse em aprofundar os estudos sobre a relação entre a formação e a prática dos educadores, o que sempre me causou muitas inquietações.

Em 2003, fui aprovada no concurso da Rede Municipal de Ensino de Teresina, quando estava concluindo o período probatório na Rede Estadual de Ensino do Piauí, conseguido assim a remoção de São João do Piauí para a capital Teresina. Na Rede Estadual de Ensino assumi como professora na Unidade Escolar Caluzinha Freire, ministrando disciplinas polivalentes, Filosofia, Sociologia e, posteriormente, assumi a Coordenação Pedagógica. Na Rede Municipal de Ensino de Teresina assumi o cargo de professora do Ensino Fundamental I atuando nas seguintes escolas: Escola Municipal Jornalista João Emílio Falcão, Escola Municipal Clodoaldo

Freitas, Escola Municipal Pedra Mole (2003 – 2005), em seguida fui tutora do Programa PROINFANTIL (2006 – 2007), curso em nível médio, à distância, na modalidade Normal, destinado aos profissionais em exercício em sala de aula da educação infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas (municipais e estaduais) e da rede privada, sem fins lucrativos (comunitárias, filantrópicas ou confessionais), conveniadas ou não, sem a formação específica para o magistério. Posteriormente fui professora formadora no Centro de Formação Professor Odilon Nunes (2008 – 2013). A política do referido Centro consistia em oferecer formação que visava orientar pedagogicamente professores para a prática educativa diária em sala de aula, tratando do conhecimento universalmente sistematizado, objetivos e metodologias adequados para a realidade e o contexto escolar, tendo como referência a criança, o que desenvolver em cada momento e como relacionar o que estava sendo desenvolvido com outras aprendizagens. Foi a partir dessa motivação e com o objetivo de investigar sobre a relação entre a formação e a produção dos sentidos do brincar pela professora da Educação Infantil, que lancei o olhar para a atividade de ensinar em busca de um arcabouço teórico-metodológico que fomentasse as interações em sala de aula e a transformação do ensino-aprendizagem, entendendo o brincar como condição para o desenvolvimento da criança e com função social mais ampla, a fim de criar ambientes colaborativos e inclusivos.

Com o intuito de aprofundar os estudos nessa temática, em 2009, ingressei no Grupo de Pesquisa FORMAR, da Universidade Federal do Piauí, *Campus Ministro Petrônio Portela*, Centro de Ciências da Educação, ligado ao Programa de Pós-graduação em Educação. O Grupo de Pesquisa colabora com estudantes, professores e pesquisadores na compreensão, explicação e transformação dos conflitos que atingem as diferentes realidades educacionais. O trabalho do FORMAR visa ao atendimento das necessidades de formação e pesquisa, contribuindo para transformar os contextos de ação docente. Com o objetivo de proporcionar condições para que haja articulação entre pesquisa, formação e desenvolvimento profissional docente, as atividades desenvolvidas envolvem pesquisa, ensino e extensão, fundamentando-se nos princípios do Materialismo Histórico-Dialético, na Teoria Histórico Cultural e nos princípios teóricos e metodológicos da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol).

No primeiro semestre de 2010 ingressei no Mestrado em Educação, oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, como aluna da 18^a turma, concluindo-o em abril de 2012. Após a conclusão do mestrado publiquei o resultado dos estudos em forma de livro intitulado “Existirmos – a que será que se destina: o brincar na educação infantil.” Em maio de 2013 ingressei como professora efetiva da Universidade Federal do Piauí, em Floriano – PI, no *Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS)*, na área de Linguagem e Educação,

ministrando na graduação em Licenciatura em Pedagogia as Disciplinas Linguística Aplicada à Educação, Alfabetização e Letramento, Metodologia da Língua Portuguesa e Literatura Infantil, orientando e coordenando os Trabalhos de Conclusão de Curso, atuando como orientadora na Especialização em Docência na Educação Infantil, como membro do Comitê de Ética e Pesquisa, coordenando a Brinquedoteca e como membro do Conselho de *Campus*, dentre outras atividades.

Tendo como propósito expandir a formação pessoal (e por consequência, dado o objeto sobre o qual me debruço, também a formação do coletivo de professores do *Campus* em que atuo) em março de 2016, ingressei no Doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEd), em um Doutorado Interinstitucional (DINTER) resultante de uma parceria entre a Universidade Federal de Uberlândia (UFU – instituição promotora) e Universidade Federal do Piauí (UFPI – instituição receptora). O objetivo governamental ao instituir tal formato de programa foi alcançar regiões brasileiras que ainda não tinham se consolidado como centros de ensino e pesquisa, viabilizando a formação de doutores para atuação em docência e/ou pesquisa, além de fornecer subsídios para a criação de programas de pós-graduação *stricto sensu*, o que pode auxiliar no fortalecimento de grupos de pesquisa e na cooperação entre instituições de ensino e pesquisa.

Na organização desse tipo de programa, a liberação das atividades laborais normalmente ocorre somente por um ano, o ano do estágio doutoral em que há o deslocamento dos doutorandos para a instituição promotora. Além do ano do estágio doutoral, nós, professores doutorandos do CAFS, em um esforço conjunto da Direção do *Campus* e da Coordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia, fomos contemplados com mais um ano de afastamento das atividades laborais. Nos demais anos, dedicamo-nos às atividades do doutorado concomitantemente às atividades laborais, quais sejam, ensino, pesquisa e extensão. Ao destacar essa questão, não diminuo a relevância dos objetivos desse formato de programa, porém entendo que a vida do doutorando imbuída do espírito investigativo, exige efetiva dedicação à prática de pesquisa, inclusive as próprias atividades acadêmicas devem estar em consonância com a produção do conhecimento. A condição de doutorando impõe uma rotina intensa de estudos, o que exige uma atitude de disciplina, metodicidade, rigor e sistematicidade na condução das suas tarefas, tendo em vista que o resultado deve expressar a densidade que uma tese deve conter, ancorada em um sólido referencial epistemológico e metodológico, o que demanda uma série de procedimentos inerentes à atividade científica e que são instados aos pós-graduandos.

Portanto, ao considerar que a educação e a pesquisa científica são mecanismos de consistência e fecundidade para o desenvolvimento do país, comprehendo que devem ser postas aos pesquisadores condições objetivas que lhes possibilitem expandir a maturidade intelectual e alçar uma maior autonomia. Entendo que o fato de haver regiões brasileiras que ainda apresentam certas fragilidades no que se refere à pesquisa, não justifica a implantação de programas que tragam no seu interior a precarização da formação dos professores, submetendo-os a condições que os impedem de avançar adequadamente tanto no labor, quanto na pesquisa científica, o que, por vezes, provoca o adoecimento, diminuição na qualidade do ensino e inconclusão da pós-graduação *strictu sensu*. Outrossim, destaco que, em nenhum momento essa contextualização refere-se ao corpo docente da instituição promotora (UFU) que, nos limites do formato do programa em questão, demonstrou no seu trabalho qualidade técnico-científica, consistência teórica, legitimidade ética, compromisso político e sensibilidade na relação docente/discente.

Feitas essas considerações, cabe explanarmos sobre o quadro político em que estamos imersos atualmente e a problemática desta pesquisa, sob embargo no que diz respeito ao desgaste das relações sociais de um modo geral e, consequentemente, a docência, já bastante desgastada quanto ao reconhecimento e valorização, sofre esse impacto. Dado o potencial formativo e humanizador ao qual se propõe esta pesquisa, convém contextualizar acerca da omissão das políticas públicas no que tange à formação contínua⁴ de professores, das dicotomias entre a identidade profissional do professor e do pesquisador, das concepções de universidade, de ensino e de aprendizagem que o docente da educação superior possui, do desamparo dos professores na ausência dos conhecimentos pedagógicos, da legitimidade de um saber científico que desconsidera a dimensão pedagógica, realizando cada professor o seu trabalho de acordo com o que acredita, produzindo saídas diversificadas, por vezes tomando por base a imitação, ensinando por tentativa e erro, o que incorre em amadorismo e dificulta o entendimento do que seja o ato educativo, diminuindo-o à mera condição de transmissão. Cabe salientar que, no CAFS, cujo contexto e condições objetivas de funcionamento serão apresentados posteriormente, funcionam o Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) e Nível Superior (ES), em prédios separados, porém no mesmo *Campus*. Portanto, concepções

⁴ Nessa pesquisa utilizar-se-á a expressão contínua ao invés de continuada por entender que, linguisticamente falando, continuada é algo que tem previsão de início, meio e fim, um projeto específico, uma formação específica, com carga horária específica; já a contínua traz a característica de algo que não tem previsibilidade de terminar. É também uma formação posterior à inicial, assim como a continuada, só que não é um projeto específico de carga horária fechada. É uma formação que o tempo todo está sendo renovada *ad infinitum*, posto que as necessidades formativas não cessam e estão em contínuo surgimento e transformação.

diversas de universidade e de ensino, marcadas inclusive pelo próprio caráter institucionalizado de cada nível de ensino. A partir da intrincada rede de relações sociais, históricas e culturais, particularmente aquela que se estabelece entre trabalho e formação, questionou-se sobre o que os professores entendem acerca da formação contínua, o que esperam dela, quais são as suas necessidades formativas, se a formação contínua impacta na vida pessoal e profissional do professor, delimitando como problema desta pesquisa: como e o que movimenta o processo formativo que prospecta a liberdade-felicidade do docente do CAFS? No atual governo (2019 – 2022) agravou-se ainda mais essa crise e a ênfase no aspecto ideológico, na vigilância de professores e em uma pedagogia meramente transmissiva tem como objetivo escamotear os reais problemas da educação, dentre eles, a formação docente.

A fim de causar distração da sua real intencionalidade que é agravar o desmonte da educação superior, acelerar o processo de privatização da universidade pública brasileira, tal governo circunscreve a crise da educação vinculando a moralidade exclusivamente à religião e à obediência, enquanto que o desenvolvimento moral, na sua vastidão, está intrinsecamente relacionado à expansão da intelectualidade humana, do aprendizado ético, afetivo e social. Para tanto, ligar o conhecimento a vários contextos é condição *sine qua non* para se instalar a dúvida, fomentando a capacidade de interpretação da complexa realidade social, que é histórica, contraditória e tem como base a materialidade e diversidade dos fenômenos sociais, como assevera Frigotto (2009, p. 129):

O modo de produção social de existência humana compreende necessária e primeiramente a produção material, mas envolve ao mesmo tempo e de forma unitária, também a linguagem, as ideias, os valores, as ideologias, as emoções, os sentimentos e as instituições que sedimentam os diferentes modos sociais de produção. Por isso, em toda a história humana, os diferentes modos de produção (tribal, antigo, medieval, capitalista, socialista), sempre envolvem a tríade constituída por uma base material (econômico-social), por dimensões supra-estruturais vinculadas a valores, ideologias, ideias, teorias, emoções e por instituições que consolidam, produzem e reproduzem as relações sociais.

Destarte, no capitalismo, “o trabalho assume centralidade, mas não na sua dimensão ontocriativa e sim como uma mercadoria especial, força de trabalho a ser negociada no mercado” (FRIGOTTO, 2009, p. 130), que gera uma mercadoria ou serviço. Ocorre que, no campo educacional, o resultado desse trabalho é em longo prazo, é um processo social, cultural e histórico que, se compreendido pela lógica dialética, ocorre de modo a contestar os mecanismos de alienação política, a fim de produzir o pensamento contra hegemônico que combata a consciência de subordinação, produzindo o trabalho que prime pelo valor de uso, bem como expandindo o tempo de liberdade. Entendido dessa maneira, o trabalho forja

possibilidades de apropriação, criação e recriação pela via do conhecimento, tecnologia e ciência transformando a natureza com a finalidade de impulsionar a existência humana. Entendendo dessa maneira, o objetivo geral do presente estudo foi: investigar, no movimento coletivo do processo de formação e aprendizagem docente, a prospecção liberdade-felicidade. Como objeto da pesquisa tem-se o processo de constituição humana em suas dimensões pedagógica e psicológica do ser-tornar-se-sentir-se docente. Definiu-se como objetivos específicos: identificar as necessidades formativas dos professores partícipes da pesquisa; apreender as unidades dialéticas que movimentam o processo de formação na Atividade Pedagógica; compreender o significado social e o sentido pessoal da formação contínua para os professores do CAFS; sintetizar, no coletivo, os fundamentos da formação contínua que dimensionem o projeto institucional de formação contínua dos professores do CAFS.

Para além das políticas públicas, precípuas para o avanço da formação de professores, considerando que a formação não é responsabilidade única e principal do professor, de acordo com Alvarado-Prada e Longarezi (2008, p. 113) “[...] os professores precisam aprender em e no trabalho coletivo a criar situações de aprendizagem coletiva, tanto para eles como para os alunos e a sociedade em geral.”, tendo em vista ser este o lugar social primoroso para a construção dos coletivos, alternativa possível de contra-argumentação ao sistema que paramenta a individualidade em detrimento de uma sociedade mais igualitária. Caso contrário,

[...] a partir das mais altas estruturas do poder (neste caso do conhecimento, da academia) em vez de aprendizagens para a transformação se continuará reforçando uma educação e uma aprendizagem confundida com transmissão de conhecimentos, possivelmente importante desde uma lógica racionalista, porém descontextualizada da realidade da aprendizagem docente e conservadora ou dificultadora da situações que, em seus próprios discursos, anunciam necessidade de mudanças e transformações (ALVARADO-PRADA; LONGAREZI, 2009, p. 118).

Na atual conjuntura política nacional e global, particularmente, convém ainda mais o ensino e a educação para a insurgência, a subversão, a ruptura dos silêncios, a quebra de paradigmas, de estruturas cristalizadas pelo poder como mecanismo de resistência. A travessia exige. E, como nos diz Lispector, haverá “sede e exaustão” inevitáveis para atravessarmos o caminho. O tempo da travessia certamente extrapolará a cronologia porque será cronometrado pelo impacto das afecções, afetos, sentimentos, emoções e da afetividade⁵ em corpos-mentes.

⁵ Acerca da compreensão spinoziana sobre a constituição da afetividade, Sawaia (2000, p. 13 a 15), aponta que: “[...] afetos são afecções instantâneas de uma imagem de coisas em mim nas relações que estabeleço com outros corpos. São modificações, pois envolvem sempre um aumento ou diminuição da capacidade dos corpos para ação e obriga o pensamento a mover-se em uma direção determinada, neste sentido há afecções boas e más. [...]”

Comporá ética, afetiva, histórica e humanamente o ser-tornar-se-sentir-se professor: é preciso equilíbrio em meio ao caos, é preciso coragem. Em tempos de desmonte da pesquisa, da educação e do próprio sentido ético da vida é preciso reação: talvez por não ter sido feito adequadamente a travessia no momento histórico em que isso coube. Quando coube o rompimento, adiando o inadiável, optou-se pela coalizão no contexto político brasileiro, como se fosse possível coalizão com o antagônico, que difere brutalmente do contraditório, mola propulsora da atividade humana social. Outrossim, ao se considerar a atividade do trabalho docente e da formação de professores, a tese a ser confirmada ou não nessa pesquisa foi estabelecida nos seguintes termos: a constituição do ser-tornar-se-sentir-se docente a partir das unidades que eclodem na Atividade Pedagógica geram, pelo devir histórico e contradição, a constituição da personalidade humana que evoca, por meio do coletivo, as possibilidades emancipatórias de exercício da politicidade e da ética, oportunizando a distinção entre essência e aparência.

Enfatiza-se que a problemática, o problema, os objetivos expostos, bem como a tese concebida, foram elaborados com base em reflexões e aproximações sucessivas, que tiveram como gênese a realidade do CAFS no que tange a dimensão pedagógica e psicológica da formação e constituição do humano docente. Por meio de abstrações e mediações distintas acerca do objeto, do método, da metodologia e do contexto, principiou-se o novo ponto de partida que, todavia, mantém-se como representação. À vista disso, entre o objeto e o concreto, o particular e a totalidade abstrata, existe a catarse longa, extenuante e potente do processo, que vai se revelando de modo não linear pela investigação, no movimento de ascensão do abstrato ao concreto.

O método de pesquisa está calcado na contradição, no movimento e na unidade, por meio dos isolados, episódios e cenas decorrentes da produção coletiva dos dados, a fim de se alcançar as relações internas do lógico-histórico do fenômeno em questão: a *empiria - na relação*

afecção é instantânea, é o efeito imediato de uma imagem de coisa sobre mim, o momento presente da percepção e envolve um passo ou uma transição vivida do estado precedente ao atual. [...] o afeto é algo que a afecção envolve, é a transição vivida do estado precedente ao atual e do atual ao seguinte. O afeto aparece sob a forma de duração que varia em tempo e intensidade. [...] A emoção é o afeto que irrompe na relação imediata e é momentânea, breve, centrada em objetos ou imagens que interrompem o fluxo normal da conduta de alguém, provocando modificações corpóreas e comportamentais, facilmente constatáveis. [...] Sentimento é a emoção sem prazo, com longa duração, que não se refere a coisas (objetos ou ideias) específicas. É o tom emocional que caracteriza a forma como me coloco no mundo. Por exemplo, a emoção de medo é o que sinto frente a um perigo iminente. O sentimento de medo é o que caracteriza minha identidade: sou um homem medroso. [...] Afetividade é o nome atribuído à capacidade humana de elevar seus instintos à altura da consciência, por meio dos significados, de mediar a afecção pelos signos sociais, aumentando ou diminuindo nossa potência de ação.

com as abstrações produzidas pelo grupo de partícipes - foi decomposta para que fosse possível a sua posterior análise e síntese, procedendo com o registro da compreensão do fenômeno alcançada, tendo por categoria analítica a unidade.

Por isolado entende-se os recortes, os destaques da totalidade, quer seja, “um conjunto de seres e *factos*, abstraído de todos os outros que com eles estão relacionados [...] de modo a compreender nele todos os fatores dominantes [...] todos aqueles cuja *acção* de interdependência influí sensivelmente no fenômeno a estudar.” (CARAÇA, 1951, p. 112). Tomou-se por isolados os conteúdos dos encontros realizados com os professores partícipes da pesquisa e as assembleias de curso para a discussão da proposição que ora é defendida, instrumentalizada pela materialização advinda das produções textuais, bem como dos áudios transcritos contendo os diálogos travados nas reuniões em que se efetivaram ações formadoras, instrumentalização esta que se constituíram em base para designação dos episódios de formação.

Episódios, na voz de Moura (2000, p. 59), “são ações reveladoras do processo de formação dos sujeitos participantes de um isolado [...] que revelam mudança (qualidade nova) [...]” naquilo que os sujeitos de determinado grupo se propõem a realizar e que é definido no coletivo. Outrossim,

Os episódios serão reveladores sobre a natureza e qualidade das ações. Quanto à natureza, podemos destacar: se se trata de conceito, de modos de ação, de valores, de conhecimento estratégico (organização do trabalho coletivo e das relações de trabalho, criação de atividades desencadeadoras de aprendizagem), ou se é apenas conhecimento prático. Quanto à qualidade, os episódios poderão revelar se se trata de ações coordenadas pelos motivos individuais ou coletivos, se visam à concretização da atividade ou feitos sem vínculo com os motivos destas ações, se articulam análise e síntese na avaliação das ações. (MOURA, 2000, p. 60).

Dada essa definição, Moura (2000) afirma que é necessário delimitar com precisão o começo, o fim dos episódios, suas composições e as interdependências entre as ações dos isolados selecionados, assinalando que esse processo é resultante de ações não lineares. Assim, por meio das cenas que constituem unidade nos episódios, “O pesquisador, tal como o produtor de cinema, é que faz a leitura dessas várias ações, que parecem isoladas, à procura das interdependências reveladoras do modo de formar-se. (MOURA, 2000, p. 64). Desse modo, foi necessário para a efetivação desse trabalho a organização da atividade formativa no espaço do CAFS, de maneira que se pudesse confrontar as práticas, as compreensões acerca das concepções de formação contínua, a fim de que houvesse avanço para o consenso sobre tal temática. No limite do planejado, dadas as condições da sua efetivação, é que houve

aproximação com a não linearidade, a inspiração, a percepção e a compreensão do emaranhado de relações que engendraram o fenômeno em questão, a partir do trabalho coletivo e das necessidades do grupo, evidenciando que:

O conceito de isolado, se agregado ao de atividade, permite-nos relativizar as ações e definir um modo de analisá-la, tendo em vista o isolado tomado como referência. É necessário que tenhamos a clareza de que as ações práticas podem, de algum modo, ser apenas circunstanciais. Isto porque as atividades podem ser tomadas em isolados. Estas atividades podem ter a dimensão de ações em atividades mais complexas se vistas em novos isolados. [...] O sujeito que está à espreita do animal executa uma determinada ação que é parte de uma atividade, a caçada, mas no isolado que caracteriza a espreita ele realiza uma atividade: tem um motivo, executa uma ação e tem as condições objetivas [...]. (MOURA, 2000, p. 66).

Assim, definir o isolado desse fenômeno histórico – a formação contínua dos professores do CAFS – foi o início do processo de análise, após o conflito inicial do contato com os dados, passando pelos *corpus* bruto, empírico até alcançar o analítico, em contínuas retomadas: no início o caos para, em seguida, chegar ao concreto pensado até alcançar à condição de exposição, estabelecendo a conexão com o método de pesquisa. Os episódios, os isolados e as cenas têm unidade, com distintas identidades entre si, expressando a dialeticidade inerente ao Materialismo Histórico, o que possibilitou evidenciar as múltiplas determinações nas suas relações essenciais, distinguindo a essência da aparência no fenômeno histórico em movimento. Com base nessa compreensão e tendo em mente a definição dos objetivos dessa pesquisa, analisou-se os isolados e episódios selecionados, nas suas interdependências, considerando a complexidade na qual a universidade pública brasileira está envolta universalmente, captando as particularidades do fenômeno e considerando as singularidades dele no CAFS, a fim de legitimar o que ficou entendido como proposta de formação contínua, norteada pelas necessidades e motivos do coletivo⁶.

Tendo em vista os objetivos dessa pesquisa, a pesquisa coletiva possibilitou a criação de contextos em que os partícipes elaboraram textos escritos individuais e coletivos⁷, baseados em critérios e características produzidas no coletivo, intencionando, por meio do confronto, da avaliação e da sistematização, a contínua retomada do que tinha sido trabalhado em encontros

⁶ O coletivo, no contexto desta pesquisa, foi composto inicialmente pelo grupo de partícipes que aderiu de modo volitivo à atividade formativa proposta e, posteriormente, expandiu-se ao apresentar a discussão sobre formação contínua nas assembleias de professores (Cursos de Licenciatura em Pedagogia e Biologia; Curso de Bacharelado em Administração).

⁷ A partir da produção individual dos textos, cada partícipe teve acesso aos textos dos demais e, utilizando o revisor do *word*, foi fazendo os registros que avaliava como necessário nos textos dos demais. Após os registros, os partícipes se reuniram para discutir sobre tais registros, de modo que se chegasse a um consenso. Este movimento possibilitou a transição dos textos individuais em textos coletivos.

anteriores, objetivando a descrição, a análise e a síntese, constituindo o processo em pesquisa-formação que é fomentado por uma trama de relações singulares. A constituição do coletivo suscitou conhecimentos sobre cada um e sobre a totalidade, ou seja, evidenciando características das identidades individuais e coletivas, dos objetivos do coletivo e do movimento para alcançá-los. Evidenciou-se também conhecimentos sobre as características da dinâmica de constituição do coletivo, a produção de seus objetivos e o movimento para alcançá-los, aflorando o caráter formativo da pesquisa coletiva que “permite aos seus participantes formarem-se e atuarem como pesquisadores de e na construção de sua própria realidade” (ALVARADO-PRADA, 2006, p. 110), criando o espaço e o tempo em que foram evocados os seus desejos, interesses, necessidades formativas e o compartilhamento dos desafios e dificuldades encontrados na docência na universidade.

Conforme Alvarado-Prada (2006), a concepção teórico-metodológica da pesquisa coletiva afasta-se dos modelos que, em nome da objetividade, entendem a não-alteração da realidade como neutralidade ou a fidedignidade à verdade. Desse modo, os dados não foram somente coletados pela pesquisadora, mas produzidos continuamente nas fases da pesquisa, por meio das interações do coletivo e dos seguintes procedimentos: o diálogo, a construção da própria metodologia e a construção do coletivo. O diálogo possibilitou que, no compartilhamento de conhecimentos, surgissem elementos tanto das relações interpessoais, como de cada pessoa com seus próprios conhecimentos. Confrontar-se, pois, com seus próprios conhecimentos, requer a existência do outro, a fim de expandir o amplo e real sentido desses conhecimentos. Uma vez ocorrido o confronto, os conhecimentos se transformaram em uma amálgama em que não havia mais o pertencimento dos conhecimentos a cada um, pois houve compartilhamento que gerou novos conhecimentos. A construção da própria metodologia de pesquisa foi desenvolvida no coletivo, considerando a formação para e na construção de conhecimentos, em um caleidoscópio dos fundamentos teórico-metodológicos de cada participante, aprimorando as capacidades de negociar, lidar com as diferenças, fazer consensos e elaborar acordos.

A orientação epistemológica da pesquisa coletiva, na voz de Alvarado-Prada (2006), é focada na relação sujeitos-sujeitos, ou seja, abrange todos os envolvidos, inclusive quem propõe/coordena a pesquisa, tendo em vista que os dados, os objetos e conhecimentos são produzidos coletivamente, não havendo a distinção pesquisadores/pesquisados. Esse movimento dialético, posto que se move a partir das argumentações e contra argumentações, visa o consenso, gera o “rigor da pesquisa em função da aproximação das explicações [...] sobre a situação objeto [...] derivadas de elementos ideológicos, políticos, sociais e culturais

específicos do coletivo” (ALVARADO-PRADA, 2006, p. 111) que, não obstante situem-se no campo do conhecimento científico, são produções resultantes das relações subjetivas. A devolutiva dos dados produzidos pelo coletivo ocorreu pela via das ações comunicativas, objetivando uma contínua reconstrução por meio de atualizações, correções e alterações. Há que se considerar a dimensão política desse processo, uma vez que os partícipes estavam envoltos nessa atmosfera permanentemente, pois se formaram e foram formados politicamente nesse emaranhado de relações, quer seja “concordando ou fazendo resistência a elas, construindo as políticas locais e institucionais [...], formando politicamente os alunos” (ALVARADO-PRADA; OLIVEIRA, 2010, p. 113), o que oportunizou a dialogicidade, considerando também as dimensões pedagógica, técnica e as concepções teórico-metodológicas.

No entendimento de Alvarado-Prada e Oliveira (2010, p. 119), “[...] as atuais políticas de formação continuada [...] tendem para um aligeiramento e barateamento dessa formação. O que [...] provoca seu empobrecimento e desqualificação [...].” Os referidos autores criticam o destaque aos aspectos mais imediatistas, por exemplo, técnicas de transmissão de conhecimentos e metodologias de ensino, em detrimento “[...] das perspectivas ideológicas, históricas, culturais e sociais do trabalho dos professores, dificultando, ao invés de facilitar, a análise e compreensão das diferentes concepções que as permeiam [...].” (2010, p. 120). Outro aspecto considerado são os elementos necessários à formação contínua, quais sejam: tempo, espaço e meios viabilizadores dessa formação, de modo que seja assegurada a continuidade com base no ser, no fazer e no pensar, exigindo investimento no coletivo.

A pesquisa coletiva, no entendimento de Longarezi e Silva (2013), enfatiza a contribuição de cada sujeito na produção do conhecimento, a partir da experiência social de cada um, a partir dos conhecimentos científicos, mas também com base na realidade e na subjetividade de todos/as os componentes do grupo, bem como nas experiências profissionais, o que provoca o desenvolvimento autônomo e consciente. Esse movimento vai gerando a conscientização por meio da apropriação crítica do conhecimento, que conduz a aprendizagem ou transformação, viabilizando a construção de novos conhecimentos. Nesse sentido, Alvarado-Prada e Longarezi (2008, p. 114), entendem que “exigir dos professores aprendizagem [...] de conhecimentos desenvolvidos por outros e que são alheios à vida cotidiana profissional, mostra que quem faz tais exigências, não aprendeu como se aprende e como é que os docentes querem e o que estes precisam aprender.”

Considerando o desenho teórico/metodológico apresentado, escolheu-se como instrumental para a realização da pesquisa o questionário semi-aberto⁸, a produção de textos individuais e coletivos, bem como o estudo de textos com temáticas relativas à efetivação dos objetivos da pesquisa. O questionário foi enviado por e-mail para todos os professores efetivos do *Campus Amílcar Ferreira Sobral*, que, à época, totalizava cento e cinco (105). A fim de conhecer-se a realidade aplicou-se, primeiramente, o questionário semi-aberto para traçar o perfil profissional e acadêmico dos partícipes da pesquisa, como também para diagnosticar as especificidades relacionadas à questão-problema e aos objetivos da pesquisa. Dos trinta e seis (36) professores que se dispuseram a participar da pesquisa, quando consultados por *e-mail* somente vinte e um (21) mantiveram o interesse para a efetiva constituição do grupo, justificando os demais a não continuidade no propósito por conta dos inúmeros compromissos assumidos com a UFPI, quer sejam relacionados à tríade ensino/pesquisa/extensão, quer seja com as suas próprias pós-graduações (mestrados e doutorados). Dos vinte e um (21) docentes interessados em participar da pesquisa, somente foi possível a participação de seis (06) em função de incompatibilidade de horários e dias de permanência no *Campus*.

Na constituição do grupo considerou-se os seguintes critérios: um representante de cada curso (houve representação dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia e Biologia; do curso de Bacharelado em Administração; do Ensino Médio – EBTT) e formações iniciais diversas entre si (duas formações iniciais em Licenciatura em Pedagogia; duas formações iniciais em Licenciatura em Biologia; uma formação inicial em Bacharelado em Administração; uma formação inicial em Licenciatura em História), bem como a disponibilidade destes para a participação na atividade formativa. Esta foi a constituição do grupo nuclear que, posteriormente, expandiu-se em função de as discussões terem ocorridos também nas assembleias de cursos aos quais foi possível de se realizarem. Os partícipes foram designados por codinomes: o primeiro nome de cada um faz referência à prospecção liberdade-felicidade, enquanto *devir*; o segundo nome de cada um é alusivo aos sobrenomes da poetisa e dos poetas autores das epígrafes deste trabalho. Na fase de expansão do coletivo de partícipes, os presentes nas assembleias de professores dos cursos de Pedagogia e Biologia, que tiveram seus discursos citados na tese foram nomeados com os sobrenomes dos poetas e poetisas em primeiro lugar e, como sobrenome, vêm os temas referentes à prospecção liberdade-felicidade.

Confuso, arriscado, doloroso: é o cenário posto, o tempo de apologia à ignorância em todos os sentidos, quer seja de depauperação da potência do intelecto por meio de mecanismos

⁸ Apenas questões objetivas não dariam conta da discursividade inerente ao conteúdo dos questionamentos, por este motivo optou-se pelo tipo semi-aberto.

de controle e perseguição política, quer seja por imposições e cortes que dificultam o funcionamento da universidade pública brasileira provocando, desse modo, a dominação estrutural e a subordinação hierárquica por meio da imposição. Indesejado, porém não surpreendente, porque é um projeto que se planeja a longo tempo histórico: o projeto Neoliberal. O que aparentemente ocorreu de maneira abrupta, repentina e de modo incompatível, na sua essência, é resultado de planejamento político traçado com vistas a robustecer o Capitalismo. Educar/dormir/deseducar: foi essa a tríade em forma de afecção que se lançou sobre a educação e o trabalho docente. A mercantilização do ensino opera de modo a transformar a educação em mercadoria, gerando e transmitindo valores que corroboram com os interesses dominantes o que inviabiliza o seu caráter emancipatório. É feérico, portanto, esperar da sociedade capitalista:

[...] uma sanção ativa - ou mesmo mera tolerância - de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana [...]. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções “não podem ser formais; elas devem ser essenciais” (aspas do original). Em outras palavras, [...] devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida (MÉSZÁROS, 2008, p. 45).

Convém asseverar, de acordo com Mészáros (2008, p. 45), que a “educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical”. Entretanto, é elemento constitutivo imprescindível à conjuntura que se proponha a romper com a estrutura consolidada da ordem capitalista, indo de encontro à conformidade instituída, pois:

[...] o papel da educação é de importância vital para romper com a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à “legitimização constitucional democrática” do Estado capitalista que defende seus próprios interesses. Pois também essa “contra internalização” (ou contra consciência) exige a antecipação de uma visão geral, concreta e abrangente, de uma forma radicalmente diferente de gerir as funções globais de decisão da sociedade, que vai muito além da expropriação, há muito estabelecida, do poder de tomar todas as decisões fundamentais, assim como das suas imposições sem cerimônia aos indivíduos, por meio de políticas como uma forma de alienação por excelência na ordem existente (MÉSZÁROS, 2008, p. 61).

Errática ao sistema vigente, a educação pautada na transformação-emancipação, provoca a expansão da consciência crítica, conectando-a dialeticamente à realidade social, ao considerar:

[...] desde o surgimento de nossas respostas críticas em relação ao ambiente material mais ou menos carente em nossa primeira infância, do nosso primeiro encontro com a poesia e a arte, passando por nossas diversas experiências de trabalho, sujeitas a um escrutínio racional, feito por nós mesmos e pelas pessoas com quem as partilhamos e, claro, até o nosso envolvimento, de muitas diferentes maneiras e ao longo da vida, em conflitos e confrontos, inclusive as disputas morais, políticas e sociais dos nossos dias (MÉSZÁROS, 2008, p. 53).

Em retomada à metáfora, que a “sede” supere a “exaustão”. Que chegue a bravura, a calma, a intensidade, o compromisso, a reciprocidade social, a força do afeto e do intelecto materializados pelos coletivos, impactando na expansão da consciência crítica. Na voz de Spinoza (1662, p. 3) “[...] toda a felicidade ou infelicidade consiste somente numa coisa, a saber, na qualidade do objeto ao qual aderimos pelo amor”, pois que *mutatis mutandis* “[...] é possível uma felicidade diferente, real [...] ligada não à realização pessoal, mas ao entusiasmo de trabalhar em função de um evento, de uma ruptura na ordem estabelecida, e assim poder dar corpo a uma novidade no mundo.” (BADIOU, 2015, p. 1). Uma novidade que afaste o trabalho docente das tarefas destrutivas e mecânicas e que o aproxime das tarefas sociais e revolucionárias. Com apoio nessa discussão essa pesquisa tem como princípios norteadores: a contradição, o movimento e a unidade (grifos nossos).

Entende-se que a contradição move a trama que tece a própria vida de maneira não linear, sendo a morte (de tudo e todos) inerente à existência, dada em um movimento de permanente confronto de pensamentos-atividades-emoções como o nuclear das forças mobilizadoras do desenvolvimento. A contradição efetiva-se como unidade e por unidades, é o motor que carreia a existência humano-cultural, gerando força que impulsiona a superação-desenvolvimento e revelando a essência enquanto compreensão da síntese da luta entre contrários, da negação da negação, da mudança do quantitativo para o qualitativo e vice-versa. A unidade fundamenta a *obutchénie*⁹ dialética e desenvolvedora no contexto da *vospitanie*, contendo em si mesma a inclusão/exclusão, o consenso/dissenso, a necessidade/motivo e, sob esta base, constitui-se o sujeito sócio-pessoal¹⁰ ao produzir a si mesmo e a humanidade de modo concomitante, por meio dos confrontos na insurgência do novo, no movimento do lógico e do histórico articulado pelos nexos conceituais. Na dialeticidade, a vida e os conceitos são

⁹ *Obutchénie*, segundo Longarezi e Dias de Sousa (2018), é a unidade primária que contempla ensino-aprendizagem, a partir da perspectiva histórico-cultural da atividade, podendo oportunizar a unidade *obutchénie*-desenvolvedora, se criadas as condições adequadas que viabilizem o confronto com as vivências para que ocorram processos psíquicos internos aos sujeitos, a fim de que a aprendizagem, enquanto síntese dialética, efetive-se como desenvolvimento.

¹⁰ É a “[...] dimensão da pessoalidade produzida pelo humano que também é o produtor do social [...] unidade sujeito-sociedade.” (LONGAREZI; DIAS DE SOUSA, 2018, p. 460, nota 9).

essencialmente considerados em seus nexos, cadenciados em *devir* e perecimento, manifestando a totalidade do mundo no processo do desenvolvimento, mediatizado pela linguagem que, a partir do modo particular, provém a conexão entre o universal e o singular e às transformações progressivas e regressivas da matéria.

A tese ora apresentada está organizada da seguinte maneira: a parte introdutória está intitulada como “Formação de Professores e Trabalho Docente”, apresentando a afiliação teórico-epistemológica da pesquisa, a problemática, a questão-problema e os objetivos da pesquisa.

A segunda parte do trabalho intitulada “Trabalho Docente Universitário e a Perspectiva Desenvolvimental de Formação”, trata dos princípios do Ensino Desenvolvimental e suborganiza-se em três tópicos: A formação e o desenvolvimento integral do humano com vistas à formação do professor; O humano enquanto totalidade: bases epistemológicas e didáticas para a formação do professor; Possíveis unidades formativas no contexto do desenvolvimento profissional docente.

A terceira parte da tese intitulada “O Contexto da Universidade e da Formação de Professores no *Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS)*”, está organizado em três subtópicos, assim nomeados: Formação Docente Universitária; Condições Objetivas do *Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS)*; Partícipes da Pesquisa e Diagnóstico Inicial (As necessidades formativas dos partícipes da pesquisa; Os desafios da universidade; Os desafios no trabalho como professor na universidade; O entendimento sobre formação contínua; O que esperam da formação contínua).

A quarta parte do trabalho intitulada “A Formação e o Projeto de Formação”, traz a análise dos dados da pesquisa, apresentando o “Movimento e historicidade da Atividade Pedagógica”, assim organizado: Isolado A – A aprendizagem docente (Episódio A1: Afecções, afetos e emoções – sentimentos delineadores do movimento da Atividade Pedagógica; Episódio A2: “Travar o sistema” – *Perejivanie* de liberdade-felicidade); Isolado B – A expansão do coletivo (Episódio B1: “A roda não gira ao nosso favor, gira ao contrário”: a exaustão do trabalho morto; Episódio B2: Formação contínua – a “linha que vai costurar” o trabalho vivo).

Em seguida, apresenta-se o epílogo com as considerações finais, as referências e os apêndices com os textos produzidos pelos partícipes da pesquisa e as respectivas anotações/observações registradas nos mesmos.

2 TRABALHO DOCENTE UNIVERSITÁRIO E A PERSPECTIVA DESENVOLVIMENTAL¹¹ DE FORMAÇÃO

Eu ia andando pela Avenida Copacabana e olhava distraída edifícios, nesga de mar, pessoas, sem pensar em nada. Ainda não percebera que na verdade não estava distraída, estava era de uma atenção sem esforço, estava sendo uma coisa muito rara: livre. Via tudo, e à toa. Pouco a pouco é que fui percebendo que estava percebendo as coisas. Minha liberdade então se intensificou um pouco mais, sem deixar de ser liberdade.

Clarice Lispector

A liberdade-felicidade enquanto produção social humana, aqui fundamentada no Materialismo Histórico Dialético, na Teoria Histórico-Cultural, na Teoria da Atividade e na Didática Desenvolvimental, evocam o mergulho na cultura e convidam ao pensamento politizado, são chamas que exigem a tomada de consciência, não se constituindo do *solos ipse*, tendo em vista que tudo ao nosso redor impacta na produção desse processo de natureza dialética. Dito tão bem por Lispector, a liberdade pode se intensificar e ainda assim é liberdade, o que igualmente pode ocorrer com a felicidade, mas também pode ter características do que é evanescente, posto que, como produto da atividade humana, está sujeita a contradições e a interditos sociais.

Em nada, a liberdade-felicidade, que é impulsionada pela tomada de consciência, assemelha-se às ilusões do contemporâneo contexto capitalista, com seus falsos truismos aprisionadores da consciência humana, pois, dar-se conta da realidade compreende ampliar a consciência, reconhecendo nela uma origem social, pois, como afirma Vygotsky “pode haver graus de consciência [...]. A consciência das próprias sensações significa apenas que elas atuam como objeto (excitante) de outras sensações: a consciência é a sensação das sensações, exatamente da mesma forma que as simples sensações são a sensação dos objetos.”

¹¹ A Didática Desenvolvimental toma por fundamento teórico o Materialismo Histórico Dialético, a Psicologia Histórico Cultural (cujo mentor é Vygotsky – por esse motivo iniciamos a exposição nesse tópico a partir das suas produções) e a Teoria da Atividade.

(VYGOTSKY, 2004a, p. 14). Desse modo, as sensações constituem-se em umbral para a apropriação dos significados, porque carreiam à formação dos conceitos por meio dos nexos conceituais. As denominações dos objetos e a consciência sobre eles, quando ampliada, potencializa o desenvolvimento das funções psicológicas superiores em suas conexões, ao buscar as suas relações na totalidade, o que promove o desenvolvimento integral do humano, sobre o qual trata-se a seguir, de maneira situada no universo profissional do docente universitário.

2.1 A formação e o desenvolvimento integral do humano com vistas à formação e o desenvolvimento profissional do docente universitário.

Dar-se conta e/ou perceber, por consequência, move a consciência, em seu estado inicial, por meio da tomada de consciência, atestando a sua gênese social¹². Compreender a constituição das relações sociais e da humanidade, como assevera a epígrafe, não é simples “distração” *ex nihilo*, é processo cambiante que se inicia com a percepção e avança, fornecendo alicerce pelos estímulos para o convívio social e coordenação coletiva e interpsicológica do comportamento externo, considerando que:

Para se comunicar alguma vivência ou algum conteúdo da consciência a outra pessoa não há outro caminho a não ser a inserção desse conteúdo numa determinada classe, em um grupo de fenômenos, e isto, como sabemos, requer necessariamente generalização. Verifica-se, desse modo, que a comunicação pressupõe necessariamente generalização e desenvolvimento do significado da palavra, ou seja, a generalização se torna possível se há desenvolvimento da comunicação. Assim, as formas superiores de comunicação psicológica, inerentes ao homem, só são possíveis porque, no pensamento, o homem reflete a realidade de modo generalizado. No campo da consciência instintiva, onde dominam a percepção e o afeto, só é possível o contágio e não a compreensão e a comunicação na acepção propriamente dita do termo (VYGOTSKY, 2000, p. 12).

Nesgas do mar, pessoas, coisas! A constituição da individualidade humana conecta-se ao *locus* social, ou seja, o sujeito ao tempo em que produz a si mesmo, produz também o social e é produzido por este, em um movimento dialético, sendo assim, de acordo com Vygotsky (1999, p. 315): “É muito ingênuo interpretar o social apenas como o coletivo, como existência

¹² “Entre o homem e o mundo está ainda o meio social, que a seu modo refrata e direciona qualquer excitação que age de fora sobre o homem, e qualquer reação que parte do homem para fora.” (VYGOTSKY, 1999, p. 319).

de uma multiplicidade de pessoas. O social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções pessoais.” É possível ver a si próprio no outro e vice-versa, em diversos graus de consciência, o que permite a apropriação, por meios das sensações, da qualidade dos objetos, prosseguindo para outras sensações e assim por diante. Outrossim, “[...] a imaginação e a fantasia devem ser vistas como funções a serviço da nossa esfera emocional e, mesmo quando revelam semelhança externa com os processos de pensamento, a emoção está sempre na raiz desse pensamento.” (VYGOTSKY, 1999, p. 56). Portanto, toda *perejivanie* ocorre em contextos reais que provocam emoções reais, em uma unidade dialética que expressa sentimentos, afetos e afecções: “[...] as emoções angustiantes e desagradáveis são submetidas a certa descarga, à sua destruição e transformação em contrários, [...] ou seja, à complexa transformação dos sentimentos.”¹³ (Idem, ibidem, p. 270). Dessa maneira, a estrutura dramática das *perejivaniia* tem como baldrame a contradição, motor da atividade social humana, posto que à vida real “[...] entrelaça-se algum motivo irreal, que começamos a interpretar também como motivo real em termos absolutamente psicológicos, e a luta entre esses dois motivos incompatíveis é o que produz a contradição, que deve necessariamente ser resolvida na catarse [...].” (Idem, ibidem, p. 298).

Outrossim, são diversos o modo de pensar e os sentimentos dificultando, portanto, distinguir o que seja percepção e a compreensão dos objetos por meio dos seus atributos essenciais. Há que se considerar nessa teia de relações a historicidade e a interdependência ser humano a ser humano em que são produzidos significados que impactam na constituição da consciência humana que regula o coletivo e, consequentemente, corpo/mente individualizados, tendo em vista que:

En el proceso de la vida social, el hombre creó y desarrolló sistemas complejísimos de relación psicológica, sin los cuales sedan imposibles la actividad laboral y toda la vida social. Los medios de la conexión psicológicas son, por su propia naturaleza función, signos, es decir, estímulos artificialmente creados, destinados a influir en la conducta y a formar nuevas conexiones condicionadas en el cerebro humano (VYGOTSKY, 2014a, p. 55).

Desse modo, quanto mais expansão da consciência de modo que avance no sentido da distinção entre essência e aparência, mais aproximadamente à equidade as relações sociais se darão, pois que, o desenvolvimento da personalidade humana estará calcado nesta base cultural,

¹³ Em Vygotsky (1999), isto constitui a catarse provocada pela apreciação da estética da arte e, por apropriação, compreende-se por adequada a analogia para fazer referência ao impacto provocado pelas *perejivaniia* na composição da unidade e totalidade dialética do ser/tornar-se consciente.

nas experiências humanas que determinam a consciência. É um movimento espiralar, não linear, posto que é dialético. Destarte, captar as relações necessárias em torno daquilo que se investiga, em se tratando de pesquisa, faz-se mister, de modo inescapável, sob pena de se perder do real propósito da perspectiva que ora é defendida, para compreender a incidência dos aspectos sociais, históricos e culturais na atividade humana. De outro modo, apartado da unidade e da totalidade, a integralidade processual psicológica é solapada na sua dialeticidade, conforme acentua Vygotsky (2004a, p. 404):

Somos dialéticos e não pensamos, de modo algum, que o caminho de desenvolvimento das ciências ande em linha reta. E se nele há ziguezagues, retrocessos ou mudanças de direção compreendemos seu significado histórico e os consideramos [...] como elos necessários de nossa corrente, etapas inevitáveis de nosso trajeto. Valorizamos até aqui cada um dos passos rumo à verdade que nossa ciência tenha podido dar, pois não pensamos que esta tenha começado em nós; não renunciamos nem cedemos a ninguém.

Temos que, nos ziguezagues históricos entrelaçados à cultura, ocorrem avanços e retrocessos no desenvolvimento humano pela própria natureza dialética deste processo: o grau de desenvolvimento cultural das sociedades e, consequentemente dos indivíduos, manifesta-se não só pelo conhecimento alcançado, mas engastado na maneira de utilizar objetos no mundo externo e, mormente, ao lidar adequadamente com seus próprios processos psicológicos movidos em unidade, fazendo-se e refazendo-se enquanto sociedade e indivíduos. Ao utilizar as capacidades das quais dispõe, convertendo os processos naturais em processos culturais mediados e artificiais, o ser humano, de modo desenvolvido ou em estado embrionário, reflete e refrata o caráter dinâmico do ambiente, fruto da influência da cultura na vida do organismo. A cultura, ínsita à vida em sociedade e à atividade social humana, tem estreita relação com o desenvolvimento, particularmente como o problema deste, pois o signo (instrumento de mediação), tem sua localização fora do organismo e a base da formação das funções psicológicas superiores tem seu *lócus* no social.

Tomando o *lócus* social como base para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a *perejivanie* como unidade da personalidade e da consciência, fica entendido que, a partir dos rudimentos ambientais e pessoais ocorre em diversidade e dinamicidade a atividade social humana, movida pela realidade, guardando a pessoalidade em cada uma dessas *perejivanie*. Em vista disso, “[...] a essência de toda crise reside na reestruturação da vivência anterior, isto é, na mudança de suas necessidades e motivos que são os motores de seu comportamento” (VIGOTSKI, 2006, p. 8), porquanto, em unidade, quais sejam: ruptura-

desenvolvimento; imitação-criação; conteúdo-forma; afeto-cognição; motivo-objeto;¹⁴ (grifo nosso) implicando tanto em vantagem como em dispêndio emocional. Assim,

[...] vemos que no es tanto la naturaleza psicológica de la emoción, como la intensidad de su manifestación y desarrollo, lo que determina en primer lugar las profundas manifestaciones corporales, las cuales son provocadas de manera preferente por el elevado grado de excitación del sistema nervioso central, excitación que influye en el umbral de excitabilidad del sistema simpático y altera las funciones de todos los órganos inervados por dicho sistema. Por consiguiente, las modificaciones orgánicas se nos aparecen no como procesos estrictamente modificados que siguen la naturaleza psicológica de las emociones, sino más bien como una reacción típica, intensa y estandarizada, que se produce de manera uniforme durante las emociones más diversas (VIGOTSKY, 2004b, p. 22).¹⁵

Desse modo, há que se considerar a relação entre as modificações corporais e o conteúdo e estrutura psíquica das emoções e seu impacto na funcionalidade e reação do organismo, bem como, o que desencadeiam em termos de desenvolvimento as *perejivaniia* na singularidade, particularidade e generalidade de cada ser, tendo em vista que:

[...] liberada de toda sensación corporal, la emoción es algo no representable. Cuanto más analizamos nuestros estados mentales más nos convencemos de que, en el fondo, las pasiones e inclinaciones groseras que experimentamos están formadas y son provocadas por los cambios corporales que de ordinario designamos como sus manifestaciones o resultados; y, no obstante, empezamos a juzgar verosímil el hecho de que, si nuestro organismo se vuelve anestecinésico, la vida de nuestros afectos, tanto los agradables como los desagradables, nos resultará completamente ajena y nos veremos obligados a llevar una existencia de carácter puramente cognitivo o intelectual (VIGOTSKY, 2004b, p. 195).¹⁶

¹⁴ Essas são as unidades que, em conexão com a prospecção liberdade-felicidade, nortearão a análise dos dados produzidos nesta pesquisa, sendo mais amplamente desenvolvidas no tópico 1.2.3. Possíveis unidades formativas no contexto do desenvolvimento profissional docente.

¹⁵ [...] vemos que não é tanto a natureza psicológica da emoção, como a intensidade de sua manifestação e desenvolvimento, que determina em primeiro lugar as manifestações corporais profundas, causadas preferencialmente pelo alto grau de excitação do sistema nervoso central, excitação que influencia o limiar de excitabilidade do sistema simpático e altera as funções de todos os órgãos inervados pelo referido sistema. Consequentemente, as modificações orgânicas parecem-nos não processos estritamente modificados que seguem a natureza psicológica das emoções, mas sim uma reação típica, intensa e padronizada que ocorre uniformemente durante as mais diversas emociones (VIGOTSKY, 2004b, p. 22). (Tradução da autora).

¹⁶ [...] livres de todas as sensações corporais, a emoção é irrepresentável. Quanto mais analisamos nossos estados mentais, mais nos convencemos de que, no fundo, as paixões e inclinações grosseiras que experimentamos são formadas e causadas pelos mudanças corporais que geralmente designamos como manifestações ou resultados; e, no entanto, começamos a julgar plausivelmente o fato de que, se nosso organismo ficar anestesiado, a vida de nossas afeições, agradáveis e desagradáveis, será completamente estranha para nós, e seremos compelidos a levar uma existência puramente cognitiva ou intelectual (VIGOTSKY, 2004b, p. 195). (Tradução da autora).

Considerando a inseparabilidade corpo e alma (mente), a partir da perspectiva spinoziana, fica compreendido que emoção e razão não se apartam, não havendo hierarquia entre as duas. Esta relação entre ambas impacta de modo contundente na existência e capacidade criadora do ser humano, incidindo diretamente na cultura: a imaginação impulsiona as atividades sociais humanas nos campos científico, técnico e artístico, movimentando a história contínua e cotidianamente. De maneira dinâmica e no alinhavo entre o novo e o antigo são combinados elementos de naturezas distintas e/ou semelhantes, a fim de que sejam satisfeitos necessidades e desejos de caráteres múltiplos e diversos, cujo ideal é:

[...] uma construção da imaginação criadora; é uma força ativa da vida [...] ao dirigir as ações e os comportamentos do homem, buscando encarnar-se e realizar-se. Separando-se assim, o espírito sonhador e a imaginação criadora como dois extremos e formas essencialmente diferentes de fantasia, [...] a formação da imaginação não tem apenas um significado particular do exercício e do desenvolvimento de alguma função separada, mas um significado geral que se reflete em todo o comportamento humano. Nesse sentido, o papel da imaginação no futuro dificilmente será menor do que seu papel no presente (VIGOTSKI, 2009, p. 59).

Assim, as *perejivania* que acendem as aspirações e necessidades estimulam a imaginação enquanto ato criativo, revigoram e fazem surgir energias criadoras, aprovisionando o material para as atividades humanas. A imaginação tem preponderante lugar no comportamento e no desenvolvimento humanos, por meio da experiência, inclusive daquilo que não é experienciado diretamente, mas que, pelo outro, é capaz de dar significado histórico, cultural e social pela via da atividade mental, na tomada de consciência pelas nossas impressões a partir do externo e na semântica dos objetos, por meio da relação pensamento e palavra. Sobre esta relação, Vygotsky (2000, p. 479), afirma que:

O pensamento não é só externamente mediado por signos como internamente mediado por significados. Acontece que a comunicação imediata entre consciências não é impossível só fisicamente, mas também psicologicamente. Isto só pode ser atingido por via indireta, por via mediata. Essa via é uma mediação interna do pensamento, primeiro pelos significados e depois pelas palavras. Por isso o pensamento nunca é igual ao significado direto das palavras. O significado medeia o pensamento em sua caminhada rumo à expressão verbal, isto é, o caminho entre o pensamento e a palavra é um caminho indireto, internamente mediatisado. O pensamento ainda não é a última instância em todo esse processo. O próprio pensamento não nasce de outro pensamento, mas do campo da nossa consciência que o motiva, que abrange os nossos pendoras e necessidades, os nossos interesses e motivações, os nossos afetos e emoções. Por trás do pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva. Só ela pode dar a resposta ao último porquê na análise do pensamento. Se antes compararmos o pensamento a uma nuvem pairada que derrama uma chuva de palavras, a continuar

essa comparação figurada teríamos de assemelhar a motivação do pensamento ao vento que movimenta as nuvens. A compreensão efetiva e plena do pensamento alheio só se torna possível quando descobrimos a sua eficaz causa profunda afetivo-volitiva.

Nos meandros desta relação posta em que fatores externos e internos se implicam mútua e densamente, as *perejivaniia* ganham conotação sobremaneira demarcatória no que tange à expansão da consciência e desenvolvimento humanos, pois, na voz de Vigotski (2011, p. 867), a “[...] transformação do material natural em uma forma histórica é sempre um processo não de simples mudança orgânica, mas de complexa mudança do próprio tipo de desenvolvimento.”. O desenvolvimento é processo em que cada modificação consecutiva se liga a fase antecedente e, conforme Vigotski (2006, p. 8), “[...] ao presente, donde as peculiaridades pessoais antes formadas se manifestam e atuam agora. Se se interpreta corretamente a natureza do processo interno do desenvolvimento, não haverá nenhuma refutação teórica de que a crise é interna.”. Nesse processo, fica explícita a natureza dialética das *perejivaniia* e do desenvolvimento humano, haja vista que, segundo Vigotski (1997, p. 21), “Desvelar o auto-movimento do processo de desenvolvimento significa compreender a lógica interna, o condicionamento mútuo, os nexos, a conexão recíproca dos momentos singulares de unidade e luta dos contrários, implícitos ao processo de desenvolvimento.”. Entendendo desse modo, o desenvolvimento não decorre da mesma maneira no tempo, de modo que sua cadência e celeridade ajustem-se com o compasso do fluxo da cronologia temporal, ao contrário, dá-se em complexo ritmo, desarticulado de previsível constância, inclusive de modo reverso à especificidade em si: acelera, desacelera, avança, retrai, em contínuo movimento cíclico, porém não linear, “[...] de tal forma que, se quisermos simbolizá-lo, numa superfície plana, com uma linha que se eleva vagarosa e gradualmente, como se a cada ano transcorresse um intervalo definido de desenvolvimento, não obteremos uma linha vertical reta, que seria uma representação equivocada.” (VIGOTSKI, 2018, p. 22).

Cada modificação e cada episódio disjunto se determina pelo período do desenvolvimento aos quais são pertinentes e, como ressalta Vigotski (2018, p. 31), “[...] o aspecto mais importante que faz com que o desenvolvimento seja desenvolvimento, que lhe atribui uma qualidade sem a qual não pode ser chamado de desenvolvimento, é o surgimento do novo.”. Em torno do surgimento do novo, mas também de permanência do velho, há processo histórico em desenvolvimento, em que a personalidade humana é engendrada em meio ao surgimento de “[...] novas formações que são preparados no curso precedente de desenvolvimento e não estão presentes, já prontas, em tamanhos reduzidos e tímidos, nos degraus anteriores” (VIGOTSKI, 2018, p. 34), mas que provocam o surgimento de novas

particularidades, especificidades e generalidades, marcadas pela regularidade e permeadas pelas relações que compõem a totalidade, posto que:

[...] desenvolvimento é sempre um processo dinâmico, uma unidade de influências hereditárias e do meio. Contudo, essa unidade não é constante, não é permanente, não é algo dado para todo o sempre e sumariamente determinado. É uma unidade mutável, diferenciada, constituída de diversas formas e requer, a cada vez, um estudo concreto. Nunca se observou algum aspecto do desenvolvimento que fluísse como se fosse determinado apenas pela herança ou pelo meio, ou seja, o desenvolvimento não consiste de uma combinação mecânica de dois fatores, de duas forças externas, do meio e da hereditariedade, que se combinam e o movem para frente (VIGOTSKI, 2018, p. 73).

Os estudos de Vigotski (2018) apontam de maneira incisiva que as *perejivania* enquanto unidade indivisível da consciência, são os episódios em que essencialmente o meio impacta no desenvolvimento psicológico com um todo e, consequentemente, no desenvolvimento da personalidade consciente. E como se forma, modifica-se, atua sobre o desenvolvimento aquilo que teoria vigotskiana convencionou por unidade?

[...] o fundamental é não fracionar a unidade em suas partes integrantes, porque o fazendo se perdem as qualidades próprias dessa unidade, mas sim tomar uma unidade, por exemplo, em relação com a linguagem e o pensamento. Se tem tentado ultimamente destacar uma unidade, por exemplo, o significado. Mas o significado da palavra é uma parte da mesma, uma formação verbal, já que uma palavra carente de significado deixa de ser palavra. Todo significado da palavra, por ser uma generalização, é o produto da atividade intelectual [...]. Portanto, o significado da palavra é a unidade indivisível da linguagem e do pensamento (VIGOTSKI, 2006, p. 6).

Fica compreendido a partir dessa exposição vigotskiana que o significado da indivisibilidade da unidade, que não desconsidera a composição dos processos por partes, decorre exatamente das relações que se dão em torno do objeto sobre o qual se debruça quem o investiga e da própria vida em si, daí a íntima e indispesável conexão com o social, o histórico, o cultural e a indelével necessidade de que sejam arroladas as relações que caracterizam essencialmente a totalidade em cada *perejivanie*, distinguindo o concreto real do concreto aparente e rompendo com a pseudoconcreticidade tecida pelos fetiches, que direcionam à reificação da personalidade humana. Entendendo o real como o concreto da diversidade e, a partir da definição de unidade, nas relações postas com o desenvolvimento

humano por meio das unidades: motivo-objeto, conteúdo-forma, ruptura-desenvolvimento, afeto-cognição e imitação-criação.

Na ascensão do abstrato ao concreto, pela via do conhecimento imaginativo, é que transcorrem as transições fulcrais a partir das relações internas nas unidades, provendo a correlação entre intelecto e emoção. Por conseguinte, a natureza do processo educativo exige íntima relação com a vida em si e, notadamente, com a psicologia histórico cultural, como assevera Vigotski (2010, p. 456):

No fim das contas só a vida educa, e quanto mais amplamente ela irromper na escola mais dinâmico e rico será o processo educativo. O maior erro da escola foi ter se fechado e se isolado da vida com uma cerca alta. A educação é tão inadmissível fora da vida quanto a combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo. Por isso o trabalho educativo do pedagogo, deve estar necessariamente vinculado ao seu trabalho criador, social e vital. Só quem tem veia criativa na vida pode ter a pretensão de criar na pedagogia. Eis por que no futuro o pedagogo será um ativo participante da vida. Seja no campo da ciência teórica, do trabalho ou da atividade prático-social, através do objeto que ensina ele estará ligando a escola à vida. Assim, o trabalho pedagógico estará necessariamente fundido ao amplo trabalho social do cientista ou do político, do economista ou do artista.

Vigotski (2010) comprehende como indefectível o papel pedagógico frente à natureza educativa e no tratamento dos conhecimentos científicos, pois, para ele, tal relação impacta na expansão do conceito da educação, gerando a possibilidade de transformação do ser humano por meio da formação da personalidade. Outrossim, propõe o vigoroso entrelaçamento entre pedagogia e ciência com vistas à educação dos sentimentos, prismas e conhecimentos diversos, atrelados à educação humana na totalidade, com destaque à função social, que acarreta em consequente educação e reeducação dos aspectos biológicos e orgânicos como formação dos ossos, crescimento etc, destacando o caráter dramático e contraditório das *perejivania*, pois “quanto maior é a tensão no incômodo e ao mesmo tempo mais complexo o mecanismo psíquico do homem tanto mais naturais e insuperáveis se tornam seus arrebatamentos pedagógicos e maior a energia com que irrompem.” (VIGOTSKI, 2010, p. 460).

Ao se reportar às *perejivania*, Vigotski (2010, p. 462) situa a vida e, consequentemente a educação, como um “[...] sistema de criação de permanente tensão e superação, de constante criação e combinação de novas formas de comportamento. Assim, cada ideia, cada movimento e cada *perejivanie* são uma aspiração de criar uma realidade, um ímpeto no sentido de alguma coisa nova.”. Para o estudioso, tanto a vida como a educação precisam emancipar-se no sentido de solapar as formas sociais que as deformam e mutilam, o que demanda a compreensão da totalidade. A *perejivanie*, conforme Delari e Passos (2009, p. 13), é “[...] vivência intensa e

singular, que tem um lugar importante do ponto de vista da possibilidade de compreensão da totalidade à qual pertence e na qual cumpre sua função”, pois:

O interessante é pensar um ato de ter uma “perejivanie” (aspas do original) [...] não só emoções, mas também o que mais correntemente se chamaria de “processos cognitivos” (aspas do original) – “perejivaniia” (aspas do original) não só da descoberta como “insight” (aspas do original), mas também de todo o processo de conhecer. Se pensarmos a “perejivanie” como unidade da consciência, e entendendo que à consciência também cabe a função vital de conhecer, ou mesmo que ela já se define na raiz como “co-conhecimento” (aspas do original), seria mesmo de esperar que a unidade também fosse relativa ao ato de conhecer – ou que este também devesse se dar mediante processos próprios à ela. [...] se a unidade, grosso modo, é uma parte que contém as (principais) contradições do todo, mas não é o próprio todo, arriscaríamos perguntar se então é a “perejivanie” que se torna uma modalidade (especialíssima) de processo consciente. Além de ficar nesta região instigante, ou justo por isso, o problema de ser a “perejivanie” um modo de consciência, ou a consciência um modo de “perejivanie” (aspas do original), pode conectar-se a outro: o de como tal unidade efetiva mesmo todas as principais contradições da totalidade à qual pertence (DELARI ; PASSOS, 2009, p. 31 e 33).

Convém asseverar que nas relações dos sistemas de conceito entre si, desencadeados pela ascensão do abstrato ao concreto por meio dos nexos conceituais, “a atividade no sentido do termo *perejivanie* é rica em vivências, que geram neoformações.” (PRESTES, 2010, p. 185). Incita a prospecção liberdade-felicidade, enquanto potente força contrária à força que se antagoniza à existência, tendo em vista que:

Os afetos [...] não são meras respostas a percepções de corpos externos: consistem numa mudança de potência do corpo e de sua ideia, podendo esta ideia ser imaginativa (sensação, percepção e memória); diferenciando-se entre si com base na atribuição de diferentes causas, no seu entendimento racional pelo sujeito, na presença de uma dinâmica multicausal. O aspecto ideacional e linguístico das emoções não é meramente representação ou narrativa exterior a elas: constitui parte de seu conceito. [...] sejam quais forem os sentidos que atribuímos às emoções, desenvolvem-se a partir apropriação dos significados da língua e à sua relação com a nossa formação de conceitos. Sem certas ideias sobre nós, as outras pessoas, os objetos, também não há dinâmica emocional especificamente humana (TOASSA, 2009, p. 33).

Portanto, *perejivaniia* relacionam-se à formação de conceitos, à apropriação dos significados da língua, aos afetos e afecções, sendo ou não imaginárias as causas às quais os atribuímos. Porém, quando a razão comprehende os afetos por meio da expansão da consciência, o que anteriormente era imaginado como causa perde a sua validade em face a outros sentimentos e emoções que vão se constituindo, gerando outras compreensões e novas formas de explicação para o sujeito sócio-pessoal, o que impacta na constituição da sua personalidade, posto que a *perejivanie* é “[...] processo psicológico implicado no próprio fato de existir; [...] que se encaixa na visão totalizante, dialética, de psiquismo histórico-cultural [...] designando

tanto a apreensão do mundo externo pelo sujeito e sua participação nele, quanto a de seu próprio mundo interno [...]." (TOASSA, 2009, p. 61). O conceito de *perejivanie* marca o modo pelo qual o sujeito sócio-pessoal se constitui:

[...] a um só tempo ativa e passiva, mediata e imediata, como relação interna entre pessoa e meio. As vivências englobam tanto a tomada de consciência quanto a relação afetiva com o meio e da pessoa consigo mesma, pela qual se dispõem, na atividade consciente, a compreensão dos acontecimentos e a relação afetiva com eles. Não há, então, grande diferenciação entre os sistemas “consciência” e “auto-consciência” (aspas do original). O irracional e o racional, a passividade e a atividade convivem lado a lado na consciência humana como sistema gradativamente mais complexo: Vigotski renuncia definitivamente à exclusiva irracionalidade como núcleo do conceito de vivência (TOASSA, 2009, p. 230).

Nas *perejivaniiia* a unidade autônoma e dinâmica da vida funda-se na lógica dialética em contínuo movimento do lógico-histórico e suas sínteses, no estabelecimento das relações da totalidade, abarcando a dimensão real, política e contraditória da vida humana no seu desafio central: a apropriação do mundo por meio da sociabilidade humana. Entendendo dessa maneira, a liberdade-felicidade exclui o livre-arbítrio, afirmando-se na consciência das necessidades e constituição dos motivos que impelem o ser humano à ação e transformação, mobilizando o nuclear do processo de constituição ontológica, posto que a:

[...] vivência abrange, na teoria histórico-cultural, vários tipos de estado da consciência e de intensidade existencial – pois se trata simplesmente da relação interior da consciência com o meio, generalizável na linguagem, e não um estado psicológico especial. Embora implique também as dinâmicas profundas da personalidade e do discurso, não se relacionam apenas às situações de grande impacto emocional. A ontogênese mostra como as vivências podem ser relativamente generalizadas na linguagem; mostra como os processos psicológicos que assumem o plano de figura na hierarquia da consciência podem ser nomeados de acordo com a linguagem social, sofrendo um salto qualitativo importante quando surgem as chamadas formações afetivas: [...] não atribuir sentido apenas a aspectos externos das suas vivências, aos processos psicológicos parciais, e às sensações corporais intensas, mas às próprias vivências de si, às características estáveis de sua personalidade (TOASSA, 2009, p. 279).

Nas redes sociais e afetivas engendradas pela dimensão política e dialeticidade, de acordo com Toassa (2009, p. 187), tudo se implica nas “[...] relações dúcteis e mutantes. Mutantes, porque o corpo não é sempre afetado da mesma maneira pelos mesmos objetos; também, porque as ideias imaginativas não são estáticas”, dado que as *perejivaniiia* se efetivam nas interações das funções psicológicas culturizadas e sistemas de conceitos, a partir da conexão com a realidade. Desse modo, as *perejivaniiia* não são demarcadas apenas pelos atos do sujeito sócio-pessoal, pois exprimem-se antes pela relação afetivo-emocional dele com esses eventos

de finalização incerta, configurando-se como unidade mínima e vital da consciência, a qual não se aplica qualquer julgamento imediato, sobrepondo-se a compreensão de que:

A vivência é entreposto do funcionamento psíquico concreto, inicialmente qualificando a relação imediata, antepredicativa, anterior a qualquer estruturação de um sistema psicológico, [...] posteriormente, é unidade de uma consciência operante num concerto de funções psicológicas em permanente movimento e irredutível às emoções. As vivências não podem ser plenamente enquadradas nem nas regulações voluntárias nem nas reações espontâneas da consciência. Havendo atividade cerebral humana, qualquer que seja o grau de emotividade, haverá vivência; embora cada vivência seja marcada pela atividade mais intensa desta ou daquela função psíquica (TOASSA, 2009, p. 27).

Expostos esses apontamentos sobre a produção vigotskiana e a Psicologia Histórico-Cultural, registre-se que, juntamente com a Teoria da Atividade impulsionaram a criação do Ensino Desenvolvimental, fundamentados todos pelo Materialismo Histórico Dialético. As ideias vigotskianas foram, sobremaneira, necessárias para fomentar o surgimento da perspectiva desenvolvimental do ensino, o que se sobrepuja no entendimento de Vigotski (2010, p. 448) sobre o papel do professor e a organização da educação e do ensino:

O próprio aluno se educa. Uma aula que o professor dá em forma acabada pode ensinar muito mas educa apenas a habilidade e a vontade de aproveitar tudo o que vem dos outros sem fazer nem verificar nada. [...] não é tão importante ensinar certo volume de conhecimento quanto educar a habilidade para adquirir esses conhecimentos e utilizá-los. E isso se obtém apenas (como tudo na vida) no processo de trabalho. Sobre o professor recai um novo papel importante. Cabe-lhe tornar-se o organizador do meio social, que é o único fator educativo. Onde ele desempenha o papel de simples bomba que inunda os alunos com conhecimento pode ser substituído com êxito por um manual, um dicionário, um mapa, uma excursão. Quando o professor faz uma conferência ou explica uma aula, apenas em parte está no papel de professor: exatamente naquele que estabelece a relação da criança com os elementos do meio que agem sobre ela. Onde ele simplesmente expõe o que já está pronto.

A Didática Desenvolvimental, conforme Longarezi e Puentes (2017), irrompe e se robustece na ex-União Soviética (1917-1991), sob a égide da filosofia, da fisiologia, da pedagogia e da psicologia. Essa concepção, na América Latina, só foi difundida e conhecida em Cuba, onde passou a ser reconhecida de maneira oficial pelo Ministério da Educação durante o processo de aperfeiçoamento do sistema nacional de ensino realizado a partir da década de 1970. Cronologicamente, a Didática Desenvolvimental situa-se no final da década de 1950, tendo sido atribuídos os trabalhos iniciais a: L. V. Zankov, P. Ya. Galperin, D. B. Elkonin, V. V. Davidov e N. F. Talizina. No que tange às teses fundamentais dessa concepção, os registros apontam os nomes foram de Davidov, em conjunto com D. B. Elkonin (1904-1984) e com um grupo numeroso de colaboradores científicos e professores.

As bases epistemológicas e os fundamentos da Didática Desenvolvimental gerada durante a Revolução Russa, assentam-se no Materialismo Histórico Dialético e na Psicologia Histórico-Cultural, sendo ainda pouco conhecida no Brasil nesse período de 60 anos de existência, porém, de acordo com Longarezi e Franco (2017, p. 19), “[...] princípios e as teses centrais que sustentam suas propostas trazem contribuições para o campo educacional brasileiro. Contudo, reconhece-se as diferenças histórico-cultural-político-econômico-ideológicas que separam a ex-União Soviética do Brasil na atualidade.”. Na UFU/MG os estudos e pesquisas em Didática Desenvolvimental são coordenados pelo GEPEDI (Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática Desenvolvimental e Profissionalização), dedicando-se a intervenções didáticas pelo Brasil, como apontado por Longarezi e Puentes (2017).

A menção inicial ao termo Didática Desenvolvimental é atribuída a V. V. Davidov, no início da década de 1980, pesquisador que por anos liderou o Instituto de Psicologia da Academia Russa de Educação e que, ao lado de D. B. Elkonin e diversos colaboradores, “elaboraram, especialmente entre os anos de 1960 e 1970, os fundamentos que conceberam essa perspectiva de ensino.” (LONGAREZI E FRANCO, 2017, p. 192).

Para a Didática Desenvolvimental, a educação, a *obutchénie* e o papel do professor se circunscrevem de maneira inevitável à vida em si, no tocante a todos os seus aspectos sociais, especialmente ao trabalho docente e sua organização. O modo como o professor organiza a *obutchénie*, dimensionando a relação dos alunos com o conteúdo pelo prisma do movimento, unidade e produção dos conceitos retira do centro do processo a figura do professor, pois, de acordo com Vigotski (2010, p. 452), “já é hora de colocar o aluno sobre as suas próprias pernas, de fazê-lo andar e cair, sofrer dor e contusões e escolher a direção. E o que é verdadeiro para a marcha - que só se pode aprendê-la com as próprias pernas e quedas - se aplica igualmente a todos os aspectos da educação.”. Assim, na perspectiva vigotskiana, o dilema máximo do professor não consistia nele mesmo estar inspirado, mas de conseguir organizar o ensino de modo a criar estratégias que evocassem a inspiração do aluno, destacando que a cristalização de práticas escolares não eficientes ao ensino devia-se ao fato de a escola estar fechada para o mundo, mas fechada principalmente:

[...] na alma do próprio professor. Muita gente acha que no novo sistema de pedagogia atribui-se ao professor um papel insignificante, que se trata de uma pedagogia sem pedagogo e de uma escola sem professor. Pensar que na escola do futuro o professor não terá nada a fazer equivale a imaginar que o papel do homem na produção mecânica irá reduzir-se a ponto de tornar-se nulo. Pode parecer facilmente que na nova escola o professor irá transformar-se em um manequim mecânico. Na realidade o seu papel irá crescer infinitamente, e exigirá que ele preste um exame superior para

a vida e assim poder transformar a educação em uma criação da vida (VIGOTSKI, 2010, p. 457).

Pelo prisma da educação enquanto atividade que desencadeia episódios estéticos de criação da vida, não caberá a pequenez, tendo em vista que, de acordo com Vigotski (2010), as oportunidades serão vastas e diversas, enfatizando que ultrapassará as fronteiras da atividade e vida pessoal, quando a pedagogia ocupar lugar de destaque, constituindo-se como instrumento da formação psicofísica e do pensamento social. Afirma-se desse modo, a Teoria da Atividade na sinalização de que o coletivo é a via de afirmação e possibilidade de avanço na expansão da consciência, se dadas as condições adequadas. Conforme Leontiev (1978, p. 10), “a base real para a personalidade humana é o agregado de suas relações com o mundo, que são sociais por natureza, porém relações que são realizadas, e são realizadas através de sua atividade, ou, mais precisamente, pelo agregado de suas atividades multifacetadas.”. No entrelaçamento entre atividade, desenvolvimento da consciência e formação da personalidade humana, a vontade não é a impulsionadora da gênese desse movimento, que se localiza no todo das conexões humanas estabelecidas com o real. Outrossim, há ênfase também nos elementos motivadores internos e para a manipulação de objetos, ocasionando desenvolvimento e, nas palavras de Leontiev (1978, p. 25), “dualidade de motivação de ações, mas, devido a isso, também sua subordinação, dependendo das relações objetivas que se abrem para o sujeito e nas quais ele entra”, caracterizando essas subordinações o “estágio espontâneo do desenvolvimento da personalidade, não dirigido pela auto-consciência”, antecedendo à personalidade auto-consciente.

Nisso situa-se a totalidade, tendo em vista que quanto mais extensas forem as relações dos sujeitos com a realidade, mais amalgamadas estarão entre si essas “conexões do sujeito com o mundo”, pois, de acordo com Leontiev (1978, p. 25):

Suas ações, ao realizar uma de suas atividades, uma relação, objetivamente parecem realizar, ao mesmo tempo, um outro tipo de relação que também lhe é própria. Uma possível não-conformidade ou contradição como essas não cria, no entanto, alternativas que sejam resolvidas, simplesmente, por uma “aritmética de motivos”. Uma situação psicológica real, gerada pelo cruzamento de liames do sujeito com o mundo, nos quais são introduzidos, independentemente de sua vontade, cada uma de suas ações e cada um de seus atos de contato com outras pessoas, requer dele uma orientação no sistema destas conexões. Em outras palavras, o reflexo psíquico ou a consciência não pode, a essas alturas, tornar-se uma orientação apenas de algumas ações do sujeito; precisa, também, refletir ativamente a hierarquia de suas conexões, o processo de desenvolvimento da subordinação e do cruzamento de subordinações de seus motivos. E isto requer um movimento interno especial da consciência.

Dessa maneira, os motivos que impelem a constituição da consciência na atividade humana vão se intercruzando, subordinando-se ou não entre si, mediante conteúdos sensoriais, significados e sentidos que atuam na formação da personalidade, por meio do conflito a partir das relações postas na e pela vida, movimento este que impacta na transformação das necessidades humanas e que engendram, consoante Leontiev (1978, p. 34), o "centro secreto da personalidade, que chamamos de 'eu' (destaque do original); em outras palavras, este centro não reside no indivíduo, sob a superfície de sua pele, mas em seu ser", já que:

O que, de fora, parece serem ações que têm seu próprio significado para o ser humano revela-se, pela análise psicológica, como algo diferente, especificamente que são apenas meios de atingir objetivos, sendo que o motivo real parece residir num plano de vida completamente diferente. Neste caso, por trás da aparência de uma atividade, esconde-se outra atividade. E é especificamente essa atividade que entra diretamente no aspecto psicológico da personalidade, não importa qual seja o agregado de ações concretas que a realiza. É como se este último constituísse apenas um envelope para a outra atividade que realiza esta ou aquela relação real do homem com o mundo - um envelope que depende das condições que são às vezes acidentais. É por essa razão, por exemplo, que o fato de que um dado homem trabalhe como técnico por si só pode ainda não dizer nada de sua personalidade; seus traços não são revelados dessa forma, mas através daquelas relações nas quais ele inevitavelmente entra, talvez no processo de seu trabalho, talvez fora desse processo. Todas estas coisas são quase truismos, e estou falando disso só para enfatizar, mais uma vez, que, se começarmos de uma coleção de traços psicológicos ou sócio-psicológicos do ser humano, de forma isolada, será impossível chegar a qualquer tipo de "estrutura da personalidade", uma vez que a base real da personalidade humana não reside em programas genéticos depositados nele, nem nas profundezas de sua disposição e de suas inclinações naturais, nem mesmo nos hábitos, conhecimentos, sabedoria adquiridos por ele, incluindo a aprendizagem profissional - e, sim, naquele sistema de atividades que é realizado através deste conhecimento e dessa sabedoria (LEONTIEV, 1978, p. 11).

Eis que fica corroborada a *perejivanie* enquanto unidade da consciência, dimensionada pela atividade interna/externa do sujeito, sua condição social, características e idiossincrasias, considerando que não é por meio da análise isolada de hábitos, habilidades e conhecimentos que se comprehende a constituição da personalidade, contrariamente, é necessário proceder essa análise a partir dos tipos/formas concretas das atividades e suas relações, posto que isso transforma energeticamente o significado destes pré-requisitos, orientando a centralidade das atividades principais às subordinadas. Fica dessa forma reiterada que a análise psicológica da atividade presume as unidades em suas inseparabilidades que medeiam a atividade humana.

Há que se insistir no papel das emoções nesse processo de desenvolvimento, tendo em conta que estas afiançam a ocorrência de modificações internas da atividade psíquica que não se relacionam somente às ações e operações, por isso concebem um verdadeiro caleidoscópio emocional que emite matizes e nuances em extrema diversidade, não escapando à contradição,

ao contrário, é este o motor que lhes aguça a existência, gerando os afetos emanados dos motivos, ou seja, uma ação e/ou operação não avaliada positivamente, não indicará necessariamente uma reação emocional negativa e vice-versa, pois o sucesso ou fracasso está relacionada ao aparato emocional como um todo e não a partes avulsas entre si. As emoções projetam a relação entre os motivos/necessidades e o sucesso ou a possibilidade destes, na realização da ação pelo sujeito que responde a esses motivos de maneira direta e sensorial por meio da experiência, surgindo como resultado da atualização deste motivo/necessidade, o que culmina na atividade como:

[...] processo que é eliciado e dirigido por um motivo - aquele no qual uma ou outra necessidade é objetivada. Em outras palavras: por trás da relação entre atividades, há uma relação entre motivos. Assim, chegamos à necessidade de nos voltarmos para a análise dos motivos e para a consideração de seu desenvolvimento, de sua transformação, o potencial para dividir sua função e aquele de seus deslocamentos que ocorrem dentro do sistema de processos que formam a vida de um indivíduo como uma personalidade (LEONTIEV, 1978, p. 13).

Acerca da necessidade ocorre que, em função de o objeto de satisfação da mesma não estar objetivado até a realização da satisfação, somente após a efetivação da satisfação é que, tanto a necessidade quanto o objeto de satisfação dela alcançam a objetividade, alcancando à condição de função, quer dizer, tornando-se motivo a partir da atividade e ação do sujeito, transformando-se em resultado: “ao final das contas, como determinantes da atividade concreta, as necessidades só podem aparecer em seu conteúdo objetivo, e este conteúdo não é diretamente incorporado nelas e, consequentemente, não pode ser isolado delas” (LEONTIEV, 1978, p. 15), evidenciando o sentido materialista-histórico das necessidades humanas enquanto produção social. Isso posto, a ação humana visa inicialmente a satisfação das necessidades essenciais e incipientes o que, posteriormente, passa a ser realizado com a intencionalidade de potencializar a capacidade de ação e considerando o conteúdo objetivo da necessidade, ou seja, os motivos concretos para a atividade humana.

Leontiev (1978, p. 19) clarifica que a coincidência entre motivos e objetivos, na atividade humana, é “um fenômeno secundário: seja como resultado da aquisição de um objetivo de força de estimulação independente, seja como resultado do reconhecimento de motivos e de sua conversão em motivos-objetivos.”. Ao explicar que objetivos e motivos são distintos, o estudioso afirma que ao executar uma ação ou outra, o sujeito não se dá conta dos motivos que, de fato, impulsionam esta ação, destacando que “a motivação nem sempre contém em si uma indicação de seu motivo verdadeiro.”. Por esta razão, explica ele que, constitui-se

como base fundante da auto-cognição que conduz à cognição, a identificação do que é superficial daquilo que é essencial, elucidando que a consciência individual cogita a vida real em um movimento interno da atividade humana que objetiva o mundo, transpondo essa lógica também para as situações em que “o objeto da consciência são os traços, características e ações ou condições do próprio sujeito; neste caso, também é necessário distinguir entre conhecer sobre si mesmo e conhecer-se”, ou seja, a formação da própria personalidade (LEONTIEV, 1978, p. 34).

O processo de desenvolvimento da consciência constitui estágio superior do desenvolvimento psíquico por meio da realidade e das relações sociais, que abalizam as propriedades estáveis e objetivas das mesmas, o que torna possível a observação de si mesmo, daí que a consciência individual, de acordo com Leontiev (2004, p. 94), só pode “[...] existir nas condições em que existe a consciência social [...]”, posto que configura-se como forma histórica concreta do psiquismo humano, adquirindo particularidades distintas conforme as condições sociais da vida e relações econômicas, donde cabe considerar o seu contínuo *devir*, desenvolvimento e transformações qualitativas, de modo que havendo “[...] uma transformação radical das relações de produção acarreta uma transformação não menos radical da consciência humana, que se torna diferente qualitativamente.” (LEONTIEV, 2004, p. 97).

No que concerne à elaboração social dos conceitos linguísticos, das significações e dos sentidos, Leontiev (2004, p. 104) enfatiza que:

Todo o sentido é sentido de qualquer coisa. Não há sentidos “puros”. Razão por que, subjetivamente, o sentido faz de certa maneira parte integrante do conteúdo da consciência e parece entrar na significação objetiva. Na verdade, se bem que o sentido (“sentido pessoal”) – grifo do original – e a significação pareçam, na introspeção, fundidos com a consciência, devemos distinguir esses dois conceitos. Eles estão intrinsecamente ligados um ao outro, mas apenas por uma relação inversa [...], ou seja, é o sentido que se exprime nas significações (como o motivo nos fins) e não a significação no sentido.

Nos liames entre sentidos e significados estão postos o conteúdo sensível que viabiliza o *devir* da consciência, porém que não contém em si toda a especificidade dela, pois eleva-se também à consciência tanto o reflexo das produções materiais imediatas, como também de outros dimensionamentos postos pelas relações humanas. Outrossim, os motivos não estão apartados da consciência, apesar de nem sempre serem revelados ao próprio indivíduo que realiza a ação, haja vista que:

[...] encontram seu reflexo psíquico, mas de uma forma especial - na forma da coloração emocional da ação. Esta coloração emocional (sua intensidade, sua marca e seu caráter qualitativo) exerce uma função específica, que também requer a distinção entre o conceito de emoção e o conceito de sentido pessoal. Sua não-coincidência não se dá, no entanto, por natureza; evidentemente, nos níveis inferiores, os objetos da necessidade são exata e diretamente "marcados" pela emoção. A não-conformidade só aparece como resultado da quebra da função dos motivos que ocorre no curso do desenvolvimento da atividade humana. [...] Essa quebra é resultado do fato de que a atividade necessariamente se torna multi-motivacional, isto é, responde, simultaneamente, a dois ou mais motivos. Afinal, as ações humanas praticamente sempre realizam um certo conjunto de relações: voltadas à sociedade e voltadas à própria pessoa. Assim, a atividade do trabalho é socialmente motivada, mas também é dirigida a motivos, como, digamos, a recompensa material. Embora coexistam, é como se esses dois motivos ocupassem planos diferentes (LEONTIEV, 1978, p. 20).

Assim, na perspectiva leontieviana, alguns motivos que estão presentes na atividade adquirem um sentido pessoal que vão além do meramente motivacional: são os motivos formadores de sentido. Outros, conforme Leontiev (1978, p. 20), “que coexistem com eles e exercem o papel de fatores de estimulação (positiva ou negativa), às vezes fortemente emocionais e afetivos, não têm a função da formação de sentido; chamaremos esses motivos literalmente de motivos-estímulos.”

Colocada esta distinção, Leontiev (1978, p. 20) aponta que:

[...] quando uma atividade, importante em seu próprio sentido pessoal para o homem, encontra, no curso de sua realização, um estímulo negativo que elicia, até mesmo, uma experiência emocional forte, então seu sentido pessoal não se altera por causa disso; muito frequentemente, uma outra coisa acontece: especificamente, ocorre, de forma única, um rápido descrédito da emoção eliciada. Este fenômeno bem conhecido leva-nos a pensar, mais uma vez, no problema das relações entre as experiências emocionais e o sentido pessoal. [...] Uma separação com respeito à função da formação de sentido e à estimulação simples entre os motivos de uma só atividade torna possível entender as principais relações que caracterizam a esfera motivacional: as relações de hierarquia dos motivos.

Desse modo, a mesma atividade pode ter diferentes motivos – os formadores de sentidos sempre em posição hierárquica superior – com diferentes sentidos pessoais, organizando-se de maneira hierárquica entre si em graus de hierarquia distintos, variando de acordo com a base da personalidade e do quanto é expandida ou restrita a consciência, ou seja, depende das conexões do sujeito com o seu entorno, das condições materiais de sua existência, das unidades autônomas da vida por meio das suas *perejivaniia*, quais sejam, ruptura-desenvolvimento, conteúdo-forma, motivo-objeto, imitação-criação, afeto-cognição. Retomando a prospecção liberdade-felicidade, a imersão nesses fundamentos encaminha ao diálogo com a constituição da própria humanidade em si, da Atividade do trabalho docente universitário e a perspectiva

desenvolvimental, tangenciada com o desenvolvimento da consciência e com a formação da personalidade, posto que:

O corpo vivo é mais do que a capacidade de se manter em pé e em movimento, é o corpo/mente com potência de ação para perseverar na autonomia e lutar contra tudo que nega a liberdade e felicidade de cada um e do coletivo. Negar as necessidades básicas do ser humano – potência de liberdade e felicidade, que podem ser traduzidas por reconhecimento, carinho, (com)paixão, ter em quem confiar –, é negar sua humanidade e gerar um profundo sofrimento que pode ser qualificado de ético-político. O sofrimento ético-político é gerado por práticas econômicas, políticas e sociais que variam de acordo com as variáveis dominantes [...] no processo de exclusão social [...] (SAWAIA, 2003, p. 56).

Porquanto, o movimento das unidades dialéticas constitui possibilidades contra hegemônicas de perseverar na existência, dado o seu potencial epistemológico e ontológico ao unir aprendizado ético-afetivo à ciência e aos conceitos científicos, deslegitimando as relações de poder calcadas na pseudo neutralidade científica.

2.2 O humano enquanto totalidade: bases psicológicas e didáticas para a formação do professor

Corroborando com a compreensão apresentada anteriormente, convém asseverar que priorizar a felicidade e a liberdade enquanto produções sociais que antepõem a condição humana, fazendo escolhas teóricas e pedagógicas que impulsionem a educação, significa, ao mesmo tempo, contemplar a ruptura, a imaginação e a criação, evocando o aprendizado ético-afetivo, entendendo ética como “[...] a capacidade do corpo e do pensamento em selecionar, nos encontros, o que permite ultrapassar as condições de existência na direção à liberdade e felicidade, como um aprendizado contínuo.” (SAWAIA, 2003, p. 59). O desenvolvimento desta capacidade:

[...] depende dos afetos. São eles que a aumentam ou a deprimem, interferindo diretamente na capacidade de agir, ou não, em favor da autonomia. Portanto, negar ou menosprezar o afeto na ação educativa é inibir a potência de ação. É ignorar a função conscientizadora e de potencialização da autonomia que as emoções podem desempenhar na educação. É impulsionados pelos afetos que decidimos se algo é bom e que determinada ação deve ser evitada. Uma ideia, uma ação ou um desejo mudam apenas com uma emoção mais forte. Dessa concepção decorre um princípio pedagógico: não controlar as emoções para educar, mas desbloquear a capacidade de afetar e ser afetado e restabelecer o nexo entre ação e razão, rompido pela exclusão e pela disciplinarização. Como os afetos são gerados nos encontros com o outro, o caminho da recuperação da afetividade não está na força interior e no autoesforço, e sim na coletividade, nas relações face a face que singularizam as relações sociais dominantes, definindo como cada um é afetado nos encontros com o outro (SAWAIA, 2003, p. 59).

Este é um tema caro aos estudos filosóficos e psicológicos que envolve a inscrição da afetividade na linguagem: na atividade humana não há separação entre as abstrações conceituais e a própria vida vivida, um constitui o outro e coloca em cena o sujeito encarnado, não um mero corpo biológico, mas um corpo-linguagem-mente-emoção. A linguagem que expressa e produz emoção sustenta-se nas interações que constituem os sentidos entre sujeitos localizados em um contexto específico, com uma gama de pontos de vista, desejos e intenções decorrentes das *perejivania* partilhadas ou não. De acordo com Leontiev (2004, p. 109 e 111), os sentidos expressos pelas:

[...] significações linguísticas que se criam na atividade coletiva de trabalho não refletem apenas as relações dos homens com a natureza, mas também as relações dos homens entre si. Mas as relações que têm os diferentes participantes do trabalho coletivo com as condições e os meios de produção permanecem, no conjunto, idênticos; por este fato, o mundo é refletido da mesma maneira sob a forma das mesmas significações, tanto na consciência individual como no sistema da significações linguísticas que formam a consciência da coletividade. [...] Do ponto de vista do desenvolvimento da consciência, é o alargamento do domínio do consciente, ao qual conduz necessariamente o desenvolvimento do trabalho, dos instrumentos, das formas e relações de trabalho que prepara a separação do sentido e da significação. A primeira transformação importante, no sentido do alargamento do domínio do consciente, é realizada pela complexidade das operações de trabalho e dos instrumentos. A produção exige cada vez mais, de cada trabalhador, um sistema de ações subordinadas umas às outras e, por consequência, um sistema de fins conscientes que por outro lado, entram num processo único, numa ação complexa única. Psicologicamente, a fusão de diferentes ações parciais numa ação única constitui a sua transformação em operações. Por este fato, o conteúdo que outrora ocupava, na estrutura, o lugar de *fins* (itálico do original) conscientes de ações parciais, ocupa doravante, na estrutura da ação complexa, lugar de condições de realização da ação. Isto significa que doravante as operações e condições de ação também elas podem entrar no domínio do consciente. Em contrapartida, não entram aí da mesma maneira que as ações e seus fins. [...] A ação e o seu fim, quando entram na composição de outra ação, não se "apresentam" (aspas do original) diretamente na consciência. Isto não significa que deixem de ser conscientes. Ocupam apenas outro lugar na consciência; são igualmente, por assim dizer, controlados, conscientemente, o que significa que, em certas condições, podem ser conscientes.

A língua, verdadeiramente, não se funda apartada dos eventos humanos e, portanto, é impossível o ato de fazer a linguagem nas interlocuções entre as pessoas radicada apenas na razão ou formalização, o jogo discursivo é também movido pela emoção, dependendo dos valores, saberes e crenças que os sujeitos carregam consigo em razão, sobretudo, da sua história. Consequentemente, o movimento das relações sociais nem sempre se dá pela via da aceitação; ao contrário, inclusão e exclusão soerguem a produção do sujeito humano: fazendo ascender tensões entre as diferenças de lugares, desejos, necessidades, interesses, motivos e objetivos. As emoções e seus modos de expressão ratificam a impossibilidade de ações unas, atestando

que o sujeito percorre trilhas específicas para produzir suas compreensões, tendo em vista que mobiliza saberes vindos tanto do plano racional como do sensível.

Por conseguinte, o discurso de emoção não só é imprescritível, nunca pode ser igual pela repetição, mas também como é um ato praticado por um sujeito situado e encarnado, tendo em vista que, na atividade do trabalho docente, as relações são relativamente “[...] refletidas nas significações particulares, e por um lado, este conteúdo é refletido não nas próprias significações. [...] devemos igualmente ter presentes no espírito as transformações que as formas da linguagem e as formas da consciência social sofrem.” (LEONTIEV, 2004, p. 137).

No que tange às transformações da linguagem e da consciência social, faz-se mister destacar que, na perspectiva de Leontiev (2004, p. 128), “[...] as relações entre os homens transformaram-se cada vez mais em puras relações entre as coisas¹⁷ que se separam (“se alienam”) do próprio homem. O resultado é que a sua própria atividade deixa de ser para o homem o que ela é verdadeiramente.” Na investigação psicológica calcada na Teoria Histórico-Cultural, na Teoria da Atividade e na perspectiva Desenvolvimental, estas particularidades de estrutura da consciência humana exigem a sua consideração, sob pena de que seja suprimido o concreto histórico, focalizando de modo abstrato o homem em geral, posto que, segundo Leontiev (2004, p. 133), “[...] alienação não significa muito simplesmente que qualquer coisa deixou de existir para mim. O trabalho alienado não é de modo algum um trabalho inexistente para o operário. Existe para ele, por certo, e entra aliás duplamente na sua vida: de maneira negativa e de maneira positiva.”.

Reafirma-se, assim, a natureza contraditória da atividade por meio do conteúdo da própria vida humana; relacionando-a à estreiteza da consciência social e consciência de classe, pois sua consciência individual é engendrada nas condições de uma consciência social, à medida em que se apropria da realidade pelo prisma dos conhecimentos, das significações e das representações urdidas socialmente, qual seja:

[...] a ideologia dominante, na sociedade de classes, é a da classe dominante que reflete e reforça as relações sociais existentes. [...] essas relações escravizam o homem, submetem a sua vida e nela criam contradições internas. Tal como a vida humana não se encarna totalmente nestas relações, assim os sentidos engendrados pela atividade humana não se encarnam totalmente nestas relações nem de maneira autêntica nas significações que refletem estas relações estranhas à vida. É esta a causa da imperfeição e da inadequação da consciência e da conscientização. Devemos

¹⁷ Acerca disso, convém o registro (mas essas relações não se reduzem apenas a essa situação) sobre o que se convencionou chamar na contemporaneidade de “Internet of Things (IoT), modo como os objetos físicos estão conectados e se comunicando entre si e com o usuário, através de sensores inteligentes e softwares que transmitem dados para uma rede, como se fosse um grande sistema nervoso que possibilita a troca de informações entre dois ou mais pontos.” Disponível em: <https://www.proof.com.br/blog/internet-das-coisas/> Acesso em: 28/03/2020.

sublinhar que, se bem que se trate de uma inadequação da consciência interna, ela não pode ser eliminada de outro modo a não ser pela transformação prática das condições objetivas que a criaram. Mais precisamente se essas condições se conservam, esta inadequação só pode ser eliminada à custa de um repúdio pela consciência da vida real ou num processo de luta ativa contra as ditas condições. O homem esforça-se por pôr um fim à desintegração da sua consciência. Mas se busca a adequação e a autenticidade da sua consciência, não é por amor abstrato à verdade. Isso apenas traduz a sua aspiração a uma verdadeira vida; é por tal razão que esta aspiração é tão intensa e os processos da tomada de consciência – os mais secretos, da “vida interior” do homem – tomam por vezes um curso realmente dramático (LEONTIEV, 2004, p. 139).

Não sendo por amor abstrato à verdade foca, nesse caso, o docente universitário na luta pela transformação prática das condições objetivas do trabalho, da educação e da vida como um todo, por meio das *perejivaniia* que, na sua natureza dramática, geram as possibilidades do desenvolvimento da consciência crítica e formação da personalidade, na prospecção liberdade-felicidade, mediante as unidades ruptura-desenvolvimento, conteúdo-forma, motivo-objeto, imitação-criação, afeto-cognição, pautada na relação sentido e significado, haja vista que o conteúdo deste não se modifica sem a alteração daquele, sendo substancial para a expansão e cristalização de uma nova consciência. Conforme afirma Leontiev (2004), ao assimilar a cultura do trabalho, o ser constitui a intelectualidade¹⁸, oportunizando, por meio da apropriação, a transformação das ações que pode tornar possível a criação dos meios que proveem outras ações e operações, resultando na transformação das significações e no desenvolvimento da atividade psíquica como “[...] forma particular de atividade – produto e derivado do desenvolvimento da vida material, da atividade exterior material, que se transforma no decurso do desenvolvimento sócio-histórico em atividade interna, em atividade da consciência [...].” (LEONTIEV, 2004, p. 176).

¹⁸ Interpretada aqui não como intelectualismo, mas como potência intelectiva na perspectiva spinoziana que possibilita o sujeito sócio-pessoal vigotskiano a impulsionar a capacidade ética rumo ao aprendizado afetivo, bem como o movimento de ascensão do abstrato ao concreto e distinção entre essência e aparência, posto que “[...] o método necessariamente deve falar de raciocínio ou de intelecção, ou seja, o método não é o próprio raciocinar para inteligir as causas das coisas e muito menos é o inteligir as causas das coisas, mas é o inteligir o que é a ideia verdadeira, distinguindo-a das outras percepções e investigando a natureza dela, para daí conhecer a nossa potência de inteligir e coibir nossa mente de tal modo que, segundo essa norma, entenda tudo o que deve ser entendido, dando, como meios auxiliares, regras certas e também fazendo com que a mente não se canse com inutilidades. Daí se deduz que o método nada mais é que o conhecimento reflexivo ou a ideia da ideia; e porque não existe a ideia da ideia, a não ser que exista uma ideia, logo o método não existirá se não houver antes uma ideia.”(SPINOZA, 1662, p. 7).

Desse modo, a apropriação leva o sujeito à reprodução, na sua atividade objetal externa, do potencial adquirido historicamente por meio da sua participação no coletivo e subsequente processo de interiorização, entendendo que:

[...] apropriar-se não tem o sentido de “guardar” um conhecimento novo por meio do uso da memória para reproduzi-lo depois [...]. Tem o sentido de confrontá-los com conhecimentos anteriores, caracterizá-los, analisá-los e experimentar suas possibilidades no momento em que são mais necessários: no momento de objetivação [...]. A partir daí manter, permanentemente, o fluxo entre pensar o que foi feito, avaliar, recorrer novamente às características do conceito, num esforço de reorganização das generalizações, ou seja, das deduções do sujeito a partir das propriedades do conceito [...], produzidas para reconstruir as práticas, de modo contínuo, contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento [...]. A “apropriação” envolve as dimensões teoria e prática, que [...] se refere a conhecimentos do campo da teoria histórico-cultural necessários à docência. Estas duas dimensões têm naturezas distintas, embora contradiitoriamente só se efetivem em unidade dialética. A instrumentalização/formação só pode se efetivar neste movimento. Uma proposta de formação que pretenda colaborar com o desenvolvimento do formador de professores não pode prescindir das duas dimensões: teoria e prática, tampouco fragmentá-las em momentos não complementares, como se não formassem o todo contraditório da docência. Da mesma forma, a tecitura das proposições didáticas demanda o envolvimento direto dos professores, com indicações referentes aos nexos conceituais, ou seja, ao que estrutura e fundamenta um conceito, considerados na produção de tais propostas (SOUSA, 2016, p. 151).

Essa compreensão sobre apropriação é que mobiliza e concede movimento à complexa estrutura do trabalho docente enquanto atividade humana e inclui componentes como: necessidades, motivos, objetivos, tarefas, ações e operações, em contínuo fluxo de interdependência e transformação. As *perejivaniia* docentes na sociedade e/ou no coletivo profissional, essência do ser humano, permite que o professor na utilização de instrumentos que representam o ideal, avaliando e discutindo sua própria atividade a partir das perspectivas de outros membros do coletivo, faça com que a atividade individual tenha a possibilidade de tornar-se uma representação ideal, impactando assim no desenvolvimento da consciência pela ótica da relação de indissociabilidade da unidade entre o ideal e o real, tendo a atividade relevância preeminente no processo. A gênese da atividade objetal-prática circunstancia-se à natureza e ao sujeito coletivo, pois situa-se aí a diversidade de atividades e o ponto de estruturação consciente da sua atividade individual, tendo em vista que:

A base de todo conhecimento humano é a atividade objetal-prática, produtiva: o trabalho [...]. A transformação do que dá a natureza é um ato de superação de sua imediatez. Por si mesmos os objetos naturais não adquiririam a forma que se lhes dá conforme as necessidades do homem social. Além disso, as pessoas devem ter em conta, por antecipação, as propriedades dos objetos que permitem produzir as metamorfoses correspondentes tanto à finalidade formulada como à natureza dos objetos mesmos. Em consequência, no processo de trabalho o homem deve tomar consideração não só as propriedades externas dos objetos, mas também as conexões

internas que permitem mudar suas propriedades e fazê-las passar de um estado a outro. Não se pode por em evidência estas relações enquanto não se realize a transformação prática dos objetos nem sem ela, já que só neste processo ditas relações se põem em evidência (DAVYDOV, 1988, p. 118).

Consequentemente, após as transformações do que a natureza nos oferece, uma vez criados os objetos, estes entram em relação com outros objetos no meio social, através das atividades humanas, concebendo o movimento que provoca a superação da imediatez do objeto em função da condição de mediatização que coloca em evidência, nesse movimento, as conexões internas, essenciais do mesmo, posto que o “objeto obtém esta imediatez em relação consigo mesmo, mas só por meio de determinados procedimentos da atividade do homem e da forma de movimento do objeto se reproduz nesta atividade.” (DAVYDOV, 1988, p. 119). Sendo assim, a atividade está internamente conectada ao conceito de ideal, ou seja, ao devir do objeto, factível pela atividade consciente do sujeito em função de necessidades finalidades, imagens que o influem, conforme os significados linguísticos e simbologias, até alcançar o resultado objetal correspondente a uma necessidade, o que é executados por meio de ações e operações.

No âmago desse processo está a ontogênese e a apropriação da cultura, densamente relacionadas ao campo do ideal e do desenvolvimento da consciência, que direcionam as capacidades imprescindíveis para que os sujeitos criem e/ou reproduzam utensílios, ferramentas e objetos, capacidades essas que são possibilitadas por meio da historicidade que evidencia os procedimentos necessários a tais produções, como também as contradições postas por cada realidade objetiva particular. A ontogênese ao demonstrar o desenvolvimento histórico e cultural do ser, revela como fundante o papel da imaginação para o desenvolvimento humano e de suas atividades. A Atividade relaciona-se a uma estrutura e esquemas universais, na transformação de si e do mundo natural pelo próprio homem, quer dizer, mostra-se na Atividade a natureza universal do sujeito humana numa lógica dialética que:

[...] estuda e descreve as formas historicamente significativas e universais da atividade prática e de pensamento das pessoas, as quais estão na base do desenvolvimento de toda a cultura material e espiritual [e intelectual] da sociedade. A dialética aponta as fontes históricas da atividade mental do homem [significando pensamento] e as categorias lógicas responsáveis pelo funcionamento produtivo da atividade. É indispensável sublinhar que sem um estudo profundo e especializado sobre a lógica como teoria da cognição (conhecimento), a psicologia encontrará grandes dificuldades ao investigar as regularidades concretas da formação dos diversos tipos de atividade humana [...]. Todo exame de atividade de um sujeito, portanto, incluindo as análises conduzidas pela psicologia, deve dirigir-se antes de tudo para a descoberta das contradições e dos contrários concretos naquela atividade, cujo trânsito mútuo produz um genuíno impulso (um momento típico) a todas as formas de atividade vital

humana [...]. A dialética é internamente inerente à atividade, à unidade e às transações mútuas de suas formas básicas, a prática e o pensamento. E, naturalmente, esta dialética se manifesta na atividade de cada homem. Um dos principais problemas dos psicólogos é descobrir como a dialética universal do mundo se converte em auto-atividade dos indivíduos e como os indivíduos se apropriam das leis universais do desenvolvimento de todas as formas da prática social e da cultura espiritual. Como podemos ver, quando se trabalha com estas questões, é indispensável um enfoque integral e unitário envolvendo a lógica dialética, a história da cultura, a psicologia e a pedagogia [...] (DAVYDOV, 1988, p. 24).

De igual maneira, a lógica dialética, em ambientes educativos, direciona que o tipo de pensamento desenvolvido nesses ambientes está intimamente relacionado à função social e didática do ensino: para que se cumpra esta função, qual seja, a formação do pensamento teórico, faz-se mister princípios didáticos coerentes com tal lógica. As atividades de ensino, ao permitirem a apropriação do conhecimento teórico (conceito), possibilitam a formação do pensamento teórico e consequente desenvolvimento da personalidade. Desse modo, o trabalho docente do professor universitário depende estreitamente da sua formação e, por conseguinte, se o ambiente de ensino é entendido como meio produtor de conhecimento, é preciso repensar a conexão entre formação e ensino, analisando a relação entre cognição, contextos de aprendizagem e produção de conhecimentos, pois de acordo com Davydov (1988, p. 22):

Os componentes mais importantes da atividade objetiva do homem são o planejamento de finalidades, a escolha e utilização de meios externos (instrumentos), a verificação da coincidência do subjetivo e do objetivo. Somente estudando as particularidades da atividade humana pode a lógica, de um lado, revelar as relações que existem entre o sujeito e o objeto e, de outro lado, identificar as condições de origem da consciência humana e suas categorias, figuras e axiomas lógicos (da própria cognição, ou seja, do pensamento). O desenvolvimento da atividade prática social (do ser genérico) da pessoa se fundamenta no desenvolvimento histórico do pensamento.

No enlace com a atividade objetal-prática, de acordo com Davydov (1988), ocorre a formação das representações gerais, que origina as condições imperativas para a efetivação da atividade espiritual do pensamento: são as palavras-denominações que dão à experiência sensorial a generalidade abstrata que toma por base a repetibilidade abstrata, fundando uma das particularidades do pensamento empírico. Na vida real, o pensamento empírico é o modo direto, transformado e expresso verbalmente por meio da atividade ligada aos sentidos, proveniente direto da atividade objetal-sensorial. Já o conteúdo específico do pensamento teórico é mediatizado, refletido, essencial: é a idealização de um dos aspectos da atividade objetal-prática em sua reprodução das formas universais nos objetos e episódios, por meio da atividade laboral como experimentação objetal sensorial simbólica, avançando à cognoscibilidade, o que

viabiliza experimentos mentais. Agir por meio dos signos permite planejamento da conduta unitária (integral), componente basilar da consciência humana, assim como possibilita a mediação semiótica, de maneira a promover a correlação singular/universal pela via das ações mentais, ou seja, o significado dos signos existem em função do sistema complexo de associações entre estas ações mentais (a ascensão do abstrato ao concreto/redução do concreto ao abstrato) e:

Embora os dois processos (“a redução” e “a ascensão”) se encontrem unidos, o processo governante é a ascensão, que expressa a natureza do pensamento teórico. O movimento para o concreto, como finalidade principal, determina os procedimentos da atividade do pensamento, dentro dos quais a “redução” aparece apenas como momento subordinado, como meio para o alcance desta finalidade. O mecanismo da ascensão é a revelação das contradições dentro da relação determinada na abstração inicial. Teoricamente é importante encontrar e designar estas contradições. Como elas já resultaram uma ou outra resolução na própria realidade, o investigador busca nela o procedimento e a forma de tal resolução (DAVYDOV, 1988, p. 149).

Expostas as relações dadas no desenvolvimento histórico do pensamento, conforme Davyдов (1988), convém asseverar que sua função consiste em alcançar toda representação em seu movimento dialético: expressar o conjunto dos dados sensoriais em conjunto e no desenvolvimento, para resolver tarefas de modo a alcançar um conteúdo objetivo impenetrável à representação, apreendendo a totalidade do objeto nas relações que o dirigem à universalidade. O pensamento teórico elabora os dados da representação e da contemplação em formato de conceito¹⁹ para reproduzir a possibilidade da completude humana como devir, em decorrência do convívio social e da atividade do trabalho, ou seja, sua essência, o sistema de conexões internas que fazem abrolhar o concreto dado na atividade objetal-prática que é o:

¹⁹ Conforme Sousa (2004, p. 61 e 62), é por meio dos nexos conceituais que ocorre a fluência dos conceitos, de modo que estes “[...] não se estabelecem por apenas uma representação estática: [...], mas, sobretudo pelo estudo das relações do movimento dos corpos. [...] Tal movimento ou fluência compõe a natureza do pensar científico [...]. Os nexos externos se limitam aos elementos perceptíveis do conceito enquanto os internos compõem o lógico-histórico do conceito, os nexos externos ficam por conta da linguagem. São formais. [...] Os nexos conceituais que fundamentam os conceitos, contém a lógica, a história, as abstrações, as formalizações do pensar humano no processo de constituir-se humano pelo conhecimento.” Portanto, constituem “[...] o elo [...] entre as formas de pensar o conceito, que não coincidem, necessariamente, com as diferentes linguagens do conceito. Os nexos internos do conceito mobilizam mais o movimento do aprendente do que os nexos externos. Os nexos externos não deixam de ser a linguagem de comunicação do conceito apresentada em seu estado formal, mas que não necessariamente denotam sua história. Dá pouca mobilidade ao sujeito para elaborar o conceito. Ensinar, a partir dos nexos externos, traz resultados parciais [...]. Os prejuízos podem ser comprovados não só na falta da subjetividade do sujeito como também na formação do pensamento teórico. O pensamento teórico generaliza o conceito.”

[...] processo cujas contradições e transformações internas originam a mente – um processo que é uma característica essencial do desenvolvimento da mente [...] independente da forma na qual ela se manifesta, [...] a análise psicológica da realidade consistirá não na identificação de seus elementos mentais internos, de modo que possam ser estudados isoladamente, mas na introdução de unidades [...] (DAVYDOV, 1988, p. 250).

Assim, dentre outras medidas, faz-se necessário uma formação docente que provenha as condições para uma organização do ensino que oportunize o desenvolvimento da personalidade, na sua manifestação mais genérica de modo a formar no aprendente uma posição vital ativa, criando o pensamento teórico como alicerce interno do desenvolvimento humano e entendendo que, atividade interna e externa têm unidade, mas não identidade entre si, há semelhança genética, porém não igualdade formal na estrutura: o vínculo entre elas concerne às importantes passagens e transformações recíprocas, no entanto, segundo Davydov (1988, p. 31), “a atividade interna possui meios que permitem ao sujeito solucionar tarefas que não podem ser realizadas no plano da atividade externa e vice-versa. Simultaneamente, a atividade objetal externa é geneticamente primária, e a atividade interna seu derivado”, elucidando que:

O conteúdo da atividade integral é correlato aos conceitos de necessidade e motivo, com o processo de determinação do conteúdo objetal daqueles. Portanto, a atividade concreta de uma pessoa só pode ser analisada quando se define a necessidade e os motivos desta atividade e se formula com suficiente clareza o seu conteúdo objetal. Por outro lado, se a questão for a necessidade e os motivos necessários para concretizá-la, definindo-se o seu conteúdo objetal, a estas formações psicológicas deve corresponder uma ou outra atividade dirigida à satisfação da necessidade e seus motivos (na psicologia não se pode utilizar em outro sentido o termo “atividade”) (DAVYDOV, 1988, p. 32).

Além disso, há mobilidade interna na Atividade: o motivo pode submergir na Atividade e se converter em ação; ao que essa transforma sua finalidade, transfigurando-se em operação. Igualmente, o motivo de determinada Atividade pode transmudar para finalidade da ação, modificando-se esta última para outra atividade. Reafirme-se a conexão da atividade com o desenvolvimento da consciência e formação da personalidade, especialmente porque as necessidades humanas são satisfeitas por movimentos vivos (ou ações) e sociais, mediados pela psique, que já ascendeu à consciência e, conforme Davydov (1988, p. 38), “na consciência, simultaneamente, se conservam as funções gerais da psique: estruturação das imagens da realidade e também a busca e a prova das ações sobre a bases desta imagens”, compreendendo por Psique o:

[...] reflexo da realidade, ou seja, como imagem psíquica resultante daquela Atividade mediadora, na medida em que se constitui, passa também a condicionar a própria Atividade. As transformações que a Psique causa na qualidade da Atividade geram um efeito contraditório, modificam as propriedades psíquicas do sujeito que atua e que, por sua vez, modificam a Atividade que condiciona a formação e o desenvolvimento dos fenômenos psíquicos. O determinismo dialético se evidencia nesta contradição, pela Psique como fenômeno determinado exteriormente por meio da Atividade, simultaneamente ao modo como a própria Psique determina os modos da Atividade e, consequentemente, condiciona as formas como se dá as influências externas que a geraram. Tudo isso deixa ainda mais evidente a função da psique enquanto mediadora da unidade estabelecida entre Personalidade e Atividade e sua potencialidade como instrumento metodológico de compreensão da constituição humana na totalidade filogênese-ontogênese e pela relação externo-interno (SOUZA, 2019, p. 91).

O efeito contraditório causado pela Psique à Atividade pode ser compreendido ainda pelo prisma paradoxal da contínua procura humana pelo que ainda não existe, mas que, pelas unidades autônomas da consciência e da personalidade em seus movimentos conflitantes de inclusão e exclusão, podem vir a ser realidade, articulando permanentemente o possível e o real, com base em imagens ideais que se transformam em produtos e modos de desenvolvimento social, patrimônio da humanidade. Conforme Davydov (1988), nesse processo de conversão entre a forma ideal e o real é manifestada a envergadura do ato enquanto criação humana, amparado por modelos, projetos e palavras, transformados em ações que geram a criação, na atividade reprodutiva constante: é um processo que guarda em si a permanente existência ideal que diverge da existência real ainda em vias de realização. Impressa nesse processo, está a consciência individual que reporta a imagem ideal em sua atividade almejando a representação ideal dela, com base nas posições de outras pessoas, portanto, mediatizada pelo coletivo. À vista disso, da dialeticidade deriva-se o profícuo entrelaçamento entre os conceitos de Atividade, ideal e de consciência em unidade indissolúvel, porém, distintos com exatidão, posto que o ideal é a imagem da Atividade objetal e não a atividade em si.

O desenvolvimento psíquico do ser humano se dá na passagem, por meio da Atividade, das formas externas realizadas pelo coletivo às formas internas, ao que se produz as marcas indeléveis na essência da sua personalidade, que está fortemente relacionada ao potencial criativo ligado às suas necessidades e motivos, qual seja, é a sua própria instrumentalidade psicológica que permite a generalização conceitual pelo uso de distintas regras de ação, direcionadas por uma determinada classe comum, que se separa de outras pelos seus atributos identificadores precisos e uníacos, originando o conceito:

[...] forma de atividade mental por meio da qual se reproduz o objeto idealizado e o sistema de suas relações, que em sua unidade refletem a universalidade ou a essência

do movimento do objeto material. O conceito atua, simultaneamente, como forma de reflexo do objeto material e como meio de sua reprodução mental, de sua estruturação, isto é, como ação mental especial. Ter um conceito sobre um objeto significa saber reproduzir mentalmente seu conteúdo, construí-lo. A ação mental de construção e transformação do objeto constitui o ato de sua compreensão e explicação, a descoberta de sua essência (DAVYDOV, 1988, p. 128),

A descoberta da essência dos conceitos historicamente produzidos na sociedade está circunscrita a identificação dos seus atributos de singularidade, particularidade e universalidade, ou seja, na sua existência objetiva. Na voz de Davydov (1988), os conceitos já existem na sociedade (de modo cristalizado e idealizado) e os sujeitos os captam, apropriam-se deles, a fim de se comportar humanamente. Na educação, o conceito age para os indivíduos como primário em relação às suas manifestações particulares; como universal, enquanto modelo original para avaliar empiricamente o mundo; como secundário em relação à atividade socializada e produtiva da humanidade. Dentre as atividades produtivas da humanidade está o trabalho e, nesta produção, o foco dirige-se ao trabalho docente universitário que, à luz da Psicologia Histórico-Cultural, deve examinar a:

[...] categoria da atividade *in toto*, da perspectiva da sua estrutura, da sua dinâmica, das suas diferentes formas e aspectos. Mas independente das condições e formas em que a atividade é realizada, ela é sempre um sistema e é sempre incorporada às relações sociais. Fora destas relações, ela simplesmente não existe. A atividade é determinada pelas formas de comunicação material e espiritual que são engendradas pelo desenvolvimento do setor de produção. As condições sociais da atividade dos indivíduos concretos engendram as motivações e metas da atividade e as instrumentalidades e modos através dos quais ela é implementada. A característica básica ou constituinte da atividade é sua natureza objetal-prática (DAVYDOV, 1988, p. 254).

Dimensionado a partir de tal compreensão, o trabalho docente universitário enquanto Atividade, organiza-se em seus próprios pré-requisitos por meio das unidades indissociáveis em contínuo movimento ruptura-desenvolvimento, imaginação-criação, pois:

[...] a atividade tem seu próprio pré-requisito: um desejo percebido [potrebnost'], que é o sentido de necessidade do organismo e a ativação do organismo, que se mostra na excitação motora geral e no movimento exploratório indeterminado. Os movimentos gerais e exploratórios, cuja fonte é a necessidade do sujeito e seu desejo de querer alguma coisa, são manifestações da atividade plástica. Ela originalmente se revela nestes movimentos gerais ainda que indeterminados. Somente durante os verdadeiros contatos práticos do sujeito com os objetos e sua adaptação destes objetos é que surge a atividade objetal-prática. Em virtude de suas fontes, a forma desta atividade é a de movimentos de livre ação (indeterminados), e no momento que fazem contato com os objetos ela realmente se mostra independente dos seus conteúdos concretos (pois, estes objetos não têm um papel definido nas condições pré-estabelecidas da atividade diária do organismo) (DAVYDOV, 1988, p. 256).

No que tange ao inverso, os seja, a consolidação das unidades, de acordo com Davydov (1988), é que a Atividade se direciona à execução das ações e operações, em que é orientada e regulamentada por processos mentais e, na associação entre o elementos da atividade e as imagens, sofrem diferenciação ou integração, sem enfraquecer sua inteireza, especificando seus vínculo e relação internas em sistemas, tendendo a mudar quando as unidades passam por conversões mútuas, desencadeadas por crises que geram saltos qualitativos. Outrossim, o trabalho docente universitário, que constitui complexa forma de Atividade baseada nas representações, exige a experiência sensório-objetal, o uso da simbologia material e da imaginação de maneira imprescindível, particularmente porque nelas há pré-requisito do reflexo da universalidade, assim como o desenvolvimento da consciência estética que, segundo Davydov (1988, p. 214), designa o alcance da “[...] perfeição da atividade vital do homem [...] estimada através da mensuração de sua apropriação [...], medindo-se sua atitude em relação a outras pessoas, ao mundo natural e em relação a si próprio e [...] mensurando o quanto sua atividade se converte de utilitária e limitada a livre e universal”, posto que, concreto e abstrato “[...] configuram-se como desmembramento do [...] objeto, da realidade [...] refletida na consciência e por isso são derivados do processo da atividade mental. A confirmação da objetividade de ambos os momentos é a peculiaridade mais importante da dialética como lógica.” (DAVYDOV, 1988, p. 144).

Destarte, a Teoria da Psicologia Histórico Cultural da Atividade fundamenta o Ensino Desenvolvimental que defende a ação ativa do sujeito com o objeto e com a modificação do meio histórico, ressaltando Davydov (1988, p. 189) que esta atividade “[...] contém muitos aspectos (social, lógico, pedagógico, psicológico, fisiológico, etc.). Por isso, a educação e o ensino desenvolvimentais só podem ser estudados de forma conjunta por especialistas de várias disciplinas [...].” A *vospitanie* e a *obutchénie* são modos universais da elevação e assimilação do conhecimento humano e, “[...] a base do ensino desenvolvimental é seu conteúdo e dele se originam os métodos (ou modelos) de organização do ensino.” (DAVYDOD, 1988, p. 164), por meio da apropriação científica e cultural. A *obutchénie* constitui processo não espontâneo, ao contrário, é sistemática, individual e social ao mesmo tempo, transformando-se em experiência vivida.

Segundo Longarezi e Puentes (2017, p. 195), a Didática Desenvolvimental consiste na “[...] teoria focada na ideia de uma *obutchénie* que promove o desenvolvimento, que entende que não há desenvolvimento sem *obutchénie*, sem formação humana [...], em referência tanto ao desenvolvimento psíquico como ao do pensamento teórico. Os estudos vigotskianos trazem também outro conceito relevante para a compreensão do desenvolvimento humano: *vospitanie*.

Obutchénie e *vospitanie*²⁰ têm significados diferentes e, ambos, não têm termo específico e único que expresse no português brasileiro o significado de cada um. Os grupos brasileiros que se dedicam ao estudo e pesquisa sobre a Didática Desenvolvimental têm se empenhado em avançar nessa discussão, a fim de sistematizar epistemológica e etimologicamente tão proeminentes conceitos da Didática Desenvolvimental.

Registradas essas considerações, é pertinente e necessário apontar o caráter interdisciplinar da Didática Desenvolvimental, que se vincula à Pedagogia e à Psicologia Pedagógica, buscando instrumentalização apropriada de *obutchénie*-desenvolvimento, tendo, conforme Longarezi e Puentes (2017, p. 207 e 212), a intencionalidade “[...] como seu objeto e condição e o desenvolvimento das neoformações e da personalidade integral [...]”, especialmente do pensamento teórico, como objetivo. [...] tendo as leis do desenvolvimento mental [...] como condições desse processo.” A intencionalidade no ensino desenvolvimental dirige-se à compleição de individualidade para si, por meio do desenvolvimento do pensamento teórico, transferindo “[...] a atenção do estudante da relação signo-objeto (característica da constituição do pensamento empírico) para a relação signo-signo (característica do pensamento abstrato).”

A *obutchénie*-desenvolvimental por unidades provoca o movimento do pensamento, por meio da lógica dialética, viabilizando o processo de rupturas dos antigos modos explicativos, de modo que se produza novos modos explicativos. Romper, no sentido dialético, não significa negação absoluta dos processos anteriores, significa síntese carreada por um processo novo que se cria em confronto com o contraditório, apresentando vestígios dos processos antigos, sob uma nova qualidade. Nesse movimento, vai se constituindo a compreensão sobre os conceitos científicos na apreensão das relações internas dos nexos conceituais, em um processo interno de imitação-criação na zona de possibilidade gerada pela *obutchénie*-desenvolvedora. Os processos criativos são singularizados pelo modo explicativo que se tinha anteriormente e por

²⁰ “Na obra original de Vigotski (выготский, 1991, p.60-61), em língua russa, define-se Воспитание, em sua forma transliterada, *vospitanie*. Nas traduções para o português e o espanhol identificamos que воспитание (*vospitanie*) geralmente é traduzida como educação; mas, em algumas passagens, aparece ainda como preparação ou treinamento. Seu significado conceitual encontra limites em quaisquer um desses termos. Todos são insuficientes para expressar seu real significado. Воспитание (*vospitanie*) corresponde a um tipo mais amplo de educação do sujeito, inclui a formação de valores éticos que constituem seu caráter e sua personalidade, cujo processo se dá nos diversos contextos sócio-culturais nos quais se está inserido. [...] é usada geralmente para indicar um tipo de educação que não se restringe à instituição escolar. Na cultura russa, воспитание (*vospitanie*) corresponde a uma educação que se refere aos momentos de fluidez do crescimento, de mudanças do organismo que ocorrem no processo de interrelação entre o mundo e o ser humano; às influências sistemáticas, adequadas, deliberadas e conscientes nos processos de crescimento natural do organismo, como um processo de seleção social (*vospitaine*).” (LONGAREZI; FRANCO, 2017, p. 265, nota 2).

toda a estrutura de pensamento já construída previamente. Por este motivo, as rupturas ocorrem distintamente, uma vez que as *perejivania* de cada ser impactam decisivamente nesse processo, tornando real o possível e desenhando o marco que representa o ponto de alteração no aspecto que se constituiu como objeto desse movimento, explicitando, desse modo, a materialidade do processo *obutchénie*-desenvolvedora.

2.3 Possíveis unidades formativas no contexto do desenvolvimento profissional docente

Na *Obutchénie*- desenvolvimento, objeto de estudo da Didática Desenvolvimental, incorpora-se o processo histórico e lógico dialético no movimento de ascensão do abstrato ao concreto, como modo de apropriação da essência do conceito, assumindo a compreensão de que “[...] a constituição humana e social se faz enquanto unidade homem-cultura, uma educação escolar que se pretenda dialética e desenvolvedora encontra seus fundamentos nas leis que regem a dinâmica complexa na qual se faz vital a prática social da unidade.” (LONGAREZI, 2017, p. 188).

Portanto, uma vez criadas as condições objetivas e subjetivas adequadas, dado o transcurso entre o biológico e o cultural, entre a natureza e a história, a entrada da humanidade na história, há que se asseverar a dialeticidade da Atividade em que ocorre o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento no contexto da Didática Desenvolvimental, a partir da relação homem/natureza/sociedade, fundada na base da unidade apropriação-objetivação, que torna possível o desenvolvimento do pensamento teórico por meio da assimilação dos conhecimentos científicos. Emerge desse processo a interpenetração dos opostos dialéticos que se condicionam e se excluem reciprocamente, sobretudo porque tensões vão sendo instaladas subjetivamente, considerando que:

Entendido o sujeito e seus processos formativos enquanto totalidade, uma educação desenvolvimental e dialética, potencializadora do homem e da sociedade nas suas integralidades, precisa ser construída em meio às tensões que confrontam contradições, para que seja possível a formação-desenvolvimento de novas formas explicativo-emotivas da realidade. Assim sendo, motivos e sentidos podem emergir nesse processo, para que pensamento-ação-emoção sejam unidade constitutiva da vivência e da ciência, a compor os sentidos intra e intersubjetivos enquanto totalidade, na qual o sujeito se constitua “sócio-pessoal” e humanize-se, produzindo a si e a humanidade (LONGAREZI; DIAS DE SOUSA, 2018, p. 459).

Entender a *Obutchénie*-desenvolvimento exige a compreensão de que é a contradição que dá a tônica desse processo, os opostos têm identidade na diferença e as relações entre eles não guardam constância: há momentos em que ocorrem as rupturas, há momentos em que se

interpenetram, assinalando dessa maneira, o sistema de desenvolvimentos das funções psicológicas superiores, no movimento lógico-histórico de apreensão da essência dos conceitos, por meio da ascensão do abstrato ao concreto. Assim, *Obutchénie*-desenvolvimento é “[...] motivo e finalidade, processo e produto, necessidade e sentido da “atividade pedagógica” numa perspectiva desenvolvimental. [...] que se constitua ‘por’ e ‘a partir de’ contradições: a obutchénie enquanto unidade ‘ensino aprendizagem’ e a unidade ‘obutchénie desenvolvimento’.” (LONGAREZI; DIAS DE SOUSA, 2018, p. 468). Toda essa discussão envolve inherentemente a contradição como motor da transformação social e humana, já que a própria mudança constitui uma unidade de opostos: tornar-se o que não era, deixar de ser o que era, ou seja:

[...] a luta pela emancipação é uma dimensão irreprimível do humano. [...] a análise gnosiológica a partir da psicologia sócio-histórica de vertente marxista, afirmando a determinação social a partir da compreensão de que a passagem do social ao psicológico é um processo dialético, mediado pela imaginação, um ato criativo, e que, portanto, liberdade e determinação não são excludentes (TOASSA; SOUZA e RODRIGUES, 2019, p. 11).

A exegese dialética do movimento é o produto da unidade e da luta dos contrários. Desse modo, como já foi afirmado, a prospecção liberdade-felicidade é construção social humana, por meio das lutas coletivas e do sujeito sócio-pessoal, guardando estreita relação com o trabalho docente universitário, particularmente na esfera pública. Em si, esse movimento é também automovimento, que “[...] se dá pela imaginação, sendo ela inseparável da emoção, o que explica a singularidade e a criação humana apesar da determinação social” (SAWAIA; SILVA, 2015, p. 343), tendo em vista que a determinação não é compulsória, porquanto supõe a Atividade do sujeito. Compreender a transformação do meio social, natural e individual, demanda compreender o objeto como um todo e em cada uma das suas partes, quando este está em movimento, quando está em repouso, quando passa por mudanças em relação a outros objetos; demanda sobremaneira, captar as relações essenciais da totalidade para a análise dos fenômenos da natureza, da sociedade e da cultura, pois, conforme Longarezi (2019, p. 257 e 258):

O significado-sentido que nos implica, em tempos de luta e resistência, no confronto com o desmonte pelo qual a educação, a ciência e a humanidade vivem nos é revelador das contradições e das tensões que emergem numa sociedade marcada pela desigualdade. A resistência como ato social e histórico se efetiva em condições coletivas e tem sua máxima possibilidade nas atividades humano-genéricas para-si, sejam as que se realizam em espaços particulares do trabalho e da vida privada, sejam as marcadas pelas relações interinstitucionais. [...] Nos coletivos vamos produzindo mecanismos de resistência e construindo os instrumentos para os quais os embates se

revelam precisamente nas contradições da vida. Contudo, isso se efetiva, em nosso modo de ver, em condições de superação das atividades em-si. Processos desalienantes implicam mediações de um campo de significação para-si que mobilizem novos sentidos sobre o homem e a sociedade nos seus confrontos e na necessidade da construção histórica de relações sociais contra hegemônicas [...] a emergência e constituição de motivos para que novos estudos resguardem a qualidade de movimento da ciência que se constitui pela inquietude e pela dúvida que nos caracterizam enquanto humanos.

A premissa dialética que impulsiona a transformação daquilo que é social em algo que é para si, incide na formação da personalidade, no desenvolvimento psíquico e do pensamento teórico e está impressa nas lutas encampadas pelos coletivos docentes, “[...] que abarcam a totalidade e o movimento dialético da passagem da natureza para a sociedade e são fundamentais para compreensão da produção imaginária [...].” (SAWAIA; SILVA, 2015, p. 343). É preciso pois, que as contradições subjetivas e objetivas das esferas da natureza, da sociedade, da cultura e do pensamento elevem-se à consciência coletiva, posto que elas existem e se revelam por meio dos:

[...] significados e sentidos [...] enquanto unidade na atividade humana e são categorias da consciência. Numa perspectiva teórica da atividade, o significado representa a produção histórico-cultural do homem expressa no conceito, pela palavra. O sentido, por sua vez, é fluido porque depende da vivência, entendida no sentido vigotskiano enquanto a unidade entre o meio (aquilo que se vivencia) e o modo como o sujeito vivencia (as particularidades da personalidade). [...] Se o sentido não é único, tal como esse campo de significação revela, também não os são os motivos que nos mobilizam em atividades humanas às quais produzimos como prática social; mesmo aqueles que não tenham relação direta com o objeto de nossas ações. O que se intenciona problematizar é o potencial dos vários motivos que compõem o campo dos interesses do homem no processo de constituição humano-singular e humano-generica, em especial, nas situações educativo-escolares (LONGAREZI, 2019, p. 258).

Dessa maneira, o que é assimilado nas relações sociais não se reduz à concretude, posto que, movimentados pela realidade, os sentidos amalgamados com os significados constituem base fundante da consciência. Desse modo, o trabalho docente do professor universitário na perspectiva desenvolvimental de formação, promana dos coletivos e dos sujeitos em suas totalidades simbólico-emocionais, considerando que a energia vital para a compleição da psique humana está, como explica Longarezi (2019, p. 259): “[...] nos diferentes motivos implicados na atividade humana. A tese que se apresenta é a de que os motivos (coincidentes ou não com os objetos da ação) são mobilizadores do pensamento e das emoções, portanto, potencializadores do desenvolvimento pelo e do sujeito” e, na Teoria da Atividade, a atividade principal é aquela que mais gera possibilidades de desenvolvimento, esclarecendo que:

Motivo e objeto coincidentes são uma importante condição para que a atividade na qual o homem está inserido se constitua, de fato, desenvolvedora de suas qualidades humanas. Apreender o nuclear da unidade motivo-objeto implica compreender, então, os componentes estruturais da atividade, suas funções, condições e correlações. [...] O motivo consiste naquilo que incita e dirige a ação do sujeito no sentido de sanar uma determinada necessidade e assume, pois, um papel fundamental, para colocar o sujeito na condição de atividade desenvolvedora; o objeto, por sua vez, é o seu alvo direto, é aquilo para o qual se dirige uma ação. [...] O motivo dá, portanto, o sentido de direção para que a necessidade seja sanada. Existem diferentes tipos de motivos, naturais e superiores, entre os quais alguns são tidos como materiais e outros espirituais. A natureza do motivo é definida pela natureza da necessidade (LONGAREZI, 2019, p. 271 a 273).

Diante da sociedade, os seres humanos (inclusive os que vivem sob as mesmas condições sociais) não respondem do mesmo modo e nem com mesma imediatez, pois experienciam emocionalmente de modo singular, o que afirma a unidade emoção-cognição, que repercute diferenciadamente na vida de cada um, provocando estados de ânimo diversos, reafirmando, segundo Sawaia e Silva (2015, p. 354 e 353), que a “[...] ideia de que o homem é afetado pela imaginação retira a emoção da condição de mero reflexo das forças externas e da massificação e [...] liberta da fisicidade”, tendo em vista que imagens “[...] não são meramente reflexo daquilo que se vê; [...] não são fictícias, mas signos representativos da fisicidade. [...] É por meio de imagens das afetações do corpo que a mente conhece o mundo.” É nas relações sociais, nas *perejivania* que se transformam em funções psicológicas superiores organizadas intrapsicologicamente que os motivos se formam e desenvolvem, em Atividade desenvolvedora, pois:

[...] a unidade sujeito-atividade, que emerge em processos contraditórios, tensionados pela intencionalidade da “atividade pedagógica”, potencializa o desenvolvimento. Isso não significa ignorar os motivos que compõem o sujeito, significa compreender que eles não são únicos e, enquanto tais, também não são inatos, espontâneos ou de natureza prévia, assim como não o são determinados de forma passiva e mecânica pelas condições externas ao sujeito (LONGAREZI, 2019, p. 282).

No movimento da constituição da personalidade humana, as relações sociais estão incorporadas contraditoriamente em cada indivíduo, ainda que não consciente dessas contradições (nenhum indivíduo abarca de maneira universal a totalidade). Desencadeada pelas *perejivania*, a tomada de consciência é resultado de um conflito interior que impacta no sistema das funções psicológicas superiores, ocasionando choque no sistema psíquico como um todo, o que revela, conforme Sawaia e Silva (2015, p. 350), a “[...] dinâmica dramática da personalidade [...] importante para rebater a falsa crítica de que a concepção vigotskiana de desenvolvimento é evolucionista. Afinal, como é possível que haja harmonia no psiquismo se o contexto é de luta de classes?” Historicamente, à capacidade imaginária e às emoções é

concedido então o lugar da inovação do real, de antologia revolucionária, com assento na unidade ruptura-imaginação, o que incita a prospecção liberdade-felicidade, como possibilidade de construção histórica, tendo como terreno fértil o trabalho docente universitário, posto que, “[...] a possibilidade de atuar com liberdade surge na consciência dos homens em função da imaginação. [...] A emoção é o radar ético das formas de afetação do meu corpo e mente pelos encontros que a existência me oferece.” (SAWAIA; SILVA, 2015, p. 355).

Sawaia e Silva (2015, p. 355 e 356) apontam que desenvolvimento humano que não é natural, mas histórico, faz eclodir “um aparente paradoxo: o desenvolvimento tem como fonte o ambiente e a criação, a determinação e a liberdade.”. O paradoxo é apontado como aparente exatamente porque a contradição nele contida é dialética, ou seja, é o motor que impulsiona o desenvolvimento humano, qual seja: “desenvolvimento remete ao futuro construído na luta pela libertação das forças opressivas (biológicas e sociais), como resultado da busca de não permanecer como algo tornado, mas que está no movimento absoluto do vir a ser.” Dito de outro modo, “o desenvolvimento é atividade revolucionária (não adaptadora), fruto da capacidade humana de alterar a totalidade histórica, mesmo sendo por ela configurado.”.

É nisto que consiste a ontologia revolucionária guiada pelas produções imaginárias, conforme entendimento de Sawaia e Silva (2015, p. 356): “a imaginação (inseparável da emoção) aparece como processo psicológico fundamental para que o desenvolvimento adquira seu caráter de atividade revolucionária. Nela está a possibilidade humana de alterar a história.” Na perspectiva desenvolvimental de formação, gerada no seio da Didática Desenvolvimental, que tem seus fundamentos no Materialismo Histórico Dialético e na Teoria Histórico-Cultural da Atividade, a liberdade humana:

[...] não é um princípio abstrato de liberdade ou livre arbítrio, não é também a afirmação do indivíduo contra constrangimentos sociais. Liberdade e determinação não são excludentes, ao contrário não há o humano fora da história. O homem como totalidade só se humaniza na história. Para que essa relação dialética não se cristalize em causalidade mecânica, a vida deve ser uma criação constante, um ritual estético que surge não da tendência para a satisfação de pequenas necessidades contingenciais, mas do desejo de liberdade (SAWAIA; SILVA, 2015, p. 357).

Postas a fundamentação e compreensão que instigam a tecitura desta pesquisa, as questões éticas, políticas e ideológicas que se vislumbram para o trabalho docente universitário são desafiadoras e, mais ainda, a sua formação na perspectiva desenvolvimental, considerando que, de modo análogo, o trabalho docente e a formação na perspectiva desenvolvimental, equivalem ao trabalho da crítica da Arte se há interpretação de que o:

[...] sentido educativo da arte e a prática a ele relacionada dividem-se naturalmente em dois campos: de um lado, temos como força social basilar a crítica da obra de arte que abre caminho para a arte, que a valoriza, e cuja função consistiria especialmente em servir de mecanismo transmissor entre a arte e a sociedade. Pode-se dizer que, do ponto de vista psicológico, o papel da crítica consiste em organizar as consequências da arte. Ela dá certa orientação pedagógica à ação da arte, sem ter força própria para interferir no seu efeito básico, e situa-se entre esse efeito da arte como tal e os atos em que esse efeito deve realizar-se (VYGOTSKY, 1999, p. 321).

O Ensino Desenvolvimental organiza as condições necessárias para provocar a boa *Obutchénie*-desenvolvedora, como assim também a Arte intenciona, porém, ambos não o fazem de maneira transmissiva, pois tanto o Ensino Desenvolvimental como a Arte, impelidos pelo movimento dramático da vida, atuam na formação da personalidade, no desenvolvimento das funções psicológicas superiores em relação com a cultura. Conforme Vygotsky (1999, p. 271), “a oposição que encontramos entre a estrutura da forma artística e o conteúdo é o fundamento do efeito catártico da reação estética”, portanto, a unidade conteúdo-forma atua na Arte assim como atua o Ensino Desenvolvimental na aprendizagem ao possibilitar a apropriação do pensamento conceitual, no movimento do abstrato ao concreto, de maneira catártica, pois:

[...] ao tecido de relações perfeitamente reais e cotidianas, entrelaça-se algum motivo irreal, que começamos a interpretar também como motivo real em termos absolutamente psicológicos, e a luta entre esses dois motivos incompatíveis é o que produz a contradição, que deve necessariamente ser resolvida na catarse e sem a qual não existe arte (VYGOTSKY, 1999, p. 298).

A unidade conteúdo-forma, conforme Longarezi e Dias de Sousa (2018), expressa a totalidade do conhecimento que se constitui processualmente por meio do lógico e o histórico em sua própria essência, apontando para:

[...] a necessidade da apreensão dos modos investigativos nos quais a ciência da disciplina produz seus conteúdos, de maneira em que a essência, enquanto o nuclear, seja o objeto do ensino, pela via dos nexos conceituais a ela inerentes, permitindo a apropriação do lógico-histórico do conceito, nuclear do conhecimento científico; num movimento do abstrato ao concreto [...] o epistemológico do conteúdo contém o epistemológico da ciência na qual ele se insere. [...] a organização didática da *obutchénie*, pela via da formação do conceito científico, com o estudo do lógico-histórico dos conceitos, encontrando nos nexos conceituais caminho de apropriação do nuclear do conceito, desenvolvendo um pensamento epistemológico da ciência que se estuda; não se apropriando apenas do produto da ciência, mas aprendendo a pensar pela lógica da própria ciência, desenvolvendo o pensamento teórico-científico nas várias áreas do conhecimento (LONGAREZI; DIAS DE SOUSA, 2018, p. 462).

Na *Obutchénie*-desenvolvedora, a catarse funciona para a aprendizagem como curto-circuito, o choque, o confronto disparado na unidade ruptura-desenvolvimento, manifestando que:

[...] o desenvolvimento só se realiza enquanto processo de ruptura, de síntese, enquanto revelação de superação [...] no processo de confronto entre diferentes tipos de conhecimentos, o que implica luta entre contrários. É, então, na dialética que reside a essência do movimento que produz mudanças qualitativas essenciais nas formas de pensamento, propulsoras de novas formações psíquicas, desenvolvimento; o que dá à *obutchénie* os elementos para que se constitua enquanto processo dialético e desenvolvimental. [...] o que caracteriza a mudança de qualidade como resultado do movimento de luta e produção de sínteses; dando materialidade a essa unidade. [...] unidade que revela o processo de formação e desenvolvimento humano na sua integralidade pela via da tomada de consciência [...] (LONGAREZI; DIAS DE SOUSA, 2018, p. 466 a 468).

Tal desenvolvimento, na *obutchénie*-desenvolvimento, é potencializado pela unidade imitação-criação não como mera reprodução, mas:

[...] como processo criativo, de produção de sentidos e, portanto, como síntese do movimento de constituição humana. [...] imitação e criação não existem enquanto processos isolados. Da mesma maneira em que não se pode criar sem a oportunidade de imitar (com a colaboração) na zona de possibilidade; não existe uma imitação que seja “pura”, a partir da qual não se crie. [...] um elemento fundamental para processos de desenvolvimento como movimentos dialéticos produzidos enquanto sínteses; expresso de variadas formas, considerando as subjetividades de cada sujeito em particular (LONGAREZI; DIAS DE SOUSA, 2018, p. 465).

Quanto à unidade motivo-objeto é esta que:

[...] vai caracterizar a existência ou não da atividade enquanto tal, pois é ela que definirá a existência ou não da condição primária da atividade: a coincidência entre motivo e objeto. Assim, os motivos formadores de sentido são os que garantem as condições para uma atividade; os motivos-estímulos prendem-na à condição de ação. [...] a gênese e o desenvolvimento de motivos formadores de sentido estão na atividade principal do professor, a docência, na organização didática da *obutchénie* como conteúdo e forma do processo formativo, mediada pela ciência da Didática Desenvolvimental, pelo método (LONGAREZI, 2017, p 204 e 205).

A unidade afeto-cognição é o movimento dialético permanente gerado pela síntese dos contrários, por meio do qual são problematizados os sentidos produzidos nas *perejivaniia* de formação-desenvolvimento, impulsionando processos psíquicos que se constituem em aprendizagem mediante o confronto com as significações científicas, devir para novas formas explicativo-emotivas da realidade. Isso posto, “[...] o que define a condição humana do homem.

[...] é a de liberdade – uma particularidade ontológica que garante a potência revolucionária da subjetividade.” Consequentemente, “ato criador e conteúdo dramático são [...] aspectos definidores para compreensão da constituição social do psiquismo, ou melhor: da subjetividade revolucionária.” (SAWAIA; SILVA, 2019, p. 32 e 34). No panorama traçado, é perceptível a antagonização entre a lógica formal e a lógica dialética, no que concerne aos fundamentos e princípios que regem o desenvolvimento humano e sua relação com a sociedade e a cultura, de que tratam Sawaia e Silva (2019, p. 34 e 35), em referência à ontologia spinozana e vigotskiana:

A ontologia de Espinosa não tem como ponto de partida a natureza culpada ou viciosa dos seres humanos. Sua filosofia é ética da alegria, da felicidade, do contentamento intelectual e da liberdade individual e política. É como se ele dissesse que a necessidade básica do homem é a liberdade. Mesmo na miséria, os homens não estão reduzidos à sobrevivência biológica, e que a luta pela emancipação é uma dimensão irreprimível do humano, um direito natural, que deveria ser a base do direito civil (tal como se vê no Tratado Político). Mas não é assim que acontece pela ação das relações de poder e servidão. Vigotski sabia que não é possível evitar as determinações histórico-sociais. O capitalismo embrutece nossas ideias, bloqueia nossas ações e “corrompe nossa personalidade” (VIGOTSKI, 1930/2007, p. 4). Mas ele também sabia que, apesar das determinações históricas e sociais, não é possível eliminar o desejo de perseverar na existência e que não é possível eliminar do homem a criação. Em síntese, Vigotski e Espinosa não negam a determinação social, ao contrário, explicam que a transformação e a criação ocorrem em meio à determinalidade, eliminando a cisão entre elas. Em outras palavras, a partir das colocações desses autores é possível superar o risco da dilematização da dialética entre liberdade e determinação.

Cadente está a humanidade e urge as transformações que se fazem necessárias ao avanço social que prime pela prospecção liberdade-felicidade: o trabalho docente universitário, como já afirmado, pode vir a ser um território demarcatório para desencadear as transformações necessárias, junto com outras forças da sociedade, alavancando uma mudança que se deseja estrutural, pois que:

O impedimento da escolha, pautado pela desigualdade social, mata, pois nos submete à moradia indigna, ao atendimento médico precário, à alimentação adoecedora, à educação sem qualidade, ao imobilismo urbano, à exploração do trabalho. Esse impedimento é vivido como sentimento de humilhação, desamparo, medo, depressão, fatalismo. No dia a dia e nas instituições, ele se aloja nas relações preconceituosas, nas violências de toda ordem. Enfim, em todas as formas de ser tratado como uma pessoa sem importância (invisibilidade social) [...]. Isso tudo nos submete a uma teia de servidão que parece imutável. Cabe a nós negar essa aparência (SAWAIA; SILVA, 2019, p. 37).

Negar a aparência e fazer com que ecloda a essência: o lucro do capital privado não pode estar à frente do bem-estar da humanidade, essa construção é histórica e cultural e, como tal, sujeita a modificações. É possível um mundo novo em que nenhuma atividade humana seja

menosprezada e considerada de menor relevância social, numa desenfreada corrida em que o individual se sobrepõe ao coletivo de modo doentio, demonstração máxima da falência de um sistema econômico que desumaniza e causa o estranhamento e alienação do ser humano. Construir, pois, um território em que a democracia alimente o intelecto e o corpo, que coadune com o máximo de politicidade, cultura, equidade social e econômica exige Atividade que faça irromper lugares que abram espaço para a ruptura, que enseje solidariedade e empatia, tanto em âmbito micro como global. Que Lispector seja seguida na prospecção liberdade-felicidade!

3 O CONTEXTO DA UNIVERSIDADE E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPUS AMÍLCAR FERREIRA SOBRAL

Uma didática da invenção

No descomeço era o verbo.

Só depois é que veio o delírio do verbo.

O delírio do verbo estava no começo, lá, onde a criança diz:

eu escuto a cor dos passarinhos.

A criança não sabe que o verbo escutar não Funciona para cor, mas para som.

Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira.

E pois.

Em poesia que é voz de poeta,

que é a voz

De fazer nascimentos -

O verbo tem que pegar delírio.

Manoel de Barros

Começar. Descomeçar. Recomeçar. O movimento de caminhos e descaminhos que move, por meio da contradição, o processo das invencionices humanas, em delírios criativos que, de tanto provocar, insistir, sonhar, idealizar resulta em nascimentos, ao que outros nascimentos sucederão, pois também o que nasce precisa morrer para dar lugar ao novo. No atual cenário global e nacional é premente identificar, de modo preciso e urgente, o que é necessário fazer morrer para que não seja morta a liberdade já que existe um explícito anticientificismo, ataques à educação, à cultura, ao meio ambiente e à saúde, em uma notória perseguição a professores, cientistas, ambientalistas, jornalistas, médicos, enfermeiros, artistas, trabalhadores de modo geral, caracterizando um cenário de ameaça à democracia e à liberdade de pensamento.

O governo atual almeja aniquilamento social, político e econômico da classe trabalhadora, sobretudo porque a ideia de desenvolvimento equivale apenas a meta do mercado,

exclui o planejamento político para a retomada do crescimento e consequente combate ao desemprego e à pobreza, desiderando o desenvolvimento humano. Assim proliferam no tecido social, por meio do Sistema de Governo, as limitações ético-cognitivo-afetivas que impedem o desvelamento da realidade, o autoritarismo, o desprezo às instituições democráticas e o enaltecimento às ditaduras e torturadores, predominando atualmente no Brasil a desmobilização das forças populares e da vida sindical e elevado descrédito da política partidária, colocando em fragilidade a democracia.

Foi declarada guerra à Universidade Pública Brasileira, tendo no atual governo e no capital privado os seus principais algozes, pois os ataques à Rede Pública Federal de Ensino são fecundos à abertura para a privatização do ensino, ataques que também se estendem às empresas estatais como um todo, à previdência e aos direitos trabalhistas, tudo isso envolto em uma pseudo religiosidade, como mecanismo de persuasão que alavanca fanatismo e alienação em significativa parcela da população brasileira. Nos governos anteriores já havia sido iniciado o processo de desmonte das universidades: em 2015 (segundo mandato de Dilma Rousseff) foram bloqueados R\$ 9,4 bilhões da educação e em 2016 (mandato Michel Temer) houve a aprovação da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 241/2016 que congelou verbas da saúde e educação por vinte anos. Para efetivar o desmonte as medidas práticas adotadas incluem a interrupção dos gastos sociais, a arrefecimento do Estado enquanto agente econômico e o fim da proteção às minorias, fazendo sobrepujar os lucros privados sobre os interesses coletivos.

Os cortes de verbas e bolsas de estudo nas universidades foram drásticos²¹, especialmente aqueles destinados à área de humanas, escancarando a perseguição política e promovendo o cerceamento à liberdade de cátedra ao estimularem os discentes a filmarem e denunciarem os professores que se posicionam contrariamente a esse projeto de desmonte da educação pública brasileira. Há ampla divulgação da falácia de que as universidades em geral não produzem conhecimento, apenas doutrinam os discentes com base em ideologia, o que revela a sua intencionalidade em descharacterizar o papel da universidade pública brasileira que, por meio de estudos e pesquisas, tem colaborado amplamente para os avanços civilizatórios e desenvolvimento no que diz respeito à produção científica, à inovação e aos direitos sociais, especialmente das minorias.

Ademais, no que tange a menção à ideologia, esta faz parte da vida humana e social: ocorre é que o governo atual trabalha para fortalecer ainda mais a ideologia do lucro e da subordinação da classe trabalhadora, na forma da exploração do trabalho humano, visando ao

²¹ Ver: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/02/politica/1556819618_348570.html.

acúmulo do capital. Para tanto, dissemina inverdades e promove a apologia da ignorância, mitigando a vigilância às faculdades privadas e promovendo mais facilidades para ensino à distância por meio dos órgãos governamentais, evidenciando as manobras da ideologia a favor do lucro. Esta postura presta um desserviço ao desenvolvimento humano e social, posto que, a universidade pública brasileira, apesar das suas limitações, engendra em seu bojo histórico notórias iniciativas que impactam no desmonte das mazelas deste país, constituindo-se como fonte de mobilização para a prospecção liberdade-felicidade junto à diversidade das camadas sociais.

Outrossim, cabe asseverar que a distopia já instalada serve para mascarar o projeto de mercantilização da educação, que encontra fecundo terreno no bombardeio rápido de grande quantidade de falsas informações, na propalada sociedade do conhecimento. Todo esse clima de descrédito na ciência e na educação pública, via conservadorismo reacionário das elites, vem sendo semeado propositadamente por meio do ativismo da ignorância, a fim de sejam ainda mais fragilizadas as políticas públicas que promovem a mobilidade social. Uma *Obutchénie*, se organizada adequadamente, pode vir a romper com o ciclo alienante da mera informação, especialmente ao se considerar que a universidade é um espaço de liberdade política, social e pessoal, que serve à democracia e à diversidade, resistindo ao pensamento único por meio do exercício do espírito crítico e análise da realidade social em sua amplitude de relações.

Ressalta-se, desse modo, a relevância da ciência, sua forma e conteúdo que são diferentes da forma e conteúdo da *Obutchénie*, mantendo, entretanto, os vínculos de inseparabilidade da unidade entre si. Ciência e *Obutchénie* se fazem com muito labor e intensa, densa e profunda reflexão, pois ambos, partindo de uma perspectiva reconhecidamente universal, vão além das explicações dadas pelo senso comum ou por outros campos de saber, admitindo-se os erros e as incertezas, inerentes à natureza de toda atividade humana. Entendendo por essa perspectiva, nem toda a ciência é suscetível à comprovação, mas à compreensão das relações postas no seu entorno, conquanto, não deixam de ser também ordenadas por métodos e aceitas: as ciências humanas, a história, a educação, a psicologia e o ensino situam-se neste âmbito. A compreensão acerca das ciências humanas, ao sinonimizar senso comum e conhecimento científico, potencializa-se e alastrase nas vozes ampliadas de modo alarmante pelas redes sociais. Esse alastramento decorre da imersão na cotidianidade, pois:

A vida cotidiana é a vida de todo homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico. Ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano-genérica a ponto de poder desligar-

se inteiramente da cotidianidade. E, ao contrário, não há nenhum homem, por mais “insubstancial” que seja, que viva tão-somente na cotidianidade, embora essa o absorva preponderantemente. A vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se “em funcionamento” todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias. O fato de que todas as suas capacidades se coloquem em funcionamento determina também, naturalmente, que nenhuma delas possa realizar-se, nem de longe, em toda sua intensidade. O homem da cotidianidade é atuante e fruidor, ativo e receptivo, mas não tem nem tempo nem possibilidade de se absorver inteiramente em nenhum desses aspectos; por isso, não pode aguçá-los em toda sua intensidade. (HELLER, 1970, p. 17).

Entendendo desse modo, segundo Heller (1970), a vida cotidiana é o centro dos fenômenos históricos, portanto:

Em nenhuma esfera da atividade humana (e não apenas no caso da elevação moral), é possível traçar uma linha divisória rigorosa e rígida entre o comportamento cotidiano e o não cotidiano. [...] Basta pensar na esfera política. [...] As formas de elevação acima da vida cotidiana que produzem objetivações duradouras são a arte e a ciência. [...] A arte realiza tal processo porque, graças à sua essência, é autoconsciência e memória da humanidade; a ciência da sociedade, na medida em que desantropocentriza (ou seja, deixa de lado a teologia referida ao homem singular); e a ciência da natureza, graças a seu caráter desantropomorfizador. Nem mesmo a ciência e a arte estão separadas da vida do pensamento cotidianos por limites rígidos [...]. Antes de mais nada, o próprio cientista ou artista têm vida cotidiana: até mesmo os problemas que enfrentam através de suas objetivações e suas obras lhes são colocados, entre outras coisas (tão-somente entre outros, decerto), pela vida. Artista e cientista têm sua particularidade individual enquanto homens da cotidianidade; essa particularidade pode se manter em suspenso durante a produção artística ou científica, mas intervém na própria objetivação através de determinadas mediações (na arte e nas ciências sociais, através da mediação da individualidade). Finalmente, toda obra significativa volta à cotidianidade e seu efeito sobrevive na cotidianidade dos outros. (HELLER, 1970, p. 26).

Assim, a característica predominante na vida cotidiana é a espontaneidade, o pragmatismo, os juízos provisórios e a ultrageneralização, da qual decorrem os preconceitos, conforme Heller (1970).

[...] as formas necessárias da estrutura e do pensamento da vida cotidiana não devem se cristalizar em absolutos, mas têm de deixar ao indivíduo uma margem de movimento e possibilidades de explicitação. [...] Se essas formas se absolutizam, deixando de possibilitar uma margem de movimento, encontramo-nos diante da alienação da vida cotidiana. [...] alienação é sempre alienação em face de alguma coisa e, mais precisamente, em face das possibilidades concretas de desenvolvimento genérico da humanidade. [...] A vida cotidiana, de todas as esferas da realidade, é aquela que mais se presta à alienação. Por causa da coexistência “muda”, em-si, de particularidade e genericidade, a atividade cotidiana pode ser atividade humano-genérica não consciente, embora suas motivações sejam, como normalmente ocorre, efêmeras e particulares. Na cotidianidade, parece “natural” a desagregação, a separação de ser e essência. Na coexistência e sucessão heterogêneas das atividades cotidianas, não há por que revelar-se nenhuma individualidade unitária; o homem devorado por e em seus “papeis” pode orientar-se na cotidianidade através do simples “cumprimento” adequado desses “papeis”. A assimilação espontânea das normas

consuetudinárias dominantes pode converter-se por si mesma em conformismo, na medida em que aquele que as assimila é um indivíduo sem “núcleo”; e a particularidade que aspira a uma “vida boa” sem conflitos reforça ainda mais esse conformismo com a sua fé. [...] a vida cotidiana não é alienada necessariamente, em consequência de sua estrutura, mas apenas em determinadas circunstâncias²² sociais. Em todas as épocas, existiram personalidades representativas que viveram numa cotidianidade não-alienada; e, dado que a estruturação científica da sociedade possibilita o final da alienação, essa possibilidade encontra-se aberta a qualquer ser humano. Mas isso não significa, de nenhum modo, que a vida de qualquer homem torne-se humano-genérica em sua atividade principal no trabalho e nas objetivações. (HELLER, 1970, p. 37 e 39).

A vida cotidiana efetiva-se pela unidade imediata entre pensamento e ação. É desse imediatismo que provém o caráter de predomínio do espontaneísmo, pautado na ultrageneralização das normas estabelecidas pelo conjunto social, o que é um mecanismo de alienação da ética, inviabilizador da produção de valores capazes de criar as condições emancipatórias que prospectem a liberdade-felicidade, pois, conforme Heller (1982, p. 155 e 164):

A liberdade é sempre liberdade para algo, e não apenas liberdade de algo. Se interpretarmos a liberdade apenas como o fato de sermos livres de alguma coisa, encontramo-nos no estado de arbítrio, definimo-nos de modo negativo. A liberdade é uma relação e, como tal, deve ser continuamente ampliada. O próprio conceito de liberdade contém o conceito de dever, o conceito de regra, de reconhecimento, de intervenção recíproca. Com efeito, ninguém pode ser livre se, em volta dele, há outros que não o são. [...] A luta pela felicidade tem uma razão de ser própria [...] se esquecermos das contradições reais da vida, dos sofrimentos alheios; se perdermos esse grande impulso à transformação, a luta pela felicidade não será - ao mesmo tempo e como deve ser - a luta pela liberdade. [...] nem a felicidade nem a infelicidade devem jamais ser consideradas como absolutas [...] devemos tender a viver ambas. Tender somente à infelicidade [...] renunciar a todas as alegrias da vida, a qualquer realização ou auto-realização em favor da luta coletiva terminou por criar, em última instância, homens desumanos, que não conseguiam mais tolerar e compreender as aspirações dos outros à felicidade.

Assim entendido, os mecanismos obscurantistas que atingem a ciência, com vistas ao atendimento dos interesses do capital, desprezam as evidências, os fatos ou dados, que não são imediatamente explícitos, evidenciando absoluta desconsideração acerca da diferenciação entre essência e aparência, passando a relacioná-los à determinada ideologia e não a objeto científico.

²² “[...] são as relações e situações sócio-humanas, as próprias relações e situações humanas mediadas pelas coisas. Não se deve jamais entender a “circunstância” como totalidade de objetos mortos, nem mesmo de meios de produção; a “circunstância” é a unidade de forças produtivas, estrutura social e formas de pensamento, ou seja, um complexo que contém inúmeras posições teleológicas, a resultante objetiva de tais posições teleológicas. E, ao contrário, quando os homens se colocam fins, o campo de determinação causal não é apenas o âmbito e a orientação de suas colocações, pois os seus atos teleológicos e todas as demais objetivações desencadeiam igualmente novas séries causais.” (HELLER, 1970, p. 1).

A ciência, tanto é fundamento para os fenômenos biológicos, químicos e físicos, mas também humanos, o que, inexoravelmente, exige a investigação e análise para além daquilo que é visível, mas que constitui também a realidade, a fim de que seja este invisível se expanda a ponto de tornar-se consciente, separando assim a verdade ou o que tem potencial de verdade, da ideologia ou da pseudo realidade. Assim, a verdade enquanto conhecimento científico tem um incomensurável potencial emancipatório, colaborando fortemente para a prospecção liberdade-felicidade, enquanto dimensão da atividade revolucionária. Para além da obviedade e aparência da realidade, existe a essência, seja para as ciências exatas ou para as ciências humanas, de modo que a ciência que se afilia a práticas de vida libertária não se sujeita à ideologia e, muito menos, está a serviço da hegemonia.

Romper com mecanismos obscurantistas é função de pesquisadores que têm, na potência do intelecto, a necessidade do contra-ataque a esta vil ofensiva que ameaça à democracia e a dignidade da existência humana, seja sob o aspecto social mais amplo, seja de maneira mais restrita à vida dos sujeitos sócio-pessoais. O “desgoverno” que fere a conjuntura composta pela ciência, pela universidade, pela pesquisa, pelo conhecimento, pelos docentes, pelos discentes e pelos servidores públicos de modo geral, age dessa maneira em função de que esta conjuntura o desmente, eis o motivo de tanta perseguição política. Perseguição esta que fere de modo indelével aos menos favorecidos, que há tão exíguo tempo começaram a ter a oportunidade de cursarem o ensino superior público.

Acrescente-se a este panorama que o trabalho humano atrelado ao fenômeno da globalização e assentado nas bases do capital financeiro comprova, dentre outras constatações, como a flexibilização do trabalho e intensificação das atividades afeta a classe trabalhadora em escala global e, de modo particular o professor, que não está isento dos adoecimentos relacionados ao labor, mormente aqueles conexos a lesões osteomusculares e transtornos mentais. Além disso, o avanço tecnológico impõe a robotização do processo produtivo ajustado à polivalência, multifuncionalidade e servilismo a estruturas de gestão reguladas por coação psicológica para o aumento da produtividade, com destaque para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), ocupando este fenômeno lugar de destaque nas discussões acerca da saúde docente e da qualidade do ensino, sobretudo no que tange às questões éticas.

Como consequência do desmonte da legislação trabalhista e da flexibilização nas relações de trabalho ocorre a peremptória redução do limiar entre o trabalho e a vida privada, bem como a diversidade nas possibilidades de contratação dos trabalhadores na universidade, vide professores substitutos e empregados terceirizados, o que resulta na precarização do trabalho. Na estrutura capitalista produtivista impera sobre o tempo da vida do trabalhador um

esmagador domínio e constante intimidação por respostas imediatas ao mercado, promovendo a individualização e o isolamento ao delegar aos sujeitos sócio-pessoais a exclusiva responsabilidade sobre o que é institucional e coletivo, excedendo às capacidades física e mental humanas. É a racionalidade do curto prazo que reifica a humanidade e impulsiona a contínua necessidade de inovação no setor tecnológico, a criação de produtos que alimentem o fetichismo do mercado financeiro, tornando desatualizados e descartáveis os trabalhadores.

A dialética do trabalho em toda a sua complexidade e unidade exige a conexão e compreensão entre as *perejivaniia* do docente e o *devir* enquanto prospecção liberdade-felicidade, em sentido radical e amplo: para não se tornar cativo dos espaços institucionais há que se empreender ações anticapitalistas, não se desconectando da vida cotidiana, mas também analisando-a a partir da perspectiva da conjuntura política, social e econômica, sem se distanciar do ser genérico e do sujeito sócio-pessoal ele próprio docente se constitui. Para tanto, é fundante a compreensão das atuais lutas sociais e suas respectivas dimensões, o “delírio do verbo”, o “descomeço”, o recomeço, a morte da letargia, a recriação da contestação, a mobilização e articulação para a criação de estratégias coletivas de defesa do trabalho e dos trabalhadores de modo universalizante, no interior e no exterior da vida.

A vida. A invenção. A criação. O surgimento. A morte. O vírus. O verbo do vírus pegou delírio e se reinventou. Avolumando quantitativa e qualitativamente essa conjuntura surge a pandemia da Covid-19 (Doença por Corona Vírus), agindo radicalmente na vida das sociedades atuais, o que impacta nas tecnologias, na economia e nas relações sociais como um todo. Todo o processo de funcionamento e da estrutura social global por meio das tecnologias, já em curso anteriormente à pandemia, assevera-se e afeta de modo mais incisivo ainda na constituição objetiva e subjetiva da humanidade. A história do capitalismo está sendo marcada pela pandemia, que o futuro dirá se provocarão rupturas, transições ou fortalecimento do sistema. Fato é que, nunca anteriormente se dimensionou de modo tão efetivo o significado da globalização, pois a diáspora humana contemporânea, os movimentos imigratórios intensos de indivíduos e grupos por toda a Terra, por meio da rede de transportes legais e/ou ilegais que liga hoje os países uns aos outros provocou um incontido fluxo de gente sempre a ir e a vir, multidões que, por motivos amplamente diversos, estavam em permanente deslocamento (agora dificultado pelas medidas de segurança mundial), o que permitiu a disseminação do vírus da pandemia.

Com a Covid-19, notadamente, desnudou-se que o capital inerte em estoques e máquinas não gera riqueza pois, sem o trabalho humano, o capital é infrutífero. Os detentores dos meios de produção requerem que os governos afiancem e disponibilizem o que entendem

ser o seu direito: explorar, deter a mais-valia produzida por seus empregados, garantir os excedentes financeiros. Existe, por parte de muitos grupos e indivíduos, inclusive a presidência da república, um notório desprezo pela vida do trabalhador, avalizado pela certeza da existência de uma multidão de reserva para ocupar as vagas dos que sucumbirem pela Covid-19, não aceitando que os seus lucros e capital sejam prejudicados por decisões estatais que inflijam o isolamento social. O capitalismo engendra em sua estrutura de poder uma conjuntura cada vez menos aceitável que explora a vida humana de maneira injusta e violenta, rompendo brutalmente com o nexo da natureza e da sociedade: aniquila mundialmente sistemas públicos de saúde, de segurança social, de habitação e o meio ambiente, pois o lucro privado se sobrepõe ao bem-estar das comunidades e do planeta. A pandemia, enquanto crise sanitária excepcional, revelou ineficácia estrutural dos sistemas de saúde de modo global, que acarretarão implicações nos mais diversos campos da vida humana.

No contexto social brasileiro, a pandemia trouxe à tona a relevância do serviço público enquanto iniciativa estatal imprescindível, como também a relevância da ciência e, ainda assim, os ataques permanecem. A universidade pública brasileira ocupa lugar de destaque neste contexto e há um amplo leque de iniciativas pelo Brasil que comprovam isto. Na UFPI, elencase *en passant* as seguintes iniciativas: houve o cancelamento do Período 2020.1 e suspensão do Período 2020.2 até que haja condições de reavaliação da situação; o trabalho remoto foi instituído; foi elaborado um Plano de Contingência à Covid-19 e instalado um Comitê Gestor de Crise; vários editais foram lançados, inclusive com chamada para bolsas de pesquisa e inovação para o enfrentamento à Covid-19; foi instalado em Teresina um hospital de campanha na própria UFPI (localizado nas instalações do Ginásio de *Badminton*), além do atendimento já realizado pelo Hospital Universitário; fabricação de máscaras, inclusive tipo *face shield* e aventais; criação de respirador de baixo custo; produção de álcool 70% para abastecer os hospitais do Piauí; doação de suprimento de material hospitalar, entre outras iniciativas.

Em 18/03/2020, o Governo Federal publicou no Diário Oficial da União a Portaria nº 343, de 17/03/2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia do Novo Coronavírus – Covid –19, o que gerou uma série de críticas dirigidas à imposição do Ministério da Educação (MEC) de volta às aulas nesse formato e a pouca importância dada aos efeitos do coronavírus. No bojo deste projeto está mascarada a intencionalidade real de consolidar as formas de ensino remoto no Brasil, tal como almejado pelos grupos hegemônicos que dominam tal mercado, encontrando momento oportuno na pandemia para instalar o consenso junto à sociedade, ao transformar convenientemente o fechamento das escolas e universidades em vantagem mercadológica. A

mensagem que chega à sociedade, via senso comum, é a da escolarização como exclusiva possibilidade de superação da desigualdade econômica, cultural e social, desatrelando completamente essa problemática da estratificação da sociedade em classes, das relações capitalistas de produção e da qualidade do ensino. O fetichismo tecnológico converte os docentes em meros executores *youtubers*: ganham espaço as emissoras de televisão e telefonia, o setor privado de tecnologia e os consultores com seus combos de aprendizagem impressos ou digitais. As tecnologias podem ser utilizadas de modo ético na educação, porém a sua massificação cria problemas que impactam na natureza pedagógica, social, cultural e econômica deste processo, tendo em vista que se estabelece a hegemonia dos conteúdos e métodos de aprendizagem a serviço do capital, controlando os docentes e discentes, a fim de que não ocorram as reflexões críticas.

Na esteira dos ataques à ciência e à educação, as políticas públicas de educação e formação de professores terminam por refletir nesse contexto apresentado, a exemplo também da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Conselho Pleno (CP) nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020 que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo Coronavírus - COVID-19. O CNE tem evidenciado reciprocidade com as políticas educativas e de formação de professores adotadas pelo neoliberalismo e a BNCC fundamenta-se na concepção tecnocrata e tecnicista de formação de professores, alijando a discussão sobre os fins e objetivos precípuos da educação que serve à emancipação humana, bem como sobre função das escolas e universidades enquanto impulsionadoras da mobilidade social. Este projeto hegemonicó de política educacional funda-se na concepção de minimização da formação e fragmentação do conhecimento, na implantação das competências exigidas pela acumulação flexível e nas avaliações externas pautadas em critérios competitivos-seletivos da classificação, em que são desprezadas a autonomia das instituições de ensino e dos docentes.

O recomeço exigirá que a docência, como classe trabalhadora, “provoque no verbo o delírio” do movimento de tomada de consciência acerca dos seus exploradores e do poder que tem para viabilizar a prospecção liberdade-felicidade, por meio da mobilização e articulação do coletivo de professores, movidos pelo aprendizado ético-afetivo da vida social. Por conseguinte, é preciso deixar e fazer morrer o medo, o fanatismo, o protofascismo, o obscurantismo, o anticientificismo e a opressão imposta por um sistema que desmantela os

vínculos que fortalecem as *perejivaniia*, enquanto impulsionadoras da Atividade do trabalho humano vivo que conecta as pessoas entre si e ao mundo de maneira desenvolvedora, criando os tempos e territórios para a transformação necessária.

A seguir as condições objetivas de existência do CAFS, imerso nessa conjuntura política, econômica, cultural e social apresentada: no Colégio Técnico de Floriano (CTF) a adesão foi de 100% ao projeto de EaD. Em que pesem necessidades e motivos que, em dado tempo e espaço históricos, transformam- se; é nesse que analisamos os processos formativos vividos e as necessidades que emergem e delineiam um devir histórico.

3.1 Formação docente universitária

Pertencer não vem apenas de ser fraca e precisar unir-se a algo ou a alguém mais forte. Muitas vezes a vontade intensa de pertencer vem em mim de minha própria força - eu quero pertencer para que minha força não seja inútil e fortifique uma pessoa ou uma coisa. [...] Quase consigo me visualizar no berço, quase consigo reproduzir em mim a vaga e no entanto premente sensação de precisar pertencer. [...] A vida me fez de vez em quando pertencer, como se fosse para me dar a medida do que eu perco não pertencendo. E então eu soube: pertencer é viver. Experimentei-o com a sede de quem está no deserto e bebe sôfrego os últimos goles de água de um cantil. E depois a sede volta e é no deserto mesmo que caminho.

Clarice Lispector

Por sofreguidão a vontade, o desejo, a potência, a necessidade vêm da própria força. A permanente unidade e luta entre contrários! *Perejivaniia* que fundam o lugar do pertencimento como espaço em que podem confluir esforços que potencializam a existência docente. Entretanto, também não é incomum o lugar do deserto na docência universitária, a extenuante solidão pedagógica. Entre encontros e desencontros emana a convicção de que é no lugar do coletivo que a atividade humana da formação é autorrealizadora. Juntar, conectar, unir, a partir dos fundamentos éticos, filosóficos, sociológicos, antropológicos, políticos, psicológicos,

epistemológicos e, especialmente, pedagógicos, em meio a formações iniciais tão díspares e histórias de vidas diversas: eis o desafio primevo da formação do professor universitário para a produção de contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais que promovam o *ethos* que impulsiona a emancipação.

Além de sofrer inconstâncias em função das políticas governamentais, a formação docente universitária ainda está sujeita às políticas institucionais o que, por vezes, implica no seu não reconhecimento como necessidade premente, bem como apresenta influxo das formações específicas face à formação pedagógica: estes constituem-se como pontos nodais engastados no contexto da universidade pública brasileira. No entorno dessa problemática promana o cenário da fragilidade conceitual da pedagogia universitária que impacta na formação do professor universitário, o que assevera a necessidade de considerar as dimensões das *perejivania* pessoais, pedagógicas e profissionais do ser docente universitário, a fim de que seja oportunizada a formação que possibilite a conexão entre os saberes/conhecimentos práticos e teóricos.

Dos órgãos que têm a função de organizar e executar as políticas governamentais para os docentes universitários tem-se o Ministério da Educação (MEC), Secretaria da Educação Superior (SESU), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Instituto Nacional de Estudos e pesquisas (INEP), que estabelecem os parâmetros de qualidade institucional e algumas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) organizam e desenvolvem programas de preparação de seus docentes. Os parâmetros de qualidade institucional são especificados pelo Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG), que é editado pela CAPES e tem como objetivo determinar diretrizes, estratégias e metas para dar continuidade e progredir nas propostas para a política de Pós-graduação e pesquisa no Brasil. Há ainda o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece outras propostas e atividades, lançado juntamente com Decreto nº 6.096, em 24 de abril de 2007, instituindo o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) que, segundo Coelho (2012a), ganhou a adesão das 54 Universidades Federais, com financiamento para a expansão do número de vagas e de cursos, preferencialmente no turno da noite, e com a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação. O que ocorre atualmente é uma severa involução desse processo, fragilizando a universidade pública brasileira como um todo.

Paradoxalmente, a Reestruturação-Expansão da Universidade Federal do Piauí – UFPI (2009-2016), demonstra o que ocorreu recentemente com as universidades públicas brasileiras: a reestruturação travestida de expansão, ou seja, a expansão ocorreu como apêndice, pois a intencionalidade real era a reestruturação, conforme aponta Carvalho (2019, p. 32):

Metodologicamente, analisar o Reuni pela ideia que se tem dele ou se professa sobre ele pode ser um ponto de partida, mas não o de chegada, pelo menos para quem desejar ir além do que é dado pelos nossos sentidos. Ao contrário, nosso modo de proceder não fica circunscrito no âmbito das representações, por mais justas que possam ser. Tomá-lo como ponto de partida e de chegada significa que as coisas são explicadas pelas ideias que se têm do objeto, formadas a partir de seus aspectos externos, que só revelam o estado de aparência do mesmo, nada dizendo acerca do seu interior, isto é, da sua essência. Vamos dar um exemplo concreto, a partir do próprio REUNI, para ilustrar o que estamos dizendo. O REUNI é a sigla do “Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais”, objeto do Decreto nº 6096, de 24 de abril de 2007. Trata-se, portanto, de um programa federal destinado a apoiar as universidades federais em eventuais (a lei é facultativa?) planos de “Reestruturação e Expansão”. As universidades que desejasse aderir a esse programa deveriam elaborar planos visando sua reestruturação e sua expansão. Assim, o programa visava duas ações fundamentais e simultâneas: “Reestruturação e Expansão”. Note-se que a ação primeira é a “Reestruturação” e não a “Expansão”, por isso também a sigla RE (Reestruturação) UNI (Universidades) nada diz sobre “Expansão”. Esta lógica não é aleatória, ao contrário, expressa a finalidade última do programa: a reestruturação da educação superior ofertada pelas universidades federais. Significa que a expansão pode acontecer, mas tão-somente mediante a universidade reestruturada, em suas diferentes dimensões. Isto é, a “expansão” é condicionada pela “reestruturação”, significa dizer que a finalidade última do Reuni é a reestruturação das universidades federais e não a expansão das mesmas. Isto é o que justifica no Acordo de Metas os recursos para a expansão condicionados ao cumprimento das metas centrais da reestruturação.

Assim, vigora a ideologia capitalista e mercadológica no contexto universitário, o que impacta na constituição da personalidade docente, em função da reestruturação (essência) que acarretou expansão (aparência), gerando inadequação quanto à infraestrutura e condições de trabalho: os sujeitos vincularam a si, enquanto professores, valores que incitam a contínua sensação de dívida, déficit com relação às tarefas atribuídas à docência por meio do capitalismo globalizado, endossada pela autocobrança, o que causa o sofrimento ético-político, pois há sempre urgências aguardando o cumprimento, em função da alardeada pseudo²³ necessidade do aumento da produtividade, incorporada à subjetividade humana pela alienação. O avanço tecnológico é ardilosamente prometido como redenção do futuro, inflamando o fetiche da motivação intrépida: verdadeiro estranhamento do ser genérico em sua singularidade, evocado no cotidiano, por meio das relações sociais, que tolhem a capacidade da criatividade humano-docente, capacidade esta indispensável ao processo de transformação, pois vai além da mera execução, gerando sentido à existência.

No que tange à proposição do uso das tecnologias na educação, a UFPI, por meio da Resolução Nº 048/2020, expedida pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPEX), dispôs sobre a regulamentação, em caráter excepcional, da oferta de componentes curriculares

²³ Falsa para o trabalho vivo, mas verdadeira para o trabalho morto: expressa a dialética no exercício da distinção entre essência e aparência, no movimento de expansão da consciência.

e de outras atividades acadêmicas, no formato remoto, em função da suspensão das aulas e atividades presenciais em decorrência da pandemia do novo coronavírus – COVID-19, autorizando a realização do intitulado Período 2020.3, que terá duração de quarenta e cinco dias (45), iniciando as aulas em dez (10) de agosto e concluindo em primeiro (01) de outubro. A Portaria nº 03, de 15 de julho de 2020, dispôs, excepcionalmente, sobre a concessão direta de Auxílio Inclusão Digital - Modalidade I (internet) aos discentes com comprovada vulnerabilidade socioeconômica cadastrados no Sistema Integrado de Assistência Estudantil (SINAE) da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários (PRAEC). No entanto, significativa parcela dos discentes matriculados no CAFS estão, em suas singularidades geopolíticas, no momento, impossibilitados de acessarem à internet, dadas à limitações geográficas locais e regionais. Desse modo, ao desconsiderar a realidade infra e estrutural, econômica e social da universalidade dos segmentos que constituem seus *Campi*, a UFPI expõe à exclusão a comunidade acadêmica. Aos docentes, foi facultada a possibilidade²⁴ de não ofertar disciplina, caso não se sentisse em condições (não especificadas) para tal.

Os servidores públicos, particularmente os trabalhadores das universidades, têm sido intensamente pressionados no contexto da pandemia. Os docentes, já anteriormente adoecidos em função de todas os percalços inerentes à docência, sentem o peso de serem tratados como parasitas por estarem “em casa”, bem como são pressionados a trabalhar remotamente, modalidade para a qual, muitas vezes, não se sentem preparados para exercer. No açodado cotidiano de trabalho, além das ameaças lançadas aos trabalhadores das IFES pelo Governo Federal, a própria UFPI também coage ao, por exemplo, exigir do docente quase que diariamente, via mensagem por e-mail, o Plano Individual de Trabalho, que se reverte em ameaça à estruturação da universidade pública e sua concepção de educação. Por conseguinte, ameaça-se também o regime e as condições de trabalho, direitos histórica e arduamente conquistados.

Atentar e criar a resistência à culpabilização à qual está submetida a docência no contexto universitário e à privatização da universidade pública brasileira exige a expansão da consciência coletiva e individual, o que abarca a complexidade histórico-cultural em diversos campos: político, linguístico, psicológico e pedagógico, notadamente. O “FUTURE-SE²⁵”

²⁴ A Resolução 048/2020 não faz nenhum registro sobre tal assunto, o que poderá acarretar em futuro prejuízo pecuniário aos docentes que decidiram por não ofertar disciplinas em 2020.3, movidos pelas suas respectivas unidades motivo-objeto.

²⁵ É o Projeto de Lei 3076/2020 que visa modificar a estrutura administrativa e orçamentária das IFES, por meio da contratação de uma Organização Social (Aparência). O Future-se, programa do Ministério da Educação (MEC), foi lançado pelo governo federal em 16 de julho de 2019, com a apresentação para Reitores das instituições

está tramitando na Câmara Federal. No momento dessa escrita, registra-se que a última movimentação foi em 02/06/2020. O terreno já vem sendo fertilizado faz tempo. Esse projeto foi planejado para um longo prazo. Está sendo posto em prática. Toda essa problemática que movimenta a conjuntura política, econômica, sanitária impacta de modo indelével nas políticas públicas de educação e formação de professores. A base legal para a formação do professor universitário está posta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, no artigo 66, da seguinte maneira: “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (1996, p. 21), o que é insuficiente em face da complexidade que é ser docente universitário, pois os Programas de Pós-Graduação são direcionados para a pesquisa em campos específicos e sem exigência quanto à formação pedagógica dos docentes, não contemplando as necessidades formativas dos professores universitários, salvo alguns Programas de Pós-Graduação em Educação. Ressalta-se, entretanto, que a pesquisa e a formação docente em educação no Brasil se consolidou por meio da Pós-graduação e, com ela, alguns programas de estímulos, como por exemplo, a criação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), que é uma associação sem fins lucrativos que coliga Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em educação.

Segundo Cunha (2009a, p. 84), no ensino universitário “o que concede prestígio [...] não tem sido os saberes da docência, mas especialmente as competências relacionadas com a pesquisa, campo onde, em geral, não se incorpora a dimensão pedagógica. [...] essa cultura se afirma mais fortemente em determinadas áreas acadêmicas.”. A Pedagogia “assume apenas a função de dar forma discursiva ao decidido nas corporações, para que os documentos (planos curriculares, projetos pedagógicos, processos avaliativos etc.) transitem nos órgãos oficiais.” (IBIDEM, p. 84), em face do equívoco de ser entendida como um conjunto de normas e prescrições que, “na perspectiva da racionalidade técnica, teria um efeito messiânico na resolução de problemas.” (IBIDEM, p. 85). Na voz da autora supracitada, o magistério superior foi severamente impactado na sua formação pela concepção epistemológica dominante, influenciada pelas ciências exatas e da natureza, que se afirmavam hegemonicamente perante

federais, em evento em Brasília. Formatado sem as contribuições da comunidade acadêmica e da sociedade civil, somente em 17 de julho de 2019 foi aberta uma consulta pública acerca da proposta normativa (minuta de Lei). Organizações Sociais são instituições privadas, como dispõe a Lei 9.637, de 15 de maio de 1998: “Art. 1º O Poder Executivo poderá qualificar como organizações sociais pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, cujas atividades sejam dirigidas ao ensino, à pesquisa científica, ao desenvolvimento tecnológico, à proteção e preservação do meio ambiente, à cultura e à saúde, atendidos aos requisitos previstos nesta Lei.” Disponível em: <https://futuroemdebate.ufpi.edu.br/palavra-da-ufpi> Acesso em: 02 jul. 2020.

as outras áreas de conhecimento, fazendo com que o conteúdo específico assumisse um valor preponderante ao conhecimento pedagógico e das humanidades.

As políticas universitárias se dirigiram para a pesquisa científica e suas publicações e, por conseguinte, o ensino ficou em segundo plano. No entanto, é fato que a universidade pública brasileira funciona tendo por base a execução da tríade ensino-pesquisa-extensão, portanto, há que se modificar essa prática instalada de hierarquização da pesquisa em detrimento dos demais elementos da tríade, direcionando novos rumos para o fazer docente universitário e considerando que “[...] trabalhar com o conhecimento nos cursos superiores implica também em orientar os alunos a trilharem o mesmo caminho percorrido pelo docente: ir em busca das informações, documentá-las, compreendê-las, compará-las, discuti-las [...]” (MASETTO, 2009, p. 6) até constituírem conhecimento que impulsionem a qualidade da vida humana e social.

Os desafios são inúmeros para a formação do docente do Ensino Superior no Brasil: em meio à cobrança pela produtividade e, sobretudo, pela consonância dada pelo contexto neoliberal com os mecanismos de mercado, tratando o ensino como mercadoria adjudicada aos preceitos de empresas de ensino, há resistências e insistências em pertencer a coletivos docentes em busca da satisfação à sede de conhecimento e em busca do pertencimento que evoca *perejivania* fortalecedoras, atuando para evitar a universidade como:

[...] imensa usina de produção, em que os estudantes são considerados apenas elos do sistema no qual a aprendizagem é rápida e leve, exigindo apenas o suficiente para se obter créditos e diplomas. Nessa lógica, o percurso formativo é como um supermercado no qual as disciplinas estão dispostas em gôndolas, à escolha do estudante, e disponibilizadas conforme a decisão individual dos docentes ou departamentos. A carreira acadêmica destes (publicar muito e o mais rápido possível) tem primazia em relação à formação dos estudantes, e as culturas da academia e dos jovens ficam separadas por um fosso intransponível (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p.9).

Entretanto, o Estado-Avaliador, como afirma Cunha (2004, p. 5), vem robustecendo a regulação, “reinstituindo o processo de relações colonialistas na relação sujeito-objeto. Essa perspectiva foi particularmente enfatizada e ressignificada pela chamada globalização [...] como se fosse a única alternativa de desenvolvimento.”. Todo padrão que se prega como único, converte-se em perigo hegemônico, e mais ainda quando provem de cultura externa aos contextos locais que tentam anular a autonomia universitária e a produção do pensamento independente, invalidando a capacidade de escolha da instituição e dos sujeitos congregados por ela. Diante do exposto, há que se considerar que:

As ações humanas, sistematizadas em torno de processos instituídos, como é o caso da educação escolarizada, sendo tributárias da concepção de Estado, são [...] portadoras tanto de forças regulatórias como emancipatórias. O equilíbrio entre elas seria desejável para que, garantindo a necessária sistematização, a regulação não fosse empecilho às energias emancipatórias. Entretanto, tal como ocorre nos espaços políticos e sociais da macroestrutura, o pilar do conhecimento regulação se sobrepõe ao pilar do conhecimento emancipação. [...] Atitudes emancipatórias também exigem conhecimentos acadêmicos e competências técnicas e sociais que configurem um saber fazer que extrapole os processos de reprodução. Isso significa que a competência situa-se, justamente em agir diferenciadamente para cada situação, a partir da leitura da cultura e das condições de produção do conhecimento que se estabelece entre o professor e seus estudantes (CUNHA, 2004, p. 6).

Antagonicamente às atitudes emancipatórias, na atual conjuntura, o estado neoliberal estabelece políticas educativas alinhadas com a base econômica de produção e a regulação se sobrepõe à emancipação, determinadores de prêmios objetivos e simbólicos instituem o que é um professor de sucesso, alterando o que estava convencionado como profissionalidade docente. Segundo Cunha (2004, p. 7), o termo profissionalidade é mais adequado do que profissão porque “[...] o exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações”, ideia que se opõe ao entendimento do professor como aquele que ensina conhecimentos legitimados pelos poderes hierárquicos, sem questioná-los, robustecendo a mera erudição e efetivando-se sem a mediação pelos sujeitos.

No contexto contemporâneo, os empreendimentos educacionais que se valem de investimentos do capital internacional o fazem, geralmente, por meio de aquisição de ações, acarretando em graves ameaças à formação profissional brasileira, sobretudo, pela transnacionalização do ensino superior brasileiro, a expansão da privatização na educação e controle na qualidade dos serviços, aniquilamento da concorrência, hegemonia no campo da ciência, da produção e disseminação do conhecimento, por meio das grandes editoras e pela gravíssima e aviltante padronização na forma de ensinar e do que ensinar. O crescimento exorbitante da iniciativa privada na educação deu-se, em parte, pela implantação do Programa Universidade para Todos (Prouni), instituído pela Lei n. 11.096/2005, que aquiesce bolsas (integrais e parciais) em IES privadas, recebendo em troca isenções de impostos; como também do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), estabelecido pela Lei n. 10.260/2001, que institui o financiamento pelo governo de cursos para estudantes em IES privadas. O que se traduz, na aparência, como expansão “positiva” de vagas na educação superior traduz-se, na essência, como “negativo” deslocamento do dinheiro público para o privado, expondo subserviência à lógica neoliberal. A mercantilização do Ensino Superior no Brasil tem relação indelével com o

avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nas últimas décadas, aligeirando a formação profissional, com soluções rápidas de pautadas no pensamento empírico, conteúdo técnico interventivo e menos abstrato, o que despotencializa a ascensão do abstrato ao concreto, resultando em fragmentação do conhecimento e alienação.

Por este prisma, o ensino é ministrado pelo docente universitário que domina o conhecimento específico, no entanto, não é instrumentalizado por uma didática que lhe permita ensinar de modo que o discente seja capaz de produzir conhecimento “a partir da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos e de seus resultados” (ibidem, p. 8), ignorando os:

[...] elementos constitutivos de sua atuação docente, como relação da disciplina com o projeto do curso, planejamento, organização da aula, metodologias e estratégias didáticas, avaliação, peculiaridades da interação professor-aluno, [...] bem como a compreensão do sentido e do significado de sua área específica na formação dos estudantes como sujeitos e cidadãos, questões essas determinantes do que se ensina, do para que se ensina e dos modos como se ensina e que são próprias da atividade educativa de ensinar (ibidem, p. 12).

O ensino universitário implica conhecimentos e ações de várias naturezas, pressupondo que os docentes sejam responsáveis por inúmeras tarefas, o que torna complexa a sua atuação. Além de todos esses elementos apontados, há ainda a pressão exercida pelos “critérios externos de avaliação utilizados mundialmente e impetrados pelas agências de fomento” (ibidem, p. 17), o que gera uma enorme sobrecarga para o professor e descaracteriza o papel social da universidade pública, tendo em vista que essas avaliações, na realidade, servem aos interesses do capital. Outrossim, ainda permanecem as “ações pontuais do tipo simpósios, seminários, palestras ou oficinas, presentes na cultura institucional, e que, embora sejam iniciativas para melhorar a qualidade da docência, são, em geral, ações fragmentadas e descontínuas e com foco nos docentes e seu ensino de modo individual”, (ibidem, p. 19), não cambiantes às *perejivaniia* do pertencimento e do fortalecimento da perspectiva de formação e atuação a partir do coletivo.

Compreendendo a universidade como entidade educativa socialmente referenciada, promotora da mobilidade social, *lócus* do contínuo exercício de constituição do pensamento crítico, há que se produzir:

[...] nova cultura acadêmica nos cursos de graduação: que considere o direito do estudante de desenvolver uma postura frente ao saber que supere a especialização estreita; que problematize as informações e garanta sua formação como cidadão e profissional cientista compromissado com a aplicação do conhecimento em prol da melhoria da qualidade de vida de toda a sociedade; que possibilite o desenvolvimento do pensamento autônomo, substituindo a simples transmissão do conhecimento pelo engajamento dos estudantes num processo que lhes permita interrogar o conhecimento

elaborado, pensar e pensar criticamente; que enseje a resolução de problemas, estimule a discussão, desenvolva metodologias de busca e de construção de conhecimentos (ensinar com pesquisa); que confronte os conhecimentos elaborados e as pesquisas com a realidade; que mobilize visões inter e transdisciplinares sobre os fenômenos; que aponte soluções aos problemas sociais (ensinar com extensão); e que crie uma nova cultura acadêmica que valorize o trabalho dos docentes na graduação (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 9).

Ou seja, é necessário extrapolar o domínio de conhecimentos básicos para atuar em sala de aula porque a docência na universidade pública exige compromisso ético, político e científico. Acrescido a esse cenário, Coelho (2012a, p. 82) aponta que o crescimento da EaD:

[...] ameaça a qualidade do ensino e as condições do trabalho docente, na medida em que os professores executam diferentes papéis, como o de produtores de material didático, gestores de ambientes virtuais e/ou como tutores, e que nem sempre são remunerados e reconhecidos como professores. A identidade profissional e as referências da categoria de trabalhadores à qual pertencem tornam-se assuntos instigantes, ao se observar cotidianamente as mudanças referentes ao trabalho na modalidade educacional a distância. [...] também que a EAD, em muitas instituições privadas, passou a ser vista como um investimento bem lucrativo, pois os custos com o pagamento de professores é reduzido, em comparação com o ensino presencial, se se considerar o número, normalmente elevado, de alunos para cada docente e a baixa remuneração, quando se trata de tutores.

A essa realidade da educação superior são tributadas elucubrações acerca de o que compõe de fato a formação e a prática do professor universitário, que juízos críticos podem, de modo pertinente, serem utilizados na avaliação das práticas dos professores universitários, sobre qual o impacto de todo esse contexto na organização pedagógica do trabalho no ensino superior, na qualidade da docência universitária e de como se forja este docente no contexto de uma sociedade capitalista que se assume como democrática e que, entremes, engendra inúmeros fatos históricos que revelam a antidemocracia, em meio a desigualdades socioeconômicas, o que constitui a necessidade de:

[...] ultrapassar as principais tensões que constituem o cerne da problemática das primeiras décadas do século XXI: as tensões entre o local e o global, entre o universal e o singular, entre a tradição e a modernidade, entre a solução em curto prazo e a em longo prazo, entre a indispensável contradição e a igualdade de oportunidades, e entre o extraordinário desenvolvimento dos conhecimentos e a capacidade de assimilação dos homens (COELHO, 2012a, p. 66).

Cabe pois, a reflexão sobre o fato de que, ao ingressar na carreira, o professor universitário toma por base somente os modelos de docência com os quais se deparou durante a sua vida com escolar, porém, dada a complexidade do que é a docência, isso é insuficiente para o exercício da profissão, especialmente considerando toda a gama de desafios que se

apresenta ao professor universitário. Outrossim, segundo Zabalza (2009, p. 78), “*formarse pedagógicamente no sólo es necesario, forma parte de la ética profesional: ese compromiso que asumimos con nuestros estudiantes y con nosotros mismos para activar todos los recursos que estén en nuestra mano para mejorar su formación*”²⁶. Sobre a profissionalização docente Reyes, Reali, Mizukami e Helmer (2016, p. 77) compreendem que é:

[...] um processo de construção da identidade docente relacionada, basicamente, ao ofício de ensinar bem (o que se ensina, como se ensina, a qualidade do que é ensinado) e ser um profissional num contexto educacional específico (ao considerar a cultura universitária, os aspectos éticos e sociais relacionados à atividade docente).

Formação e aprendizagem da docência são elos para a profissionalização, considerando que o exercício da profissão e seu domínio se realizam por meio de um conjunto de conhecimento específico. O investimento na formação do professor, sobretudo no começo de carreira, é imprescindível para que sejam expostas as compreensões e expectativas sobre a profissão, a fim de que a instituição identifique que aspectos de formação se deseja prover, de modo a atender às aspirações dos docentes em articulação com a função social da universidade, criando as condições para que sejam elaboradas e executadas as políticas de formação. Os afetos, as afecções, as emoções e os sentimentos são elos na constituição da personalidade docente, portanto, se o futuro profissional não faz sentido, retiram-se o ânimo, a motivação, o interesse pelo que antes lhe movia: a suspensão de concurso público, a estagnação da carreira ao não autorizar a progressão e promoção docente, a quebra da isonomia, o aumento da carga horária de trabalho expressam o caráter restritivo, revelando o desmonte do serviço público e, no que tange à educação pública superior, é um desestímulo à formação docente e à profissão em si, para a quebra da isonomia e para o aumento da carga horária de trabalho.

Isso tudo reverbera na vida docente: métodos, metodologias e militâncias!! Militâncias sim. Essa palavra que causa tanta repulsa ao sistema capitalista e aos que se imbuem da sua respectiva ideologia. Os humanos são militantes, já que o ser humano não se aparta da politicidade e, em uma sociedade dividida em classes, há lados opostos. Não militar também é militância: não há neutralidade em nenhum ato humano, posto que toda atividade humana está ligada à determinada concepção de mundo, de sociedade, de humanidade e de realidade, constituindo a consciência. A docência não se constitui apartada do campo político, portanto, também o método e as metodologias não. Um equívoco inicial nessa discussão está em

²⁶ “Formar-se pedagogicamente não é apenas necessário, é parte da ética profissional: esse compromisso que assumimos com nossos alunos e conosco mesmos para ativar todos os recursos que temos em nossas mãos para melhorar a sua formação.” (ZABALZA, 209, p. 78). (Tradução da autora).

sinonimizar método e metodologia (raiz filosófica, dedução, indução que se originam na questão “o que surgiu primeiro, a ideia ou a matéria?”). Dessa maneira, há métodos e metodologias que se alinham ao capitalismo ou não. Aceitar como natural que as TIC sirvam mais a uma determinada classe social em detrimento de outra é desumano. Não é natural, é social, histórico e cultural, pois decorre de determinado tipo de sociedade, economia e modos de produção instalados. O uso institucional para a propagação dessa ideia revela distorção quanto ao papel social da universidade pública, numa sociedade que está refém das aparências.

Cada experiência pode se afirmar como princípio, uma vez que cada professor sujeito é afetado pela relação com o conhecimento e com o ensino. Para Bolzan e Isaia (2010), a aprendizagem docente tem íntima conexão como o ato de ensinar em si, pois, à medida que os professores ensinam, também se formam. Portanto, esta aprendizagem relaciona-se com o domínio de saberes, conhecimentos e fazeres próprios à docência universitária, estando vinculados à concretude da vida do professor nos domínios que lhe compete, em um sistema organizacional do qual participam tanto os que já estão praticando a docência, quanto aqueles que estão se preparando para atuarem. Daí a relevância da pedagogia universitária, que as autoras supracitadas, compreendem como:

[...] espaço em movimento, no qual podemos analisar e compreender os fenômenos de aprender e de ensinar as profissões, sobretudo, um espaço no qual a própria docência universitária em ação pode ser revisitada e constantemente reconstruída. Nesse sentido, a universidade precisa ser entendida como lugar de formação no qual a organização pedagógica precisa ser articulada de maneira criativa, constituindo-se num centro de inovação no qual o protagonismo pedagógico é reconhecido como caminho para emancipação dos processos formativos e da aprendizagem docente e, consequentemente, da professoralidade (ibidem, p. 23).

A criação de uma pedagogia universitária, nas vozes de Bolzan e Isaia (2010), implica na conscientização da inter-relação teoria/prática, bem como em elaborações conceituais para interrogar tanto a teoria quanto a prática e não para acomodá-las, aliando-as ao processo de atuação docente. É necessário aparelhar os processos formativos para organizar a aula por meio de estudos teóricos, a fim de compreender a inalienável relação entre a prática educativa e a prática social, acadêmica e pedagógica. Portanto, faz-se mister amparar a docência do ensino superior em uma pedagogia específica, que abarque a prática reflexiva como estruturante e na qual as orientações e estratégias pedagógicas sejam discutidas e analisadas, a fim de que se expanda os conhecimentos e de modo que a interação entre os sujeitos possibilite: a autonomia, a expansão do pensamento crítico, o poder de decisão, lidar com a abrangência dos sujeitos em processo formativo e dos contextos culturais aos quais estão ligados.

Acerca da professoralidade, Bolzan e Isaia (ibidem, p. 20) convencionam que:

Sua dinâmica constitutiva orienta-se para a reflexão como componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e, consequentemente, de desenhar sua própria trajetória profissional, envolvendo as ideias de conhecimento pedagógico compartilhado e interações. Esse conhecimento se caracteriza como um sistema de redes de ideias com distintos níveis de concretude e articulação, apresentando dimensões dinâmicas de caráter processual, pois implica em uma rede de interações consubstanciada nas relações interpessoais. Organiza-se com variedade e riqueza, apresentando quatro dimensões: o conhecimento teórico e conceitual, a experiência prática do professor, a reflexão sobre a ação docente e a transformação da ação pedagógica.

Destarte, a compreensão sobre o processo de tornar-se professor universitário e sua relação com a formação tem como *lócus* as trilhas abertas no percurso da “professoralidade”: no comprometimento com as ações realizadas, na reflexão sobre os problemas e seus desdobramentos e na articulação com as inovações. Entretanto, apesar de a formação ser uma ação coletiva, nem sempre é partilhada, pois isso exige transgressão à concepção separatista e individualizada. Bolzan e Isaia (2010) entendem ser necessária a priorização do coletivo e aprendizagens comuns, primando pela discussão acerca da concretude da sala de aula, pelo robustecimento do trabalho em equipe e pelo aprofundamento dos vínculos de confiança e cooperação na cultura universitária, a fim de que possam tornar a vida profissional “objeto de autorreflexão, significação e transformação” quando o professor universitário está “ocupado simultaneamente em narrar, viver, explicar e reviver sua história” (BOLZAN; ISAIA; MACIEL, 2013, p. 54).

Três dimensões precisam ser consideradas na formação para a docência, de acordo com Bolzan, Isaia e Maciel (2013): a pessoal, a pedagógica e a profissional. Na pessoal, o docente comprehende-se como um todo coeso em que o lado pessoal e o profissional originam o ser professor, extrapolando a dimensão técnica em direção à dimensão pedagógico-formativa; na pedagógica, unificam-se o saber e o saber-fazer próprios, o arranjo de estratégias pedagógicas, a fim de proporcionar a compreensão e aplicação dos conhecimentos por parte dos discentes, a partir da reflexão individual e em grupo, dinamizando assim a aprendizagem sobre o ser professor; a profissional envolve a assimilação de atividades específicas, a partir de conhecimentos, saberes e fazeres, advindos das áreas específica, pedagógica e da experiência docente. Na compreensão das autoras supracitadas, esse processo formativo docente gera tensões e desafios, quais sejam: estabelecer a relação entre formação e ensino, relacionar as teorias às práticas, converter as ideias em ações; considerar a objetividade e a subjetividade, prover a conexão entre o individual e o coletivo.

Tendo o docente universitário a necessidade de se constituir, durante a sua trajetória na própria universidade, em um todo coeso que agrega o pessoal, o profissional e o pedagógico, convém asseverar que a dimensão humana do ser é que congrega as condições para transformar o meio em que vive. Nesse sentido, Cunha (2009b, p. 6) afirma que:

A dimensão humana é que pode transformar o espaço em lugar. O lugar se constitui quando atribuímos sentidos aos espaços, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades. Quando se diz “esse é o lugar de” (grifo do original) extrapolamos a condição de espaço e atribuímos um sentido cultural, subjetivo e muito próprio ao exercício de tal localização. A universidade como espaço de formação pode ou não se transformar em lugar de formação. O lugar representa a ocupação do espaço pelas pessoas que lhe atribuem significado e legitimam sua condição.

Portanto, para que a formação do docente universitário conquiste o lugar em que haja protagonismo pedagógico, é necessário que sejam considerados os diversos significados de formação por meio daqueles que ocupam os espaços, tornando-os lugares. Outrossim, é preciso ocupar, pois, como nos lança Lispector na epígrafe, o pertencimento é que dá a medida daquilo que se perde por não pertencer, ou seja, não viver a própria vida. As *perejivanias* que geram as possibilidades de constituição dos lugares trazem consigo:

As experiências que dão à universidade a condição de lugar de formação reconhecem nela a condição de *lócus* cultural que faz intermediações de significados com os sujeitos em formação. Nessa perspectiva constrói-se uma teia de relações que torna possível a produção de sentidos, perpassadas pelas relações de poder que se estabelecem na relação espaço-lugar da formação (CUNHA, 2009b, p. 7).

Há, dessa maneira, uma plasticidade que envolve e tece o processo de formação do professor universitário e que traz no seu bojo relações de poder, confronto de forças, escolhas que aniquilam forças contrárias e concepções de práticas sociais. Trata-se não somente de uma discussão epistemológica, mas da constituição de territórios, que não carregam em si a neutralidade, pois conforme Cunha (2009b, p. 8): “o lugar se torna território quando se explicita os valores e dispositivos de poder de quem atribui os significados”. Está posta, assim, a relação entre espaço, lugar e território, que revela contradição e dialética em movimentos que tensionam e impelem os envolvidos à ação.

Ao tratar das possibilidades de criação de contextos que ocasionam o desenvolvimento da autonomia e produção do pensamento crítico por parte do docente universitário, o termo “emancipamento” (grifo do original) conectado à história de vida dos sujeitos em formação contínua é utilizado por Veiga (2014, p. 331) definindo-o como “processo multifacetado, plural

[...] inconcluso e autoformativo [...] propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacita a enfrentar questões fundamentais da instituição social, uma prática social que implica as ideias de formação, reflexão e crítica”. Corroborando com este entendimento, Melo (2016, p. 128) afirma que o “desenvolvimento profissional é compreendido como um processo de autoformação e de interformação, ou seja, um processo a um só tempo, individual e coletivo, que ocorre a partir de necessidades reais, contextualizadas no espaço-tempo de sua atuação profissional.” Portanto, fica posta a formação de docentes universitários como processo contínuo, permanente, ainda iniciado quando da sua condição de estudante, em um movimento envolto por fatores múltiplos e diversos, considerando as dimensões política, social, cultural, econômica e histórica, impactado pelo individual e pelo coletivo enquanto fenômeno dialético.

Isso posto, cabe asseverar que aprender a ser professor universitário e produzir o conhecimento pedagógico e específico necessários a essa aprendizagem exige *perejivanie*, expansão da consciência, a fim de compreender que não existe um modo generalizado dessa aprendizagem. Do mesmo modo, há que se assegurar políticas públicas e institucionais que promovam as condições necessárias a tal propósito, considerando que:

A profissionalização continuada, em âmbito institucional, vem demonstrando o espaço que um projeto coletivo pode ocupar na revisão das práticas pedagógicas, pela reflexão sistemática da ação docente. Partindo das necessidades coletivamente detectadas, busca colocar os professores em condições de reelaborar seus saberes, inicialmente por eles considerados como verdades, em confronto com as práticas cotidianas. Assim, realizam a pesquisa da própria prática, analisando-a em relação aos quadros teóricos [...] O alargamento intencional da compreensão do processo de construir-se continuamente como professor, da compreensão do processo coletivo e da compreensão do aluno como parceiro, são elementos essenciais à reflexão dos docentes (PIMENTA; ANASTASIOU; CAVALET, 2003, p. 276).

Compreensão esta que necessita abarcar o desenvolvimento da própria consciência política com relação à responsabilidade pela formação dos vindouros profissionais, bem como do comprometimento com a cultura acadêmica e transformação da prática, ainda que de forma prospectiva, a composição da rede de interações e mediações adequada à potencialização da própria aprendizagem, da aprendizagem dos seus pares e dos educandos, possibilitando a passagem do conhecimento científico para o acadêmico e deste para o profissional. Conforme Pimenta, Anastasiou e Cavalet (2003, p. 277), essa formação exige:

[...] colocar-se na roda, [...] deixar-se conhecer, [...] expor-se. Esse movimento, em geral, não constitui hábito para os docentes do ensino superior, acostumados a processos de planejamento, execução e avaliação das atividades (tanto de pesquisa quanto de ensino) de forma individual, individualista e solitária. Superar essa forma de atuação também pode ser processual: no grupo são construídos vínculos e as situações vivenciadas são analisadas, e sempre haverá aqueles que prontamente

aderem às atividades e outros que, em seu ritmo, vão se soltando e se expondo a si mesmos e ao grupo de trabalho. Um processo coletivo também possibilita conhecimento mútuo e vinculação entre os pares, e entre o coletivo e a instituição: fazer-se professor no processo continuado requer intencionalidade, envolvimento, disponibilidade para mudança, espaço institucional, coragem, riscos, flexibilidade mental, enfrentamento de alterações previsíveis e imprevisíveis. O avançar no processo da docência e do desenvolvimento profissional, pela preparação pedagógica, não se dará em separado de processos de desenvolvimento pessoal e institucional: esse é o desafio a ser hoje considerado na construção da docência no ensino superior.

Desafio esse explicitado na epígrafe ao elucubrar, pela voz de Lispector, sobre o pertencimento ou não pertencimento de modo dialético. É isto: pertencer é viver, *perejivanie* em estado literal, ainda que, por vezes, em caminhos desertos. Os caminhos serão povoados na medida em que se elevarem as potências na unidade dialética do ser, do pensar e do agir.

Adiante, as condições objetivas do CAFS.

3.2 Condições Objetivas do *Campus Amílcar Ferreira Sobral* (CAFS)

“Pegou delírio”, como diz o poeta, e tornou-se materialidade a universidade no Estado do Piauí, a partir da Capital Teresina, por meio do seguinte fluxo histórico e condições objetivas:

Em 1931, é fundada a Faculdade de Direito do Piauí, a primeira instituição de ensino superior do estado, federalizada em 1950 e incorporada à Universidade Federal do Piauí, em 1971. Em 1939, ocorre a inauguração da Escola Técnica Federal, hoje Instituto Federal do Piauí – IFPI. Em 1952 cria-se a Faculdade de Filosofia do Piauí, que pouco tempo durou. Em 1956, foi criada a Faculdade de Odontologia e em 1958 a Faculdade Católica de Filosofia, ambas incorporadas também à universidade federal do Piauí. Em 1973, acontece a inauguração do Instituto de Educação Antonino Freire, antiga Escola Normal. Em 1985, é criado o Centro de Ensino Superior do Piauí – CESPI, hoje Universidade Estadual do Piauí – UESPI e em 1986 surge o Centro de Ensino Superior do Vale do Parnaíba – CESVALE, única instituição de ensino superior privada criada nesse período. Esse quadro da educação superior no Piauí instalado entre os anos de 1930 e 1980 é transmutado com a reestruturação levada a efeito desde os anos de 1990, especialmente a partir da diferenciação institucional (universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos ou escolas superiores) e diversificação das modalidades de ensino (cursos diferenciados, sequenciais e de curta duração, ensino a distância etc) consignadas na LDB, Lei Nº 9394/96. [...] Atualmente, segundo o senso da educação superior de 2016, a educação superior no Piauí conta com 41 instituições, sendo 38 IES privadas, uma estadual, a Universidade Estadual do Piauí – UESPI e duas federais, o Instituto Federal do Piauí – IFPI e a Universidade Federal do Piauí – UFPI (CARVALHO, 2019, p. 204 e 205).

O *Campus* Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), pertencente à Universidade Federal do Piauí, criado em 2009²⁷ pelo Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), fica localizado na cidade de Floriano, no Sudoeste do Piauí, a 240 km de Teresina e, de acordo com o último censo demográfico, estima-se uma população de cerca de 58.000 habitantes. Floriano é um dos principais centros educacionais e comerciais da região Sudeste do Maranhão e Sudoeste do Piauí, influenciando cerca de 30 outros municípios. Além do CAFS, Floriano sedia outras duas instituições públicas na oferta de educação superior, o Instituto Federal do Piauí – IFPI e a Universidade Estadual do Piauí – UESPI, além da Faculdade de Floriano – FAESF, e outras privadas à distância. A seguir a foto 1, apresentando a Praça da Matriz em Floriano/PI, em torno da qual gira o maior movimento comercial da cidade, ramificando para o restante do centro da cidade tal fluxo.

Foto 2 – Praça da Matriz em Floriano/PI



Fonte: Arquivo da Direção do CAFS/UFPI

A criação do CAFS/UFPI, dentre outras instituições, colaborou para que o município fosse reconhecido como polo educacional suprindo as demandas profissionais da Microrregião de Floriano. Na atualidade o referido *Campus* tem 1.560 estudantes matriculados no Ensino Superior e 381 matriculados no EBTT, totalizando 1.941 estudantes, que estão distribuídos em cinco cursos de Ensino Superior (ES): dois bacharelados (Administração e Enfermagem), três licenciaturas (Biologia, Pedagogia e Licenciatura em Educação no Campo - LEDOC) e quatro cursos de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT): Agropecuária, Enfermagem, Informática e Ensino Médio, além da oferta de diversos cursos através do PRONATEC, do e-

²⁷ A partir da expansão do já existente Colégio Agrícola de Floriano, criado em 19/03/1979, tendo alterada a nomenclatura que o designa em 23/01/2013 para Colégio Técnico de Floriano. Pesquisado em: <http://leg.ufpi.br/ctf/index/pagina/id/197> Acesso em: 13/04/2020.

Tec Brasil e da Universidade Aberta do Brasil, instalada nas dependências do CTF. Na foto 2, a seguir, o pórtico do CAFS.

Foto 3 - Pórtico do *Campus Amílcar Ferreira Sobral* – CAFS/UFPI – Floriano/PI



Fonte: Arquivo da Direção do CAFS/UFPI

Vida, economia, educação superior e criação se entrelaçam às necessidades e motivos dos sujeitos sócio-pessoais em busca de oportunidades para o desenvolvimento. O CAFS foi criado na fase II do REUNI-UFPI, exigindo medidas para ampliação e readequação da estrutura física da universidade: construção de novos prédios para abrigar salas de aula e de professores, laboratórios, auditórios, biblioteca, residência estudantil e restaurante universitário, bem como aquisição de equipamentos para laboratórios de ensino e pesquisa, dentre outros espaços de ensino e aprendizagem. O CTF possui um prédio central, com administração, biblioteca, salas de aula, auditório, laboratórios; uma quadra poliesportiva; o prédio do alojamento para alunos internos do CTF e uma Unidade Básica de Saúde – UBS – conveniada com a Prefeitura local, atendendo a comunidade interna e comunidade do bairro. O CTF tem 9 laboratórios: 2 de enfermagem; 1 de solos; 1 de produção textual; 1 de matemática; 3 de informática e 1 de reprodução e inseminação artificial. Em local à parte da sede do *Campus* fica a Fazenda Experimental do Colégio Técnico de Floriano (CTF), onde são desenvolvidos projetos com bovinos, suínos, caprinos, ovinos, peixes e aves, numa área com mais de 150 hectares que abriga também um pomar de frutas destinadas a alimentação das abelhas dos apiários. Adiante, imagem aérea do CTF, na foto 3.

Foto 4 - Imagem aérea do Colégio Técnico de Floriano – CTF/CAFS/UFPI – Floriano/PI



Fonte: Disponível em: https://web.facebook.com/colegiotecnicodefloriano/photos/p.733195400399834/733195400399834/?type=1&theater.&_rdc=1&_rdr Acesso em: 13/04/2020.

Até 2011, segundo Carvalho (2019), o Ensino Superior funcionou nas instalações do CTF e, a partir de então, em instalações próprias. Essa ampliação possibilitou a construção do Prédio I contendo 3 blocos de dois pavimentos cada (térreo mais primeiro pavimento). O Bloco 1 abriga a Direção, Diretoria Administrativa e Financeira, Chefias de Cursos, Secretaria Acadêmica, Biblioteca, Almoxarifado, Núcleo de Assistência Estudantil, Copa e Sanitários. O Bloco 2 conta com 21 Salas de Aula. O Bloco 3 abriga os Laboratórios, o Museu de História Natural e um mini-auditório que, conforme Carvalho (2019, p. 247), “[...] até o ano de 2018 funcionava como laboratório de informática, desmontado por razões desconhecidas e com a instalação de parte dos equipamentos na biblioteca, na área reservada para estudo.” Entre os Blocos II e III, fica o Auditório do projeto original de engenharia, com 223 lugares, equipado com som (já há necessidade de outro com funções mais atualizadas) e internet. Após o Bloco 3 fica localizado o biotério, idealmente vinculado ao Curso de Biologia. Esta parte da construção, de acordo com Carvalho (2019, p. 247), traz em sua placa inaugural a “[...] informação de área construída: 7.300m², além de 12.635m² de infraestrutura, urbanização e pavimentação.” Nas fotos 5 e 6, a seguir, a imagem panorâmica da fase de construção do prédio do Ensino Superior do CAFS e o referido prédio na atualidade, respectivamente.

Foto 5 – Panorâmica da fase de acabamento do Prédio I do Ensino Superior – CAFS/UFPI



Fonte: Arquivo da Direção do CAFS/UFPI.

Foto 6 – Prédio I na atualidade: visão frontal e lateral



Fonte: Arquivo pessoal desta professora-pesquisadora

O Prédio II é composto por dois espaços: 1) Restaurante Universitário (capacidade de oferta de 3.000 refeições por dia); e 2) Espaço de Convivência, com hall de eventos, lanchonete, fotocopiadora, sede dos Centros Acadêmicos e banheiros sociais. Anteriormente a essa construção, em 2014, o público da educação superior utilizava o restaurante do CTF para suas refeições, sendo este extinto a partir de então, quando o campus passa a contar com restaurante universitário novo e único, atendendo ambos os públicos. Ao lado desse prédio consta a Lixeira

do RU. No antigo espaço do restaurante do CTF hoje funciona o almoxarifado do EBTT. A seguir, a foto 8, que apresenta imagem do RU.

Foto 7 – Prédio 2: Restaurante Universitário do CAFS/UFPI



Fonte: Arquivo pessoal desta professora-pesquisadora.

No Prédio III, inaugurado em outubro de 2012, fica a Garagem Única de Transportes do *Campus*, conservando a separação patrimonial: veículos do CTF e veículos do CAFS. Na foto 9 apresenta-se a garagem única de transportes do CAFS.

Foto 8 – Garagem Única de Transportes do CAFS/UFPI



Fonte: Arquivo pessoal desta professora-pesquisadora.

No Prédio IV, também inaugurado em outubro de 2012, localiza-se a Residência Universitária que atende estudantes do CTF e do CAFS, tem capacidade para atendimento a 192 estudantes, com uma área construída de 1.714,65m². Nesse mesmo período foram inauguradas obras de infraestrutura e pavimentação das vias de circulação e acesso, calçadas e passarelas, em um total de 3.137m². A seguir, a residência universitária na foto 10.

Foto 9 – Prédio 4, Residência Universitária do CAFS/UFPI



Fonte: Arquivo da Direção do CAFS/UFPI

O Prédio V, inaugurado em 2018, contém um espaço onde funciona um Laboratório de Produção equipado, a Loja Conceito e a Empresa Junior de Administração, além de um ponto de apoio da Fundação Cultural e de Fomento à Pesquisa, Ensino, Extensão e Inovação (Fadex/UFPI). A Loja Conceito, o Laboratório de Produção e Empresa Júnior são vinculadas ao Curso de Bacharelado em Administração de Empresas, como apoio às atividades de ensino. Na foto 11, adiante, a loja conceito.

Foto 10 – Prédio V – CAFS/UFPI



Fonte: Arquivo pessoal desta professora-pesquisadora.

O Prédio VI, entregue em 17/06/2019, abriga 27 Gabinetes para Professores do CAFS, com dois lugares cada, contemplando 54 professores, pouco mais da metade dos 87 docentes²⁸ registrados no CAFS em 2019. Até esta data os gabinetes de professores do Ensino Superior

²⁸ “[...] a previsão do REUNI era de 80 docentes efetivos distribuídos entre os quatro cursos iniciais, Administração, Enfermagem, Biologia e Pedagogia. Significa que o acréscimo do curso da LEDOC não teve correspondente acréscimo de docentes efetivos, o que justifica o elevado número de docentes substitutos, mais de um quarto do total.” (CARVALHO, 2019, p. 221).

funcionavam na parte superior do Bloco 1 no Prédio I, tendo sido este espaço liberado para a instalação de seis novas salas de aula. Nas fotos 12 e 13, a seguir, o anexo de gabinetes de professores do Ensino Superior.

Foto 11 – Anexo de Gabinetes de Professores do Ensino Superior – CAFS/UFPI



Fonte: Arquivo pessoal de Carvalho (2019) e <https://ufpi.br/ultimas-noticias-ufpi/31770-inaugurado-predio-de-gabinetes-dos-professores-do-cafs>

Foto 12 – Gabinete de uso desta professora-pesquisadora do Ensino Superior – CAFS/UFPI



Fonte: Arquivo pessoal desta professora-pesquisadora.

No CAFS também foram instalados 21 laboratórios no período entre 2009 e 2016: 12 vinculados ao Curso de Licenciatura Plena em Biologia, incluindo a Coleção de História Natural; 05 vinculados ao Curso de Enfermagem; 02 vinculados ao Curso de Administração; 02 vinculados ao Curso de Pedagogia. De acordo com Carvalho (2019, p. 253), “[...] esses números estão coerentes com a previsão estabelecida no Plano REUNI-UFPI, com exceção do Curso de Ciências Biológicas, que previa cinco e construiu 12 laboratórios e o Curso de Pedagogia, que previa apenas a brinquedoteca e já conta também com o LIBERTE.” O Projeto LIBERTE (Laboratório Interdisciplinar de Ensino, Arte e Educação), conforme Brito *et al.*

(2019), destina-se à realização de oficinas artísticas nas áreas de iniciação teatral, arte visual, música, dança e canto voltadas para os discentes da UFPI/CAFS, apoiado pelo Programa de Bolsa de Incentivo a Atividades Socioculturais e Esportivas (BIASE), propiciando ambiente interativo, cultural e comunitário que estimula a arte e a cultura, o que gera integração entre os discentes e professores da universidade e a comunidade em geral.

Carvalho (2019, p. 253), ao analisar a implantação do REUNI no CAFS/UFPI assevera que “[...] a definição das finalidades dos laboratórios não deixa dúvida quanto à vinculação dos mesmos à pedagogia das competências e a ênfase [...] da relação teoria e prática no processo de ensino e aprendizagem [...] para a aproximação entre universidade e mercado.” Registra ainda que houve paulatino processo de modificação quanto ao perfil almejado para os egressos das licenciaturas e bacharelados, tendo “[...] por base as orientações dadas pela pedagogia das competências, que visa ajustar o trabalhador às demandas do modelo da acumulação flexível predominante no atual estágio do capitalismo imperialista, um profissional polivalente e flexível” (CARVALHO, 2019, p. 242). Assim, confluem os Projetos Pedagógicos dos Cursos do Ensino Superior do CAFS, na perspectiva do autor supracitado, com a concepção de educação, de sociedade e de trabalho que caracterizam o “[...] contexto da globalização neoliberal, sociedades pós-modernas, sociedade do conhecimento ou da informação, [...] base ideológica da reestruturação econômica, política e cultural praticada no período da chamada acumulação flexível, base da produção e reprodução do capital [...]” (CARVALHO, 2019, p. 232). Carvalho (2019, p. 38), ao analisar as transformações quantitativas, qualitativas e estruturais explicita que o REUNI na UFPI/CAFS “[...] resultou numa universidade quantitativamente nova e como essa nova quantidade implicou em uma universidade também qualitativamente nova, revelando assim a lei da passagem das transformações quantitativas em qualitativas e vice-versa”, paradoxalmente em consonância com a perspectiva mercadológica neoliberal, o que se antagoniza à função social da universidade pública.

Aos aspectos educacionais e formativos, no contexto contemporâneo, incorpora-se o fato de haver a ideologia neofascista implantada, sendo a universidade uma das primeiras instituições afetadas pela violência que caracteriza essa conjuntura. Assumir o protagonismo na organização de condições para mobilizar os servidores, professores e discentes é condição *sine qua non* para a universidade pública brasileira preservar a sua função social, atuando na defesa da democracia, da educação pública dos processos formativos originais que instigam a emancipação humana, posto que a universidade não pode deixar de ser demandada em face dos problemas que amarguram a humanidade. É por essa problemática que os planos acadêmicos devem ser inspirados, não pela imposição de metodologia de trabalho, universalizada

institucionalmente, o que reverbera em alienação docente. Exemplo dessa situação foi o Seminário "Desafios da Docência no Século XXI: processos de ensino-aprendizagem na era tecnológica", promovido pela UFPI, nos dias primeiro (01) a seis (06) de junho de 2020, realizado por meio de *webinars*, propondo discussões acerca do uso de tecnologias digitais de informação e comunicação como uma possibilidade de promoção de aprendizagem no contexto atual.

O referido seminário, mesmo antes da sua efetivação já foi revelador ao propor as metodologias ativas como carro-chefe do evento formativo, posto que tais metodologias também constituem carro-chefe do neoliberalismo e, consequentemente, de instrumento potencializador do capitalismo e pretensa privatização da universidade pública brasileira, ao considerar que:

Através dos dados do INEP/2016 e do Censo EaD Brasil/2016, indicamos o crescimento das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas no Brasil, apoiado no processo de mercadorização e transnacionalização da educação em tempos de crise do capital, neoliberalismo e contrarreforma do Estado [...] para a entrada das metodologias ativas, com a finalidade de responder as demandas urgentes da racionalidade do mercado. Essa uniformização na nova forma de ensinar na formação profissional [...] propicia o imediatismo, o fortalecimento do pragmatismo profissional e provoca confusões teóricas sobre a relação entre teoria e prática. (SILVA, 2019, p. 147).

Houve crescimento da quantidade de Instituições de Ensino Superior (IES) privadas durante os governos petistas (Lula e Dilma), conforme Silva (2019) e, de modo consequente, aumento da oferta de cursos em tais instituições, incluindo a modalidade de Ensino à Distância (EaD). Alinhado a essa expansão ocorreu a entrada em massa das metodologias ativas nas diversas formações profissionais, atendendo a demanda do mercado neoliberal em seu imperativo imediatista e generalista prático, acarretando em fragilização da práxis pedagógica, colaborando com o pragmatismo, o que confluí com os interesses e intencionalidades do capitalismo, reproduzindo o caráter hegemônico de tal sistema. Assim, o discente é posto na condição de reles depósito de conhecimento e o resultado desse ensino conduz ao mero praticismo que exclui a mediação teórica. Dessa maneira, ao invés da relação teoria e prática como unidade ocorre a predominância da prática sobre a teoria, apartando-as entre si. A simplória proposição de resolutividade de situações-problemas assentada na rotina profissional não significa necessariamente o desencadeamento de processo psicológico interior que gere expansão da consciência crítica e formação do pensamento teórico. Acrescente-se a esse contexto a estratégia linguística da constante utilização da palavra inovação como atrativo para oníricos devaneios, que objetivam dar uma roupagem de encantamento ao cenário, tornando-o

ardilosamente perigoso. Por toda essa conjuntura e os motivos apontados, assevera-se ser necessário:

[...] refutar, de antemão, os determinismos tecnológicos das concepções positivistas. Isto significa a denúncia da política para C&T que vem sendo desenvolvida nas últimas décadas, que transformou o binômio Ciência e Tecnologia (C&T) em Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I) – como se inovação não fosse sempre decorrência do desenvolvimento cultural, científico e tecnológico. A mudança, não foi inocente: a chamada inovação foi elevada à condição de objetivo central da pesquisa científica. Essa distorção não só é utilitarista (o que já seria um forte argumento para questioná-la), mas é também o veículo por meio do qual se pretende subalternizar a universidade ao capital (o eufemismo usual é “setor produtivo”). A pesquisa passa a ter seu valor medido pela adaptação ao mercado, às necessidades do capital. O resultado desta inversão de prioridades é pouco surpreendente: uma pesquisa cada vez mais fragmentada, desqualificada – que nem mesmo os índices produtivistas conseguem ocultar – e descompromissada com a alteração das condições sociais e econômicas às quais está submetida a maioria da população brasileira. (ANDES, 2017, p. 19).

Neste itinerário de pseudo inovações educacionais e ideológicas, as metodologias ativas têm servido aos fetiches do mercado, pois traveste em necessidades reais as demandas capitalistas: a “[...] tese da sociedade do conhecimento surgiu como oposição à tese da sociedade do trabalho [...]”, fruto da ascensão do irracionalismo e relativismo próprios da pós-modernidade.” (SILVA, 2019, p. 154). Outrossim, destaca-se que a vida não se resume à prática e ao utilitarismo: o jogo de “immediatismos” impulsiona o produtivismo vazio e morto, ao invés de se produzir conteúdo humanitário, filosófico, antropológico, sociológico, psicológico e pedagógico que impactem na expansão da consciência humana. A formação docente é complexa e cada contexto apresenta suas próprias singularidades. À própria docência, por vezes falta maturidade intelectual-epistemológica para compreender as discussões. O confronto de ideias no que tange à formação didático-pedagógica é salutar, mas nem todo professor comprehende dessa maneira. Tolher as discordâncias provoca constrangimento e sofrimento ético-político. Na educação superior privada há obrigatoriedade compulsória em muitas instituições à metodologia em questão.

Em relação ao período especial 2020.3, no Curso de Licenciatura em Pedagogia, inicialmente, o debate entre docentes consumou majoritariamente a refutação à proposta. Foi realizada uma consulta sobre a proposição aos discentes com matrículas ativas no Curso, havendo baixo índice de respostas (96 apenas - 29,53% - dos 325 com matrículas ativas), o que revelou a falta de acesso a equipamentos e à internet, evidenciando a inviabilidade da educação a distância, de modo geral, e a oferta do período especial, em particular. No entanto, em um segundo momento, a UFPI, enquanto instituição, levou novamente ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSUN) o Projeto do Período 2020.3 e conseguiu aprovação, conforme

explicitado na Resolução nº 048/2020. Compreende-se que implementação da modalidade EaD, além de provocar a exclusão²⁹, pode impactar no regime de trabalho, provocando insegurança à instituição universitária e à produção científica, especialmente quando a voz do coletivo é desabonada, lacerando os princípios democráticos a medida em que ocorre imposição de tal modalidade.

Trata-se das condições de vida dos discentes, não se refere apenas a problemas de acesso à internet via banda larga, que já se configura como colossal impugnação para ampla fração de discentes, sendo esta realidade agravada no Norte e Nordeste, mas também severa nas periferias dos grandes centros urbanos (PNAD, 2017). A UFPI, ou qualquer outra universidade pública brasileira, não pode desconsiderar essas condições de vida, que englobam: trabalho, renda, moradia e, especialmente, considerando a crise sanitária mundial vivida, a dimensão psicológica da vida discente, que se agravou ainda mais, em função da COVID-19, dificultando o acesso a ambência necessária às atividades de estudo referentes ao ensino remoto. A quem interessa o ensino remoto? Às grandes corporações que comercializam as plataformas de ensino, associadas ao capital e ao neoliberalismo que, de modo escuso, pregam a solução dos problemas educacionais na crise pandêmica ao uso de tais plataformas. Em tempo, registre-se que há tempos essas corporações têm exorbitante lucratividade em função da exploração do trabalho docente, transformando-os em meros tutores, colaboradores e/ou monitores, incitando a expropriação do conhecimento dos professores em uma carga horária desumana, permitida pela flexibilização dos direitos trabalhistas: o trabalho vivo dá lugar ao trabalho morto.

Retomando a metáfora da epígrafe: que delírio esse verbo pegou? Que re-criação provocou o descomeço no recomeço? A quem e a que serve essa nova universidade? Não cabe nesta sociedade mercantil a emancipação humana e, nela, a educação é instrumento daquilo que evidencia a desumanização engendrada pelo capitalismo. Isto fica clarificado quando se comprehende nas relações sociais capitalistas a visão utópico-liberal da educação funcionando como sistema de internalização da cultura, dos valores e dos conhecimentos em alinhamento com o funcionamento social do capital nesta perspectiva. Aparta-se então o que não pode ser apartado: as concepções de práticas educativas da estrutura sistemática do capital, tornando a educação negócio que qualifica para o mercado, quando ela vai muito além disso, posto que é a própria vida em si, processo estético-criativo que está vinculado ao trabalho enquanto atividade humana, *devir* que gera as possibilidades de produção da liberdade-felicidade. Portanto, faz-se mister atitudes críticas diante da determinação de políticas educativas,

²⁹ Para os discentes que estão fora da área de cobertura e/ou não dispõem de acesso à INTERNET.

especialmente aquelas referentes à formação de professores, que vão de encontro às suas necessidades.

A seguir a constituição do grupo de professores partícipes da pesquisa.

3.3 Partícipes da pesquisa e o diagnóstico inicial

Dos trinta e seis (36) professores que se dispuseram a participar da pesquisa, quando consultados por *e-mail* somente vinte e um (21) mantiveram o interesse para a efetiva constituição do grupo, justificando os demais a não continuidade no propósito por conta dos inúmeros compromissos assumidos com a UFPI, quer sejam relacionados à tríade ensino/pesquisa/extensão, quer seja com as suas próprias pós-graduações (mestrados e doutorados). Houve bastante dificuldade em conseguir dias e horários em que estes professores estivessem todos presentes no *Campus*. A maioria não reside em Floriano e sim em Teresina, indo à cidade somente nos dias em que têm aulas no CAFS. Em função disso, foi elaborada uma planilha a fim de identificar em que dias e horários havia uma maior quantidade de professores, mais variada representatividade dos cursos e diversidade na formação inicial.

Por meio de mensagens eletrônicas por e-mail foi possível constatar que há uma enorme pulverização dos professores tanto nos dias da semana (segunda a sexta), como também nos diversos turnos (manhã, tarde e noite). Os dias de terça (tarde) e quinta (manhã) foram os mais favoráveis à constituição do grupo que, dos vinte e um (21) interessados, ficou constituído por sete (07) professores. Desses sete (07), uma professora que representava o curso de Enfermagem desistiu da participação em função da liberação para doutorado, ficando o grupo constituído por seis (06) professores, que representam três (03) cursos do ES: Administração (01 professor); Biologia (02 professores) e Pedagogia (02 professores); e um (01) curso do EBTT (Ensino Médio – 01 professor). Anteriormente ao desligamento da professora supracitada, mesmo com todo o esforço dos colegas em participar do grupo, não havia possibilidade de reunião nos mesmos dias e horários.

No que tange à formação dos professores que atuam no CAFS, verificou-se que: no EBTT, nove (09) são especialistas, dezenove (19) são mestres e nove (09) são doutores; no ES, um (01) é especialista, sessenta (60) são mestres e quarenta e dois (42) são doutores sendo, portanto, no total: dez (10) especialistas, sessenta (60) mestres e cinquenta e um (51) doutores.

A seguir, o quadro 01 apresenta os partícipes da pesquisa que colaboraram durante todo o processo da pesquisa e, no quadro 02, os partícipes que estavam presentes nas assembleias de

curso e se manifestaram, materializando discursos que se tornaram *corpus* analítico para essa pesquisa:

Quadro 01: Perfil dos Partícipes da Pesquisa

GRUPO NUCLEAR	CODINOMES	REGIME DE TRABALHO	FORMAÇÃO	TEMPO TOTAL DE DOCÊNCIA	TEMPO DE DOCÊNCIA NA UFPI
	Liberdade Lispector	Dedicação exclusiva (DE)	Bacharelado em Administração de Empresas Mestrado e Doutorado em Administração de Empresas	7 anos	2 anos
	Liberdade de Barros	Dedicação exclusiva (DE)	Licenciatura em História Mestrado em História do Brasil	6 anos	2 anos
	Liberdade Suassuna	Tempo Parcial (TP) 20h	Licenciatura em Filosofia Mestrado em Educação Doutorado em Educação Brasileira	18 anos	3 anos
	Felicidade Lispector	Dedicação exclusiva (DE)	Licenciatura em Ciências Biológicas Mestrado e Doutorado em Botânica	9 anos	8 anos
	Felicidade de Barros	Dedicação exclusiva (DE)	Licenciatura em Ciências Biológicas Mestrado em Saúde e Ambiente Doutorado em Biotecnologia	16 anos	8 anos
	Felicidade Suassuna	Dedicação exclusiva (DE)	Licenciatura em Pedagogia Mestrado em Educação	19 anos	4 anos

Fonte: Dados produzidos a partir da aplicação do questionário.

Quadro 02: Perfil dos Partícipes da Pesquisa

PARTÍCIPES DAS ASSEMBLEIAS DE PROFESSORES	CODINOMES	FORMAÇÃO	FUNÇÃO
	Lispector Liberdade	Licenciatura em Pedagogia Mestrado e Doutorado em História da Educação	Docente
	Barros Liberdade	Licenciatura em Pedagogia Mestrado e Doutorado em Educação	Docente
	Suassuna Liberdade	Graduando em Licenciatura em Pedagogia	Representante Discente ³⁰
	Lispector Felicidade	Graduação em Ciência Biológicas Mestrado e Doutorado em Ecologia e Recursos Naturais	Docente
	Barros Felicidade	Graduação em Ciências Biológicas Mestrado em Botânica Doutorado em Etnobiologia e Conservação da Natureza	Docente
	Suassuna Felicidade	Licenciatura em Ciências Biológicas Mestrado em Educação	Docente

Fonte: Dados produzidos nas Assembleias de Cursos.

A constituição do grupo não foi uma empreitada fácil, tendo em vista que planejar e realizar ações visando à criação de um grupo de estudo de professores em um contexto extremamente carente de condições objetivas de efetivação exigiu um empenho hercúleo por parte daqueles que se disponibilizaram a fazê-lo. Demandou um corpo a corpo, uma entrada física, considerando ser um trabalho em que se depende dos professores, da disponibilidade deles, dos encontros, da elaboração dos textos, da apreciação dos textos uns dos outros. A designação dos partícipes por codinomes é assim explicada: o primeiro nome de cada um faz referência à prospecção liberdade-felicidade, enquanto *de vir*; o segundo nome de cada um é

³⁰ A produção da representação discente foi gerada verbalmente na Assembleia do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

alusivo aos sobrenomes da poetisa e dos poetas autores das epígrafes que iniciam cada seção deste trabalho. Quanto aos partícipes presentes nas assembleias de professores dos cursos de Pedagogia e Biologia, que tiveram seus discursos citados, os sobrenomes dos poetas e poetisas aparecem em primeiro lugar e como sobrenome vêm os temas referentes à prospecção liberdade-felicidade.

No que tange ao diagnóstico inicial, acerca das necessidades formativas dos professores emergiram recorrentes dúvidas sobre o que seria “necessidades formativas” revelando que há, em parte, ausência de conhecimento acerca do tema em questão o que, no nosso entendimento, já explicita uma necessidade formativa, qual seja, a compreensão sobre tal definição. Tendo em vista que o diagnóstico das necessidades formativas gera as condições para o processo de estudo e reflexão torna-se fundante elucidar que as necessidades são inventariadas pela condição humana, histórica e cultural e, por consequência, não existem por si só, mas em função de um dado contexto, de sua configuração, entretanto, não de forma direta e linear. Bandeira (2014, p. 55) para apresentar um significado que sobrepujasse o cunho natural, físico e imediato que geralmente se aplica às necessidades, conceituou-as como “produções sócio-históricas volitivas que motivam a autorrealização humana e surgem a partir das condições objetivas e subjetivas da realidade.” Compreende-se, desse modo, que atender uma necessidade de formação exige engajamento político, conectando-se às possibilidades de se resolver ou não as contradições que a geram, considerando que se relacionam dialeticamente com a realidade.

De modo geral, particular e singular, as necessidades formativas apontadas pelos professores na fase diagnóstica foram abordadas por meio da relação com as unidades dialéticas e formativas: afeto-cognição, motivo-objeto, ruptura-desenvolvimento, imaginação-criação e conteúdo-forma. No apêndice A, registra-se o compilado da fase diagnóstica da pesquisa, a fim de que, futuramente, seja possível o seu desdobramento em outras produções científicas, além de funcionar como vetor fortalecedor da formação contínua no CAFS. No referido registro constam a lista de: necessidades formativas; desafios na universidade; desafios no trabalho como professor na universidade; entendimento sobre realização profissional; entendimento sobre formação contínua; o que esperam da formação contínua.

Posto o registro alcançado a partir do diagnóstico inicial da pesquisa, assevera-se que, na formação contínua, há que se considerar a apropriação da cultura profissional, a fim de potencializar o ser cognoscente e a identidade docente na prospecção liberdade-felicidade, considerando as unidades imaginação-criação, conteúdo-forma, afeto-cognição, motivo-objeto e ruptura-desenvolvimento. Outrossim, comprehende-se que a formação contínua toma configuração de atividade ao se realizar de modo consciente, não somente em decorrência de

uma necessidade particular, mas em função da sua natureza social. Portanto, alça a um distinto patamar em que não se almeja apenas a formalidade do processo em si, mas a expansão da consciência, oportunizando o salto qualitativo que permite ações e operações voltadas para novas aprendizagens.

A seguir, apresenta-se o capítulo “A formação e o projeto de formação.”

4 A FORMAÇÃO E O PROJETO DE FORMAÇÃO

Quem anda no trilho é trem de ferro, sou água
que corre entre pedras: liberdade caça jeito.

Manoel de Barros

A prospecção liberdade-felicidade, enquanto criação ontológica nessa pesquisa, requiritou atividade coletiva³¹ que teve por alicerce as unidades imaginação-criação, afeto-cognição, conteúdo-forma e motivo-objeto evocando a unidade ruptura-desenvolvimento que superasse a dualidade entre o social e o pessoal. Humanidade na sua inteireza: corpo-mente, determinada e determinante do fluxo dinâmico da vida em um afetar-se mútuo! A afetividade é fulcral para a organização e desenvolvimento da sociedade, constituindo-se como uma inalienável dimensão ético-política relacionada à capacidade de transformação humana como condição para perseverar na existência que vá além da mera sobrevivência, por meio da atividade do trabalho criativo. Desse modo, os sujeitos sócio-pessoais partícipes, no recorte espaço-temporal da pesquisa, também elaboraram a sua capacidade de resistência como potência de desenvolvimento, mediados pela linguagem, e situados em um dado contexto cultural em que se efetivaram *perejivaniia*.

Assim como a liberdade é fruto da criação humana, também o é a servidão, dimensionada, na perspectiva spinoziana, a partir dos afetos tristes e decorrentes de maus encontros em que a potência humana de agir é diminuída em função das relações de servidão que são criadas e engendram os contextos sócio-político-econômicos em que prevalecem a falta de sensibilidade e de aprendizado ético-afetivo. Portanto, o recorte espaço-temporal dessa pesquisa, assentado na lógica liberal, não esteve isento de tal conjuntura em que a felicidade é movida pelo egoísmo e competitividade, portanto, adversa à atividade humano-coletiva pautada na liberdade enquanto elemento do devir histórico e emancipatório da sociedade, pois que, essa liberdade em nada converge com o livre arbítrio, mas com a expansão da consciência dos sujeitos sócio-pessoais, resultantes do movimento que provem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, aventando o comprometimento social enquanto instrumento ontológico na luta pela superação da lógica formal por meio da organização do coletivo, tendo em vista que:

³¹ De modo embrionário.

[...] tanto Vigotski (2007) como Marx e Engels (2001), entendiam o método como algo a ser praticado e não aplicado, caracterizando-se como instrumento-e-resultado, e não instrumento-para-resultado, por estarem engajados com a transformação da sociedade, com a revisão de conflitos e contradições intelectuais, políticas, econômicas e culturais, percebendo o conhecimento como reorganização e dimensão revolucionária. [...] Compreender que a atividade humana organizada como instrumento-e-resultado redimensiona o método educacional e traz implícita a ideia de que o próprio método já é a produção de conhecimento e reorganiza o conhecimento, promove emancipação, colaborando para a produção da consciência, entendida esta vigotskianamente, como aquilo que é próprio do ser humano, e que é construída pela interação do sujeito com o objeto por meio dos artefatos culturais (instrumentos/ferramentas). [...] o instrumento-para-resultado está voltado à satisfação de necessidades imediatas e individualistas, não comprometidas com a transformação social, com o coletivo. [...] o método [...] é instrumento-e-resultado ou o método da práxis, ou seja, perpassa por todo o processo de desenvolvimento e transformação dos conceitos espontâneos em conceitos científicos que se objetiva sob diferentes condições internas e externas. [...] a linguagem [...] como instrumento-e-resultado do funcionamento psicológico [...] contribui para a construção de espaços em que há participação significativa dos professores nas discussões [...]. Essa participação é fundamental tanto para manter quanto para mudar a maneira como vivemos e compreendemos o mundo e a nós mesmos. A conscientização desse fato é o primeiro passo rumo à [...] sociedade desejada. (COELHO, 2012b, p. 30 a 33).

Vospitanie e *Obutchénie* na apropriação da cultura, por meio das relações sociais entre as novas gerações e suas predecessoras, compõem atividades vitais a serem consideradas no que diz respeito à reflexão crítica do homem sobre os valores e os conhecimentos relativos às ações e operações realizadas, pelas implicações que venham a ter para o coletivo, tomando o humano e suas potencialidades como nuclear em contínuo movimento que expressa suas contradições. A contradição, motor da atividade humana, imprime as suas marcas nas relações sociais e no desenvolvimento da personalidade: o outro é necessário nesta seara desenvolvimental, entretanto, nem sempre colabora para a constituição de uma sociedade mais justa e fraterna, posto que almeja antes benesses corporativas e/ou individuais, o que se contrapõe à liberdade-felicidade enquanto devir coletivo. A liberdade, na perspectiva metodológica vigotskiana, fundada na tradição marxista:

[...] opõe-se ao conceito liberal de liberdade ou emancipação. Isso se demonstra com dois pontos no conceito de liberdade/emancipação em Vigotski: (a) trata-se de uma conquista não de um pressuposto; (b) é uma conquista que se obtém cooperando e não sozinho. Não é preciso optar por “liberdade” em preferência a “emancipação”, nem o oposto. Ao dizer “liberdade”, concebemos o processo permanente de obtê-la e não um estado ideal que atingido faz cessar a busca. Por “emancipação”, concebemos o mesmo, ainda que a terminação da palavra talvez enfatize mais o “movimento”. [...] É certo que não nascemos livres nem autônomos. Portanto, um desenvolvimento é necessário para conquistar autonomia: independência afetiva, liberdade de ação e pensamento. (DELARI, 2013, p. 51).

Essa conquista é, sobremaneira, historicamente produzida pelo humano-coletivo, pois a liberdade-felicidade além de relacionar-se às necessidades e motivos, mantém estreito vínculo

com a volição, pois “[...] o homem necessita decidir o que irá obter (realizar) e perder (deixar de realizar). Nessa decisão (in)tensa pode superar a determinação mecânica dos estímulos externos. [...] tal ato de ‘volição’ (aspas do original) desenvolve-se, passa por mudanças qualitativas ao longo do tempo.” (DELARI, 2013, p. 52). Volição esta que, no recorte espaço-temporal dessa pesquisa, potencializaram-se a medida em que, conforme a compreensão spinoziana, ocorreram os bons encontros que viabilizaram o desvelamento das ilusões, ou seja, na expansão do abstrato ao concreto que se movimentaram por meio dos nexos conceituais para que se compreendessem as relações internas dos conteúdos enquanto unidade, em suas singularidades, particularidades e generalidades, captando as relações de cada totalidade na qual se está imerso socialmente ao distinguir a essência da aparência. De modo contrário, os maus encontros também ocorreram. Outrossim, nas catarses das perejivaniia docentes:

Na hipótese de nossos valores mais profundos serem condizentes com os de nossa vertente científica, isso terá implicações cruciais. Uma vez que nosso trabalho é sempre com outras pessoas, sobretudo nossos educandos, nossos valores morais passarão a interagir com os deles, constituindo nossa relação social com eles. Isso se dará numa relação (in) tensa, de empatia e estranhamento, de aliança e confronto, que nos transformará mútua e constantemente, se houver disposição política para tal. (DELARI, 2013, p. 57).

Os signos, por meio das suas funções, têm indispensável papel junto às unidades que aqui se destacaram, pois, em articulação com o movimento do pensamento, impulsionaram o desenvolvimento das funções psicológicas superiores fazendo com que estas, em interconexão sistêmica e funcional por meio do estudo das regularidades e das rupturas no modo de operar o pensamento, provocassem a expansão da consciência com o surgimento do novo, mantendo a conexão com o essencial da sua gênese, o que demonstrou a historicidade do processo trilhado nas relações abstratas estabelecidas internamente. Por conseguinte, a compreensão do método da unidade “[...] não exclui a análise [...] decomposição de um todo complexo em momentos distintos que o constituem e o formam. [...] quando se fala de método da unidade [...] não se deve supor um método que [...] seja somatório, generalizante ou que exclua a possibilidade de um estudo analítico.” (VIGOTSKI, 2018, p. 38). Portanto, a necessidade da decomposição e análise decorre de que, na unidade do fenômeno histórico investigado, o elemento não contém as propriedades universais do todo, porém cada parte de um todo resguarda em si o essencial dele, mesmo que de modo não desenvolvido, o que permitiu o estudo das relações, o que possibilitando o alcance da totalidade imprescindível para a compreensão do desenvolvimento, que não se deu de maneira constante, pois a unidade é mutável. Logo, foi possível a síntese do objeto por meio da apreensão das suas relações internas na sua realidade.

Nas *perejivania* fluíram catarses das quais decorreram o desenvolvimento psicológico e da personalidade consciente. Eis que se destaca o impacto ocasionado pelo meio em cada uma dessas situações, pois foram necessárias as condições adequadamente organizadas, a fim de que se prosseguisse a compreensão, por meio da tomada de consciência e de atribuição de sentido ao que ocorria, ou seja, a humanidade aprende e, de tal aprendizagem, transcorre o desenvolvimento da psique pela interconexão das funções psicológicas superiores (conscientes e voluntárias) em uma complexa organização de subordinação umas às outras em um movimento em que alternadamente cada uma exerce o seu predomínio ou não, sendo assim:

[...] se analisarmos as funções estaticamente, num momento determinado, há uma analogia. Porém, se o fizermos em sua dinâmica, elas pertencem a dois processos contraditórios: o de desenvolvimento e o de desintegração. Por isso, é feliz a comparação dessa semelhança com a coincidência que pode haver entre dois trens que estão em direções opostas. Exatamente por força de estarem em direções opostas, e não apenas diferentes, é que eles se encontram em determinado ponto do caminho. (VIGOTSKI, 2018, p. 137).

Eis a explicação da qual depreendeu-se que a unidade contém em si, inevitavelmente, a contradição que mantém contínua relação com a historicidade em movimento e, segundo Vigotski (2018, p. 68), “[...] quanto mais longo o caminho do desenvolvimento de alguma função [...] menor a influência hereditária. [...] Quanto mais curto o caminho de desenvolvimento de alguma função, mais diretamente se manifesta determinada influência da hereditariedade”. Tal explicação evidencia o aspecto de determinação do meio, porém demonstra também a qualidade do humano enquanto determinante, posto que as funções psicológicas superiores se desenvolvem mais tarde com relação às inferiores, isto é, a natureza biológica está subordinada à social e à histórica. Dessa maneira, entendeu-se que, dialeticamente, a *Obutchénie*-desenvolvedora dá-se em condições que contemplam a unidade do lógico-histórico dos conceitos por meio da criação de instrumentos psicológicos que provoquem as necessárias rupturas provedoras das *perejivania*, captando:

[...] o processo de transformação das propriedades e/ou relações presentes em um dado fenômeno, isto é, que capte o processo de desenvolvimento do fenômeno, naquilo que ele é, no que foi e no que pode vir a ser. Um fenômeno histórico, como o psiquismo humano, por exemplo, possui um processo particular ou específico de desenvolvimento. Captar esse processo particular de desenvolvimento é a única possibilidade para explicar esse fenômeno em essência, ou seja, explicar a origem e as causas (ou os “nexos dinâmico-causais”) desse desenvolvimento. (CEDRO; NASCIMENTO, 2017, p. 33).

Postas essas considerações, a seguir, discorre-se sobre a trilha produzida no primeiro movimento da formação, qual seja o primeiro isolado delimitado pelos áudios transcritos contendo os diálogos travados na primeira reunião ocorrida, caracterizando os episódios selecionados. Dessa maneira, por vezes saindo do trilho à caça da liberdade, foi-se constituindo a maleabilidade (como a água), procurando não se apartar da essencialidade que mantém viva a humanidade em contínua formação!

4.1 Movimento e historicidade da Atividade Pedagógica

Tenho duas armas para lutar contra o desespero, a
tristeza e até a morte:
o riso a cavalo e o galope do sonho. É com isso
que enfrento essa dura e fascinante tarefa de
viver.

Ariano Suassuna

A dura e fascinante existência humana em que estão postos os riscos e as chances de se produzir a liberdade-felicidade por meio do conhecimento e da ciência!! Caraça, prefaciando uma de suas obras (1951), define como ciência: “um organismo vivo, impregnado de condição humana, com as suas forças e as suas fraquezas e subordinado às grandes necessidades do homem na sua luta pelo entendimento e pela libertação; aparece-nos, enfim, como um grande capítulo da vida humana social.” Comunga-se dessa definição de ciência nessa pesquisa que ora apresenta-se e, compreendendo assim, destina-se o presente capítulo à exposição, interpretação e compreensão do primeiro movimento ocorrido para a sua efetivação por meio da organização dos encontros formativos, pela dinâmica de produção dos textos norteadores da proposta para a formação contínua dos professores do CAFS, voltada para a prospecção liberdade-felicidade na humanização docente e expansão do caráter político dos conhecimentos.

Todas as reuniões foram audiogravadas com a autorização dos partícipes e, posteriormente, transcritas. A análise dos dados produzidos nos encontros foi feita a partir dos isolados, episódios e cenas que marcaram o ritmo do que foi produzido nessa pesquisa. No dia

06/06/2017³², nos turnos da manhã e da tarde, ocorreu reunião com participes diferentes em cada um dos turnos, perfazendo o total de três reuniões (mesma pauta para todas). Nas foram definidos os dias e horários dos encontros, apresentando a pesquisa e a metodologia. Anteriormente havia sido enviado por e-mail dois textos (“Aprendizagem docente na formação continuada de professores em serviço”, de Alvarado-Prada e Longarezi e “A instituição escolar como espaço e tempo para a Formação Continuada de Professores”, de Alvarado-Prada), sobre a metodologia e formação contínua para que a leitura fosse realizada pelos participes antecipadamente e criou-se posteriormente a essa reunião, após consulta aos participes, um grupo no *whatsapp* para viabilizar a comunicação entre nós.

Como estratégia para execução da metodologia, após as discussões no grupo, foi acordado que seria elaborado um texto por cada um dos participes da pesquisa sobre a concepção de formação contínua, elencando três características, no mínimo, sobre tal formação. Após a elaboração, os textos foram apreciados por cada um dos participes, de modo que puderam expor o seu entendimento, argumentando e/ou contrarargumentando acerca das ideias apresentadas em cada texto, de modo que, a partir da discussão, chegou-se a um consenso sobre que características seriam indispensáveis à formação contínua. Dos cinco³³ textos produzidos, todos tiveram comentários registrados por cada um dos participes, no entanto, somente dois textos foram debatidos presencialmente em função de impossibilidades apresentadas pelo contexto real. Em 09/07/2017 foi realizada reunião e nela discutimos sobre o andamento das produções dos textos. Não houve possibilidade de o grupo de participes se reunir antes da assembleia do curso de Bacharelado em Administração e, sendo assim, o texto foi apresentado ao referido curso *ipsis litteris*, ou seja, as produções de cada um dos participes para que não fosse perdida a oportunidade de contato com nenhum curso. A assembleia no curso de Administração ocorreu no dia 11/10/2017 e a maioria dos professores não havia lido os textos, de modo que, nessa oportunidade, não foram produzidos dados significativos à análise. No dia 17/10/2017 ocorreu a assembleia do Curso de Licenciatura em Pedagogia e, logo em seguida, na mesma data, a reunião em que foi discutido o texto de Liberdade Lispector por Liberdade de Barros, Liberdade Suassuna, Felicidade de Barros e Felicidade Suassuna. Em 23/10/2017 ocorreu a assembleia do Curso de Licenciatura em Biologia. Em 24/10/2017 ocorreu reunião

³² Ressalta-se que os dados produzidos nesse ano foram analisados entre junho e julho de 2020, portanto, em períodos históricos que se diferem brutalmente entre si, principalmente em função do contexto político atual, apresentado no início do Capítulo 3.

³³ Dos seis participes, a participante-pesquisadora não elaborou um texto individual, consistindo sua tarefa em coordenar o movimento de idas e vindas dos textos entre os demais participes, bem como as discussões em torno de tais produções.

com os partícipes em que foi discutido o texto de Liberdade de Barros por Liberdade Suassuna, Liberdade Lispector e Felicidade Suassuna. A assembleia do Ensino Médio do Colégio Técnico de Floriano estava prevista para 25/10/2017, no turno da noite. Os professores foram comunicados pelo diretor do referido Colégio, porém nenhum professor compareceu e a reunião não ocorreu.

O isolado A (Aprendizagem Docente) é constituído por dois episódios: o Episódio A1 (Entre afecções, afetos e emoções - sentimentos delineadores da Atividade Pedagógica) e o Episódio A2 (“Travar o sistema” – *Perejivanie* de liberdade-felicidade), apresentados a seguir. No Episódio A1, reflete-se sobre a constituição da identidade do profissional dos docentes de cada curso do CAFS e de como isto não os aparta entre si, ao contrário, sinaliza a capacidade de compreender a universalidade do conhecimento científico e sua relação com a *obutchénie*, forjando assim a identidade docente em devir histórico. Assevera-se a compreensão da sociedade enquanto sistema que serve a determinados interesses de produção na relação com a natureza e com o trabalho humano, tendo por consequência a compartmentalização dos conhecimentos, que é decorrente do modelo de sociedade instalada. Neste episódio, a Atividade Pedagógica, enquanto movimento coletivo dialético, dimensiona o sujeito contemporâneo, entendendo o capitalismo em articulação com o seu modo de produção, o que provoca impacto na vida docente ao transferir a compartmentalização para o ensino e individualizar o trabalho docente.

Destaca-se o oportunismo das organizações que se pautam na lógica positivista, asseverando o fetichismo e a meritocracia, ideologias incompatíveis com o desenvolvimento humano na perspectiva do que ora defende-se nessa pesquisa e com a natureza social da universidade pública, tendo em vista que a natureza humana interior não está desconectada do meio ambiente. Portanto, enseja-se zonas de possibilidade para a mobilização política, que se deseja revolucionária. Assim, a formação contínua enquanto Atividade Pedagógica, é evidenciada neste episódio como criadora de condições que podem efetivar ações contrárias à solidão do trabalho docente, ao isolamento e da desmobilização política, constituindo-se como instrumento psicológico que impacta na constituição da personalidade do professor e na consciência do coletivo, no entrelaçamento com o outro, permitindo que se tome consciência dos acabamentos provisórios de ser-tornar-se-sentir-se professor na abundância do diverso e não-homogeneização do humano.

Enfatiza-se que a produção capitalista evoca motivos-estímulo com prejuízo dos motivos formadores de sentido, tendo em vista a própria natureza imediatista e fetichizada do sistema, ou seja, são sentidos alienados do conteúdo vital da atividade docente, posto que não

oportunizam o desenvolvimento e a formação da personalidade do trabalhador, embaralhando a consciência acerca da finalidade social do trabalho, podendo vir a diminuir a potência da existência ao provocar insatisfação profissional.

No Episódio A2, discute-se sobre a matriz dialética como potencializadora de condições emancipadoras na unidade histórico-social-política em que a aprendizagem é um processo de organização interna e que, nela, a felicidade está ligada à categoria da ética e à qualidade de vida propícia, asseverando que tudo isso só é possível em sociedade, sujeito-sujeito. Destaca-se que a formação proposta constitui processo de emancipação, cuja categoria fundante é o trabalho, que deve gerar condições de viver. Reflete-se sobre a formação contínua enquanto organização social e política, que impacta na melhoria da qualidade do trabalho dos professores e na aprendizagem do discente e que, sua finalidade não é o ajuste ao modelo hierárquico, sistemático, ao contrário, sua finalidade é “travar mesmo o sistema”, por meio da relação dialética com o governo.

A Atividade Pedagógica constituiu-se, desse modo, como elemento formativo comprometido com a superação das relações sociais de dominação e exclusão, indo de encontro ao estilhaçamento da produção e da reprodução do conhecimento, evitando assim, degringolar para o artificialismo curricular. O trabalho docente é, portanto, um trabalho prático-teórico que exige procedimentos, estratégias, modos de fazer, além de um consistente conhecimento teórico, que ressalta a atividade histórica e coletiva dos sujeitos na composição das funções mentais superiores, apropriação cultural e o desenvolvimento do pensamento teórico em unidade. Demonstrou-se que, a formação contínua sistematizada a partir do ensino desenvolvimental acarreta em mobilização dos docentes e, consequentemente dos discentes, em torno do nuclear dos conceitos, considerando o movimento de ascensão do abstrato ao concreto, o que culmina em distinção entre a essência a aparência, questão nevrálgica para a expansão da consciência crítica e formação política tão necessariamente inadiáveis.

O isolado B (A Expansão do Coletivo) é constituído por dois episódios. O Episódio B1: “A roda não gira ao nosso favor, gira ao contrário”: a exaustão do trabalho morto e o Episódio B2: Formação contínua – “a linha que vai costurar” o trabalho vivo. No Episódio B1, destaca-se que o trabalho docente é um elemento da superestrutura que impulsiona a infraestrutura econômica. O contraditório é revelado, concomitantemente, na expansão da universidade e do Estado mínimo posto que, no interior dessa expansão, gesta-se o plano da privatização de serviços, política que alimenta o capitalismo: houve aumento de matrículas, aumento de concursos, aumento dos instrumentos de avaliação mas, na verdade, os concursos foram para suprir as vagas de professores que estavam como substitutos, ou seja, a infraestrutura

permaneceu a mesma. Com isso, a expansão causou a intensificação do trabalho docente em detrimento da formação coletiva docente enquanto potencializadora da consciência crítica, gerando prostração da educação pública paralela ao avanço do sistema privado, ao tempo em que se socializa a escola para a mídia por meio da publicidade, transformando a educação em mercadoria.

Assevera-se que o trabalho morto repercuta as condições para a manutenção do sistema capitalista, aniquilando a expansão da consciência crítica e abatendo a existência dos sujeitos sócio-pessoais, tendo em vista que as condições de produção constituem empecilhos para o desenvolvimento humano e potência de ação que instigam a liberdade-felicidade em um movimento que insufla a competitividade. Afirma-se a formação contínua como parte do projeto político pedagógico dos cursos e da instituição em sua totalidade, bem como o compromisso com a comunidade, com o educando, com o mercado de trabalho enquanto prática educativa transformadora da sociedade marcada pela desigualdade social. Registrhou-se que, nesse processo, caso não se perca os atributos que preservam a singularidade e a particularidade na relação com a generalidade, torna-se possível validar ou não aquilo que se abstrai da realidade.

Uma vez que não sejam apreendidos esses atributos, não é possível conhecer a essência do concreto real, pois a realidade se torna impenetrável e ilusória em função do não acesso aos nexos conceituais que constituem a trama da prática social em sua história e cultura. Na ascensão do abstrato ao concreto, quanto mais se apreende as determinações do objeto, mais a unidade imaginação-criação se torna fecunda, prenhe de inspiração que move a estética de modo catártico nas *perejivania* que provocam a eclosão das máximas tensões da contradição, momento em que se expande a consciência. Discutiu-se que o não acesso aos bens culturais aprofundam as desigualdades sociais, tendo em vista que, na sociedade capitalista em que predomina o necroneoliberalismo há classes e interesses dissemelhantes e que, somente uma parte da sociedade detém a cultura como bem de produção, enquanto a classe trabalhadora não os possui. Ratificou-se que a universidade é o lugar da ruptura-desenvolvimento necessária em que se pode prover as condições de mobilidade social no que tange ao acesso à cultura enquanto produto da atividade humana.

Quanto à formação contínua, a intencionalidade é que o projeto seja assumido pelo coletivo, considerando a sua dimensão política e formativa, destacando que a pesquisa não pode somente alimentar o ego de quem a realiza, pois precisa ter uma finalidade social que não se justifique somente pela aquisição do título de doutor, provocando a transformação social necessária e o retorno para comunidade.

No Episódio B2, registrou-se que a desarticulação dos conteúdos com a realidade e a extenuante sobrecarga de trabalho, dificulta a interdisciplinaridade, esclarecendo-se que o direito à formação contínua seria tem a finalidade de melhorar a ação política, social e de aprendizagem. Afirmou-se que a aprendizagem oportunizada pelo coletivo potencializa as ações do grupo, por intermédio do processo da pesquisa, das relações interpessoais no coletivo, que vão se robustecendo e afirmado a identidade político-profissional-institucional ante os sujeitos sócio-pessoais e a própria sociedade. Dimensionou-se como essencial para a formação contínua do CAFS os fundamentos epistemológicos, a ética, política e o conteúdo específico das áreas de conhecimento. Ressaltou-se que, enquanto atividade, a formação contínua quanto mais científica, mais filosófica e mais artística for, mais os discentes e docentes se desenvolverão humanamente. Nesse processo, faz-se necessária a reflexão autocrítica permanente e o desejo pelo reconhecimento do fazer pedagógico como aprendizado ininterrupto, viável pela escuta dos membros do coletivo, o que potencializará a instituição e as relações interpessoais. Desse modo, conclui-se que o projeto de sociedade ética envolve a corresponsabilidade da instituição, pois não há neutralidade, mas o compromisso com a emancipação humana, com a produção de conhecimento movido pela politicidade, considerando a volição e o consenso do coletivo, bem como assegurando a alternância de coordenação do grupo.

Destarte, as cenas registradas em cada episódios foram revelando o movimento e a historicidade da Atividade Pedagógica realizada em face da problemática, do problema, da tese e dos objetivos estabelecidos por esta pesquisa. No Episódio A1, Cena A1.1, discutiu-se sobre as relações entre o modo de ensinar-aprender-ensinar, a apropriação do conhecimento e do seu próprio conteúdo em si, destacando como a vida docente é um contínuo, que exige posicionarse na perspectiva da diversidade de compreensões acerca da sociedade, da humanidade e de suas relações. Refletiu-se sobre sentimento de pertença e sobre a conexão entre os membros do coletivo e destes com a realidade. Na Cena A1.2 enfatizou-se a dimensão ético-afetiva no realce do outro enquanto constituinte do sujeito sócio-pessoal, em sua alteridade. Na Cena A1.3, asseverou-se sobre a produtividade: a aceleração; ampla e forte produtividade voltada à lucratividade; desprezo ao ambiente e ao trabalho docente originando a “überização do trabalho” como forma de precarização, respaldada pela reforma trabalhista. Na Cena A1.4, abordou-se a compartmentalização do ensino em relação com a lógica do mercado e, ainda, sobre a verticalização ao invés da horizontalização do ensino como resultado de os professores cursarem a pós-graduação *stricto sensu*. Na Cena A1.5, conclui-se que o sentido de pertencimento é vital para a Atividade Pedagógica, ao se considerar que os elementos da

atividade têm funções distintas e estão em transformação contínua. Desse modo, a atividade exige a apreciação da sua estrutura e dos nexos entre seus componentes, a fim de que se identifique o seu motivo, tendo em vista que também a subjetividade produz a consciência por meio da atividade humana e da matéria.

No Episódio A2, na Cena A2.1, afirmou-se a relevância e amplitude das finalidades da formação contínua, evidenciando compreender a insuficiência do mero domínio de técnicas como aprendizagem docente. Na Cena A2.2, conclui-se que a instrumentalização do ensino exige a apropriação pelos sujeitos dos modos e meios sociais de atuação via instrumentos que os afeta diretamente, pois, pensar sobre o objeto da ação docente na organização do ensino, em equivalência com as finalidades da atividade, oferece as condições para os sujeitos se modifiquem e se transformem, tomando consciência da realidade em que estão e o que precisam para se desenvolverem. Na Cena A2.3, apontou-se que a formação contínua precisa se debruçar sobre a formação de professores e, igualmente, considerar o conteúdo da formação dos discentes, resultando em análise dos conteúdos das matérias formativas e os procedimentos metodológicos utilizados pelos professores, de maneira que sejam explicadas as relações estruturais que caracterizam essa matéria.

No Episódio B1, na Cena B1.1 dimensionou-se a apreensão do conhecimento como fonte de domínio e manipulação do outro, ou seja, mais uma faceta da alienação humana em que incide estreiteza intelectual, empobrecendo o trabalho docente de energia vital, o que reverbera negativamente na ontologia do ser, superdimensionando o valor dos meios ao valor dos fins, a compartimentação dos conteúdos e o curto prazo para realização de tarefas, o que impulsiona a alienação e o fetichismo. Na Cena B1.2, elucubrou-se sobre o individualismo e a departamentalização da universidade. Na Cena B1.3, discutiu-se sobre a expansão da consciência crítica na relação produtiva com a realidade, produzindo a si mesmo, ao outro e os meios para a aprendizagem docente. Na Cena B1.4, a categoria trabalho revelou-se como parte substancial da vida, que viabiliza a transposição da realidade social e material de existência, oportunizando a liberdade e a potencialização da produção universal. Na Cena B1.5, destacou-se a observância do planejamento e dos instrumentos psicológicos a serem utilizados, considerando sujeitos e objetos na sua base real, posto que a atividade consciente do homem está mediatisada pelo coletivo e pela realidade. Na Cena B1.6, asseverou-se sobre o desenvolvimento histórico pela via da cultura que instiga a criatividade humana, favorecendo o desenvolvimento universal dos sujeitos sócio-pessoais em atividade, propiciada pela instrumentalidade psicológica. Na Cena B1.7, deduziu-se que, na atividade humana científica

e, particularmente na Atividade Pedagógica, a aprendizagem ocorre pelo processo coletivo histórico e cultural, operando com objetos que idealizam, não por indivíduos isoladamente.

No Episódio B2, Cena B2.1, compreendeu-se a formação contínua enquanto *vospitanie* e *obutchénie* relacionada à atividade prática-teórica da docência, orientada por ações, operações e tarefas como elementos que tanto se diferenciam como se integram no interior da Atividade Pedagógica, sem prejuízo de sua totalidade. Na Cena B2.2, sobressaiu-se a relação entre a Atividade Pedagógica e as intencionalidades didáticas, políticas e o aprendizado-ético-afetivo no que concerne às qualidades humanas, sociais e cognitivas que encontram lugar na boa *obutchénie*. Na Cena B2.3, asseverou-se que a vida docente engloba o episódico no movimento das contradições, do diferente que impacta em seus afetos, afecções, emoções e sentimentos na constituição das funções psicológicas superiores, possibilitando a internalização e a apropriação dos conhecimentos por meio dos significados sociais e sentidos pessoais. Na Cena B2.4, registrou-se que a apropriação e processo de produção do conhecimento é planejado considerando a significação social da Atividade Pedagógica, objetivando a formação da postura crítica do discente. Na Cena B2.5, entendeu-se que afetos, afecções, emoções e sentimentos são compreendidos dialeticamente na relação com a produção do conhecimento, pela via da formação de conceitos: sem os significados sociais e sentidos pessoais, as generalizações emocionais não se materializariam, compondo o sentido da Atividade Pedagógica, que movimenta os processos psíquicos e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Em face do exposto quanto ao movimento e historicidade da Atividade Pedagógica realizada com vistas à materialização desta tese, compreendeu-se que os motivos que fazem eclodir a necessidade de estar em coletivo são diversos e estão sujeitas a regulações sociais que afetam os desejos e a volição humanas, entendendo como processual essa relação na apropriação do conhecimento e expansão da consciência, em razão de a descoberta dessas relações não ocorrer por mera identificação de causa e efeito, mas na compreensão dos nexos dinâmico-causais que sustentam a existência objetiva dos fenômenos históricos e culturais. Considera-se, dessa maneira, a densidade do desenvolvimento humano e a responsabilidade social da universidade pública brasileira, tendo em vista a sua função social precípua de prover a mobilidade social e expansão da consciência humana que ativa o processo criativo enredando a subjetividade na transformação da objetividade.

Assevera-se sobre a obrigatoriedade institucional pela efetivação da formação contínua como projeto de formação em que os próprios professores sejam protagonistas, elevando-se a formação teórica dos docentes, a fim de que ocorra efetividade no uso das instrumentalidades do trabalho docente no contexto cultural e institucional em que se dá o ensino e a aprendizagem,

provocando a necessária ruptura-desenvolvimento frente ao projeto hegemônico instalado, expondo as suas contradições. Afirma-se, consequentemente que, tudo se implica mutuamente no trabalho docente, por ser esta a categoria que, ao fazer abrolhar o capital intelectual para a existência humana, origina também o mundo social na relação com a natureza, transformando o professor a si próprio e os outros, em movimentos objetivos e subjetivos do lógico-histórico, a fim de discernir essência de aparência no aprimoramento da vida profissional e pessoal.

O contexto histórico contemporâneo é mecânico, linear e cartesiano, o que impacta na educação e afeta as vivências dos docentes e discentes: a formação contínua exige, portanto, que sejam superadas as resistências em participar das ações de formação, o que ocorre quando os docentes são afetados nas unidades que os constituem: afeto-cognição, motivo-objeto, ruptura-desenvolvimento, imaginação-criação e conteúdo-forma, de modo que se sintam contemplados em suas necessidades formativas e impactados pelo coletivo que potencializa o desenvolvimento profissional docente, colaborando para a compreensão materialista e histórica da consciência política. Esse movimento caracteriza o trabalho ético que possibilita a expansão de tal consciência, pois não é externo aos sujeitos sócio-pessoais, ao contrário, emerge e imerge das/nas suas próprias existências, retratando a capacidade de abstração humana como lógica dialética que marca o processo ontológico efetivado na realidade, designando similaridades e diferenças por meio das conexões estabelecidas com o todo. A abstração rastreia no plano ideal, por meio do conhecimento, o que deseja ou não para a realidade.

Conforme expressa a síntese posta, adiante apresenta-se o movimento formativo desencadeado pelo método e metodologia que mobilizaram o engajamento nessa pesquisa, expressos pelos Isolados, Episódios e Cenas e seus respectivos desdobramentos.

4.1.1 Isolado A: A aprendizagem docente

Ao se discutir o trabalho docente e o seu processo formativo, compreendeu-se que a apropriação pela aprendizagem transcorre ao longo de toda a história social, impactada pelo mundo circundante, por meio da sua atividade produtiva, em seu significado social. A maneira como os docentes se organizam no trabalho, como se relacionam entre si, bem como nas diversas atividades sociais e na vida privada, configurada pelas diferentes estruturas econômicas e culturais, impacta na constituição do processo de aprendizagem. A educação se faz presente em todos os campos do cotidiano, de modo planejada ou não, mas o objetivo aqui foi discutir mais detidamente a Atividade Pedagógica, enquanto *obutchénie* desenvolvedora, condição indispensável à humanização e formação docente.

O exercício da docência, enquanto atividade humana, pauta-se na coletividade, constituindo-se por meios das *perejivania*, em contínuo processo de *vospitanie* e de *obutchénie*. Desse modo, as necessidades formativas e a própria formação foram arroladas como nucleares para a vida cotidiana, portanto, indeléveis para o trabalho docente e o seu processo formativo, nas suas implicações objetivas e subjetivas, nos seus modos de ser-pensar-agir. Para compreender a categoria trabalho como unidade dialética foi necessário captar nas relações de trabalho o nuclear em movimento histórico que evidenciou o essencial por meio da totalidade, da consciência e da atividade, qual seja, o processo de formação docente. Assim, a partir do Materialismo Histórico Dialético, da Teoria Histórico-Cultural da Atividade e da Didática Desenvolvimental analisou-se a organização e o desenvolvimento das ações de formação contínua no recorte temporal registrado, em mobilização pela prospecção liberdade-felicidade, instigada pelas unidades afeto-cognição, ruptura-desenvolvimento, motivo-objeto, imaginação-criação e conteúdo-forma, enquanto processo de desenvolvimento ontogênico e devir histórico.

O isolado A é constituído por dois episódios: o Episódio A1 (Entre afecções, afetos e emoções - sentimentos delineadores da Atividade Pedagógica) e o Episódio A2 (“Travar o sistema” – *Perejivanie* de liberdade-felicidade), apresentados a seguir.

4.1.1.1 Episódio A1: Afecções, afetos e emoções - sentimentos delineadores do movimento da Atividade Pedagógica

Solidão? Solitude? Coragem? Desejo? Medo? Prazer? Imobilidade? Neste episódio foram reveladas as afecções, os afetos e as emoções sob as quais se compuseram os sentimentos dos docentes partícipes dessa Atividade Pedagógica, no que tange à aprendizagem de ser-tornar-se-sentir-se professor, ao se considerar a capacidade humana de elevar os instintos à altura da consciência, por meio dos significados e mediação das afecções pelos signos sociais, aumentando ou diminuindo a potência de ação.

Segue a cena A1.1, ocorrida na reunião com os partícipes, em 06/06/2017.

Cena A1.1: Reunião com Partícipes – 06/06/2017

Nº	PARTÍCIPES	DIÁLOGO
1	Liberdade Lispector	Então assim ainda tem muito isso o pensamento do pedagogo é um pensamento, o pensamento do enfermeiro é um pensamento, do administrador é outro pensamento. Às vezes é o conceito de cada um que não dialoga.
2	Felicidade Suassuna	E cada pessoa tem a sua própria história de vida e, consequentemente, tem a formação que a sua área lhe permite. O acesso a determinado tipo de conhecimento que é possibilitado por certas áreas.

3	Liberdade Lispector	Eu fiz uma pós-graduação em docência pra poder me sentir confortável pra dar aula.
4	Felicidade Suassuna	Aí novamente: onde é que a gente aprende a ser professor? A formação inicial não é suficiente para isso, pela imitação [...]
5	Liberdade Lispector	Às vezes eu me pego fazendo coisas que ele fazia, entendeu? Às vezes eu falo: “poxa, tá parecido com meu professor.”
6	Felicidade Suassuna	Não tem como a gente não aprender no dia-a-dia, por isso que eu entendo como primordial a formação continuada. No dia a dia, se você estiver com o outro você não vai ser obrigada a aprender solitariamente. A gente aprende muito com o outro e pelo outro. [...] um projeto que é criado numa instância superior vem verticalizado e o que acontece é que às vezes é antagônico com a necessidade formativa do professor. Aliás, é um dos motivos que muito fortemente me faz pensar que a validade disso é enorme e que a gente precisa disso especialmente para conhecer a si próprio enquanto instituição [...] Mas, na realidade, essa construção do conhecimento não para porque ela se dá no próprio exercício da profissão e acompanha a gente pela vida toda. Aí a gente é professor e a gente é professor de determinada área e tem propriedade dos conhecimentos de determinada área. Só que não basta o conhecimento relacionado a uma área específica porque a gente lida com pessoas.
7	Liberdade Lispector	Eu acho que é mais pra aquela pessoa que dá aquele curso lá se manifestar de alguma forma e a gente não tem proveito nenhum.
8	Felicidade Suassuna	Porque quando vem a verticalização, ela já vem com uma intencionalidade, entende?! Que muitas vezes direciona para um mundo contrário do que a gente entende que seja fator para a expansão da nossa consciência [...] Quantas questões a gente constrói e tem necessidade das respostas, que não são respostas definitivas, mas que a gente vai precisando dessas respostas também para ter estabilidade nas atitudes de pesquisa, compreendendo de forma mais ampla os conhecimentos. A gente vai formando para agir conscientemente com base neles e não a partir do vazio, né? Do nada... porque esse é um processo extremamente solitário, tem sido solitário. Por isso que defendo a importância disso... da necessidade da gente porque quando isso acontece a gente vai e participa não por imposição, a gente vai porque aquilo é significativo para a gente...é aquilo que eu preciso aprender a fazer no cotidiano, que eu não me sinto capaz, geralmente o professor verbaliza muito sobre imediatismo e quer uma resposta imediata, isso já indica uma concepção de formação continuada. Tem coisas que a minha formação não me permite ver que eu posso ver pelo seu sentido...

Fonte: ALVARADO-PRADA, Luís Eduardo. **A instituição escolar como espaço e tempo para a Formação Continuada de Professores.** In: XIV ENDIPE, 2008, Porto Alegre. XIV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender>: lugares, memórias e culturas. Porto Alegre: ediPUCRS, 2008. p. 13. ALVARADO-PRADA; Luís Eduardo. LONGAREZI, Andréa Maturano. **Aprendizagem docente na formação continuada de professores em serviço.** In: GALVÃO, Afonso; SANTOS, Gilberto Lacerda dos. (Org.). História e pensamento educacional, formação de educadores, políticas públicas e gestão da educação. Brasília: Líber Livro Editora: ANPEd, 2008, v. 1, p. 105-122.³⁴

Inicialmente, no “Episódio A1: Afecções, afetos e emoções - sentimentos delineadores do movimento da Atividade Pedagógica”, na Cena A1.1, Liberdade Lispector (trecho 1) manifesta a sua contestação sobre o não-diálogo entre os conceitos das diversas áreas de conhecimentos, relacionadas às licenciaturas e bacharelados ofertados no CAFS: na sua compreensão, os conceitos que corroboram com a constituição da identidade do profissional de cada curso não os aparta entre si, ao contrário, podem sim dialogar, o que sinaliza a sua

³⁴ Esta foi a referência utilizada como base para as discussões que antecederam a elaboração dos textos pelos participes.

capacidade de compreender a universalidade do conhecimento científico e sua relação com a *obutchénie*, evidenciando o seu entendimento sobre os nexos existentes entre as dimensões universal, particular e singular dos fenômenos históricos. Felicidade Suassuna (trecho 2), destacou a historicidade do processo de formação de cada sujeito, pontuando sobre o acesso a cada conhecimento em sua respectiva singularidade. No trecho 3, Liberdade Lispector afirma que cursou uma pós-graduação em docência para se sentir mais “confortável” como professor (sua formação inicial é bacharelado), ao que Felicidade Suassuna (trecho 4) retruca assinalando sobre a “insuficiência” da formação inicial e, retoricamente, cita a “imitação” como recurso de aprendizagem para o professor. Liberdade Lispector (trecho 5) manifesta anuência ao dizer que às vezes se pega “fazendo coisas” semelhantes ao que o seu professor fazia.

Compreende-se que, nos trechos supracitados da Cena A1.1, as unidade conteúdo-forma, imaginação-criação e afeto-cognição, manifestaram-se na capacidade de entendimento sobre as relações entre o modo de ensinar-aprender-ensinar, a apropriação do conhecimento e do seu próprio conteúdo em si, expressos em dialeticidade, pois realçou-se que é necessária a apreensão das relações internas do fenômeno histórico, tendo em vista que estas não se revelam na aparência de tais fenômenos, posto que é exigida acurada análise, a fim de que seja possível captar tais relações. Desse modo, conforme evidenciou Liberdade Lispector (trecho 1) ao se reportar à relação entre conceitos, interpreta-se que importa tanto o conteúdo quanto a maneira como se organiza este conteúdo, ou seja, a forma, a fim de que ocorra a mediação externa por meio dos signos, provocando as alterações internas por meio dos significados sociais em interligação com os sentidos pessoais. No trecho 2, Felicidade Suassuna apontou para a produção de conhecimento oportunizada a partir do conteúdo das diversas áreas de conhecimento, evidenciado novamente a unidade conteúdo-forma, posto que as diferentes formas de organização curricular e instrumentalização destas possibilitam diferentes aprendizagens. Felicidade Suassuna, no trecho 6, referindo-se à formação contínua destacou que a verticalização do ensino, em função dos conteúdos e do formato de execução não produzem conhecimentos pautados nas necessidades formativas dos professores, evidenciando mais uma vez a unidade conteúdo-forma. Ainda no trecho 6, Felicidade Suassuna asseverou sobre não bastar os conhecimentos em seus aspectos conceituais, pois ao se lidar com pessoas também se lida com as emoções, o que colocou em destaque a compreensão sobre a unidade afeto-cognição, ou seja, ao se elaborar o pensamento teórico estão postos nesse processo a afetividade e a volição no campo da consciência. Felicidade Suassuna, no trecho 8, ao destacar que vislumbra outras perspectivas pelo sentido do outro, sinalizou para a gênese que dispara a

imaginação-criação, pois a abstração colabora com a efetivação do processo criativo e expansão da consciência.

Assim, no processo pedagógico-psicológico de produção do conhecimento, a capacidade de análise decorre da compreensão da sociedade enquanto sistema que serve a determinados interesses de produção na relação com a natureza e com o trabalho humano, tendo por consequência a compartmentalização dos conhecimentos, que é decorrente de tal modelo de sociedade compreendida equivocadamente como forma unívoca de organização social. Portanto, a compreensão manifestada por Liberdade Lispector (trecho 1), evidencia expansão de consciência que capta tal essência podendo, por analogia, aplicar esse entendimento na compreensão da mente como um todo, no funcionamento sistêmico entre suas partes.

A Atividade Pedagógica, enquanto movimento coletivo dialético, faz abrolhar as condições materiais para que, a partir da história de cada sujeito sócio-pessoal, sejam produzidos os significados sociais e os sentidos pessoais que impactam na constituição da afetividade humana, plasmada pelas afecções, afetos, emoções e sentimentos docentes, abarcando as ideias, os signos e as essências, evocadas pela interconexão das funções psicológicas superiores, no movimento de ascensão do abstrato ao concreto no lógico-histórico dos conceitos. Sendo assim,

Quando percebemos, percebemos ao mesmo tempo nossas afecções corporais e nossas ideias dessas afecções, de modo que as coisas são experimentadas pela mente e pelo corpo não como unidades individualizadas, mas como um complexo múltiplo. Do mesmo modo, as atividades do conhecimento não ocorrem uma de cada vez ou uma depois da outra de modo sucessivo, mas se dão simultaneamente. Assim, as mentes são, portanto, mais ou menos aptas a perceber e compreender essa pluralidade simultânea que é constituinte da realidade e de sua própria natureza. A simultaneidade, entretanto, é uma relação temporal, e por isso deve ser entendida em conjunção com outras relações lógicas e mereológicas, como, por exemplo, a continuidade (ou descontinuidade), a diferença e a proporcionalidade. (PUGLIESE, 2017, p. 122).

Ou seja, de tudo o que na humanidade está impresso histórica e culturalmente, o movimento e a contradição são inexoráveis. A vida docente traz essa indelével marca: ser-tornar-se professor no ambiente acadêmico, tendo em vista a produção de consensos, quando assim for possível, exige posicionar-se na perspectiva da diversidade de compreensões acerca da sociedade, da humanidade e de suas relações. Qual a relação entre a solidão e o fato de posicionar-se a partir dessa perspectiva? Esmagadora e desmobilizadora quando o caminho trilhado for o da individualidade. Libertadora quando viabilizada pela atividade coletiva, entendendo liberdade como consciência das necessidades que, em Atividade Pedagógica,

transformam-se em motivos formadores de sentido, funcionando não apenas como motivos-estímulos. No trecho 6, Felicidade Suassuna discorre sobre a tal solidão. Não sobre solicitude, movimento intencional necessário para o processo criativo. Refere-se à solidão pedagógica que, na sua compreensão, antagoniza-se ao processo de formação contínua, destacando que tal processo, quando verticalizado, vai de encontro à necessidade formativa do professor. Ao dimensionar o sujeito contemporâneo, entende-se que o capitalismo em toda a sua extensão e em articulação com o seu modo de produção, provoca impacto na vida docente ao transferir a compartmentalização para o ensino e individualizar o trabalho docente, acoplando à solidão ao sentimento de insatisfação humano, em função da sensação de não pertencimento, de não identificação com o outro, fruto da diferença. Qual o lugar do sujeito sócio-pessoal nesse processo? Os motivos individuais que fazem eclodir a necessidade de estar em coletivo são diversos e estão sujeitas a regulações sociais que afetam tais desejos.

Felicidade Suassuna segue afirmando no trecho 6 que, o processo de formação contínua, desencadeado pelo-outro-com-o-outro gera o autoconhecimento, o que culmina no conhecimento da própria Instituição de Ensino Superior (IES), nesse caso, a UFPI-CAFS em seu contexto histórico, cultural e social, acompanhando o docente pela vida de modo permanente. Novamente eclode a unidade conteúdo-forma na cena A1.1, quando Felicidade Suassuna assinala para a universalidade dos conhecimentos científicos, ao apontar a necessidade de conhecimento que abarque a formação da personalidade humana como um todo de modo sistêmico. A insatisfação com a verticalização da formação docente é explicitada por Liberdade Lispector no trecho 7, ao fazer referência ao “Curso de Iniciação à Docência do Ensino Superior”, ofertado pela UFPI, por força de obrigatoriedade estabelecida em cada edital de concurso. Os editais preveem que tal curso seja oferecido antes dos recém concursados adentrarem à sala de aula, mas às vezes, transcorre um ano para que ocorra o curso. A carga horária é de apenas oito horas.

No trecho 8, Felicidade Suassuna reitera sobre a verticalização, destacando sobre as possíveis intencionalidades que, no seu entendimento, podem configurar antagonização às concepções de mundo que os docentes entendem ser adequadas à expansão da consciência humana. Interpreta-se nesse mesmo trecho que, Felicidade Suassuna, ao mencionar a provisoriação da ciência no que se refere à transitoriedade dos conhecimentos científicos, devido ao movimento histórico de avanço ou até mesmo de possíveis retroações que lhe são peculiares devido à natureza da ciência em si, comprehende a inerente contradição posta pela unidade dialética enquanto categoria. Outrossim, questiona o imediatismo, evidenciando que

assim o entende como prejudicial tanto ao processo de *Vospitanie* como de *Obutchénie*, conforme interpretou-se, pois:

A contradição é [...] real, está nas coisas mesmas. Ela não é uma transposição conceitual do movimento, nem tão somente uma expressão limitada e provisória das coisas, resultado de uma análise incompleta e fragmentária. A essência das relações reais é, sendo relação, ser luta e choque. Termos e relações são tomados não como eternos, mas como móveis. Estas fórmulas não constituem uma apologia da contradição, do dilaceramento ou do absurdo. (LÊNIN, 2011, p. 25).

Longe disso, a contradição funciona como o motor da atividade humana, e assim também o é na Atividade Pedagógica. A colaboração entre docentes com base nas ações de linguagem, que não excluem os confrontos, cria os conflitos necessários para se chegar a uma síntese, necessária na produção do conhecimento. Assim, nas interações do coletivo docente, criam-se os vínculos intelectuais necessários à aprendizagem ético-afetiva, por meio da relação tese-antítese-síntese. No movimento histórico e contraditório das afecções, afetos e emoções, desenvolver o sentimento de pertença, ser afetado pela sensação de que a sua compreensão sobre o real não é isolada, provem a conexão entre os membros do coletivo e destes com a realidade, expandindo a potência de ação, impactada pelo lastro da alteridade humana. Estar em contato com o outro, considerando as suas diferenças, valida a sensação identitária docente.

A próxima Cena A1.2 do “Episódio A1: Afecções, afetos e emoções - sentimentos delineadores do movimento da Atividade Pedagógica”, evidencia também a alteridade e o autoconhecimento docentes, movidos pelos afetos e contradições postas pelo contexto da universidade pública brasileira, em relação com a *obutchénie*.

Cena A1.2.: Reunião com Partícipes – 06/06/2017

Nº	PARTÍCIPES	DIÁLOGO
1	Felicidade Suassuna	Dante de tantas incertezas e depois de tudo isso eu mesma entrei num momento de letargia, de medo, fiquei com medo mesmo, o medo nunca tinha me paralisado, primeiro pelo desmonte que o governo faz com a gente, nos golpes que a gente sofre na universidade e das próprias produções de trabalho que a gente tem [...] é um empecilho, não diria de todo, mas um fator dificultador disso, né [...] é preciso ter coragem. [...] A universidade...ela investiga muito os outros, e pouco se investiga. Se gente for fazer isso em uma analogia consigo próprio, [...] como é que eu posso conhecer o outro se eu não me conheço? O nosso trabalho visa exatamente o contrário, expor a contradição, porque a gente entende que é a partir da contradição que há um movimento para a transformação. Então [...] quando a gente não tem conhecimento de si próprio como é que a gente pode conhecer o outro?!
2	Liberdade Líspector	É verdade.
3	Felicidade Suassuna	Por isso que a gente fala da verticalização! Tem surgido do desejo, mas não só do desejo, mas da necessidade da gente porque quando isso acontece a gente não vai e não participa por imposição a gente vai porque aquilo é significativo para a gente. Existe uma grande diferença entre ser significativo e você priorizar aquilo porque você

		tá compreendendo que vê a partir da perspectiva do outro e vice-versa, a possibilidade da gente se posicionar além, de se posicionar mais criticamente, elucidar algumas coisas que eu não vejo. Tem coisas que a minha formação não me permite ver que eu posso ver pelo seu sentido, pelo sentido que você manifesta para mim, né? [...] aí novamente onde é que a gente aprende a ser professor?
4	Liberdade Lispector	Lugar nenhum....
5	Felicidade Suassuna	Não é na formação inicial, não é suficiente para isso.
6	Liberdade Lispector	Sabe uma prática que eu gosto de fazer também e geralmente acontece no final do semestre, eu sempre faço isso com meus alunos, é pedir um <i>feedback</i> deles. Que eles escrevam alguma coisa na folha de papel não precisa dizer quem é, mas que eles escrevam que é para justamente fazer um filtro e saber como é que eu tô indo. Não precisa dizer o nome, não precisa dizer nada só, só escrever. Eu até saio um pouco da sala e deixo eles mais à vontade para escrever um pouco, o que eles acharam do semestre [...] você tá em sala de aula como se fosse uma pessoa totalmente diferente daqueles que estão ali sentados, que [...] deveriam estar participando e para mim sala que não tem barulho é uma sala que não tem vida... assim, barulho no bom sentido, da discussão, do embate, né, pra mim eu vejo assim, quando eu entro na sala e ninguém tá discutindo... aí eu vejo que o problema pode ser meu, pode ser meu, sei lá...tem algum problema.
7	Felicidade Suassuna	[...] processo de construção de questões e procura por respostas que vão ao encontro, como você acabou de dizer, tanto da sala de aula como entre nós mesmos. [...] o conhecimento, a gente vai formando, para agir conscientemente, [...] não a partir do vazio e do nada.
8	Liberdade Lispector	Uma coisa que me incomoda muito também como professor, do fazer do professor é você...assim...perceber que muitas das vezes, não sei, eu tô dizendo que é uma questão que...a gente percebe que alguns alunos que, não sei se por culpa dele ou por culpa minha, alguma coisa a gente percebe... dos alunos terminando o curso sem nenhum embasamento, é como se ele tivessem sido jogados para frente. Assim... "eu não vou me preocupar com isso, deixa para o outro." Aí o cara vai terminando o curso sem nenhum conhecimento, entendeu? Fazendo trabalho, dando um jeito. Isso me incomoda bastante, entendeu? Agora onde é que a gente tem culpa nisso, né? Onde é que a gente contribuiu? Assim, onde é que a gente tá se omitindo?

Fonte: ALVARADO-PRADA, Luís Eduardo. **A instituição escolar como espaço e tempo para a Formação Continuada de Professores.** In: XIV ENDIPE, 2008, Porto Alegre. XIV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender>: lugares, memórias e culturas. Porto Alegre: ediPUCRS, 2008. p. 13. ALVARADO-PRADA; Luís Eduardo. LONGAREZI, Andréa Maturano. **Aprendizagem docente na formação continuada de professores em serviço.** In: GALVÃO, Afonso; SANTOS, Gilberto Lacerda dos. (Org.). História e pensamento educacional, formação de educadores, políticas públicas e gestão da educação. Brasília: Líber Livro Editora: ANPEd, 2008, v. 1, p. 105-122.

Felicidade Suassuna, na Cena A1.2 do “Episódio A1: Afecções, afetos e emoções - sentimentos delineadores do movimento da Atividade Pedagógica”, no trecho 1, expõe suas sensações, movida pelas incertezas (em referência ao desmonte da Universidade Pública Brasileira e precarização do trabalho docente) e pelo medo que lhe provocou imobilidade, conforme enfatiza. Por outro lado, salienta que diante das dificuldades, é preciso ter coragem, chamando atenção para necessidade de a IES pesquisar sobre o seu próprio contexto, considerando os sujeitos que o constitui, ao explicitar: “como é que eu posso conhecer o outro se eu não me conheço?”, ao que Liberdade Lispector manifesta concordância (trecho 2). Felicidade Suassuna (trechos 1 e 3) destaca novamente o movimento da contradição e

consciência crítica que, na sua compreensão, potencializa a transformação, deixando evidente que entende ser as relações e nexos dinâmicos-causais que alicerçam a existência concreta dos fenômenos históricos e culturais.

Diante das inquietações de Felicidade Suassuna, convém destacar a dimensão ético-afetiva no realce do outro enquanto constituinte do sujeito sócio-pessoal, em sua alteridade, posto que esse exercício de ser-estar com o outro, incita as possibilidades imaginativo-criativas em unidade: pelo-outro-com-o-outro evoca-se o movimento lógico-histórico das imagens e conceitos à procura do novo na formação contínua, ancorada na gênese do fenômeno da Atividade Pedagógica, pela via da ruptura-desenvolvimento ao considerar que:

As leis da dialética materialista explicam o conhecimento como sendo um processo em desenvolvimento, que incorpora necessariamente saltos, interrupções do processo de graduação, a aquisição de resultados basicamente novos à base da solução das contradições que surgem entre o sujeito e o objeto. A dialética não simplifica o processo do pensamento científico, não o reduz à dedução lógico-formal nem tampouco dá margem a especulações irracionalistas. [...] é um método universal de movimento do pensamento no sentido de novos resultados. As leis da dialética atuam como princípios lógicos de transição a um novo conhecimento, de síntese do conhecimento, que leva à interrupção da gradualidade. A criação de uma nova qualidade, a negação dos resultados antecedentes com a repetição de alguns momentos destes na nova síntese. (KOPNIN, 1978, p. 100 e 224).

Entende-se que a formação contínua, enquanto Atividade Pedagógica, alicerçada na volição-desejo³⁵, conforme apontado por Felicidade Suassuna (trecho 3), cria as condições para efetivar ações contrárias à solidão do trabalho docente, do isolamento e da desmobilização política, constituindo-se como instrumento psicológico que impacta na constituição da personalidade do professor e na consciência do coletivo, no entrelaçamento com o outro, permitindo que se tome consciência dos acabamentos provisórios de ser-tornar-se-sentir-se professor na abundância do diverso e não-homogeneização do humano.

No trecho 3, Felicidade Suassuna, ao questionar retoricamente onde é que o professor universitário aprende a ser professor ouve de Liberdade Lispector (trecho 4) que é em “lugar nenhum” e, no trecho 5, Felicidade Suassuna afirma que não é na formação inicial, considerando-a insuficiente. Liberdade Lispector, no trecho 6, sinaliza sobre a relação entre ser professor e a necessidade de ter o trabalho docente avaliado pelos discentes, evidenciando considerar relevante para sua própria autoavaliação, ao tempo em que demonstra preocupar-se com a dinâmica da sala de aula e com a relação sujeito-sujeito, o que interpretou-se como

³⁵ Na compreensão spinoziana, “Se nos referimos à mente, o *conatus* é entendido como “vontade”, se nos referimos tanto ao corpo quanto à mente, podemos descrevê-lo como “apetite”, e se nos referimos a corpo e alma interconectados pela consciência, ele é denominado de “desejo”, que é sempre uma aventura singular, distinta para cada indivíduo e que se sobrepuja na relação corpo-mente.” (COELHO, 2012b, p. 97)

compreensão do impacto dessa relação para a *obutchénie*. Felicidade Suassuna (trecho 7) indica entender como processual essa relação na apropriação do conhecimento e expansão da consciência, ao que Liberdade Lispector revela preocupação com a ausência de tal apropriação, questionando-se o papel do professor nesse processo. Essa discussão levantada por Liberdade Lispector confirma que comprehende a problemática em torno das metodologias de ensino, demonstrando considerar que entende haver algo que impeça a adequada aprendizagem por parte dos discente. Esse paradoxo indica que o partípice busca o desconhecido, no entanto:

A parte desconhecida [...] não é absolutamente desconhecida porque há elementos nela que a conectam a uma totalidade maior, tanto sincrônica, como diacronicamente. Na medida em que conhecemos as determinações gerais da realidade, o que nos é proporcionado pela ontologia do ser social, estas orientarão a descoberta daqueles aspectos ainda desconhecidos. Assim, saber que o ser social é radicalmente histórico e social, que é uma totalidade e não uma soma aleatória de partes, que é composto de essência e aparência, que é resultado da interatividade humana, que é permeado por contradições e mediações, que seu movimento implica sempre a existência de um momento predominante, essas e outras determinações gerais serão importantes elementos balizadores para orientar a busca pelo desconhecido. (TONET, 2013, p. 114).

Ao conjecturar novas elaborações teóricas os partícipes não abandonam o que sabiam, mas elucubram novos questionamentos, sobretudo porque instala-se a tensão dialética entre a sua maneira de coordenar/organizar o ensino, replanejando sobre o que intenciona com esse ensino. Isso posto, defende-se que a Atividade Pedagógica no processo de formação contínua de professores, colabora com a legitimação da prospecção liberdade-felicidade, alicerçada nas unidades ruptura-desenvolvimento, afeto-cognição, imaginação-criação, motivo-objeto e conteúdo-forma, correspondendo às necessidades reais dos professores ao corroborar tanto para a renovação da identidade profissional como da identidade da própria instituição.

A seguir, a Cena A1.3 do “Episódio A1: Afecções, afetos e emoções - sentimentos delineadores do movimento da Atividade Pedagógica”, que traz no seu bojo a discussão sobre concepções de formação contínua, autonomia, emancipação, intensificação do trabalho docente, função social da universidade e desenvolvimento humano.

Cena A1.3: Reunião com Partícipes – 06/06/2017

Nº	PARTÍCIPLE	DIÁLOGO
1	Felicidade Suassuna	A formação contínua dá a possibilidade de aprender com os pares...uma aprendizagem que é bem diferente da formação na pós-graduação, seja <i>latu sensu</i> ou <i>stricto sensu</i> ...
2	Felicidade Lispector	O doutorado, ele não vai completar nesse sentido você de forma nenhuma...
3	Felicidade Suassuna	É importante, fundamental, mas não vai não vai dar conta de tudo, como a gente vai manter essa vida acesa quando terminar o doutorado, quando terminar o pós-doc?

- Como? Você constrói os grupos, grupos de pesquisa, mas há uma diferença entre esses grupos e a formação continuada... qual vai ser a finalidade da constituição desses grupos? Vamos cair naquela discussão que a gente fez do conceito de produtividade CAPES ou a gente vai fazer isso para se manter vivo dentro da universidade?
- 4 Felicidade
Lispector
[...] eu sou professor e a universidade não tem isso de olhar pra continuidade dessa formação pedagógica necessária...
- 5 Felicidade
Suassuna
[...] aprender sobre a gestão da sala de aula, a evitar a indisciplina, questões assim pontuais, isso remete a uma formação que o professor entende como necessária, como receita, preciso de alguém para dizer como é que eu faço, essa concepção está apartada da dialética, da formação contínua na perspectiva histórico cultural... mas é a necessidade que emergir do grupo, o grupo diz: "o que é que eu preciso aprender." Conceitos, teorias? Por isso que é necessário ficar clara a concepção sobre formação contínua... se o grupo tá o tempo todo se reportando ao domínio de técnicas, aí é motivo pra estudo também... porque que o grupo tá pensando assim? A gente não vai superar tudo, mas vai trazer um alívio, um lugar para gente respirar porque a gente ta sufocado... A história do colega, da colega, a formação é outra e muitas vezes o que a gente comprehende como necessidade, não é para o outro, mas em que momento eu vou discutir isso de modo que a gente tenha a possibilidade de fazer isso de maneira contextualizada, contínua, que universalize, o que a gente entende como adequado para levar para o nosso fazer cotidiano. [...] não é qualquer conhecimento que vai possibilitar isso não, essa autonomia, essa emancipação, não é qualquer conhecimento, por isso que é muito, muito complicado. [...] isso é uma semente e é na contramão, a felicidade não vai fazer superar os problemas repentinamente, mas aquilo vai lhe causar algum alívio, um lugar pra você respirar porque a gente está sendo sufocado por isso, entendeu?! Parece que tá apertando a gente assim sabe.
- 6 Liberdade
Suassuna
É a chamada intensificação do trabalho, a matriz epistemológica do positivismo, ele se inseriu como uma estrutura dentro da administração e que passa por todas as áreas. Então todas as áreas são quantificadas o que acontece com as estruturas, com os sistemas na esfera pública todas elas vão ser intensificadas, acontece esse processo de você espremer o sujeito ao ponto que ele produza mais e gaste menos, mesmo que ele se desgaste mais, a forma sistêmica de atuar e pensar. Então essa categoria intensificação do trabalho é uma categoria estudada. A ideia de formação continuada no viés neopositivista vai representar o quê? Eu continuar o que já vem sendo feito, "é preciso mudar os meus conhecimentos e trazer técnicas e aplicação de técnicas", você vê isso e isso é um problema. Segundo, olha, trabalhar por ordem, trabalhar dessa forma é trabalhar de uma maneira, vamos dizer, monárquica, né, num processo social que é excludente. Aí vem o processo de aprendizagem da instituição de ter que trazer os professores para saber o que a área tá produzindo. E é sempre assim...
- 7 Felicidade
Suassuna
Exatamente, é por isso que eu persisto. E se a gente cair na armadilha do institucionalizado vindo lá de cima é perder dinheiro, tempo e causar mais adoecimento na gente. É isso que a gente quer? Ou melhor, é disso que a gente precisa? É ser mais um elemento de adoecimento, a questão é que a gente tá sendo empurrado o tempo todo para a obrigatoriedade das coisas. Isso só tá inchando a nossa agenda. E a qualidade? A qualidade de ensino, qualidade da pesquisa, a qualidade da instituição... O que de fato a gente tá fazendo, que potencializa a nossa aprendizagem e também dá sentido à universidade para que ela cumpra a sua função social? Isso vai empurrando a gente para uma compreensão do que é ciência, muitas vezes como uma posição hierarquicamente superior a outros fazeres e saberes. A gente sabe que o próprio senso comum é o ponto de partida, se a gente desconsiderar a gente não produz. Porque esse conhecimento que é universal, ele é extremamente complexo porque a gente lida com o humano e o desenvolvimento humano é denso, muito denso... Então a responsabilidade social que a gente tem é enorme.

Fonte: ALVARADO-PRADA, Luís Eduardo. **A instituição escolar como espaço e tempo para a Formação Continuada de Professores.** In: XIV ENDIPE, 2008, Porto Alegre. XIV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender>: lugares, memórias e culturas. Porto Alegre: ediPUCRS, 2008. p. 13. ALVARADO-PRADA; Luís Eduardo. LONGAREZI, Andréa Maturano. **Aprendizagem docente na formação continuada de professores em serviço.** In: GALVÃO, Afonso; SANTOS, Gilberto Lacerda dos. (Org.). História e pensamento educacional, formação de educadores, políticas públicas e gestão da educação. Brasília: Líber Livro Editora: ANPEd, 2008, v. 1, p. 105-122.

Na Cena A1. 3 do “Episódio A1: Afecções, afetos e emoções - sentimentos delineadores do movimento da Atividade Pedagógica”, Felicidade Suassuna (trecho 1) enfatizou que a aprendizagem docente viabilizada pela formação contínua é diferente daquela propiciada pela pós-graduação, seja *latu sensu* ou *stricto sensu*, ao que Felicidade Lispector (trecho 2) evidenciou concordar quando afirma que o “doutorado” não “completa” a formação docente. O conteúdo do trecho 2 sinalizou a possibilidade de desvelamento da aparência, pois Felicidade Lispector entendeu que a mera titulação não concede ao professor a garantia de formação adequada para atuação na docência. Obviamente que não se desconsiderou e nem se diminuiu aqui a relevância acadêmica, institucional e científica das titulações docentes. Longe disso, entende-se a pesquisa e as titulações que dela derivam como instrumento potencializador do trabalho docente, no entanto, de modo isolado, não atende à demanda de ensino-aprendizagem para a produção do conhecimento que ultrapasse a aparência.

Disso depreendeu-se que, o aprisionamento às aparências em que é engendrado o capitalismo e seu modo de produção, acarreta inevitavelmente na educação, no ensino e na aprendizagem, visível no produtivismo docente, o que faz abrolhar paradoxos éticos-estéticos na vida acadêmica, em razão de a descoberta dessas relações não ocorrer por simplória identificação de causa e efeito, mas na compreensão dos nexos dinâmico-causais que sustentam a existência objetiva dos fenômenos históricos e culturais. Foi preciso captar as relações lógico-históricas! Conceitos científicos não podem ser transmitidos: eles são internalizados por meio da linguagem enquanto mediadora; conceitos são expandidos a partir da ascensão do abstrato ao concreto, por meio dos nexos conceituais. produtivismo docente, o que faz abrolhar paradoxos éticos-estéticos na vida acadêmica, em razão de a descoberta dessas relações não ocorrer por simplória identificação de causa e efeito, mas na compreensão dos nexos dinâmico-causais que sustentam a existência objetiva dos fenômenos históricos e culturais. Foi preciso captar as relações lógico-históricas! Conceitos científicos não podem ser transmitidos: eles são internalizados por meio da linguagem enquanto mediadora; conceitos são expandidos a partir da ascensão do abstrato ao concreto, por meio dos nexos conceituais.

Isso vai além do empírico porque é instrumento psicológico e há um equívoco desonesto em utilizar a Psicologia Histórico-Cultural de modo fragmentada, nas metodologias ativas, por exemplo, pois a Teoria Histórico-Cultural da Atividade perde o seu sentido já que se desconecta das várias dimensões que a compõem: lógico/filosófica, epistemológica e ontológica. Considerou-se, na produção científica que ora se apresenta, inteiramente ilícita a apropriação

indevida da epistemologia, desvinculando-se totalmente da sua razão nuclear, qual seja o ato revolucionário de aprender-ensinar. A Teoria Histórico-Cultural da Atividade tem o seu significado social assentado no Materialismo Histórico-Dialético. Ora, como se utiliza apenas “a parte cognitiva” de uma teoria amputada do seu princípio filosófico, se tal teoria está calcada na unidade? Não é de modo inconsciente que se faz essa separação, pois essa questão se reverbera em uma posição ideológica. Eticamente, é antagônico falar de Vigotski sem falar de Marx. Isso revela de modo inegável como a academia já defenestrhou Marx da sua base epistemológica, diferentemente do que é afirmado pela direita ultraconservadora. Por quê? Porque o interesse da universidade, inclusive como demonstrado pelo governo que se dizia popular, mas era meramente populista, é a manutenção do capitalismo.

Compreendeu-se que Felicidade Suassuna, no trecho 3, faz referência a isso: “como a gente vai manter essa vida acesa quando terminar o doutorado, quando terminar o pós-doc? Como? Vamos cair naquela discussão que a gente fez do conceito de produtividade CAPES ou a gente vai fazer isso para se manter vivo dentro da universidade?” À base do produtivismo, esse tem sido o modo de vida que predomina na sociedade, na sua relação com a natureza, compondo a organização subjetiva dos sujeitos, na maneira como estes lidam consigo mesmos e com os outros. Produtividade exacerbada e “otimização” do tempo: aceleração, ampla e forte produtividade voltada à lucratividade, desprezando o valor ambiental e da mão de obra. A lógica neoliberal, prenhe do capitalismo, da produtividade máxima resvalou para todos os campos. A Universidade Pública Brasileira tem sido um dos alvos preferenciais: multiplicaram-se os sujeitos do desempenho, ignorando singularidades e particularidades, dispensando afetos, afecções e emoções porque os sentimentos não estão arrolados na escala da “utilidade”. Esse discurso é oportuno para organizações que se pautam na lógica positivista, asseverando o fetichismo e a meritocracia, ideologias incompatíveis com o desenvolvimento humano na perspectiva do que ora defende-se nessa pesquisa e com a natureza social da universidade pública, tendo em vista que a natureza humana interior não está desconectada do meio ambiente, portanto. Na universidade pública essa dinâmica é insustentável e incoerente.

Então, a referência que Felicidade Suassuna (trecho 3) faz a “se manter vivo dentro da universidade”, remeteu à necessidade de engajamento político e afirmação do coletivo docente frente a tal contexto, corroborando com o trecho 4, em que Felicidade Lispector denuncia: “eu sou professor e a universidade não tem isso de olhar pra continuidade dessa formação pedagógica necessária”. O trecho 4 é o indício que revelou a solicitação: encontrar pares para sentir e conhecer, conhecer novas coisas, acolher e ser acolhido, expressando a unidade afeto-cognição que reverberou em Felicidade Suassuna (trecho 5) ao apontar, conforme interpretou-

se, que as questões técnicas apartadas de fundamentos teóricos-filosóficos dialético, matriz epistemológica e metodologia na perspectiva histórico cultural, significam mero receituário, o que seria incompatível com a proposta de formação contínua, revelando imediatismo antagônico aos aspecto processual. Enfatizou ainda que esse processo vai na “contramão” do sistema, mas que se traduz em um lugar de alívio, em que é possível a oxigenação das mentes-corpos do coletivo docente.

Em seguida, emergiu da Cena A1.3, a unidade ruptura-desenvolvimento na voz de Liberdade Suassuna, trecho 6: “É a chamada intensificação do trabalho, a matriz epistemológica do positivismo, [...] espremer o sujeito ao ponto que ele produza mais e gaste menos, mesmo que ele se desgaste mais, a forma sistêmica de atuar e pensar. [...] A ideia de formação continuada no viés neopositivista vai representar o quê? [...] continuar o que já vem sendo feito, ‘é preciso mudar os meus conhecimentos e trazer técnicas e aplicação de técnicas’, você vê isso e isso é um problema. [...] trabalhar dessa forma é trabalhar de uma maneira [...] excludente.”. Interpretou-se que Liberdade Suassuna, neste trecho da Atividade Pedagógica e em devir histórico, manifestou compreender as relações internas em sistemas, ao evidenciar uma crise psicológica singular que gerou um salto qualitativo, engendrado no particular pela unidade ruptura-desenvolvimento, empreendendo análise até alcançar a generalização, qual seja, a compreensão acerca da relação entre a matriz epistemológica positivista e o processo de exclusão social potencializado pelo sistema capitalista e, ao final do seu discurso, conforme foi entendido, Liberdade Suassuna ressaltou que, uma vez internalizada a compreensão da intensificação do trabalho docente pelo coletivo docente, é gerada a possibilidade de aprendizagem pela instituição enquanto coletivo, pois, considera-se que:

Não é a contradição que é fecunda - fecundo é o movimento. E o movimento implica simultaneamente a unidade (a identidade) e a contradição: a identidade que se restabelece em um nível superior, a contradição sempre renascente na identidade. A contradição como tal é intolerável. As contradições estão em luta e em movimento até que elas próprias se superem a si mesmas. A vida de um ser ou de um espírito não consiste em ser dilacerado pela contradição, mas sim em superá-la, em manter em si, depois de havê-la vencido, os elementos reais da contradição. Assim opera a humanidade inteira, considerada como uma totalidade aberta, como espírito. A contradição, como tal, é destrutiva; ela é criadora enquanto obriga a encontrar uma solução e uma superação. [...] a solução, é a identidade enriquecida e emancipada, reconquistada num nível superior. A vida é esta superação. Constantemente, a contradição reaparece na vida. Constantemente, ela deve ser vencida. (LÊNIN, 2011, p. 25).

Exposto o movimento da Cena A1.3, acrescenta-se à discussão acerca da formação e da aprendizagem docente em suas afecções, afetos, emoções e sentimentos, o impacto do que se

convencionou chamar no cenário atual de “uberização do trabalho docente”³⁶, como forma de precarização do trabalho no sistema capitalista, respaldada pela reforma trabalhista que admite docentes contratados por hora aula, por tempo determinado e pela espoliação dos direitos com a reforma da previdência, além da elevação do controle do trabalho dos professores estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como as normatizações expedidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio da Resoluções 02/2019 e 05/2020 e pela Portaria 544/2020 do MEC. Esse cenário nacional demonstra a reciprocidade com o neoliberalismo, expropriando o humano da educação e objetivando tornar morto o trabalho vivo. A partir dessa realidade, em movimento histórico, vão sendo criadas as zonas de possibilidade para a mobilização política, que se deseja revolucionária, consideradas obviamente, segundo aponta Felicidade Suassuna no trecho 7, toda a densidade do desenvolvimento humano e a responsabilidade social da universidade pública brasileira, tendo em vista a sua função social precípua de prover a mobilidade social e expansão da consciência humana.

A seguir, a Cena A1.4 do “Episódio A1: Afecções, afetos e emoções - sentimentos delineadores do movimento da Atividade Pedagógica”, lógica do capital, ensino e aprendizagem, ambiente escolar, criatividade e produção do conhecimento.

Cena A1.4: Reunião com Partícipes – 06/06/2017

Nº	PARTÍCIPES	DIÁLOGO
1	Felicidade Suassuna	[...] é um ciclo vicioso que a gente vai enfrentando: a lógica do mercado, a lógica do capital, a lógica, tudo isso impacta na vida da gente, que a gente vai compartimentando o modo de ensinar também, o modo de pensar e o modo de agir da gente enquanto professor. Por exemplo quando a gente falava na hora do almoço [...] da gente aprofundar em alguns doutorados, em alguns mestrados o conhecimento na nossa área:

³⁶ “São diversos tipos de contratação enquadradas nesses moldes, dentre elas um tipo muito crescente e que tem se alastrado em algumas cidades do país: aquela vinculada ao aplicativo Uber (A empresa se apresenta como uma plataforma colaborativa entre motoristas e usuários. É vista pela população que faz uso do serviço como democrática porque barateia o custo do transporte, mas na prática, o que ocorre com a entrada da empresa é uma devastação das conquistas de transporte público e a piora da mobilidade urbana com um número excessivo de transportes individuais de passageiros nas cidades em que existe o serviço. Nota de rodapé 2). Esta empresa tem atuação global, envolve milhões de trabalhadores e o seu formato tem a possibilidade de se generalizar pelas relações de trabalho em diversos setores, inclusive na educação (e na educação pública) [...]. O trabalho na Uber materializa a ideia de que o trabalhador tem que ir para o mercado de trabalho levando tudo, sendo responsável pela mercadoria que vai vender e pelo serviço que vai prestar. Trata-se de um novo passo na terceirização onde as empresas desenvolvem mecanismos de transferência de custos e riscos não mais para empresas terceirizadas, mas para uma multidão de trabalhadores autônomos disponíveis, retirando suas garantias mínimas e ao mesmo tempo consolidando a sua subordinação. Nesse tipo (ou ausência) de vínculo, as formas de controle são (aparentemente) pouco tangíveis, pois não há horário fixo de trabalho, o trabalhador não é um empregado e a empresa não é sua contratante.” (SILVA, 2019, p. 230

		ao invés de horizontalizar você verticaliza, aprende mais aquilo que você já sabia, aí que você se distancia do ensino.
2	Liberdade de Barros	Isso torna o ambiente escolar um ambiente cada vez mais desinteressante. O aluno menos vontade ele tem, nesse isolamento das áreas, né, e o professor vai cada vez menos querer pensar nessa questão da sensibilidade e compreender a situação do aluno, aí o aluno é o preguiçoso [...] Isso acontece demais [...] professores que entram apertam o botão e saem. E tem professor que diz: "Olha, eu não sei nem o nome dos meus alunos, eu não decoro o nome de ninguém não." É aquele professor robô, e ele assume aquela condição, ele diz publicamente, eu não tenho interesse nisso aqui, eu sou funcionário público dou a minha aula e vou pra casa [...]
3	Felicidade de Barros	Aquela história da aventura [...]
4	Felicidade Suassuna	É, uma aventura no sentido de ter um meio para se manter, né?
5	Felicidade de Barros	E não visualizou a profissão, mas uma necessidade, né?
6	Felicidade Suassuna	A gente tem um papel social [...]
7	Liberdade de Barros	Estou [...] investindo no vazio criativo porque dentro da educação não se fala nessa questão da oxigenação do conhecimento. As pessoas não chegam naquele momento de se espreguiçar e tentar fazer com que essa oxigenação faça outras possibilidades, é ócio criativo, então quando a gente chega numa reunião, né, todo mundo levantando seus troféus particulares, suas publicações, seus eventos e eu tô numa fase que eu quero me distanciar, porque eu tô precisando de fôlego, pra quando eu voltar eu fazer com qualidade. E aí fica esses exercícios angustiantes de querer mostrar resultado e você faz mal feito, os alunos percebem, você não tá feliz com aquilo ali e aí entra a questão da felicidade.
8	Felicidade de Barros	Agora o que me deixa extremamente frustrada é a forma como a gente vem fazendo, porque a gente tem cada vez menos tempo, a gente consegue se dedicar cada vez menos. [...] qual o tempo, qual o espaço físico que a gente tem pra isso, né.
9	Felicidade Suassuna	
10	Felicidade de Barros	O problema é que também se a gente visualizar essa forma como nós somos, rotineiramente submetido a esse tipo de pressão, mas você vai submeter vai fazer um trabalho que ele quer que você vai pleitear o financiamento, você tá lá, né, naquela velha plataforma <i>lattes</i> , vai avaliar seu <i>lattes</i> , tantos pontos pra cá, tantos pontos pra lá... É lógico que essa é uma forma de avaliar o que você faz dentro da universidade.
11	Felicidade Suassuna	A partir de uma concepção de humanidade, de sociedade, de economia [...] a realidade é essa...positivista.
12	Felicidade de Barros	Eu gosto de tá rodeada de gente, mas eu penso que se é consequência, tudo bem. Agora se for uma corrida, porque eu tenho que ir na sair na largada, eu não me preocupo não.
13	Felicidade Suassuna	Para gostar de estar com pessoas na sua vida profissional, você precisa ter a possibilidade de estar com pessoas fora da sua vida profissional. Se o objetivo é ser um pesquisador sênior pra CAPES, acabou, ele não vai conviver com outras pessoas, ele vai conversar com os papéis.
14	Felicidade de Barros	Aí as frustrações, né, se a pessoa não consegue atender aquele modelo é complicado...

Fonte: ALVARADO-PRADA, Luís Eduardo. **A instituição escolar como espaço e tempo para a Formação Continuada de Professores.** In: XIV ENDIPE, 2008, Porto Alegre. XIV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender>: lugares, memórias e culturas. Porto Alegre: ediPUCRS, 2008. p. 13. ALVARADO-PRADA; Luís Eduardo. LONGAREZI, Andréa Maturano. **Aprendizagem docente na formação continuada de professores em serviço.** In: GALVÃO, Afonso; SANTOS, Gilberto Lacerda dos. (Org.). História e pensamento educacional, formação de educadores, políticas públicas e gestão da educação.. Brasília: Liber Livro Editora: ANPEd, 2008, v. 1, p. 105-122.

Nessa cena, no trecho 1, Felicidade Suassuna apontou a compartmentalização do ensino em relação com a lógica do mercado e, ainda, sobre a verticalização ao invés da

horizontalização do ensino como resultado de os professores cursarem a pós-graduação *stricto sensu* o que, na sua compreensão, provoca maior distanciamento do ensino, por parte do professor. Na afirmação de Kopnin (1978, p. 231), “[...] a sistematização do conhecimento não é uma simples totalização de conceitos, juízos e deduções isolados, não é uma incorporação mecânica destes, uns aos outros, mas a síntese em sua forma superior.” Portanto, o conhecimento científico não pode ser apenas “transposto” ao ensino, já que a apropriação deste exige a criação das condições e metodologia apropriadas, a fim de que o discente consiga captar o movimento ascendente do abstrato ao concreto, relacionando o universal ao particular e ao singular nos conceitos, de modo que tal organização do ensino provoque mudanças internas por meio de instrumentos psicológicos. Assim sendo, estabelece-se relação de inseparabilidade entre a unidade conteúdo-forma e a obutchénie desenvolvedora.

No trecho 2, na Cena A1.4, Liberdade de Barros ressaltou que o distanciamento entre o professor e o ensino torna o ambiente escolar “desinteressante”, apontando também para o “isolamento” entre as áreas, bem como para a “impessoalidade” docente no tratamento com os discentes. Segundo Vigotski (2010, p. 451), para o trabalho docente “[...] se canaliza tudo o que há de inadaptado, mal sucedido e fracassado em todos os campos da vida. [...] para a profissão [...] faz-se uma seleção de um material humano imprestável e mutilado. É simbólico o fato de que houve época em que soldados reformados iam para o magistério.” Não é difícil compreender por que essa lógica utilizada na empregabilidade da docência permanece tão atual, especialmente considerando o *Zeitgeist* contemporâneo e a sua relação com a precarização do trabalho docente em toda a sua exigência e desvalorização. De fato, tornar-se “*über*” pode se constituir em um caminho menos árduo. Desse modo, há pertinência no discurso de Felicidade de Barros (trechos 3 e 5), ao comparar o exercício da docência com “aventura” e necessidade, ao que Felicidade Suassuna respondeu (trecho 4) afirmando tratar-se de uma “aventura” em termos de apenas ser um meio de subsistência, o exercício da profissão movido por motivo-estímulo, lembrando ainda, no trecho 6, que o professor tem um “papel (função) social” ou seja, “[...] encher o estômago com comida é uma condição indispensável para qualquer atividade subjetiva, mas o problema psicológico é composto de algo diferente: O que acontecerá com aquela atividade? Como seu desenvolvimento vai se dar?” (LEONTIEV, 1978, p. 7).

Como a soprar uma lufada de ar fresco no diálogo, no trecho 7, Liberdade de Barros discorreu sobre o seu investimento no “vazio criativo” como instrumento de potencialização do conhecimento que eleva-se acima da vaidade acadêmica e do produtivismo que, na sua compreensão, expande a qualidade do trabalho de maneira a impactar adequadamente, demonstrando que:

[...] há uma dependência dupla e mútua entre imaginação e experiência. Se no primeiro caso a imaginação apoia-se na experiência, no segundo é a própria experiência que se apoia na imaginação. A terceira forma de relação entre a atividade de imaginação e a realidade é de caráter emocional. Ela manifesta-se de dois modos. Por um lado, qualquer sentimento, qualquer emoção tende a se encarnar em imagens conhecidas correspondentes a esse sentimento. Assim, a emoção parece possuir a capacidade de selecionar impressões, ideias e imagens consonantes com o ânimo que nos domina num determinado instante. Qualquer um sabe que vemos as coisas com olhares diferentes conforme estejamos na desgraça ou na alegria. Há muito os psicólogos notaram o fato de que qualquer sentimento não tem apenas uma expressão externa, corporal, mas também uma interna, que se reflete na seleção de ideias, imagens, impressões. Esse fenômeno foi denominado por eles de lei da dupla expressão dos sentimentos. O medo, por exemplo, expressa-se não somente pela palidez, tremor, secura da garganta, alteração da respiração e dos batimentos cardíacos, mas também mostra-se no fato de que todas as impressões recebidas e as ideias que vêm à cabeça de uma pessoa, naquele momento, estão comumente cercadas pelo sentimento que a domina. (VIGOTSKI, 2009, p. 25)

Ao reafirmar essa compreensão, corrobora-se que:

[...] deve-se atentar para o fato de que a ciência, após chegar, por meio da imaginação, ao reconhecimento da existência de alguma propriedade ou lei do mundo objetivo, em hipótese alguma se detém neste ponto, mas procura estabelecer fidedignamente a existência ou inexistência de dada propriedade ou lei. A imaginação na ciência atua não como um fim em si mesmo, mas um meio de obter no conhecimento um conteúdo objetivo-verdadeiro. É necessário enfocar os resultados da fantasia científica com os mesmos critérios que se aplicam ao conhecimento científico em geral; eles nos interessam somente à medida que conduzem à verdade. A ciência tem a incumbência de descobrir as leis objetivas e é justamente do ponto de vista dessas tarefas e fins que ela enfoca a apreciação dos resultados do emprego da fantasia. [...] a fantasia na ciência assume a forma de suposição na hipótese e a apreciação lógica dessa suposição se faz mediante o estabelecimento do grau de sua probabilidade. Enquanto resultado da imaginação científica, a suposição deve ser logicamente fundamentada como juízo problemático de elevado grau de probabilidade. Isto significa que ela deve derivar do conhecimento antes estabelecido fidedignamente segundo as regras das deduções (a indução científica, a analogia etc.). Assim, a fantasia na ciência tem determinados limites. A base da imaginação pode-se supor apenas o que é provável, o que dimana das leis apreendidas. (KOPNIN, 1978, p. 272).

A unidade imaginação-criação guarda em si a possibilidade de analisar as *perejivaniia* já ocorridas, projetando a partir delas, o que pode vir a ser em devir histórico. Rearranja os dados da realidade já captados pela expansão da consciência, para dar a eles outro dimensionamento, incitados pela imaginação. Sendo assim, fica demonstrado que a imaginação é a base para a criatividade, em todas as suas facetas e nuances, tendo em vista que, por meio dessa unidade, o sujeito sócio-pessoal vai além do que já foi vivido e, num tensionamento temporal, ativa o processo criativo enredando a subjetividade na transformação da objetividade.

Nos trechos 8 e 10, Felicidade de Barros revelou sua frustração com a forma como tem ocorrido o trabalho no CAFS, reclamando da falta de tempo para se dedicar, do produtivismo e da competitividade no ambiente acadêmico. Felicidade Suassuna, no trecho 9, manifesta concordância com relação à falta de tempo e, no trecho 11, atribui isso à lógica positivista. Felicidade de Barros, no trecho 12, revelou a sua afeição por lidar com pessoas, mas destacou que não lhe atrai a competitividade no trabalho, ao que Felicidade Suassuna (trecho 13) respondeu ressaltando que há vida além da vida profissional. No trecho 14, conforme interpretou-se, Felicidade de Barros atribui as possíveis frustrações a essa falta de priorização de determinados campos da vida em detrimento de outros. Perde-se, desse modo, na potência de perseverar na existência e nas relações sociais, os ciclos vitais são desprezados em nome da massificação. Começar a pensar e discutir coletivamente sobre essa teia de relações pode abrir trilhas para novas experiências e possibilidades de criação.

A seguir, a Cena A1.5 do “Episódio A1: Afecções, afetos e emoções - sentimentos delineadores do movimento da Atividade Pedagógica”, em que se discute sobre o divisionismo entre os professores, gerado pela implantação do Reconhecimento dos Saberes e Competências (RSC), o desmonte na universidade pública brasileira e os ataques aos direitos trabalhistas.

Cena A1.5: Reunião com Partícipes – 06/06/2017

Nº PARTÍCIPES

DIÁLOGO

1	Liberdade de Barros	O professor ele se interrompe, pra ele nada disso importa, ele quer é o salário dele no final do mês, ele quer a sala dele, ele quer os privilégios dele. A cabeça dessa geração que se sente saudade da ditadura, geração que lamenta os novos estarem entrando, que boicota o evento do professor que tá com dois anos na instituição e quer fazer uma coisa diferente: é uma coisa séria, seríssima.
2	Felicidade Suassuna	Existem tantas coisas que nos dividem, por exemplo, a criação da RSC: foi criada pra nos dividir, pra ele afundar a educação superior e tem colegas que não percebem isso. O governo nos separa, gera uma situação de injustiça salarial para alguns. Para mim, não é isso, porque eu sei, não comprehendem que o que importa na formação, um mestrado, um doutorado, existe pra gente melhorar a qualidade da educação, entende-se que a gente vá internalizar mais conhecimentos [...] novas formas de você agir, você pensar, de você se situar.
3	Felicidade de Barros	Eu devo ter, não? Ter saberes e competências que também qualificam a minha prática, né?" É, na verdade, [...] criaram um abismo no meio.
4	Felicidade Suassuna	Eu acho que a política do governo, essa intensificação, é a privatização...
5	Liberdade de Barros	Já eu vejo que ele já fez pra desmontar.
6	Felicidade Suassuna	Desmontar para, a longo prazo, depois eles concretizarem a privatização do Ensino Superior.
7	Felicidade de Barros	Eu não vou fazer por causa disso, sabe? A não ser que você ache que o doutorado seja só um ganho a mais, né?

Fonte: ALVARADO-PRADA, Luís Eduardo. **A instituição escolar como espaço e tempo para a Formação Continuada de Professores.** In: XIV ENDIPE, 2008, Porto Alegre. XIV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender>: lugares, memórias e culturas. Porto Alegre: ediPUCRS, 2008. p. 13. ALVARADO-PRADA; Luís Eduardo. LONGAREZI, Andréa Maturano.

Aprendizagem docente na formação continuada de professores em serviço. In: GALVÃO, Afonso; SANTOS, Gilberto Lacerda dos. (Org.). História e pensamento educacional, formação de educadores, políticas públicas e gestão da educação. Brasília: Líber Livro Editora: ANPEd, 2008, v. 1, p. 105-122.

No trecho 1, da Cena A1. 5, Liberdade de Barros expressou que o professor às vezes age impulsionado por motivos-estímulo, que valoriza o que ele considera como privilégios e que têm posturas conservadoras. Leontiev (1978, p. 13 e 14) explica que:

O desenvolvimento e a multiplicação dos tipos de atividade de um indivíduo não conduzem, simplesmente, a uma expansão de seu "catálogo". Simultaneamente, ocorre um centramento delas em torno de várias atividades principais às quais as outras são subordinadas. Este processo longo e complexo de desenvolvimento da personalidade tem seus estágios e seus limites. Não vamos separar este processo do desenvolvimento da consciência e da auto-consciência, mas a consciência não constitui seu início: apenas o medeia e é, por assim dizer, um resumo dele. [...] Acontece que, na própria condição de necessidade do sujeito, o objeto que é capaz de satisfazer a necessidade não é claramente delineado. Até o momento de sua primeira satisfação, a necessidade "não conhece" seu objeto; ele ainda precisa ser revelado. Só como resultado dessa revelação, é que a necessidade adquire sua objetividade e o objeto percebido (representado, imaginado) vem a adquirir sua atividade provocativa e diretiva como função; isto é, torna-se um motivo. [...] as necessidades, enquanto força interna, só podem ser realizadas na atividade. Em outras palavras, a necessidade aparece, em princípio, só como uma condição, um pré-requisito para a atividade, porém, assim que o sujeito comece a agir, ocorre imediatamente sua transformação, e a necessidade deixa de ser aquilo que era virtualmente, "em si mesma".

Depreende-se disso que, os motivos estímulos cumprem a função psicológica de satisfação imediata sem, entretanto, desencadear sentido. Desarticulado da sua função social o trabalho docente torna-se:

Alienante porque o trabalho resumido a repetir conteúdos imutáveis embota o professor. A reprodução mecânica da atividade docente não permite a ampliação das possibilidades de crescer como professor e ser humano. Alienante porque o motivo pelo qual o professor realiza aquelas operações mecânicas tem sido, apenas, o de garantir a sobrevivência, não correspondendo ao significado fixado socialmente. Temos, então, a ruptura entre significado e sentido do trabalho docente. (BASSO, 1998, p. 5).

Do modo de produção capitalista abrolham motivos-estímulo com prejuízo dos motivos formadores de sentido, tendo em vista a própria natureza imediatista e fetichizada do sistema, ou seja, são sentidos alienados do conteúdo vital da atividade docente, posto que não oportunizam o desenvolvimento e a formação da personalidade do trabalhador, embaralhando a consciência acerca da finalidade social do trabalho, podendo vir a diminuir a potência da existência ao provocar insatisfação profissional.

Felicidade Suassuna (trecho 2) apontou a criação do Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC)³⁷ como elemento desagregador entre os professores, argumentando que tal “direito” provoca injustiça salarial e incentiva a não realização de especializações, mestrados e doutorados, o que acarreta diminuição da qualidade da educação. Compreende-se que, além disso, impacta mais ainda na já ocorrida desarticulação entre ensino, pesquisa e extensão. Ademais, a quebra de isonomia salarial fere absurdamente os direitos trabalhistas, deforma os conceitos de carreira e salário e nega o desenvolvimento ao professor à medida que negligencia o direito à qualificação, pois:

[...] uma das possíveis consequências que esse mecanismo pode gerar será um estímulo aos docentes de não mais lutarem pela democratização e expansão de um plano nacional de qualificação que garanta efetivas condições para que todos os docentes que pleitearem realizar cursos de mestrados e doutorados tenham esse direito assegurado. [...] para conquistar o RSC, os docentes são avaliados por critérios de produtividade e pela lógica meritocrática. Outro aspecto preocupante nessa questão, é que pode ocorrer uma maior presença de profissionais liberais atuando na carreira do EBTT, que além de assumirem o magistério como complemento na produção de suas existências, poderão influenciar a disseminação de um ensino praticista, como sinônimo de um ensino eficiente e eficaz para responder às demandas do mercado de trabalho. A confirmar-se a intenção subjacente de se desestimular a qualificação dos docentes da EBTT, no interior de cada IFE teremos, cada vez mais, um grupo de professores qualificados e outros não qualificados, com diferenciação de *status* e importância social e acadêmica, gerando divisionismo e disputas entre pares, dificultando a formação de um sentido de pertencimento a uma mesma categoria profissional [...]. (ANDES, 2017, p. 20).

O sentido de pertencimento é vital para a Atividade Pedagógica e tem íntima conexão com a unidade motivo-objeto, ao se considerar que os elementos da atividade têm funções distintas e estão em transformação contínua. Torna-se ação quando se desatrela do seu motivo inicial e tal ação pode converter-se em atividade ao carrear um motivo gerador de sentido, ou uma ação pode se transmutar em operação e vice-versa. Desse modo, a atividade exige a apreciação da sua estrutura e dos nexos entre seus componentes, a fim de que se identifique o seu motivo, tendo em vista que também a subjetividade produz a consciência por meio da atividade humana e da matéria. O substancial da consciência é engendrado pela atividade, ao estabelecer a relação entre o singular, o particular e o universal, o que foi elucubrado por Felicidade de Barros, no trecho 3: “Eu devo ter, não? Ter saberes e competências que também

³⁷ O Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC) é um direito previsto para a carreira do Magistério Federal de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, com base no art. 18 da lei 12.772/2012 e normatizado pela Resolução CPRSC/Secretaria de Educação Tecnológica/MEC nº 1/2014, que permite a percepção de Retribuição de Titulação equivalente à Especialização, Mestrado e Doutorado, sem o referido título, com base na titulação imediatamente anterior às titulações citadas.

qualificam a minha prática, né?” É, na verdade, [...] criaram um abismo no meio.”, ao que Felicidade Suassuna (no trecho 4) relacionou, na sua compreensão, ao objetivo de longo prazo do governo federal, qual seja, a privatização da universidade pública brasileira. No trecho 5, Liberdade de Barros disse entender como “desmonte” e Felicidade Suassuna estabeleceu (no trecho 6) como uma sequência de ações, a fim de que seja alcançado o objetivo geral pelo governo federal. No trecho 7, Felicidade de Barros evidenciou considerar a formação docente não apenas como motivo-estímulo, já que afirmou que não seria apenas pelo aspecto financeiro.

Enquanto devir histórico, no contexto em que se produziu essa pesquisa, a aprendizagem docente afilia a formação contínua como intrínseca à potencialização da *obutchénie* desenvolvimental pautada no trabalho coletivo e interdisciplinar, na unidade teoria-prática, na expansão da consciência humana, em pujante formação teórica, no aprendizado ético-afetivo, no comprometimento social e político dos docentes com as transformações sociais necessárias e na constituição da identidade profissional dos docentes. Isso tudo reverberou nas afecções, nos afetos, nas emoções e nos sentimentos que delinearam o movimento da Atividade Pedagógica e na vida docente na interconexão entre o método, a metodologia, no engajamento político, didático e científico, posto que não há neutralidade em nenhum ato humano. A docência, abarcando, método e a metodologia de trabalho, não se constitui apartada da politicidade.

Adiante, o “Episódio A2: ‘Travar o sistema’ – Perejivaniia de liberdade- felicidade, composto pela Cenas A2.1, A2.2 e A2.3.

4.1.1.2 Episódio A2: “Travar o sistema” – *Perejivanie* de liberdade-felicidade.

Escolhas são livres? Até que ponto? “Aceitar que a vontade não é livre é uma das coisas mais difíceis para o senso comum, pois parece à primeira vista absolutamente contraintuitivo: como eu não penso e faço o que quero?” (NOGUEIRA, 2017, p. 12). E é pelo fato de o senso comum pautar-se nas aparências (e não na essência) para estabelecer as suas interpretações que se torna tão difícil entender a liberdade como ‘consciência das necessidades’, devir histórico e cultural, não somente meras e simplórias ‘escolhas’. Portanto, a capacidade humana de compreensão das relações da totalidade ao estabelecer a interconexão entre o singular, o particular e o universal cria as condições para o exercício da liberdade, posto que, conforme Spinoza (2009), compreender é ser livre. Para compreender é necessário transpor às aparências, apreendendo as relações da totalidade, o que possibilita o acesso aos nexos dinâmicos-causais, vislumbrando as possibilidades de planejar atividades, ações e operações que permitam a

emersão do estado de servidão, posto que este movimento funda-se na essência. A seguir, o diálogo da Cena A2. 1 que discute a dialética, enquanto matriz crítica e emancipadora, o movimento histórico, a aprendizagem como processo de organização interna, a felicidade, a ética, a qualidade de vida, a emancipação e o trabalho enquanto prospecção da liberdade-felicidade, evocada pelas *perejivania*.

Cena A2.1: Reunião com Partícipes – 06/06/2017

Nº	PARTÍCIPES	DIÁLOGO
1	Liberdade Suassuna	<p>Se a matriz no campo que você trabalha for dialética, uma matriz crítica e emancipadora, tem certos movimentos que trabalham com construção histórico-social-política, aí a aprendizagem vai ser outra. A aprendizagem é um processo de organização interna que pode trabalhar em parceria e deve trabalhar em parceria com a hierarquia, mas você não espere nada cair do céu, porque com a hierarquia sempre vem a opressão, sempre vem espremer porque ela está ligada às estruturas políticas. Aí vem a política, a ideia da categoria felicidade... mas a felicidade está ligada à categoria da ética, a finalidade da ética é a felicidade humana, é viver feliz, viver feliz é viver com qualidade de vida. Tudo isso só é possível em sociedade, sujeito-sujeito, a questão dessa categoria vai justamente justificar a ideia da formação como o processo de emancipação. Isso aí tá na relação trabalho, educação e capital porque o capital ele gerencia o trabalho, o capital não é a categoria fundante do modelo social, a categoria fundante do modelo social é o trabalho. O trabalho ele existe para gerar condições de viver, então nós estamos fazendo tudo ao contrário, a gente tá num modelo, né? Aí a formação ela vai servir para essa organização social, essa organização política, a melhoria da qualidade do trabalho dos professores, a teoria da aprendizagem do aluno. Uma dessas finalidades da formação não é aqui para eu me ajustar ao modelo hierárquico, sistemático, como se houvesse um tanque que caísse dentro de mim e eu jogasse tudo pros alunos. E se o modelo, o modelo interno...porque a ideia de modelo interno é ele travar mesmo o sistema... ele provoca isso no sistema por meio da relação dialética com o governo, aí o cara vem e quer que fique lá de cima pra baixo. Ao falar de formação continuada o professor ele não tem... ele não percebe que aquele processo de formação pode melhorar a vida dele [...]. Dentro do horário de trabalho dele ter o direito à formação, né? E é sempre assim, o gestor, ele tem essa verba, 5% a 10% da educação para a formação do professor, mas ele não usa. Contrata uma empresa de fora, coloca todo mundo dentro de um auditório, aplica ali em uma semana ou duas, registra as informações e pronto, gasta a verba. Se a condição interna é para formação, você espera da instituição, se o próprio grupo decide, constrói. Essa verba que ele tem não é dele, é da população, o próprio reitor não faz, isso existe. Mas essa verba existe, como existe na educação básica, existe no ensino superior só para essa finalidade. E é pra gente pensar os processos educativos, os processos políticos, os processos sociais, os processos antropológicos de uma sociedade que precisa ser construída e os processos profissionais. Você entendeu as finalidades da formação, como é gigante? E a gente acha que é só uma finalidade de transferir de um pra outro as técnicas...Eu ficaria muito feliz em desenvolver e eu acho que o produto final da tese pode ser de um processo de formação a ser experimentado, se não puder ser experimentado pelo menos produzir pra depois ser questionado, tá ligado? Porque o docente no trabalho e na educação que controla e diz para as forças “eu quero esse homem”, forma um profissional que não pensa, que obedece. Por isso que todo esse conjunto de coisas têm que ser pensado, mas tendo algo em mente, permanente. Se permitir sair da caverna como Sócrates, quebrar as correntes, né? Só vê assim? Para de ver assim! Só produz isso? Só nessa direção? Sair da caverna, ter outra visão, outra mentalidade, outro foco, é uma metáfora incrível o mito da caverna. Eu acho que a pesquisa sempre tem essa finalidade e eu acho que vai dar certo, só pense na intensificação do trabalho, na ideia de terceirização, na ideia de subcontratação. Você tem direito a uma formação</p>

		excelente, a gente vai fazer um movimento, a pressão social, existe aquele dinheiro pra isso.
2	Felicidade Lispector	Professor voltou de férias, tem direito à formação continuada, é obrigação da instituição superior.
3	Liberdade Suassuna	Pra gente construir junto.
4	Felicidade Suassuna	Serviço é diferente de trabalho, serviço para mim é execução, muita execução, então eu não posso criar uma metodologia para isso e passar o processo utilizando a palavra serviço, para mim não. E eu sou muito ligada a esses aspectos linguísticos das coisas porque para mim diz muito do que nós somos.
5	Liberdade Suassuna	Porque a questão do próprio servir está ligado a estrutura feudalista, feudal dentro do processo. Ah, eu sou servidor, você vai servir. O servidor, por exemplo, a palavra servidor do Estado. Como se a gente tivesse jurado fidelidade ao Estado, na verdade nós não servimos ao Estado, servimos ao povo. O estado gerencia o serviço do povo para o povo. Eu não sou romano pra servir. Pra categoria atual não caberia a palavra serviço. Desconstruir essa perspectiva.
6	Felicidade Suassuna	Serviço, serviço não, trabalho. E as relações entre os participantes, incluindo, quem é orienta ou acompanha a pesquisa, de sujeito-sujeito. Tem um formador? Não, não tem um formador porque somos partícipes. Obviamente que existe a coordenação, a ideia inicial, a semente plantada, mas não há aquele que forma o outro, é uma relação sujeito-sujeito, nós nos formamos mutuamente. Os objetos de pesquisa são construídos pelo coletivo dependendo da especificidade dos conhecimentos derivados da experiência. Uma vez constituído o grupo de formação continuada que pensa num projeto institucional de formação continuada os objetos a serem estudados investigados são de interesse gerados pelas necessidades [...] do coletivo de professores. Pensando assim essa formação deve ser coletiva, institucional, no local de trabalho e no tempo do trabalho, o objeto de estudo utilizado deve ser o cotidiano escolar. Como nesse cotidiano estamos nós mesmos, temos que nos perguntar quem somos juntos, quem é cada um, o coletivo institucional, quais seus interesses e necessidades de formação, o que entendem de formação continuada, a discussão sobre ser complemento ou não da formação inicial [...]. É preciso acima de tudo sensibilidade porque sem sensibilidade essa relação se parte, não vai adiante, a gente tem que dar conta de ensinar tudo isso, não é só ensinar conteúdo... a gente investiga demais o outro e esquece de investigar a si próprio...É a diferença entre a formação continuada e uma pós-graduação, muito diferente porque na formação continuada é o seu lugar que fala das suas necessidades

Fonte: ALVARADO-PRADA, Luís Eduardo. **A instituição escolar como espaço e tempo para a Formação Continuada de Professores.** In: XIV ENDIPE, 2008, Porto Alegre. XIV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender>: lugares, memórias e culturas. Porto Alegre: ediPUCRS, 2008. p. 13. ALVARADO-PRADA; Luís Eduardo. LONGAREZI, Andréa Maturano. **Aprendizagem docente na formação continuada de professores em serviço.** In: GALVÃO, Afonso; SANTOS, Gilberto Lacerda dos. (Org.). História e pensamento educacional, formação de educadores, políticas públicas e gestão da educação. Brasília: Líber Livro Editora: ANPEd, 2008, v. 1, p. 105-122.

No “Episódio A2: ‘Travar o sistema’ – *Perejivanie* de liberdade-felicidade”, no trecho 1, da Cena A2.1, Liberdade Suassuna apontou para a matriz dialética como potencializadora de condições emancipadoras na unidade histórico-social-política. Destacou que, nessa matriz, a aprendizagem é um processo de organização interna e que, nela, a felicidade está ligada à categoria da ética e à qualidade de vida propícia, asseverando que tudo isso só é possível em sociedade, sujeito-sujeito. Destacou que a formação proposta constitui processo de emancipação, cuja categoria fundante é o trabalho que, na sua compreensão, deve gerar condições de viver. Verbalizou que “estamos fazendo tudo ao contrário”, atribuindo ao contexto do modelo capitalista tal inversão.

Segundo Liberdade Suassuna (ainda no trecho 1) a formação contínua constitui organização social e política, que impacta na melhoria da qualidade do trabalho dos professores e na aprendizagem do discente e que, sua finalidade não é o ajuste ao modelo hierárquico, sistemático, ao contrário, sua finalidade é “travar mesmo o sistema”, por meio da relação dialética com o governo. Explicou que o professor não percebe como a formação contínua pode melhorar a vida dele, quando é próprio grupo que decide sobre tal formação, destacando que há verba no ensino superior que se destina ao financiamento da formação contínua: para pensar os processos educativos, políticos, sociais, antropológicos e profissionais. Defendeu a relevância e amplitude das finalidades da formação contínua, evidenciando compreender que a insuficiência do mero domínio de técnicas como aprendizagem docente. Mencionou que a realização de tal atividade lhe deixa feliz e que isso pode gerar um processo de formação a ser experimentado. Acrescentou ainda que o que deve ser combatido é a intensificação do trabalho docente, a terceirização e a subcontratação, destacando o direito dos professores a uma formação excelente, desencadeada pelo movimento de pressão social. No trecho 2, manifestou concordância e endossou a obrigatoriedade institucional pela efetivação dessa formação e, no trecho 3, Liberdade Suassuna, apoiou a ideia da produção dessa formação no coletivo de professores.

Entende-se que a Teoria Histórico-Cultural da Atividade trouxe no seu arcabouço o conteúdo necessário e adequado que deu sustentação à Atividade Pedagógica, materializada por essa pesquisa, considerando que:

[...] o princípio dominante na formação não seria em primeiro lugar a reflexão em si mesma, mas a atividade de aprendizagem, ou melhor, a atividade pensada de aprender, com todos os desdobramentos que isso implica, em termos de teorias do ensino e da aprendizagem. O tornar-se professor é uma atividade de aprendizagem e, para isso, são requeridas capacidades e habilidades específicas. A atividade de aprendizagem estaria ligada aos fazeres que seriam o suporte do desenvolvimento do pensamento teórico. (LIBÂNEO, 2004, p. 137).

Articulando os elementos necessários à atividade profissional dos professores e tomando por base as *perejivania* efetivadas na Atividade Pedagógica que ora é instrumento de análise dessa pesquisa, no trecho 4, Felicidade Suassuna afirmou um elemento diferenciador entre serviço e trabalho o que, na sua compreensão, já singularizaria o trabalho docente posta a sua não redução ao domínio da técnica, mas situado no campo ontológico, conforme interpretou-se. No trecho 5, Liberdade Suassuna, em referência à episteme de “serviço”, afirmou que “servir está ligado a estrutura feudalista.” Felicidade Suassuna, no trecho 6, manifestou concordância com tal compreensão focando, em seguida, na discussão sobre as

particularidades da formação contínua: nela todos são partícipes, há uma coordenação, mas todos se formam mutuamente, na relação sujeito-sujeito, os objetos de pesquisa são construídos pelo coletivo, dependendo da especificidade dos conhecimentos derivados da experiência e das necessidades do coletivo, ocorre no local de trabalho, pois o lugar fala das necessidades.

Compreendendo assim, afirma-se que o processo de formação contínua do CAFS incita a adoção do aporte teórico da Didática Desenvolvimental para atender as necessidades formativas dos professores. Isso implica em modo de aprender que afeta o modo de ensinar, posto que aquilo que se deseja da aprendizagem discente também deseja-se de um projeto de formação dos próprios professores, elevando-se a formação teórica dos docentes, a fim de que ocorra efetividade no uso das instrumentalidades do trabalho docente no contexto cultural e institucional em que se dá o ensino e a aprendizagem, provocando a necessária ruptura-desenvolvimento, ao expor a contradição que:

[...] não se obtém mediante operações exteriores à essência. Ela se descobre pela análise do que – no coração de um ser – é seu movimento no inteiro mundo que o implica no seu devir. É ele e ele é outro e mais do que ele. Ele só pode ser no interior do movimento. Assim, a destruição, o dilaceramento, a contradição estão nele. Contudo, ele é uma totalidade e uma unidade, a unidade dos contrários, laço interno de seus elementos e “momentos”. No devir, a forma atual desta unidade será superada, e seu conteúdo, resgatado – a unidade triunfará (*aufheben*) em um nível superior. (LÊNIN, 2011, p. 26).

O triunfo da unidade em um nível superior demonstrou o movimento da contradição, que impactou na totalidade do fenômeno histórico da Atividade Pedagógica dos professores do CAFS, viabilizada pela prospecção da liberdade-felicidade enquanto possibilitadora da formação humana, pedagógica e científica dos sujeitos sócio-pessoais criativos, críticos e protagonistas do processo histórico do qual fazem parte. A Atividade Pedagógica constituiu-se, desse modo, como elemento formativo comprometido com a superação das relações sociais de dominação e exclusão, indo de encontro ao estilhaçamento da produção e da reprodução do conhecimento, evitando assim, degringolar para o artificialismo curricular.

A seguir, a Cena A2.2, apresentando o diálogo que se movimentou em torno dos temas: contextos, subjetividade, objetividade, complexidade e pragmatismo.

Cena A2.2: Reunião com Partícipes – 06/06/2017

Nº	PARTÍCIPLE	DIÁLOGO
1	Liberdade de Barros	Aconteceu até uma situação interessante esses dias, uma aluna minha reprovou, e tá repetindo o ano, né? “Ai, professor vou faltar dia tal na sua aula, eu posso ter a sua aula, na outra turma?” Eu falei: “Não.” Ela: “É outra coisa? Mas não é o mesmo assunto?” “É, mas é a dinâmica da sala que é outra, você tem que ir para a aula da sua turma e lá nós estamos discutindo em outra perspectiva.” Aí ela: “Ah, é não é a

		mesma coisa não?” “Não, nunca vai ser a mesma coisa. Porque lá é um debate, na sua sala é outra e as dinâmicas são diferentes.” Porque na cabeça dela o professor aperta no botão e já sai conteúdo...
2	Felicidade Suassuna	Exatamente isso, a contextualização, quando se tá no mesmo ano, mas em turmas diferentes. Contextos não se repetem...nunca, nunca, nunca, mesmo com as mesmas pessoas no mesmo ambiente, impossível de se repetir. A contextualização é muito importante porque o professor precisa aprender além do próprio desenvolvimento, porque ele vai mediar a aprendizagem dos outros, atende às necessidades, às subjetividades, os interesses, os alunos como um todo. Têm milhões de situações que fogem do nosso controle, mas tem relação com o contexto histórico e social. Na cabeça do aluno o professor só ensina conteúdo e o conteúdo é igualzinho, se conteúdo é vida [...]
3	Liberdade de Barros	Eu fujo disso, dessa outra competência da CAPES, assim, eu tento escapar disso porque que hora você vai ter o seu vazio? O seu momento, aquela hora que seu cérebro precisa respirar, você fica preso a papel, a relatório, a data. Então sigo alguns critérios com a escola, de entregar nota da aula tal, tenho meus projetos, mas eu não quero me afogar nisso para provar algo matematicamente, que eu sou melhor, tenho 200 artigos, 300 eventos e aí então a tua vida afetiva, que aqui entra de novo a felicidade, do que é ter uma vida digna. [...] Porque tá todo mundo sendo pressionado a fazer a cumprir a questão do <i>lattes</i> , tem que ir pra evento...e quando você se recusa a obedecer essa engrenagem você começa a não deixar de trabalhar, mas trabalhar em outra perspectiva para responder essa engrenagem, isso para mim é um prazer, fazer o que gosto, sem aquela sensação de dar satisfação ao seu grupo de que você tá com um currículo “bombando”...é um exemplo de prazer e é também assim um exemplo de desobediência...
4	Felicidade Suassuna	Você [...] cai na zona desespero se você for pensar que isso é estático, não é estático, tem uma estabilidade, tem um determinado tempo histórico, mas não tem como ser estático. A objetividade... e eu também preciso da simplicidade, não existe complexidade sem simplicidade e vice-versa. Aí tem horas que eu me sinto muito, muito completa com o outro que é objetivo, eu me sinto feliz
5	Liberdade de Barros	Eu adoro conhecer pessoas pragmáticas porque eu não sou. Aí tem um professor quando marca reunião: “A reunião é isso, isso, isso, primeiro ponto e segundo... Resolvido. Acabou a reunião. Boa tarde.” Eu não consigo ser desse jeito, eu me espelho naquele momento, entendeu? Eu quero ser, mas ao menos tempo não, isso é bom e ruim. Mas essa questão é importante porque a gente não se acomoda, a gente interage o tempo todo...
6	Felicidade Suassuna	E assim vai para além da vida profissional, estar com o outro que seja diferente de você, independente do gênero ou de qualquer coisa é importante porque quando você se vê no outro...
7	Liberdade de Barros	você se demarca..
8	Felicidade de Barros	Mas você também aprende ir a lugares que você jamais iria e você também ensina a pessoa que a gente chega no outro ponto, você pode ir de outro jeito.

Fonte: ALVARADO-PRADA, Luís Eduardo. **A instituição escolar como espaço e tempo para a Formação Continuada de Professores.** In: XIV ENDIPE, 2008, Porto Alegre. XIV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender>: lugares, memórias e culturas. Porto Alegre: ediPUCRS, 2008. p. 13. ALVARADO-PRADA; Luís Eduardo. LONGAREZI, Andréa Maturano. **Aprendizagem docente na formação continuada de professores em serviço.** In: GALVÃO, Afonso; SANTOS, Gilberto Lacerda dos. (Org.). História e pensamento educacional, formação de educadores, políticas públicas e gestão da educação. Brasília: Líber Livro Editora: ANPEd, 2008, v. 1, p. 105-122.

Na Cena A2.2, no trecho 1, Liberdade de Barros mencionou um fato ocorrido com uma discente que solicitou ir assistir aula em outra turma em função de uma falta que a mesma teria futuramente, ao que Liberdade de Barros respondeu que não seria possível em função de as turmas estarem em momentos diferentes, de serem contextos de diferentes, com debates e

dinâmicas distintas, salientando que “na cabeça dela (da discente) o professor aperta no botão e já sai conteúdo.” No trecho 2, Felicidade Suassuna, endossou a compreensão de Liberdade de Barros (trecho 1), acrescentando que contextos não se repetem nunca e que neles estão impressas as subjetividades, as necessidades, os interesses, o todo histórico e social. O trabalho docente é, portanto, um trabalho prático-teórico que exige procedimentos, estratégias, modos de fazer, além de um consistente conhecimento teórico, que ressalta a atividade histórica e coletiva dos sujeitos na composição das funções mentais superiores, apropriação cultural e o desenvolvimento do pensamento teórico em unidade, posto que:

O instrumento técnico, objeto social gerado pelo atendimento das necessidades surgidas no processo de transformação da natureza, guarda em si propriedades objetivadas por meio dessa atividade de produção. Assim também acontece com o signo, instrumento psicológico que, ao ser incorporado no processo de comportamento como conteúdo objetivo das relações sociais internalizado, resulta na reestruturação dos processos psíquicos e na possibilidade de subordinação dos mesmos ao poder do ser humano. (LIBÂNEO, 2004, p. 31).

A instrumentalização do ensino exige a apropriação pelos sujeitos dos modos e meios sociais de atuação via instrumentos que os afeta diretamente, pois, pensar sobre o objeto da ação docente na organização do ensino, em equivalência com as finalidades da atividade, oferece as condições para os sujeitos se modificarem e se transformarem, tomando consciência da realidade em que estão e o que precisam para se desenvolverem. Ou seja, processo-e-produto ocasionando transformações qualitativas, pois tais instrumentos guardam em si relações sociais, sintetizam produtos e conhecimentos engendrados pela experiência social de trabalho. Conforme interpretou-se, Liberdade de Barros (no trecho 3) ao se reportar à sua experiência social de trabalho afirmou que se recusa a trabalhar para atender a uma engrenagem hegemônica, conforme e que essa “desobediência” é um prazer. Em resposta, no trecho 4, Felicidade Suassuna lembrou que historicamente nada é estático e trouxe à tona os temas objetividade, subjetividade, simplicidade e complexidade a serem considerados no processo histórico e na constituição humana, de como os contrários podem ser motivo de felicidade. Liberdade de Barros (trecho 5) endossou essa afirmação ao revelar que é afetado de modo adequado-inadequado (em unidade) ao lidar com pessoas pragmáticas porque não se considera assim, o que explica a dialeticidade implicando em:

[...] destruição mútua ou, no mínimo, luta ferrenha dos contrários pela perseverança na existência [...]. A destruição pode não resultar na total supressão, mas na mudança de natureza do afeto, de tal maneira que lhe deixe de ser contrário ao outro. [...] a

disposição do corpo ao múltiplo simultâneo é inseparável da aptidão da mente em entender. Sendo assim, a contemplação do múltiplo, seja por vias puramente imaginativas (na paixão), seja por vias imaginativas que ocasionem o conhecimento adequado das propriedades (na razão), é sempre mais útil e menos nociva que a contemplação obsessiva do mesmo singular, a qual limita o poder do corpo e não dá a pensar à mente. (OLIVA, 2017, p. 132 e 133).

Nesse movimento eclodiram as unidades conteúdo-forma, ruptura-desenvolvimento, motivo-objeto, afeto-cognição e imaginação-criação, demonstrando que na ordenação interna da Atividade Pedagógica, por meio das suas inter-relações sistêmicas, necessidades-objeto-motivo-ações-operações-objetivos, revelou-se que a necessidade humana não se cumpre em si própria, mas em algo (objeto e objetivo) que lhe satisfaça, potencializada pelo conhecimento e formação dos conceitos pela ascensão do abstrato ao concreto. No trecho 1, Liberdade de Barros descreveu ter explicado à discente que, apesar de os conteúdos serem os mesmos em sala de aula diferentes, a “dinâmica” não era a mesma, revelando que, em função das necessidades singulares de cada turma e de cada discente a forma não se repete, movimenta-se assim, o lógico-histórico dos conceitos na relação com a unidade conteúdo-forma. Liberdade de Barros, no trecho 3, ao verbalizar sobre normas e burocratização no processo ensino-aprendizagem-pesquisa demonstrou que a necessária ruptura-desenvolvimento exige do docente uma postura de resistência, criação de fendas nas estruturas hegemônicas que alimentam a intensificação do trabalho docente, subversão como processo que evoca *perejivania*, o que possibilita o movimento histórico para a produção da liberdade-felicidade. Quanto à unidade motivo-objeto, Liberdade de Barros, ainda no trecho 3, evidenciou um motivo formador de sentido relacionado ao prazer, à satisfação pessoal na atividade docente ligada a transgressão necessária para que sejam instalados novos modos de sentir, pensar e agir.

Eclodiu na Atividade Pedagógica a unidade afeto-cognição, no trecho 5, quando Liberdade de Barros enfatizou sobre a necessidade de ser-estar-com-o-outro manifestando a sua compreensão disso como um processo dialético, posto que destaca emanar deste a contradição (“é bom e ruim”) e o movimento dos afetos e da aprendizagem. No trecho 6, Felicidade Suassuna ao endossar a compreensão de Liberdade de Barros revelou a expansão dessas relações no mundo do trabalho para outros campos da vida, gerando possibilidades de contemplar o diferente. Ao contemplar o diferente disparam oportunidades de originar processos criativos nos contextos reais, por meio do movimento dos afetos, afecções, emoções e sentimentos e da qualidade/tipo de objetos que se apresentam em tais contextos, desencadeando as alterações do pensamento que entrelaçam motivos reais e irreais em suas contradições, o que sinaliza a relação desse trecho com a unidade imaginação-criação.

Compreendeu-se que a aprendizagem docente, dinamizada pelo contínuo “tornar-se professor”, é potencializada pelo outro na contradição que move as *perejivaniia* que sintetizam afetos, afecções, emoções e sentimentos, como revelado no final do trecho 5 por Liberdade de Barros, ao afirmar sobre o permanente movimento histórico. No trecho 6, Felicidade Suassuna explicou: “e assim vai para além da vida profissional, estar com o outro que seja diferente de você, independente do gênero ou de qualquer coisa é importante porque quando você se vê no outro...” e, no trecho 7, Liberdade de Barros completou: “você se demarca...”, fazendo referência à constituição do sujeito sócio-pessoal. Felicidade de Barros, no trecho 8, acrescenta que “também aprende ir a lugares que você jamais iria e você também ensina a pessoa que a gente chega no outro ponto, você pode ir de outro jeito.”

Assim, por meios das abstrações próprias da humanidade, vai se engendrando o pensamento ao apreender os dados postos pela história e pela cultura em sistemas de conceitos, o que significa que o concreto inicial já foi modificado, apartando-se da relação com a experiência sensível, pois já emprega outros elementos do pensamento. Para captar o conceito ocorre o pensamento se movimenta identificando as relações internas e externas do objeto, suas relações internas e externas, operando continuamente com esses elementos segundo a sua pessoalidade e individualidade. De modo permanente, nesse processo, está presente a contradição!

Adiante, a Cena A2.3, em que os partícipes discutem sobre a formação contínua enquanto projeto institucional e espaço de diálogo.

Cena A2.3: Reunião com Partícipes – 06/06/2017

Nº	PARTÍCIPES	DIÁLOGO
1	Felicidade de Barros	A própria pesquisa justifica o meio, método.
2	Felicidade Suassuna	E deixa claro o desafio que isto é: a construção do grupo de formação contínua e quais são os fatores que dificultam. Então só retornar para o que a gente falou no início, sobre o texto que, caso vocês topem, precisa ser elaborado: três características, no mínimo, que são importantes pra vocês, a compreensão sobre o que é um projeto institucional de formação continuada, a situação real de tempo pra formação continuada, características do espaço físico e outras condições do CAFS que não estejam apontadas aqui para a formação continuada. A gente discute o primeiro texto produzido e debate internamente. Constrói um consenso sobre o texto para levar para cada uma dessas assembleias. Vai fazendo a leitura com antecedência para manifestar aqui as discordâncias, o que a gente precisa que seja entendido, seja necessário para acrescentar.
3	Liberdade de Barros	Tudo que me chamam aqui eu aceito, faço questão de criar esse espaço de diálogo porque eu não conheço a realidade, tenho vontade de estar por dentro, sabe? Porque os meus alunos eles estão aqui...

Fonte: ALVARADO-PRADA, Luís Eduardo. **A instituição escolar como espaço e tempo para a Formação Continuada de Professores.** In: XIV ENDIPE, 2008, Porto Alegre. XIV ENDIPE - Encontro Nacional de

Didática e Prática de Ensino Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender>: lugares, memórias e culturas. Porto Alegre: ediPUCRS, 2008. p. 13. ALVARADO-PRADA; Luís Eduardo. LONGAREZI, Andréa Maturano. **Aprendizagem docente na formação continuada de professores em serviço.** In: GALVÃO, Afonso; SANTOS, Gilberto Lacerda dos. (Org.). História e pensamento educacional, formação de educadores, políticas públicas e gestão da educação. Brasília: Líber Livro Editora: ANPEd, 2008, v. 1, p. 105-122.

No trecho 1, Felicidade de Barros, na discussão sobre a relação entre a pesquisa que ora se apresenta e a sua proposição de formação contínua, explicou que o seu conteúdo justifica o meio (metodologia) e o método definidos. Felicidade Suassuna (trecho 2) pontuou aspectos relevantes para o movimento inicial da pesquisa: sobre a constituição do grupo de formação continuada e os fatores dificultadores dessa empreitada; sobre a elaboração do texto destacando três características (no mínimo) da formação contínua; sobre o que é um projeto institucional de formação continuada; sobre a situação real de tempo para a formação contínua; sobre características do espaço físico e outras condições do CAFS para a implantação da formação contínua.

Ainda no trecho 2, Felicidade Suassuna discorreu sobre o movimento de elaboração dos textos, informando que, inicialmente, seria discutido o primeiro texto produzido e ocorreria o debate interno sobre o mesmo (leitura com antecedência para manifestar as discordâncias, as concordâncias, o que precisaria que fosse entendido ou acrescentado etc); depois seria construído o consenso sobre o texto para levar para cada uma das assembleias dos cursos. No trecho 3, Liberdade de Barros expressou concordância ao explicar sobre a relevância da criação desse espaço de diálogo como forma de apreensão da realidade, evidenciando a unidade afeto-cognição ao mencionar sobre o significado social disso para os discentes, o que afirma que a formação contínua precisa se debruçar sobre a formação de professores e, igualmente, considerar o conteúdo da formação dos discentes, resultando em análise dos conteúdos das matérias formativas e os procedimentos metodológicos utilizados pelos professores, de maneira que sejam explicadas as relações estruturais que caracterizam essa matéria. Ao mencionar que participa das atividades docentes para as quais recebe convite e que o faz em função da relação com os discentes, Liberdade de Barros revelou o vínculo afetivo que se constitui em função da atividade de ensino e da produção de conhecimento.

A formação contínua sistematizada a partir do ensino desenvolvimental acarreta em mobilização dos docentes e, consequentemente dos discentes, em torno do nuclear dos conceitos, considerando o movimento de ascensão do abstrato ao concreto, o que culmina em distinção entre a essência a aparência, questão nevrálgica para a expansão da consciência crítica e formação política tão necessariamente inadiáveis.

Assim, objetivando a produção de conhecimento científico, a Atividade Pedagógica efetivada com os partícipes dessa pesquisa no CAFS, teve por base o Materialismo Histórico Dialético, a Teoria Histórico-Cultural da Atividade e o ensino desenvolvimental e, a partir dos procedimentos investigativos, ocorreu o movimento dos sentidos pessoais dos partícipes aos significados sociais, evidenciando as unidades *imaginação-criação, ruptura-desenvolvimento, conteúdo-forma, afeto-cognição e motivo-objeto*, pois:

[...] dentre os problemas relacionados à atividade, a lógica dialética estuda aqueles ligados ao movimento do homem em direção ao conhecimento da verdade. Ela aborda as leis da origem histórica das categorias cujo funcionamento na atividade do homem, que passa da contemplação viva ao pensamento abstrato e deste à prática, leva este indivíduo ao conhecimento verdadeiro. A pesquisa no campo da lógica dialética tem demonstrado que as pessoas chegam à verdade, quando dirigem todos os seus conhecimentos e experiência prática para a descoberta dos aspectos e tendências opostas do objeto, para elucidar os aspectos diferenciais do conflito entre estes aspectos e tendências e a transição mútua que realizam, um no outro. (DAVYDOV, 1988, p. 23).

Outrossim, a atividade docente como prática coletiva de formação pela Atividade Pedagógica, no CAFS, além de ter buscado o conhecimento e o instrumental necessário à potencialização da aprendizagem docente em unidade, considerou os contextos concretos em que se deu a formação na inter-relação entre os partícipes que atuam e sua atividade, provocando mudança tanto nas pessoas quanto nos contextos.

4.1.2 Isolado B: A expansão do coletivo: dimensionando a formação contínua

No trabalho docente, exige-se cada vez mais dos professores, apresentando-lhes numerosos desafios. Sendo assim, torna-se premente o olhar para o ser docente e sua aprendizagem ético-afetiva, compreendendo as afecções, os afetos e emoções que delineiam os sentimentos que passam pelo seu interior e se plasmam com as suas vivências, engendradas em um desafiante mundo, no qual as cobranças da sociedade contemporânea fazem com que a vida pessoal e o trabalho se aglutinem como uma amálgama. Na medida em que a carreira profissional é prolongada pelo aumento na expectativa de vida, maior será a necessidade do equilíbrio emocional (é possível isso nesse contexto necroneoliberal?), principalmente pelas pressões deste mundo em constante mudança, interações com culturas diferentes, concorrência acirrada nos negócios, necessidade de autoconhecimento e autogerenciamento e trabalhos cada vez mais compartilhados.

O contexto da sociedade da informação que incita os acordos público privados, via mercantilização da educação, desloca para o ensino a lógica do mercado. Portanto, direcionar a formação docente para o desenvolvimento de competências e habilidades, aponta para o mero praticismo e manutenção da ordem estabelecida, em que se desconsidera os contextos plurais na tentativa de se homogeneizar o trabalho docente em seus métodos e metodologias. Ao se expandir a discussão acerca do processo de formação contínua que se propôs por meio da Atividade Pedagógica realizada em face do desenvolvimento da pesquisa que ora se apresenta, foram surgindo elementos que dimensionaram as necessidades docentes em torno da formação enquanto prática instrumental e política, centrada no trabalho coletivo, dialógica e participativa, com ênfase na relação entre teoria e prática. O isolado B é constituído por dois episódios. O Episódio B1: “A roda não gira ao nosso favor, gira ao contrário”: a exaustão do trabalho morto (composto por 7 cenas) e o Episódio B2: Formação contínua – “a linha que vai costurar” o trabalho vivo (composto com 5 cenas).

4.1.2.1 Episódio B1: “A roda não gira ao nosso favor, gira ao contrário”: a exaustão do trabalho morto

No Episódio B1 - “A roda não gira ao nosso favor, gira ao contrário”: a exaustão do trabalho morto - a formação contínua foi sendo dimensionada a partir da compreensão de que é necessário se considerar nesse processo as condições materiais e históricas dadas, estabelecendo que a sua finalidade social está relacionada à emancipação social, política e humana, forjando a independência intelectual dos sujeitos sócio-pessoais a partir desse princípio. A seguir, a Cena B1.1, em que foi evidenciada a formação contínua enquanto prática instrumental e política.

Cena B1.1: Reunião com Partícipes – Discussão do Texto de Liberdade Lispector - 17/10/2017

Nº	PARTÍCIPES	DIÁLOGO
1	Felicidade Suassuna	No texto de Liberdade Lispector bem no primeiro parágrafo tem três observações e faz uma referência ao que está registrado lá na LDB 9394/96, que eu acho que vocês devem relembrar. Aí num comentário tem assim: “é preciso ficar atento aos nossos direitos para que seja possível garantir uma qualificação continuada sem restrições na atividade docente.” Que restrições a gente entende que não pode haver na atividade docente em função de a gente ter que exercer o direito à formação contínua?
2	Liberdade de Barros	Acho que se deve estar falando no sentido da carga horária, que é muito extensa que exige um tempo de serviço muito grande, dispendioso que não dá tempo para se qualificar. A gente está sendo sempre cobrado para fazer atividades na universidade, mas a gente não tem tempo para ter tempo de se qualificar para essas atividades.

3	Liberdade Suassuna	É incrível como [...] você tem que entrar em mil coisas, em comissão de não sei o que, em comissão de ética, mas não tem uma comissão para dizer assim, “olha, você vai agora se formar, vai estudar, em equipe, em grupo.”
4	Liberdade de Barros	Eu custumo dizer assim eu trabalho, eu não estudo.
5	Liberdade Suassuna	Questão de não ser prejudicado nesse sentido também de não sobreregar né? Financeiramente não pode ser, né, porque é um direito!
6	Liberdade de Barros	Aí você se cobra para mostrar resultados, mas ao mesmo tempo você mostra um resultado superficial pela falta de tempo que você não tem para ter um resultado qualitativo, é basicamente quantitativo.
7	Felicidade Suassuna	Pois é, então eu fiquei pensando isso durante fala da Andréia, quando a gente diz assim: “comissão tal, coordenação tal e quando a gente vai aceitando, só aceitando a gente vai inchando isso, e aceitar isso significa abrir mão...
8	Liberdade de Barros	De si.
9	Felicidade Suassuna	De si enquanto sujeito, [...] tenho direito de me qualificar no coletivo porque a qualificação individual [...] muitas vezes o que ela faz é acirrar a competição, a competitividade, outro aspecto que eu fiquei observando bem ali na fala da Andréia, no discurso da Andréa quando ela diz assim...
10	Felicidade de Barros	Uhum...
11	Felicidade Suassuna	[...] muitas vezes uma ideia vai te deixar, em outras palavras, vai te deixar fragilizado porque o outro vai entender aquilo como uma competição em que você vai mostrar que tenha domínio de um certo conhecimento, entendeu?
12	Felicidade de Barros	Eu vejo também que muitas vezes nós também criamos alguns limites, nós também nos restringimos a participar de uma conversa. Realmente, a sobrecarga existe a gente sabe, né? Eu vejo também que muitas vezes essa restrição ela é muito colocada por nós. Como eu tava falando porque me chama e me chamou muita atenção isso. Você tem um universo de cento e tantas pessoas e por que que as pessoas fogem tanto de discussão coletiva, “ah eu não vou mais”. Eu acho que, claro, vai do íntimo de cada um, até porque é livre a participação, mas a gente às vezes fala muito, muito, muito em direito “ah, eu quero, eu quero, eu quero”, mas na hora de batalhar pelo que a gente quer, pra conversar, pra construir... Ninguém assume, isso me inquieta muito.
13	Liberdade Suassuna	Eu penso assim: a formação, ela não nos dispensa do trabalho, é a formação continuada em exercício, mas a gente tem que ter quatro horas de ócio produtivo, na verdade, porque a gente nem pode entrar nessa categoria porque é só trabalho. Porque se a gente consegue planejar, produzir na formação continuada como discutir temas e pensar a prática instrumental mesmo e a prática política, as duas pensando na emancipação. [...] a gente tá sobrearregado. Se a gente conseguisse [...] então a própria formação da gente vai nos trazer muitas conquistas, com certeza a gente vai começar a mudar as coisas. Então hoje nós vamos chegando a uma realidade que cada vez mais vai trucidando o pescoço do professor, o sistema, isso com todo respeito, porque na verdade não é o diretor, é o sistema, eles vão apertando, apertando e a gente vai deixando, não tem como fazer a contra onda, a onda vem...
14	Felicidade Suassuna	E engole a gente. E também porque pensando nessa questão, a gente tem que pensar posteriormente que nós vamos ter que registrar o que é que a gente entende que é a quantidade adequada de horas e a frequência, que a gente tem que fazer nos encontros, porque nós estamos compondo a produção de um projeto institucional, então tudo isso tem que estar posto futuramente no documento.

Fonte: Dados produzidos com base nos objetivos estabelecidos para esta pesquisa.

No trecho 1, Felicidade Suassuna mencionou as observações feitas no texto de Liberdade Lispector no primeiro parágrafo, bem como sobre a menção que o referido texto faz à LDB 9394/96, que se transcreve: “A LDB 9394/96 sugere que deve ser incluído nos planos

de carreira do magistério público incentivos à titulação e à produtividade e período na carga horária do professor reservado para planejamento, avaliação, momentos de estudo e aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive em serviço, tendo como um dos fundamentos ‘a íntima associação’ entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço entre outros pontos. Ao mesmo tempo, sugere que a escola ou instituição de ensino superior deve ter autonomia para desenvolver seu projeto de formação continuada.” Em continuidade, Felicidade Suassuna citou um dos comentários: “é preciso ficar atento aos nossos direitos para que seja possível garantir uma qualificação continuada sem restrições na atividade docente” e questionou: “que restrições a gente entende que não pode haver na atividade docente em função de a gente ter que exercer o direito à formação contínua?” Liberdade de Barros disse entender que é “no sentido da carga horária, que é muito extensa que exige um tempo de serviço muito grande, dispendioso que não dá tempo para se qualificar [...]” e o diálogo vai se materializando em torno do assunto sobrecarga de trabalho e no envolvimento dos professores em uma extensa lista de tarefas que exclui a formação docente coletiva que, culmina, na compreensão de Liberdade de Barros, em abrir mão de si próprio enquanto sujeito sócio-pessoal.

Desse modo, assevera-se que, embora o trabalho docente seja um elemento da superestrutura, ele está reiteradamente impulsionando a infraestrutura econômica. O contraditório é revelado, concomitantemente, na expansão da universidade e do Estado mínimo posto que, no interior dessa expansão, gesta-se o plano da privatização de serviços, política que alimenta o capitalismo: houve aumento de matrículas, aumento de concursos, aumento dos instrumentos de avaliação mas, na verdade, os concursos foram para suprir as vagas de professores que estavam como substitutos, ou seja, a infraestrutura permaneceu a mesma. Com isso, a expansão causou a intensificação do trabalho docente em detrimento da formação coletiva docente enquanto potencializadora da consciência crítica, gerando prostração da educação pública paralela ao avanço do sistema privado, ao tempo em que se socializa a escola para a mídia por meio da publicidade, transformando a educação em mercadoria. Portanto, o sistema de ensino encarregado da qualificação da força de trabalho que incita o extremado rendimento, promove a moldagem dos indivíduos.

Assim, tanto ideologicamente quanto tecnicamente, o trabalho morto repercute as condições para a manutenção do sistema capitalista, aniquilando a expansão da consciência crítica e abatendo a existência dos sujeitos sócio-pessoais, tendo em vista que as condições de produção constituem empecilhos para o desenvolvimento humano e potência de ação que instiguem a liberdade-felicidade em um movimento que insufla a competitividade, conforme

realçou Felicidade Suassuna, no trecho 9, quando houve interrupção do seu discurso por Felicidade de Barros. Assim, no trecho 10, Felicidade de Barros sinalizou compreender ao que Felicidade Suassuna faz referência, mesmo que não tenha havido oralização total da ideia: o fato de Lispector Liberdade ter revelado que pode gerar incômodo a possibilidade de uma/um colega ganhar destaque em função do conhecimento sobre o qual possa vir demonstrar ter domínio, demarcando território político e exercício de poder, ideia esta que advém da compreensão da apreensão do conhecimento enquanto fonte de domínio e manipulação do outro, ou seja, mais uma faceta da alienação humana em que incide estreiteza intelectual, pois:

À medida que os campos da produção e o saber se ampliam, os do trabalho e da aprendizagem se estreitam. O trabalhador especializado enfrenta a organização global do processo produtivo como algo cuja unidade reside fora do próprio processo, visível apenas para quem o organiza, para o capital; enfrenta-a como algo dado, pré-determinado, que goza da legitimidade do fato dado e torna-se difícil questionar. Analogamente, a unidade do saber só existe para o estudante como algo alheio, como uma suposição supostamente encamada em sua organização curricular; supõe-se que o saber transmitido é o que merece sê-lo simplesmente porque está precisamente ali, isto é, porque é o saber escolhido e organizado pela instituição delegada e legitimada pela sociedade para isto, a escola. A posição do aluno diante do saber e diante da relação em que se colocou com ele é tão contemplativa e passiva como a do trabalhador diante da produção social e do lugar que nela se lhe atribuiu [...]. Na realidade, o que crianças e jovens fazem constantemente nas salas de aula é manejar informação: neste sentido, o trabalho escolar é um trabalho intelectual. Mas, se assim o entendemos, então "intelectual" já não significa necessariamente criativo, complexo, etc. A manipulação de dados pode apresentar uma complexidade muito menor que a de coisas [...]. (ENGUITA, 1989, p. 200 e 202).

Consequentemente, o trabalho docente se empobrece de energia vital, o que reverbera negativamente na ontologia do ser, superdimensionando o valor dos meios ao valor dos fins, a compartimentação dos conteúdos e o curto prazo para realização de tarefas, o que impulsiona a alienação e o fetichismo, frustrando o sentido da existência, o que inviabiliza as necessárias catarses de si e para si, quando o “nada fazer” torna-se amedrontador. O diálogo que seguiu foi sinalizando para esta necessidade. No trecho 12, Felicidade de Barros destacou que, além da sobrecarga de trabalho, são criados limites pelos próprios sujeitos para se restringirem do trabalho coletivo ao que, Liberdade Suassuna, no trecho 13, anunciou o ócio produtivo como possibilidade de alavancar a emancipação por meio da prática instrumental e política enquanto contraposição ao que está posto pelas condições materiais e históricas. No trecho 14, Felicidade manifestou concordância e acrescenta ser necessário registrar sobre como será materializada a formação contínua, no que concerne à carga horária e frequência dos encontros. Acerca do tempo do ócio produtivo apontado por Liberdade Suassuna, entendeu-se que nele, pela via da formação coletiva, potencializa-se a liberdade-felicidade tão intimamente relacionada a unidade

imitação-criação: é o tempo que possibilita a apropriação de conhecimentos que desaliena a rotina das meras obrigações, instrumento psicológico de resistência ontológica que implica em afirmação da identidade docente e da universidade pública brasileira em contraposição à ideologia do utilitarismo, posto que:

A educação, nesse sentido, é verdadeiramente uma educação continuada. Não pode ser "vocacional" (o que em nossas sociedades significa o confinamento das pessoas envolvidas a funções utilitaristas estreitamente predeterminadas, privadas de qualquer poder decisório), tampouco "geral" (que deve ensinar aos indivíduos de forma paternalistas, as "habilidades do pensamento"). Essas noções são arrogantes presunções de uma concepção baseada numa totalmente insustentável separação das dimensões prática e estratégica. Portanto, a "educação continuada", como constituinte necessário dos princípios reguladores de uma sociedade para além do capital, é inseparável da prática significativa da autogestão. (MÉSZÁROS, 2008, p. 75).

Prática esta que se efetiva na unidade sujeito-objeto em um movimento histórico de luta que é criadora em sua natureza ontológica: a realização dos desejos humanos no complexo emaranhado das relações entre os seres humanos e consigo mesmos. A seguir, a Cena B1.2.

Cena B1.2: Reunião com Partícipes – Discussão do Texto de Liberdade Lispector - 17/10/2017

Nº	PARTÍCIPES	DIÁLOGO
1	Felicidade Suassuna	[...] a formação continuada para carreira do magistério entre os docentes em um conjunto para cada instituição deve ser proposta pela instituição de ensino. Então aí tem uma questão muito interessante, proposta pela instituição de ensino. Qual significado disso? A instituição de ensino somos nós.
2	Liberdade de Barros	É meio que passar o problema para uma entidade.
3	Felicidade de Barros	E a instituição de ensino, ela é quem também representa, né, e se ficar dessa forma institucional vamos pensar em termos de gestão. Então essa gestão não fez, a outra faz, a outra não fez, então naqueles intervalos a gente vai deixar de pensar nisso? Então porque tem que ser algo que vem verticalizado, né. Me parece assim, que às vezes também fica esse sentimento de que a instituição de ensino são gestores e eu não sou.
4	Felicidade Suassuna	Nós somos.
5	Liberdade de Barros	É porque já entra nessa questão que tu falou do individualismo, não se pensa o coletivo e aí indivíduo espera que o coletivo de que ele não faz parte represente ele. Que é a questão das universidades do Brasil inteiro, tudo departamentalizado, compartimentado. É aquela velha história da educação do século 19, o aluno é um cliente, é um operário, é uma fábrica, você produz e bota pra fora, não existe uma noção orgânica do debate.

Fonte: Dados produzidos com base nos objetivos estabelecidos para esta pesquisa.

Na Cena B1.2, no trecho 1, Felicidade Suassuna questionou sobre a formação continuada ser proposta pela instituição de ensino, sobre qual seria o significado disso, entendendo que a instituição é composta por todos os seus membros. No trecho 2, Liberdade de Barros afirmou que é como passar o problema para uma entidade, ao que Felicidade de Barros (trecho 3)

chamou a atenção para a descontinuidade entre as diversas gestões do *Campus*, tendo por consequência a verticalização da formação continuada, caso o coletivo não assuma a autogestão do processo de formação continuada. O diálogo teve continuidade com Liberdade de Barros abordando sobre individualismo e departamentalização da universidade. Os processos mencionados ganham destaque quando relacionados à unidade dialética em seu movimento e historicidade, sem a qual não se constituiria a personalidade docente, tendo em vista que aprendizagem é a própria vida. A formação contínua centrada nas unidades motivo-objeto, afeto-cognição, imaginação-criação, ruptura-desenvolvimento e conteúdo-forma exige a articulação com ideais emancipadores, a fim de que se elaborem estratégias apropriadas que gerem as condições objetivas que rompam com reprodução instalada, considerando que o conhecimento é processo aproximativo, posto que não é possível abarcar todo o conhecimento, sobretudo porque:

O conceito de atividade está internamente ligado ao conceito de ideal. O ideal é o vir-a-ser do objeto, que se torna real pela atividade do sujeito na forma de necessidades finalidades, imagens que surgem no sujeito. O plano do ideal existente no homem como ser social, graças aos significados lingüísticos e outras formações semióticas e simbólicas, lhe permite prever, predizer e provar as ações possíveis para chegar realmente ao resultado objetal que corresponda a uma necessidade. O procedimento e o caráter destas ações determinam sua finalidade consciente.[...] A vida da pessoa na sociedade ou no coletivo permite ao ser humano, ao utilizar as instrumentalidades (meios) do plano ideal, separar-se de sua própria atividade e representá-la como um objeto peculiar que pode ser modificada antes de ser realizada. Desta forma, o homem pode ver, avaliar e discutir sua própria atividade a partir das posições de outros membros do coletivo. Com isso, uma representação ideal das posições de outras pessoas toma a forma de uma atividade pessoal de um indivíduo peculiar. A reprodução pessoal da imagem ideal da sua atividade e da representação ideal nela das posições de outras pessoas, pode ser chamada de consciência. A consciência tem que ser considerada juntamente com o ideal e a atividade; já que formam uma unidade indissolúvel, tendo a atividade importância predominante no processo. Porém, cada destas formações e todas juntas só podem ser compreendidas através da revelação do conjunto das relações sociais, que é a essência do ser humano. (DAVYDOV, 1988, p. 13).

Outrossim, pensar conscientemente o trabalho docente e a formação contínua do CAFS na prospecção da liberdade-felicidade exige que se transcendam à formação exclusivamente técnica, relacionando na base material e histórica da totalidade o objetivo e o subjetivo enquanto unidade dialética e complexa, em que os sujeitos sócio-pessoais tenham a autoria e a autonomia sobre o seu próprio trabalho, indo além da insuficiente sobrevivência, o que culminará na aproximação dos significados sociais e sentidos pessoais.

Adiante apresenta-se a Cena B1.3.

Cena B1.3: Reunião com Partícipes – Discussão do Texto de Liberdade Lispector - 17/10/2017

Nº	PARTÍCIPES	DIÁLOGO
1	Felicidade Suassuna	Ele fala da relação teoria e prática no que diz respeito ao conteúdo e as pesquisas realizadas nas instituições de ensino superior, aí um comentário de um ponto convergente que constrói esse debate é o destaque à importância do trabalho coletivo, que não existe formação continuada sem uma adesão firme dos professores, bem como participação dos gestores, bem como dos discentes, assim poderemos construir novas aberturas pedagógicas para repensar o papel das instituições de ensino superior para sociedade. É consenso isso?
2	Felicidade de Barros	Exatamente, é um desafio dos professores, isso porque são todos, como foi dito, todos que constroem o que é a instituição.
3	Felicidade Suassuna	Ainda com relação a esse ponto, [...] relação teoria e prática, diz: “é ponto fundamental autonomia da universidade ou da escola, digo, de seus agentes constituintes, o direito de planejar, discutir, elaborar uma proposta que permita avaliação constante de sua prática pedagógica. No entanto, o que ocorre é que não há por parte das instituições uma preocupação em proporcionar uma formação continuada dialógica e participativa, mas unilateral e impositiva, com o que os gestores do processo interpretam como necessário, os educadores precisam empoderar-se da responsabilidade de pensar a sua formação continuada para transformar o que agora é um descaso com a sua profissão.”
4	Felicidade de Barros	Achei bem contraditório, porque mais uma vez é a instituição, não é o coletivo, a instituição não sou eu, e ao mesmo tempo é contraditório porque se fala “precisa se empoderar da responsabilidade de pensar sua formação continuada para transformar o que agora é descaso com a profissão” e fala aqui também “não há por parte das instituições a preocupação em proporcionar a formação continuada dialógica.” Isso você mesmo constatou que essa formação, no âmbito nacional, ela nem é proposta, praticamente não é proposta no universo que nós temos, então mais uma vez me parece que ficou a cargo da instituição. É o meu sentimento no trecho.
5	Liberdade de Barros	É a velha história passa a responsabilidade para o outro, é a instituição não sou eu, ao mesmo tempo que ele fala do coletivo ele se coloca fora porque instituição entra de novo.
6	Felicidade de Barros	Eu quero, mas a instituição não me permite.
7	Felicidade Suassuna	Quando a gente fala o sistema parece que a gente tá assim referindo a um alienígena, uma coisa da qual sobre a qual a gente não tem controle, mas assim, a gente deixa de ter o controle porque não há uma emancipação que está ligada à capacidade de se produzir enquanto ser político porque, vejamos, aí o que isso reverbera nos próprios conflitos interiores. [...] mas isso é um coletivo, a gente se submete e reforça e reproduz muitos comportamentos, com relação às ações que são demandadas pelas gestões, governo federal...

Fonte: Dados produzidos com base nos objetivos estabelecidos para esta pesquisa.

Felicidade Suassuna, no trecho 1, comentou sobre a relação teoria e prática de que trata o texto de Liberdade Lispector no que diz respeito ao conteúdo e as pesquisas realizadas nas instituições de ensino superior, evidenciando o comentário sobre a importância do trabalho coletivo e a adesão dos professores à proposição de formação contínua, bem como participação

dos gestores e discentes para repensar o papel das instituições de ensino superior para sociedade. No trecho 2, Felicidade de Barros ratificou ser a proposição um desafio para os professores e afirmou que todos constroem o que é a instituição, ou seja:

[...] embora a emancipação humana emane de um movimento necessário, ela depende da ação de homens que agem de acordo com sua liberdade de consciência. [...] Se o trabalho é a atividade necessária à vida humana, assim como o centro irradiador de todo estranhamento, conclui-se que o agente social da transformação positiva só pode ser encontrado no mundo do trabalho. O agente histórico que traz o futuro em suas mãos deve possuir um caráter objetivo, social e universal, em detrimento de categorias individuais subjetivistas. [...] O trabalho traz junto de si quatro aspectos inerentes que são determinados socialmente: o produto, a atividade, o gênero (ser social) e as relações entre os indivíduos. Para ser livre, o homem deve abolir o estranhamento em todos os seus aspectos tendo em vista que eles são correlatos. (FARIAS, 2010, p. 93 e 99)

Em unidade, a vida individual e a vida genérica protagonizam a ininterrupta mudança gerada pela atividade sócio-histórica, sob a forma de ações, operações e tarefas, decorrentes das interações entre os seres humanos, no entanto:

Na relação entre indivíduo e gênero, o modo de existência da vida individual pode ser um modo mais particular ou mais universal da vida genérica, a depender das condições objetivas em que essa vida transcorre. [...] Mas a possibilidade de desenvolver-se como ser genérico cada vez mais universal não está dada a todos os indivíduos. Ao contrário: na sociedade capitalista, a possibilidade de apropriação das objetivações do gênero só existe dentro de limites miseráveis para a imensa maioria da população. [...] As mediações sociais próprias do modo de organização capitalista da vida social condicionam a apropriação pelos indivíduos-singulares do patrimônio humano genérico (universal), determinando um afastamento ou abismo entre a vida individual e a vida genérica, condenando a vida individual ao domínio dos particularismos. (PASQUALINI, 2015, p. 370).

Desse modo, na formação contínua, é premente criar-se a cultura que instigue a emancipação humana, possibilitando à docência as *perejivania* que efetivem o discernimento e a capacidade de estabelecer as relações entre o singular-particular-universal como resultado das ações realizadas, convertendo em ideias os fatos ligados às realidades sensíveis para sua posterior generalização pela via da unidade imaginação-criação e nova conversão à realidade. Assim sendo, na relação entre o novo e o antigo, reafirma-se a inseparabilidade emoção-razão e, desta relação, eclode a capacidade criadora engendrada pelo movimento das necessidades, motivos e desejos, impulsionando a imaginação. Para tanto, é necessário lançar mão dos instrumentos psicológicos que provenham a execução do planejado, com intencionalidade social definida, a fim de que se possa antever os resultados daquilo que se pretende alcançar,

quer dizer, a expansão da consciência crítica na relação produtiva com a realidade, produzindo a si mesmo, ao outro e os meios para a aprendizagem docente.

No trecho 4, Felicidade de Barros disse considerar contraditório deixar a formação contínua ser estabelecida pela IFE em detrimento do coletivo docente, com o que concordaram Liberdade de Barros (trecho 5) e Felicidade Suassuna (trecho 7). Entende-se que, no processo de formação contínua, há que apreender a totalidade enquanto conjunto articulado, em contínua efetivação determinando-se mutuamente as suas partes entre si, excluindo toda e qualquer adjetivação de ocasional nesse devir histórico. Na Atividade Pedagógica nada é aleatório, tudo se implica mutuamente no trabalho docente, por ser esta a categoria que, ao fazer abrolhar o capital intelectual para a existência humana, origina também o mundo social na relação com a natureza, transformando o professor a si próprio e os outros, em movimentos objetivos e subjetivos do lógico-histórico, a fim de discernir essência de aparência no aprimoramento da vida profissional e pessoal. Nesse processo, considera-se a inseparabilidade do desenvolvimento do pensamento conceitual e do desenvolvimento emocional, que viabiliza a atitude valorativa em face da realidade, constituindo as formas de conduta individual e social, bem como o aprendizado ético-afetivo conforme demonstra a Cena B1.4, a seguir.

Cena B1.4: Reunião com Partícipes – Discussão do Texto de Liberdade Lispector - 17/10/2017

Nº	PARTÍCIPLE	DIÁLOGO
1	Felicidade Suassuna	[...] o professor mencionou que no âmbito do CAFS, pode se dizer que a formação continuada tem como ponto de partida o que é oferecido pela UFPI em Teresina. Aquela formação a qual eu mencionei que a gente faz porque está previsto no edital, iniciação à docência superior, participa de um seminário de docentes, que aí a princípio ele entende que isso deveria ser o pontapé inicial. Aí o comentário diz: “na concepção do autor a formação continuada é um momento de aliar teoria e prática, diferentemente penso que a formação continuada é mais abrangente, pois permite refletir sobre experiência vivida de maneira cotidiana. Teoria e prática faz parte da formação inicial do docente quando se busca os primórdios da profissão ou quais as ferramentas pedagógicas que vão subsidiar minha prática docente, para aí sim aliar teoria e prática. No meu entendimento a formação continuada é inteiramente relacionada à prática profissional enquanto professor. Posso ser professor em qualquer espaço, porém quando assumo novos cenários continuo professor, a vivência fora da profissão reflete minhas experiências pessoais de vida, e essas vivências conjuntamente se entrelaçam embora em cada momento assume-se um papel, por exemplo, a minha experiência como filho é diferente da minha experiência como professor, embora essas relações possam ser reversivelmente entrelaçadas a cada momento assume-se um papel. Estritamente nesse sentido discordo da concepção de que a formação continuada deve contemplar vivência do docente fora do seu trabalho.” No final o professor diz assim: “diante disso a formação continuada permite que haja uma construção de relação levando em consideração o consenso coletivo, continuando, penso que a formação continuada deve incluir atividades que complementem a vivência do docente, tanto no seu trabalho quanto fora dele.” Há discordância aqui nisso, porque no comentário há compreensão de que isso deve-se estritamente à profissão, o que trata da profissão, que a formação continuada se restringe a isso. Aqui tem contrapontos diversos, presta atenção. Olha só, “a formação continuada, no comentário, é um momento de aliar

- teoria e prática, diferentemente penso que a formação continuada é mais abrangente, pois permite refletir sobre a experiência de maneira cotidiana.” Mas como não deve contemplar a vivência fora do trabalho se aqui diz que ela é “mais abrangente, que permite refletir sobre a experiência vivida de maneira cotidiana.” A experiência vivida de maneira cotidiana é vivida só na profissão?
- 2 Liberdade
Suassuna
Eu tava pensando aqui no contraponto: que a formação continuada oferecida na legislação tem intencionalidade de que a gente melhore a nossa ação em sala de aula, diretamente com o aluno na perspectiva da docência, mas isso é o que a gente chamaria de cultura formal, na linguagem de alguns autores. Mas o exercício da docência que exige a reflexão vai nos encaminhar a outra perspectiva que eu penso que essa seja mais abrangente, na verdade a formação continuada não é apenas para melhorar esse aspecto de pensar teoria e prática em sala de aula e melhorar as minhas aulas porque eu vou compartilhar com outros professores e vou receber mais materiais e mais informação pra melhorar minha prática. Isso é um aspecto. O outro que é oculto, que não se discute, é que essa prática possa transformar a minha sala de aula, melhorar a minha relação com meu aluno, a minha relação entre os professores, e que essa prática possa inclusive melhorar a própria instituição e exigir mais mudanças, nesse aspecto mais conscientizador, mais político, mais social, por isso que eu penso que a formação deva ser abrangente nesse sentido. Isso daí melhora com certeza a minha vida no sentido particular, a minha qualidade de vida dentro e fora da universidade, [...] no sentido de melhorar a qualidade de vida do professor. Porque uma coisa é o que propõe a legislação de formação continuada e a outra é o que os professores querem como formação continuada, mudar a perspectiva. A perspectiva do Estado é uma perspectiva sistêmica, uma perspectiva linear, ela é linear, [...] é uma espécie de reproduтивismo social. Eu vou melhorar como docente em sala, [...] já que a formação ela tá sendo utilizada no aspecto social e político por nós, melhorar nossa vivência, nós não somos máquinas para ser aprimoradas, produtivistas, né, somos seres humanos e vivendo de relações, de melhorar essas relações. Abrangendo esse sentido, eu entendo assim.
- 3 Felicidade
Suassuna
Eu entendi que você tá dizendo assim: a gente pode levar, digamos, os resultados disso para nossa vida. E a gente não traz nada da nossa vida?
- 4 TODOS
5 Felicidade
Suassuna
Traz.
[...] do reflexo desse entrelaçamento do que nós vivemos de emoções cotidianas. [...] vida vivida, a vida que se vive. Pra mim, na minha compreensão, há uma impossibilidade de apartar isso, [...] a partir da perspectiva que eu entendo como adequada, corpo mente não se separam a não ser momento da morte [...] Não há como fugir disso, inclusive porque o ponto de partida é sempre a prática e onde a nossa prática começa?
- 6 Liberdade
Suassuna
Nas condições materiais e históricas.
- 7 Liberdade de
Barros
Agora esse sistema educacional que a gente tem que é extremamente atrasado em termos de prática, [...] é tudo muito mecânico, é tudo muito linear, cartesiano, e eu acho que a vivência vem justamente como meio de quebrar esse olhar cartesiano dentro da educação. É sempre o quantitativo se sobrepondo ao qualitativo. Eu acho que essa questão que a gente tá falando é justamente uma forma de a gente se posicionar contra esse olhar matemático demais, calculista demais da educação de gerar números, de gerar resultados práticos para que a sociedade tenha um retorno imediato e não é só isso, né. Aí existe a questão das vivências, das trocas, das experiências. [...] Então a gente tem que estar sempre convivendo com essas experiências de vida dos alunos, e entendendo que não é só entrar em uma sala passar conteúdo e ir embora, existem muitas questões que é preciso atentar que vai afetar diretamente na nossa vivência.
- 8 Felicidade de
Barros
[...] E essa sua experiência, professor, ela é comum a todo aquele que se abre para isso [...]. Eu converso muito com meus alunos, principalmente porque a gente está sempre aprendendo, mas principalmente sobre a forma que eu vou avaliar, então faço tudo conversado, combinado, consensuado. [...] eu acho esses conflitos essa forma de participar da profissão, não só exercendo aquele ofício que a gente foi formado para fazer também tá muito da experiência pessoal que você também tem. Então eu tive um professor que me escutou.
- 9 Felicidade
Suassuna
Então parece ser consenso que não há condição de separar o ser que vive a sua vida pessoal do ser professor, é consenso?

Fonte: Dados produzidos com base nos objetivos estabelecidos para esta pesquisa.

No trecho 1, Felicidade Suassuna expôs entender que em um comentário no texto de Liberdade Lispector havia contrapontos diversos: “Olha só, ‘a formação continuada, no comentário, é um momento de aliar teoria e prática, diferentemente penso que a formação continuada é mais abrangente, pois permite refletir sobre a experiência de maneira cotidiana.’ Mas como não deve contemplar a vivência fora do trabalho se aqui diz que ela é ‘mais abrangente, que permite refletir sobre a experiência vivida de maneira cotidiana.’ A experiência vivida de maneira cotidiana é vivida só na profissão?”” Após esse questionamento, Liberdade Suassuna (trecho 2) explicou que a formação contínua melhoraria a cultura formal, mas que isso encaminharia para outra perspectiva mais abrangente, não somente melhorar a relação teoria-prática pois, no seu entendimento, existe o componente oculto que é a transformação da relação com o discente, da relação entre os professores, e que essa prática também melhora a instituição ao exigir mudanças mais conscientes, politizadas e de cunho social relevante, o que melhora a vida pessoal do professor, destacando que uma coisa é o que propõe a legislação de formação continuada e a outra é o que os professores querem como formação contínua, tendo em vista que: “A perspectiva do Estado é uma perspectiva sistêmica, uma perspectiva linear, [...] é uma espécie de reproduativismo social. Eu vou melhorar como docente em sala, [...] já que a formação ela tá sendo utilizada no aspecto social e político por nós, melhorar nossa vivência, nós não somos máquinas para ser aprimoradas, produtivistas, né, somos seres humanos e vivendo de relações, de melhorar essas relações. Abrangendo esse sentido, eu entendo assim.”

Compreendendo-se dessa maneira, consciência e prática social não se apartam: na prospecção liberdade-felicidade é premissa considerar quais as necessidades dos sujeitos sócio-pessoais ao se analisar as relações que os constituem na unidade afeto-cognição, a fim de que ocorra a aproximação entre os significados sociais e os sentidos pessoais, o que faz emergir a unidade motivo-objeto, pela via dos vínculos significativos da Atividade Pedagógica e do trabalho docente, em uma mais dinâmica dialógica afiliada à cultura científica crítica, pois:

As ações de formação continuada podem se transformar em atividade dominante na vida docente, à medida que o motivo dos professores se relacionar com o conteúdo da ação, e isso têm ligação direta com as condições concretas da sua vida docente. Se as relações do professor com a realidade se modificam na tentativa de suprir as suas necessidades e interesses, significa dizer que as ações de formação continuada também devem ser reorganizadas em sua vida docente. Essas ações passam a ter sentido para o professor, pois significam algo extremamente valioso para sua atuação pedagógica e pessoal, enfim, na prática social concreta. [...] Se o seu trabalho exige-lhe determinadas atitudes ou conhecimentos, vai se esforçar em satisfazê-los para

suprir seus interesses e suas necessidades. Contudo, se nesse movimento houver uma ruptura, uma cisão entre o que deseja e o conteúdo do objeto, há um distanciamento entre o significado social da ação e o sentido pessoal que o homem psicologicamente determinou para si. A ação deixa de ser importante para o seu desenvolvimento, não se caracterizando em atividade dominante. A formação continuada será para o professor uma atividade dominante se ele encontrar nestas ações, uma relação direta com seu trabalho, uma aproximação direta do conteúdo da ação com suas necessidades. Nesse sentido, diversas ações, articuladas entre si e com o contexto escolar, podem se transformar em atividades formativas potencializadoras do desenvolvimento docente. (FRANCO; LONGAREZI, 2011, p. 578 e 579).

Ao destacar o entrelaçamento entre a vida docente e a vida pessoal (no trecho 3) Felicidade Suassuna ouviu a concordância por parte dos demais partícipes e, no trecho 6, Liberdade Suassuna enfatizou que o entrelaçamento ocorre a partir de dadas condições materiais e históricas. Liberdade de Barros, no trecho 7, mencionou que o contexto histórico contemporâneo é mecânico, linear e cartesiano, o que impacta na educação e afeta as vivências dos docentes e discentes, ressaltando a relevância de escuta dos discentes. No trecho 8, Felicidade de Barros concordou e destacou que essa experiência é comum aos professores que criam as condições para que isso ocorra, evidenciando o respeito ao seu próprio trabalho que, mesmo em face ao contexto mercadológico em que se está mergulhado, não cede ao fetichismo e à reificação, procurando o equilíbrio entre a satisfação das necessidades, a expansão da consciência e o alcance da precípua finalidade social da universidade: a mobilidade social. A categoria trabalho revelou-se então como parte substancial da vida, atividade humana que viabiliza a transposição da realidade social e material de existência, oportunizando a liberdade e a potencialização da produção universal, objetivando enfraquecer o estranhamento gerado pela ordem hegemônica e propriedade privada.

Adiante, a Cena B1.5.

Cena B1.5: Reunião com Partícipes – Discussão do Texto de Liberdade Lispector - 17/10/2017

Nº	PARTÍCIPES	DIÁLOGO
1	Felicidade Suassuna	[...] Agora aqui um comentário com relação ao penúltimo parágrafo: “No âmbito do <i>Campus Amílcar Ferreira Sobral</i> , pode-se dizer que a formação continuada dos docentes tem como ponto de partida o que é oferecido pela UFPI de Teresina. Como docente, participamos de um seminário de docência assim que ingressamos na carreira e, ao nosso ver esse evento é o que mais se assemelha à formação continuada.” O comentário que se faz é: “Discordo, pois entendo que o seminário nos moldes como acontece não contempla a formação continuada, haja visto que para muitos é este momento da sua primeira experiência enquanto docente, formação continuada é sim construída coletivamente, mas refletida e discutida por quem cotidianamente está na docência.”
2	Felicidade de Barros	É de novo a questão da instituição. Nossa percepção é que cada docente de forma individual acabe por definir o que será sua formação continuada levando em conta os interesses pessoais e, portanto, podemos perceber as características da formação

continuada oferecida pelo CAFS, ou seja, de novo ela é institucionalizada e oferecida por alguém que não sou eu, né... de forma verticalizada.

- | | | |
|---|-------------------------|--|
| 3 | Felicidade
Suassuna | [...] está contestando, pelo menos eu entendi assim, o molde do curso de iniciação à docência [...]. Ambos estão dizendo a mesma coisa que discordam. |
| 4 | Felicidade de
Barros | Houve um momento que a gente levou essa inquietação para a pró-reitora e ela, na verdade foi a mesma coisa, trouxe aquele seminário, acho que só como um adendo de como avaliar, mas a forma como ela se propôs a discutir avaliação não era a forma que a gente queria construir, né, falar das nossas experiências, das nossas inquietações e aí foi só reprodução do que a gente já viu que não dava certo. |

Fonte: Dados produzidos com base nos objetivos estabelecidos para esta pesquisa.

Na Cena B1.5, no trecho 1, Felicidade Suassuna leu o comentário o penúltimo parágrafo do texto de Liberdade Lispector e, em seguida, leu o um comentário sobre o mesmo: “No âmbito do *Campus Amílcar Ferreira Sobral*, pode-se dizer que a formação continuada dos docentes tem como ponto de partida o que é oferecido pela UFPI de Teresina. Como docente, participamos de um seminário de docência assim que ingressamos na carreira e, ao nosso ver esse evento é o que mais se assemelha à formação continuada.” O comentário que se faz é: “Discordo, pois entendo que o seminário nos moldes como acontece não contempla a formação continuada, haja visto que para muitos é este momento da sua primeira experiência enquanto docente, formação continuada é sim construída coletivamente, mas refletida e discutida por quem cotidianamente está na docência.” No trecho 2, Felicidade de Barros comentou que, novamente, está expressa de forma verticalizada a formação. Felicidade Suassuna (trecho 3) contra-argumentou informando que entendeu ser uma crítica ao formato de curso oferecido pela UFPI como iniciação à docência, tanto por parte de quem produziu o texto, como por parte de quem o comentou. Felicidade de Barros, no trecho 4, terminou concordando, mas apenas acrescentou que havia sido feita a tentativa de dialogar com a administração central (*Campus Teresina*) para discutir a inquietação sobre tal formação, mas que não houve sucesso, já que se repetiu a mesma estratégia, não correspondendo aos anseios dos professores. Ao se tratar de formação contínua entende-se como primordial a observância do planejamento e dos instrumentos psicológicos a serem utilizados, considerando sujeitos e objetos na sua base real, posto que a atividade consciente do homem está mediatisada pelo coletivo e pela realidade, tendo em vista que:

[...] os conceitos de atividade, ideal e de consciência estão profundamente inter-relacionados. Estes conceitos devem ser examinados em sua unidade indissolúvel e, ao mesmo tempo, diferenciados com precisão. [...] O ideal constitui a imagem da atividade objetal do homem e não a atividade mesma, em si. Além disso, é essencial compreender que o ideal é o mundo da cultura espiritual criado coletivamente pelas pessoas, o mundo das representações universais (historicamente desenvolvidas e socialmente estabelecidas) sobre o mundo material, real, que está em oposição à

psique individual do homem e à qual se subordina a consciência individual. (DAVYDOV, 1988, p. 45).

A formação contínua exige, portanto, que sejam superadas as resistências em participar das ações de formação, o que ocorre quando os docentes são afetados nas unidades que os constituem: afeto-cognição, motivo-objeto, ruptura-desenvolvimento, imaginação-criação e conteúdo-forma, de modo que se sintam contemplados em suas necessidades formativas e impactados pelo coletivo que potencializa o desenvolvimento profissional docente, colaborando para a compreensão materialista e histórica da consciência política. Esse movimento caracteriza o trabalho ético que possibilita a expansão de tal consciência, pois não é externo aos sujeitos sócio-pessoais, ao contrário, emerge e imerge das/nas suas próprias existências.

A Cena B1.6 será apresentada a seguir.

Cena B1.6: Reunião com Partícipes – Discussão do Texto de Liberdade Lispector - 17/10/2017

Nº	PARTÍCIPLE	DIÁLOGO
1	Felicidade Suassuna	Esse fato, fato de prevalecer o que o autor diz, “o interesse individual sobre o coletivo é um contrassenso uma vez que a instituição oferece uma boa condição em seus aspectos físicos, salas com equipamentos suficientes, auditório bem estruturado, no entanto, nota-se um grande obstáculo para realização de eventos nesse sentido que é a permanência dos docentes no <i>campus</i> , tendo em vista que muitos são de fora de Floriano.” Aí o comentário é: “Atualmente no CAFS realmente não há uma formação continuada, o seminário de docência não representa significativa contribuição à prática docente, falta descentralização e o convite para os professores construirão juntos uma proposta de formação que seja parte do projeto político pedagógico do seu curso e da instituição em sua totalidade. Há compromisso com a comunidade, com o educando, com o mercado de trabalho, que precisam ser discutidos para que a prática educativa tenha real significado transformador da sociedade marcada pela desigualdade social.” Consenso também, né?! E aí quando o professor fala que nos aspectos físicos da instituição eu olho e fico pensando assim, não fico pensando só, fico sentindo mesmo em mim mesmo no próprio corpo, como a gente... a palavra não é essa, não é subutilizado não é essa, eu nem sei se essa palavra existe porque a gente tem uma estrutura, não é uma estrutura de mundo extremamente desenvolvido, não é, mas para a gente realizar qualquer coisa essa é uma estrutura adequada e eu sinto muito isso. Assim no modo como o <i>campus</i> é ambientado [...] e discordantemente de muitos colegas que falam comigo assim, nossa aqui é muito, como eu poderia dizer, não consigo verbalizar o que passa na minha cabeça, é tudo muito organizado, é muito certinho, é muito limpo. Eu discordo disso, e eu mesma entro em conflito comigo, isso me faz bem. Assim, não sei porque uma pessoa pode pensar que um ambiente limpo não lhe faz bem, a mim faz bem. Agora também eu sinto falta de alma aqui, eu sinto falta de espírito. Então eu acho que quando os colegas se remetem a limpeza, eles não estão querendo falar limpeza.
2	Liberdade de Barros	ARISTIDES: Higienização, que é pior porque aí pasteuriza, torno tudo muito amorfo, sem vida.
3	Liberdade Suassuna	Na linguagem filosófica a gente chama isso de ausência do belo, parece mais uma fábrica de canudos, a estrutura dele, dos engenheiros que o produziram, a própria engenharia intelectual, não a engenharia física, ele é baseado numa estrutura mecânica

- numa linha cartesiana e falta o espírito [...] a linguagem bela, a necessidade da estética, do belo, que esteja presente ou em movimento ou parado [...] uma imagem artística histórica que causa impacto, um quadro da revolução, essa coisa, você acorda e você pensa no belo [...]. O sentido do belo não seria a imagem, mas o belo seria o sentido, quando você entra aqui você está em busca da sua vida, qual a imagem que poderia gerar sentido para a sua vida? Quando eu vejo um professor que me dá sentido, mas outras imagens, móveis e imóveis... Então o CAFS carece disso desse espaço, dessa transformação, esse labor no sentido da arte, falta essa visão, né, tá entendendo? Então até na nossa discussão do nosso grupo futuro podemos repensar o espaço, repensar o espaço, ele é um espaço produtivo muito bom, ele atende às necessidades, mas ele carece dessa necessidade do belo.
- 4 Liberdade de Barros
É aquela coisa de você acordar com vontade de ir até lá.
- 5 Liberdade Suassuna
É por isso que ninguém reforma Oxford, do século XIII, não se reforma, porque você tá respirando ali o surgimento das universidades, das universidades mais antigas do mundo do século XII. Então não se reforma, não se faz prédio de 5 andares porque ela é a própria imagem do belo.
- 6 Liberdade de Barros
Um conceito, ne?
- 7 Liberdade Suassuna
Um conceito. Tá buscando a própria liberdade na separação razão e fé, então é uma viagem, mas essa necessidade artística nós temos.
- 8 Liberdade de Barros
Mas é aquela visão de que parece uma fábrica, fábrica de sabão.
- 9 Felicidade Suassuna
Então engraçado quando Liberdade de Barros diz assim: é que você acorda, você sente vontade de vir, eu acordo e apesar de sentir essa falta, eu sinto vontade de vir. Sabe por quê?! Porque eu sinto a possibilidade de isso vir a ser diferente.
- 10 Liberdade de Barros
Era isso que eu ia dizer, só não quis te interromper. Você vê nessa falta uma necessidade de mudança.
- 11 Felicidade de Barros
Eu acordo e sinto a vontade de vir [...] a gente sabe que não tem esse espaço convivência, a gente precisa de mais espaços que permitam a convivência, mas eu fico extremamente incomodada quando eu chego aqui [...] a beleza para mim está no movimento, quando eu encontro o vazio [...] Então é isso que me incomoda, mas quando eu encontro os alunos nos corredores, [...] os alunos ali no banquinho ou no chão ou conversando, entrando e saindo, isso para mim eu acho bonito.
- 12 Liberdade de Barros
Eles que movimentam a universidade.
- 13 Felicidade de Barros
Então para mim, a beleza tá nisso, mas essa noção é bem individual.
- 14 Liberdade de Barros
É um conjunto total, mas existe uma racionalização tão grande do espaço que até a nossa arborização é racional, as árvores estão em lugares milimetricamente planejado, até isso é cartesiano. A árvore tá no lugar pensado, não é uma paisagem que me enche os olhos é uma coisa muito pronta e acabada e grande parte desses alunos que vem, eles vem já com essa mentalidade lá da tia lá da escolinha, que ensina para o menino a colar algodão na barba do Papai Noel. Então a gente vem com essa falta de alfabetização estética para as coisas. A professorinha de artes que não ensinou o aluno a ter um olhar mais crítico da realidade e fez que ele cobrisse a linha ao invés de borrar a linha e buscar outras possibilidades, o nosso aluno ele vem com essa cabeça. Essa cabeça como tu disse aí, muito mecânica, muito organizada e eu acho que a educação vem justamente para desorganizar o lugar para problematizar esse lugar. [...] acho que falta essa alfabetização estética, essa humanização, esse olhar mais prazeroso [...] os nossos alunos do ensino superior grande parte não tem vontade de vir para cá porque é um ambiente de castração, aí entra o autoritarismo do professor, entra o ego do mundo acadêmico, entra as vaidades, aí você vai entrando numa situação em que o aluno ele não sabe muito bem o que ele está fazendo aí o conceito de felicidade, para mim articulando com a formação continuada, é justamente no sentido de que exista esse afeto que atravessa essa discussão de felicidade e de formação continuada é a busca pelo afeto no ato de ensinar que está se perdendo ao longo do tempo.

Fonte: Dados produzidos com base nos objetivos estabelecidos para esta pesquisa.

Na Cena B1.6, no trecho 1, Felicidade Suassuna discorreu sobre o texto de Liberdade Lispector e sobre um comentário feito defendendo a formação contínua como parte do projeto político pedagógico dos cursos e da instituição em sua totalidade, bem como o compromisso com a comunidade, com o educando, com o mercado de trabalho enquanto prática educativa transformadora da sociedade marcada pela desigualdade social. Em continuidade, discorreu sobre a ambientação do CAFS, citando menções feitas ao excesso de limpeza do local o que, na sua compreensão, é um engano, pois o que falta é “espírito, alma.” Liberdade de Barros (trecho 2) esclareceu que, na sua compreensão, tratava-se de higienização o que “é pior porque pasteuriza, torna tudo muito amorfo, sem vida.” No trecho 3, Liberdade Suassuna explicou ser, na linguagem filosófica, o que se chama ausência do belo, estrutura mecânica cartesiana que despreza a estética e que, o sentido do belo não seria a imagem, mas o sentido para a vida, o labor no sentido da arte, mencionando que isso deve ser repensado. Liberdade de Barros, no trecho 4, acrescentou que a ambientação que considera a estética gera nos sujeitos a vontade de estarem em tal ambiente.

O diálogo dessa cena retratou a capacidade de abstração humana como lógica dialética que marca o processo ontológico efetivado na realidade, designando similaridades e diferenças por meio das conexões estabelecidas com o todo. A abstração rastreia no plano ideal, por meio do conhecimento, o que deseja ou não para a realidade. Nesse processo, caso não se perca os atributos que preservam a singularidade e a particularidade na relação com a generalidade, torna-se possível validar ou não aquilo que se abstrai da realidade. Uma vez que não sejam apreendidos esses atributos, não é possível conhecer a essência do concreto real, pois a realidade se torna impenetrável e ilusória em função do não acesso aos nexos conceituais que constituem a trama da prática social em sua história e cultura. Na ascensão do abstrato ao concreto, quanto mais se apreende as determinações do objeto, mais a unidade imaginação-criação se torna fecunda, prenhe de inspiração que move a estética de modo catártico nas *perejivaniia* que provocam a eclosão das máximas tensões da contradição, momento em que se expande a consciência.

No trecho 5, Liberdade Suassuna deu continuidade ao diálogo exemplificando que “é por isso que ninguém reforma Oxford [...] porque você ‘tá’ respirando ali o surgimento das universidades, das universidades mais antigas do mundo do século XII. Então não se reforma, não se faz prédio de 5 andares porque ela é a própria imagem do belo.” Liberdade de Barros (trecho 6) salientou que essa ideia faz referência a um conceito, ao que Liberdade Suassuna

(trecho 7) manifestou concordância, explicando que é um conceito que exprime o desejo de liberdade por meio da separação entre a razão e a fé. Na unidade conteúdo-forma do diálogo foram evidenciados os significados sociais e os sentidos pessoais acerca da preservação do patrimônio histórico e cultural da humanidade, ou seja, o que é decorrente do desenvolvimento histórico pela via da cultura que instiga a criatividade humana, favorecendo o desenvolvimento universal dos sujeitos sócio-pessoais em atividade, propiciada pela instrumentalidade psicológica, sobretudo porque:

[...] a formação das representações gerais, diretamente enlaçadas com a atividade prática, cria as condições indispensáveis para realizar a complexa atividade espiritual que habitualmente se chama pensamento. Para este, são características a formação e utilização das palavras-denominações que permitem dar à experiência sensorial a forma de universalidade abstrata. Graças a essa forma se pode generalizar a experiência nos juízos, utilizá-la nos raciocínios. Tal universalidade, baseada no princípio da repetibilidade abstrata, constitui uma das particularidades do pensamento empírico. Este se constitui como forma transformada e expressada verbalmente da atividade dos órgãos dos sentidos, enlaçada com a vida real; é o derivado direto da atividade objetal-sensorial das pessoas. [...] A existência do objeto no tempo e no espaço, na unicidade da existência presente, significa a manifestação de sua imediatização ou caráter externo. [...] O conteúdo específico do pensamento teórico é a existência mediatizada, refletida, essencial. O pensamento teórico é o processo de idealização de um dos aspectos da atividade objetal-prática, a reprodução, nela, das formas universais das coisas. Tal reprodução tem lugar na atividade laboral das pessoas como experimentação objetal sensorial peculiar. Depois, este experimento adquire cada vez mais um caráter cognoscitivo, permitindo às pessoas passar, com o tempo, aos experimentos realizados mentalmente. [...] O conceito aparece aqui como a forma de atividade mental por meio da qual se reproduz o objeto idealizado e o sistema de suas relações, que em sua unidade refletem a universalidade ou a essência do movimento do objeto material. O conceito atua, simultaneamente, como forma de reflexo do objeto material e como meio de sua reprodução mental, de sua estruturação, isto é, como ação mental especial. Ter um conceito sobre um objeto significa saber reproduzir mentalmente seu conteúdo, construí-lo. A ação mental de construção e transformação do objeto constitui o ato de sua compreensão e explicação, a descoberta de sua essência. (DAVYDOV, 1988, p. 125 a 128).

Assim, por meio da interiorização dos signos, pelos significados sociais e sentidos pessoais, os sujeitos sócio-pessoais reverberaram a cultura e a história humana, ao se considerar que:

A consciência estética determina a medida da perfeição da atividade vital do homem social, estimada através da mensuração de sua apropriação de determinada atividade, medindo-se sua atitude em relação a outras pessoas, ao mundo natural e em relação a si próprio e, finalmente, mensurando o quanto sua atividade se converte de utilitária e limitada a livre e universal, ou – o que dá no mesmo – passando a ser uma atividade perfeita. [...] A pintura, a música e a poesia são aspectos do singular processo de apreensão estética da realidade de uma pessoa, com uma fonte comum e alguns modos (procedimentos) de atividade artística. Estes modos estão organicamente associados ao desenvolvimento de uma das capacidades humanas mais importantes, isto é, a capacidade de imaginação ou fantasia. A capacidade de imaginação, por um lado, é universal em relação a qualquer tipo de atividade humana e, por outro lado, ela se desenvolve mais completamente e com êxito no processo da atividade criativa no

campo da arte. Esta capacidade refere-se tanto ao papel histórico da arte no aperfeiçoamento da fantasia humana como ao ensino [...]. (DAVYDOV, 1988, p. 214 e 215).

Os partícipes ao manifestarem o entendimento sobre a relevância do tipo de ambientação do CAFS demonstram reconhecer que a consciência estética e a ascensão do abstrato ao concreto possibilitam à humanidade distinguir entre essência e aparência, por meio da dialeticidade em seu movimento e contradição, o que colabora com a prospecção liberdade-felicidade ao permitir a compreensão de que:

Por ser difícil protestar contra ideais universais de liberdade, somos facilmente convencidos a aceitar a ficção de que as boas liberdades (como as da escolha de mercado) são muito mais importantes que as más liberdades (como a liberdade dos capitalistas de explorar o trabalho dos outros). E, se for necessário apelar para a repressão a fim de privar as pessoas de seu acesso aos meios de produção e assegurar as liberdades de mercado, isso também se justifica. (HARVEY, 2013, p. 75).

Isso posto, entende-se que o higienismo, destacado por Liberdade de Barros, reflete na universalidade de maneira impactante a lógica formal e capitalista, pois:

A ideologia da liberdade de troca e da liberdade de contrato nos ludibriaria a todos. Fundamenta a superioridade e a hegemonia moral da teoria política burguesa e sustenta sua legitimidade e seu suposto humanismo. Mas, quando as pessoas entram nesse mundo livre e igualitário das trocas mercantis com dotes e recursos diferentes, mesmo a menor desigualdade, para não falar da divisão fundamental da posição de classe, aprofunda-se e transforma-se com o tempo em enormes desigualdades de influência, riqueza e poder. (HARVEY, 2013, p. 201).

Recrudesce, portanto, o não acesso aos bens culturais ao se aprofundarem as desigualdades sociais, tendo em vista que, na sociedade capitalista em que predomina o necroneoliberalismo e há classes e interesses dissemelhantes, somente uma parte da sociedade detém a cultura como bem de produção, enquanto a classe trabalhadora não os possui e, de modo minguado, alcança os bens de consumo quando os conseguem, ganhando a pseudo alcunha de segmento inculto da sociedade. No entanto, na unidade imaginação-criação, tudo o que produzido pela classe trabalhadora traz em seu bojo todo a riqueza e processos culturais, que explicam a criação e inventividade: é bem de consumo para quem precisa em função dos fins a que se prestam e é bem de produção não apenas em relação a quem o criou, mas em relação a quem o consume, usufruindo de resultados úteis à vida humana pela via daquele instrumento. A universalidade é o lugar da ruptura-desenvolvimento necessária em que se pode prover as condições de mobilidade social no que tange ao acesso à cultura enquanto produto da atividade humana. Essa compreensão pode ser vislumbrada na continuidade do diálogo, ao ser

evidenciado pelos partícipes a constatação e, ao mesmo tempo, a discordância em aceitar o CAFS como “fábrica de sabão”, expressão utilizada por Liberdade de Barros no trecho 8, como indignação à impessoalidade e não enlevo da unidade imaginação-criação em seu ambiente.

No trecho 9, Felicidade Suassuna revelou que a sua vontade de estar no CAFS é desencadeada pela possibilidade do vir a ser, ou seja, o devir histórico que movimentou a Atividade Pedagógica ao reverberar as unidades conteúdo-forma, motivo-objeto e afeto-cognição enquanto potência que aumenta o desejo em perseverar na existência de ser-tornar-se-sentir-se docente. No trecho 10, Liberdade de Barros manifestou concordância com Felicidade Suassuna e, no trecho 11, Felicidade de Barros afirmou que a vontade de estar no CAFS está relacionada à “beleza do movimento dos alunos nos corredores, [...] ali no banquinho ou no chão ou conversando, entrando e saindo, isso para mim eu acho bonito.” No trecho 12, Liberdade de Barros destacou que os discentes movimentam a universidade e, no trecho 13, Felicidade de Barros reiterou a beleza disso, destacando que essa noção é bem individual. Desse modo, entende-se que a forma da estética e a estética da forma que se apresenta nos espaços é conteúdo desencadeador de *perejivania* alavancadas pelos afetos, afecções, sentimentos e emoções, transformando-se em motivos formadores de sentidos, o que ficou evidenciado nos trechos de 9 a 13.

Liberdade de Barros, no trecho 14, asseverou que “existe uma racionalização tão grande do espaço que até a nossa arborização é racional [...] até isso é cartesiano [...] Então a gente vem essa falta de alfabetização estética para as coisas. A professorinha de artes que não ensinou o aluno a ter um olhar mais crítico da realidade e fez que ele cobrisse a linha ao invés de borrar a linha e buscar outras possibilidades [...] Essa cabeça como tu disse aí, muito mecânica, muito organizada e eu acho que a educação vem justamente para desorganizar o lugar para problematizar esse lugar [...] acho que falta essa alfabetização estética, essa humanização, esse olhar mais prazeroso [...] aí entra o autoritarismo do professor, entra o ego do mundo acadêmico, entra as vaidades, aí você vai entrando numa situação em que o aluno ele não sabe muito bem o que ele está fazendo aí o conceito de felicidade, para mim articulando com a formação continuada, é justamente no sentido de que exista esse afeto que atravessa essa discussão de felicidade e de formação continuada é a busca pelo afeto no ato de ensinar que está se perdendo ao longo do tempo.”

Esse momento do diálogo ilustra a necessidade do Ensino Desenvolvimental que, em sua caracterização e fundamento, tem como nuclear a distinção entre essência e aparência por meio da ascensão do abstrato ao concreto, alicerçando a formação do pensamento teórico ao alvitrar tarefas que materializam as ações de aprendizagem incitando o discente à exploração,

à criação, à inventividade, ao planejamento, à análise, ao pensamento dedutivo, à síntese, ao autocontrole de ações e ao autoconhecimento. Da aprendizagem gerada por esse processo, ocorre o desenvolvimento humano que potencializa os sujeitos sócio-pessoais e a coletividade a transformarem as suas condições de existência, originando uma compreensão mais ampla do objeto de estudo em seu movimento lógico-histórico que vai de encontro ao verbalismo e à transmissão passiva de conteúdo que origina o pensamento empírico restringindo a compreensão de mundo, de sociedade, de realidade e de humanidade. O embotamento da capacidade humana de elaborar entendimento crítico impede depreender que:

[...] as políticas sociais não são apenas espaços de garantias de bens e serviços públicos, e nem possuem somente a perspectiva de assegurar bem-estar. Elas têm essa funcionalidade, e nesse sentido elas são funcionais à classe trabalhadora, pois podem garantir o acesso a direitos e bens e serviços públicos que contribuem para melhorar as condições de vida. Contudo, as políticas sociais também têm uma funcionalidade diretamente ligada à produção e reprodução do capitalismo. O capitalismo não sobrevive sem as políticas sociais, já que do ponto de vista econômico elas são necessárias para garantir a reprodução da força de trabalho. E do ponto de vista político elas participam de processos para assegurar a hegemonia política da burguesia e a adesão da classe trabalhadora aos sistemas de reprodução do capitalismo. Assim, as políticas sociais podem ser mais ou menos funcionais ao trabalho, e mais ou menos funcionais ao capital, dependendo da forma como se estruturam, do tipo de direitos que garantem, de como são financiadas. Quanto mais focalizados e reduzidos forem os direitos implementados pelas políticas sociais, mais elas serão funcionais ao capital, e menos ao trabalho. Nesse contexto de crise e destruição do Estado Social, a função assumida por esse Estado de socialização dos custos da produção pela implementação das políticas sociais, é transferida para o sistema privado, para o mercado. Então, ao invés de ter previdência, saúde e educação públicas como direitos sociais, a classe trabalhadora é obrigada a comprar esses serviços no mercado como uma mercadoria. (BOSCHETTI, 2019, p. 44).

Uma vez que as políticas públicas têm afirmado a desigualdade social, oprime-se a liberdade humana e afirma-se a servidão, tendo em vista que:

[...] as ações revolucionárias são inócuas se não se desbloqueiam as forças reprimidas da subjetividade em direção à alegria de viver, que, por sua vez, é a base da liberdade. Os homens se submetem à servidão porque são tristes, amedrontados e supersticiosos. Enredados na cadeia das paixões tristes, anulam suas potências de vida e ficam vulneráveis à tirania do outro, em quem depositam a esperança de suas felicidades. Por isso, afirma Espinosa, não se destrói uma tirania eliminando o tirano, pois outros o substituirão caso as relações servis não sejam destruídas. É preciso destruir as relações que sustentam a servidão. (SAWAIA, 2009, p. 366)

Sendo assim, fazer a roda girar ao contrário potencializa a vida do trabalhador e a vida docente impedindo o cerceamento à liberdade-felicidade, desalienando a sua capacidade de compreender o funcionamento do sistema, o que aumenta a sua capacidade pode perseverar na existência.

A seguir, a Cena B1.7, que apresenta a discussão ocorrida na oportunidade de apresentação da proposta de trabalho de elaboração do projeto institucional de formação contínua no CAFS para o curso de Pedagogia, em assembleia de professores.

Cena B1.7: Assembleia do Curso de Licenciatura em Pedagogia – 17/10/2017

Nº	PARTÍCIPES	DIÁLOGO
1	Felicidade Suassuna	<p>Então fazer esse tipo de pesquisa não é fácil em nenhum contexto e aqui na universidade também não é diferente. As demandas de trabalho, o que tem se materializado nos dados é isso, [...] a gente sabe que em nenhuma instituição de ensino superior é diferente, as condições dadas não colaboram para isso, mas a gente não pode esperar que as condições se tornem ideais a gente tem que criar essas condições, e isso não vai acontecer se nós não provocarmos isso. [...] o objetivo era chegar a um consenso no texto, mas um consenso a partir da discussão, a partir da contra-argumentação, de concordâncias. Infelizmente o texto já era para chegar aqui para vocês na forma consensuada, mas não foi possível, porque as condições só nos permitiram isso [...] como isso representa ou não o coletivo, como esse movimento impactou ou não no coletivo. Precisa ser um projeto que seja assumido por todos, [...] é preciso a gente considerar que a dimensão política está presente nisso, porque é um processo de formação política [...] porque é necessário que a gente exponha nossos pensamentos, as nossas ideias e que lutemos politicamente por elas, porque, como já disse anteriormente, não vai nascer pronto, e se a gente não forçar uma situação, nós não vamos nunca ter condição de ter uma formação contínua, não vamos. [...]. Traçamos tudo isso pensando que é pesquisa na compreensão de que pesquisa não pode somente alimentar o ego, mas ela precisa ter um sentido social, cumprir uma finalidade social que não se justifique somente pela aquisição do título de doutor. A cada dia que passa a gente vai ter mais doutores, mas que impacto isso causará? Que transformação social? Então é necessário um conteúdo de retorno para comunidade e a gente precisa considerar que a prática social é o ponto de partida e ponto de chegada.</p>
2	Lispector Liberdade	<p>Eu fico pensando um pouco nessa questão da formação coletiva, que também isso não se faz presente na nossa cultura de formação acadêmica. Primeiro que nós já somos subdivididos em áreas de conhecimento. Então essa divisão fordista, fragmentada [...] eu vou pegar da educação: eu tenho a psicologia da educação, a história da educação, [...] a filosofia da educação, [...] a formação de professores. Então é tudo muito fragmentado e, devido a este processo, nós não aprendemos uma atividade coletiva. E isso se faz presente desde a própria formação no curso de Pedagogia, quando você pensa que nós propomos o seminário. Muitas vezes esses seminários não vão ser levados a sério, muitas vezes é um jeito que o aluno mesmo pensa de fazer tudo em grupo, vai mais rápido [...] eu tenho no ensino superior 15 anos e aí eu tomei pavor de seminários. E olhe que eu leio muito pra técnica e tudo [...] eu não consegui implantar com deveria ser [...]. Então o que eu quero dizer assim, desde formação da graduação da licenciatura em Pedagogia, nós já temos dificuldades com as questões coletivas, aí você vai para um mestrado, você se enfurna em uma linha de pesquisa e todas as outras linhas você deleta [...] aí você não vai estabelecer um diálogo e aí quando nós entramos na academia, o que que a gente pensa, projetos de extensão, projetos de formação científica, fazer alguma coisa também dentro da nossa área de conhecimento. [...] Então você vai se sobrepondo, de ser o doutor ou mestre, que isso tem no ambiente de trabalho, eu nem sei se isso se faz presente nas relações cotidianas, não sei aqui como isso funciona, mas o que penso é muito isso sim. É um processo que a gente precisa de aprender. Tem resposta? Não. Então aí é um desafio, [...] é um desafio porque, assim, nós não temos histórico que nos permite isso nós não aprendemos a pensar dessa forma e quando chega na academia aqui a própria produção política de incentivo da CAPES como pesquisador do Cnpq também coloca a gente dentro de uma área específica de conhecimento, aí vai pensar que só nesses espaços, NDE, reunião de colegiado pra gente pensar dessa formação coletiva. Eu sinceramente tenho uma dificuldade, não que eu não acredite, eu acredito. Só acredito nas coisas coletivas pra melhoria do conhecimento, porém [...] é um grande desafio [...] fazer essa análise desse conjunto.</p>

- 3 Liberdade
Suassuna
- Eu também queria contribuir [...] como o próprio Aristóteles diz, olha, a gente veio ao mundo pra uma coisa: ser feliz. [...] uma delas que eu acredito que uma prática instrumental, [...] aprimorar o inglês, o francês e o alemão [...] é uma coisa, outra coisa é uma prática emancipadora, que é diferente, eu faço uma dissociação: é uma prática política. A prática de emancipação é mais social e política, é humana, eu como humano atingir [...] a felicidade. [...] Mas nós temos que pensar não é interesse do capital, não é interesse sistêmico que nós professores tenhamos uma formação continuada em que nós vejamos sujeitos, a prova tá aí, é uma prova teórica e uma prova prática [...] a maioria aqui, sofrendo, aí cada vez mais você é compartmentado, fragmentado [...] então eu queria sim concretizar, convidar, independente do desafio [...]. Acredito que aqui, o CAFS em si, eu não gosto desse nome, mas infelizmente ele é um laboratório, dessa visão ainda positivista [...] nós não somos ratos, ele é um espaço de convivência, de liberdade, de realização pessoal [...]. É um espaço para o nosso educando [...] se como *campus* da UFPI, formos o primeiro a ter uma independência intelectual [...] essa independência intelectual vem de uma proposta construída coletivamente [...] a gente falar de formação [...] atender às nossas necessidades porque é uma prática instrumental, uma perspectiva instrumental [...] que a gente pode debater democraticamente, mas a gente tem que pensar esse processo para nossa qualidade de vida, para o crescimento do nosso CAFS, dos nossos alunos, da comunidade. Todas essas sublinhadas aí estão na nossa vida. Então é um projeto. Agora qual é o nosso problema? A roda não gira ao nosso favor, gira ao contrário, porque nós não temos nem condição e nem tempo [...] um projeto desse que certamente tomaria uma vez por mês, 2 vezes de encontro, num ambiente agradável, a gente sai daí com as melhores ideias. Os intelectuais e os artistas se reuniam para trabalhar [...] parece que o tempo nosso que é um tempo de luxo é o tempo lúdico, agora imagine o tempo lúdico utilizado para o pensar, para o transformar e nós precisamos disso. Porque é uma coisa que você deve imaginar que você vai estar atuando, se você vai deixar isso como está, vai continuar assim, a roda vai continuar girando sistematicamente para que nós não possamos pensar na qualidade de vida. E as melhores universidades do mundo, os melhores *campus* que mudaram fizeram justamente o contrário da roda. E aqui eu cito [...] a escola de Frankfurt, a universidade não deu praticamente nenhum centavo para um prédio de dois andares funcionar para um grupo de mais de 30 pensadores e eles foram ganhar esse dinheiro, eles foram atrás, eles se sentaram, adquiriram livros e se tornaram uma das escolas mais famosas do mundo. Então a gente tem que produzir espaços, ao mesmo tempo lúdico do pensar para construção da nossa história, porque senão alguém vai escrever.
- 4 Líspector
Liberdade
- [...] no meu ponto de vista emancipação ainda mais dentro da educação, ela é impossível que ocorra sem a politização. [...] Então assim, por isso que eu estou falando assim, a emancipação ela só vem com uma politização anterior. O conceito de felicidade eu não conheço, desconheço [...] mas que essa relação de felicidade com trabalho ela foi colocada há muito tempo como meio de alienação também, você tem que ser feliz no seu espaço de trabalho, você se dedica 100% a esse espaço de trabalho, que ele transforma a sua vida porque ele é sua felicidade. A gente entra nessa no início e depois de um certo tempo, comecei a falar assim: "Espera aí, eu também... não é esse trabalho único espaço que constrói a minha felicidade, ele também é um dos espaços que me faz feliz." Então é por isso que eu estou falando assim, pensar essas categorias é pensar numa subjetividade humana, no meu ponto de vista para além [...]. Então assim, é complexo demais a categoria felicidade... nesse sentido que como que você vai extrair você vai pensar nessa relação desses seres humanos com o mundo?
- 5 Felicidade
Suassuna
- [...] Eu tenho consciência de tudo isso [...] a discussão da felicidade como fator alienante, faz parte da ideologia do positivismo, de alienar o sujeito. Então eu tenho pensado muito nisso, essa ideia das categorias elas não surgem aleatoriamente, elas surgem de inquietações, de conflitos interiores porque a felicidade tem muita relação com os conflitos interiores e a felicidade tem relação com a infelicidade [...] a gente tem uma tendência a discutir, por exemplo, o adoecimento docente, várias questões que [...] tiram a nossa potência [...]
- 6 Felicidade de
Barros
- Eu concordei em participar desse trabalho porque eu me sinto professora, eu sou professora, eu me formei professora [...] antes dessa questão da vocação a gente tem que imaginar na formação, nós não nascemos professores, mas eu penso também que a vocação eu não sei se eu tô falando bobagem, mas eu imagino que a vocação talvez

		ela não seja o ponto de partida. [...] mas eu acho que talvez a vocação ela seja o que nos mantém na nossa profissão. Não no sentido da vocação daquele rito que a gente imagina do sacerdócio, do não quero nada em troca, meu salário não é condizente com o que eu mereço, mas eu não quero nada em troca, eu quero contribuir com a educação, não apaixonadamente dessa forma, mas que tem uma força que nos mantém professores tem. Alguma força tem, mas que penso que a força pode ser particular, o que direciona cada um, é muito particular. Fico pensando, desde o início nos números e tudo mais, eu fico pensando. Esse movimento me fez pensar que, assim, parece que a gente foge do que é coletivo. Por que que a gente foge do que é coletivo? A gente já viveu tantos outros momentos aqui no CAFS, [...] a gente fala individualmente das nossas frustrações, dos nossos desafios, das nossas angústias e da nossa felicidade de ser professor, mas na hora de conversar coletivamente sobre isso parece que a gente foge. Eu não entendo muito bem isso, por isso como todos nós temos nossos compromissos na academia, fora, enfim, mas é o que me desafiou a permanecer, a continuar, eu quero saber no final das contas como é que vai ser. Vocês já brincaram do resto um? Eu fico pensando isso: por que aparentemente [...] a gente foge do que é coletivo? Se você for pensar do ponto de vista biológico, tem uma manada vem o ataque do predador, na hora que juntar todo mundo... Não, vou dispersar porque só assim eu vou me livrar. Na hora do vamos ver, do coletivo, todo mundo dispersa. Eu estou achando o movimento muito interessante.
7	Felicidade Suassuna	É a subjetividade, mas é uma subjetividade que se objetiva cotidianamente. Por que que a gente permanece? Por que que a gente continua fazendo? Por que que a gente não dispersa? Ou por que que a gente só finge que não dispersa? Mas a gente dispersa para conseguir sobreviver, é sobrevivência, qual é a relação que a sobrevivência tem com felicidade? Então sobreviver é estar feliz?
8	Barros Liberdade	A perspectiva também de pensar um trabalho coletivo que vai fortalecer-la enquanto pesquisadora porque a solidão intelectual, a pressão de uma produção sozinha é muito dura tira a sua felicidade. As vezes com o grupo as pessoas entendam mais o que a gente está fazendo, porque é que a gente não está na coordenação de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), porque que a gente não está no cotidiano da universidade, porque o negócio é difícil.
9	Felicidade Suassuna	Ou então porque é que a gente pode, por exemplo, chegar um dia e dizer: "não, eu não vou assumir essa coordenação, porque eu preciso do tempo para a formação contínua." E que a gente entenda quais são as prioridades que potencializam a emancipação que a gente almeja e que não ocorre sem a politicidade.
10	Barros Liberdade	Essas categorias, inclusive a felicidade, são mais que oportunas no momento que nós temos um alto índice de alunos com transtornos mentais, que a gente acaba assimilando a doença deles também, então assim é muito bem-vindo e eu espero todo sucesso do mundo.
11	Suassuna Liberdade	E enquanto aluno de Pedagogia eu fico feliz de saber que futuramente eu vou ter conteúdo nessa área, a respeito da minha felicidade, como está se dando o meu bem-estar na minha profissão. É importante pra mim ver que tem gente interessada nisso. Muito bom. Muito bom mesmo. Parabéns.

Fonte: Dados produzidos com base nos objetivos estabelecidos para esta pesquisa.

Felicidade Suassuna, no trecho 1, verbalizou sobre as dificuldades em realizar a pesquisa, especialmente em função da sobrecarga de trabalho dos docentes e da natureza da formação idealizada, situando essa dificuldade como de âmbito geral no contexto da universidade pública brasileira, defendendo que as condições precisavam ser criadas. Explicou que o objetivo inicial já ter chegado nessa fase com o texto sobre a formação contínua consensualizado pelos participes da pesquisa, mas que, em face das condições materiais e históricas dadas, isso não havia sido possível. Informou que a intencionalidade é que o projeto seja

assumido pelo coletivo, considerando a sua dimensão política e formativa, destacando que a pesquisa não pode somente alimentar o ego de quem a realiza, pois precisa ter uma finalidade social que não se justifique somente pela aquisição do título de doutor, provocando a transformação social necessária e o retorno para comunidade.

Em continuidade ao diálogo, no trecho 2, Lispector Liberdade destacou a compartimentação, a fragmentação do ensino e a relação com formação coletiva docente e com a cultura de formação acadêmica e no curso de Pedagogia. Afirmou ser uma proposta desafiadora em função do histórico e da análise de conjunto, mas defendeu as iniciativas coletivas para a melhoria do conhecimento. No trecho 3, Liberdade Suassuna ao solicitar a palavra, explicou que diferencia a prática instrumental (no sentido da formação individual) da prática política-emancipadora (no sentido da formação coletiva). Segundo este, a prática de emancipação é mais social, política, humana e não interessa ao capital, pois não é interesse sistêmico que professores tenham formação contínua. Pontuou que tal iniciativa pode gerar independência intelectual, criar espaço democrático em função da natureza coletiva da proposição, melhorar a qualidade de vida, provocar o desenvolvimento do CAFS, dos discentes e da comunidade. Todas essas sublinhas aí estão na nossa vida. Então é um projeto. Agora qual é o nosso problema? Asseverou que “a roda não gira ao nosso favor, gira ao contrário”, registrando que o tempo de luxo é o tempo lúdico, no sentido de instigar “o pensar para o transformar”, a fim de produzir espaços, protagonizando a história.

Depreende-se dos trechos citados que na atividade humana científica e, particularmente na Atividade Pedagógica, a aprendizagem ocorre pelo processo coletivo histórico e cultural, operando com objetos que idealizam, não por indivíduos isoladamente. Assim, se produz a capacidade para planejar a produção da vida social, na unidade imaginação-criação, projetando instrumentos psicológicos, a fim de prover a independência intelectual, ao identificar a universalidade das coisas à singularidade por meio do particular, expressando o movimento do lógico-histórico, analisando as condições subjetivas e objetivas do trabalho docente com unidade dialética. Desse modo, provoca-se a ruptura-desenvolvimento necessária que evoca a Teoria Histórico-cultural da Atividade em suas bases fundantes para a compreensão da docência e sua formação contínua, enquanto prospecção da liberdade-felicidade, norteada pela visão política e emancipadora do processo formativo-educativo dos sujeitos sócio-pessoais na unidade motivo-objeto, preservando a qualidade e o rigor do movimento lógico-histórico da ciência e considerando as unidades imaginação-criação, afeto-cognição e conteúdo-forma na mobilização dos afetos, afecções, emoções e sentimentos dos docentes.

Lispector Liberdade, no trecho 4, destacou que a politização precede a emancipação e que a relação de felicidade com o trabalho indica alienação também, salientando a complexidade desse tema tratado, enfatizando a dificuldade em se pensar a relação dos seres humanos com o mundo. No trecho 5, Felicidade Suassuna afirmou ter consciência do que Lispector Liberdade havia afirmado, inclusive da discussão da felicidade como fator alienante, componente da ideologia do positivismo, mas que, no entanto, discute-se muito o adoecimento em detrimento daquilo que é devir histórico de potencialização da existência humana, conforme interpretou-se. Felicidade de Barros (trecho 6) informou que concordou em participar da pesquisa por ser e se sentir professora, que imagina a vocação como ponto de ponto de partida da profissão, mas “não no sentido da vocação daquele rito que a gente imagina do sacerdócio, do não quero nada em troca, meu salário não é condizente com o que eu mereço, mas eu não quero nada em troca, eu quero contribuir com a educação, não apaixonadamente dessa forma, mas que tem uma força que nos mantém professores tem. Alguma força tem, mas que penso que a força pode ser particular, o que direciona cada um, é muito particular.” Demonstrou incômodo com o número inicial de professores participes da pesquisa, de como houve uma significativa redução nesses números a medida em que a pesquisa foi transcorrendo e sobre qual o impacto disso para o coletivo. Felicidade Suassuna, no trecho 7, em referência ao que havia sido verbalizado por Felicidade de Barros, elucubrou acerca da subjetividade que se objetiva cotidianamente. Na permanência dos professores na docência: “Por que que a gente continua fazendo? Por que que a gente não dispersa? Ou por que que a gente só finge que não dispersa? Mas a gente dispersa para conseguir sobreviver, é sobrevivência, qual é a relação que a sobrevivência tem com felicidade? Então sobreviver é estar feliz?”

Compreende-se que a força a qual Felicidade de Barros faz menção no trecho 6, diz respeito aos motivos: aos pessoais e, de modo catártico, aos motivos formadores de sentido, pois mobilizam o nuclear das unidade afeto-cognição e motivo-objeto, instigando os professores a permanecerem na docência e darem sentido existencial ao trabalho docente ao experienciarem as *perejivaniia*, o que provoca a superação da simplória existência pautada apenas na sobrevivência, conforme questionou Felicidade Suassuna no trecho 7, expandindo a consciência no sentido da liberdade-felicidade como potência do desejo em perseverar na existência, ao articular os nexos entre corpo-mente, acionando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores na sua relação com a história e a cultura. No movimento contrário situa-se o trabalho morto, pois:

É ilusão (imagem) de força na fraqueza, que é definida literalmente por Espinosa como alienação. Alienado, o indivíduo não só não reconhece o poder externo que o domina, mas o deseja e se identifica com ele, perdendo a referência do seu conatus e, justamente por isso, provocando sua própria destruição ou a destruição do outro. A alienação torna cada um contrário a todos os outros, cada qual imaginando satisfazer seu desejo com a destruição do outro, percebido como obstáculo aos seus desejos, como no caso do ciúme e do suicídio, da superstição e do preconceito, ou da submissão ao desejo de quem se teme e/ou se admira. [...] cerceia a experiência, a mobilidade, a vontade e impõe diferentes formas de humilhação. Essa depauperação permanente produz intenso sofrimento, uma tristeza que se cristaliza em um estado de paixão crônico na vida cotidiana, que se reproduz no corpo memorioso de geração a geração. Bloqueia o poder do corpo de afetar e ser afetado, rompendo os nexos entre mente e corpo, entre as funções psicológicas superiores e a sociedade. [...] torna-se potência de padecimento, reduzindo nosso esforço de perseverar na própria existência ao sobrevivencialismo negador da vida. (SAWAIA, 2009, p. 368 e 369).

Ou seja, comprehende-se que o trabalho morto alimenta-se pela “[...] servidão, heteronomia e injustiça, sofrimento que se cristaliza na forma de potência de padecimento, isto é, de reação e não de ação, na medida em que as condições sociais se mantêm, transformando-se em um estado permanente da existência.” (SAWAIA, 2009, p. 370). Indo de encontro ao trabalho que despotencializa a existência humana, no trecho 8, Barros de Liberdade afirmou que o trabalho coletivo é fonte de fortalecimento para a atividade de pesquisa, pois a “solidão intelectual, a pressão de uma produção sozinha é muito dura, tira a sua felicidade.” No trecho 9, Felicidade Suassuna defendeu que deverá chegar o momento em sejam definidas quais as prioridades que potencializam a emancipação humana e a politicidade. Barros de Liberdade retomou a palavra no trecho 10 destacando que são oportunas as temáticas tratadas pela pesquisa, considerando o alto índice de discentes com transtornos mentais o que, conforme explicou, afeta os docentes. No trecho 11, Suassuna Liberdade (representante discente presente na assembleia de professores da Pedagogia), expressou que se sentia feliz por saber que havia pesquisa refletindo sobre a felicidade e o bem-estar na profissão docente. Assim, a expansão do coletivo de participes oportunizada pela apresentação do projeto de pesquisa nas assembleias de curso, demonstrou que a Atividade Pedagógica na unidade imaginação-criação, evidenciou a capacidade de arquitetar, na imaginação, um esboço do futuro sobre a formação contínua, criando imagens, planejando e executando ações e não somente a reprodução de experiências antecedentes, em um momento histórico e cultural prenhe de possibilidades para a criação científica, técnica e artística, por meio do trabalho docente.

A seguir o Episódio B2: Formação contínua – “A linha que vai costurar” o trabalho vivo.

4.1.2.2 Episódio B2: Formação contínua – “A linha que vai costurar” o trabalho vivo

No Episódio B2 “Formação contínua – ‘A linha que vai costurar’ o trabalho vivo” destacou-se a discussão sobre a constituição da humanidade e a visão antropológica, a relação dialética entre o ser humano e a sociedade em seus movimentos contraditórios, a função social da universidade transformar, a diversidade de formações na docência e os aspectos éticos, políticos e epistemológicos, bem como as relações de poder.

A seguir, a Cena B2.1, ambientada na Assembleia de Professores do Curso de Biologia.

Cena B2.1: Assembleia do Curso de Licenciatura em Biologia – 23/10/2017

Nº	PARTÍCIPLE	DIÁLOGO
1	Lispector Felicidade	[...] eu vou colocar os dois lados, da pessoa investindo nessa autoformação continuada, por exemplo curso de inglês, alemão, etc ou formação continuada institucional. Aspectos que seriam importantes, que [...] vivenciamos numa comissão aqui [...] que os funcionários em geral precisariam ter mais informações sobre a questão administrativa, sobre certos posicionamentos em determinadas situações e que a gente percebeu que a instituição não provê isso em nível adequado para que a gente saiba, em algumas situações, como proceder principalmente administrativamente. Por exemplo, um aluno que entra armado na instituição, o que é que você faz? Você vai repreender, você vai comunicar? Um aluno que seja indisciplinado ao ponto de comprometer o andamento da aula, aqui não é escola de ensino médio e fundamental. Como é que você vai fazer, né? Nesse sentido ou nesse sentido de formação?
2	Felicidade Suassuna	Não é no sentido da auto-formação [...] é coletivo e institucional.
3	Barros Felicidade	Temas abrangentes? Ou da área de conhecimento de cada um?
4	Felicidade Suassuna	Da área de conhecimento ou não, porque parte da necessidade formativa de cada um. [...] Então, a proposição é de que as temáticas sejam as mais diversas, mas o critério principal para a inclusão delas é que elas emanem da necessidade formativa do grupo, entendeu?
5	Lispector Felicidade	Até porque nós temos cursos dos professores não são licenciados [...] cuja formação não envolve aspectos de avaliação, compreensão do aspecto ensino-aprendizagem, mas também a questão dos desafios, então por exemplo, diversos de nós somos colocados em uma situação, posto para assumir uma situação que a tua formação não preparou. Por exemplo, ser diretor ou ser coordenador, coisas que a gente não está preparado pra isso.
6	Felicidade Suassuna	A gente não vai pro mestrado, para o doutorado aprender a lidar com essas questões que você fala aí, muito pelo contrário, a coisa vai afunilando, dependendo da metodologia utilizada e da pesquisa, a perspectiva de seu orientador, você fica enclausurada.
7	Felicidade Suassuna	Esses textos que vão ser disponibilizados, entre aspas, pra apreciação, a gente vai colocar esses comentários e a partir disso você vai produzir um documento explicando o que a instituição deve prover com relação à formação continuada é isso?
8	Felicidade Suassuna	É.
9	Felicidade de Barros	Era isso que a gente estava discutindo que muitos se colocam que a instituição tem que oferecer, mas eu não quero o modelo verticalizado, se eu não quero modelo verticalizado porque que eu tenho que esperar da instituição?
10	Lispector Felicidade	Então, por experiência de vida, eu vejo que se torna um desafio no <i>campus</i> de interior porque muitos deles acabam se tornando locais de passagem, né, aqui na instituição tem muito isso. Então, se de repente você constrói uma proposta e depois vem outros

		profissionais e toma esse lugar, eles podem não achar autêntico porque eles não participaram do processo, é daí que vem essa visão verticalizada.
11	Felicidade Suassuna	É, pois é, eles podem não achar autêntico, e também eles podem se sentir no direito de instituir algo que é direito deles, se for por essa via [...] será feito desse modo [...] vai nos garantir que tenha validade porque foi construído coletivamente. [...] E de fato a minha compreensão é muito clara sobre isso, a gente só vai conseguir colocar isso adiante se isso for feito coletivamente. É audacioso? É audacioso, é desafiador sim, muito desafiador. Mas não me desencoraja, a mim não
12	Lispector Felicidade	Sim, mas os reveses de uma aplicabilidade é muito interessante, né. Você poder transformar essa teoria em uma coisa que no final se torne, entre aspas, um produto, que venha trazer um ganho de qualidade para o ensino na instituição, interessante a proposta.

Fonte: Dados produzidos com base nos objetivos estabelecidos para esta pesquisa.

Na Cena B2. 1, no trecho 1, Lispector Felicidade questionou se a formação à qual se referia o projeto de pesquisa seria autoformação com ações pontuais ou formação continuada institucional, ao que Felicidade Suassuna, no trecho 2, explicou que seria formação coletiva e institucional. No trecho 3, Barros Felicidade perguntou se os temas seriam abrangente ou específicos, relacionados à área de conhecimento de cada professor. No trecho 4, Felicidade Suassuna respondeu que as temáticas partiriam das necessidades formativas do grupo de docentes. Lispector Felicidade, retomou a palavra no trecho 5 e mencionou a pertinência das temáticas a serem tratadas na formação contínua emanarem das necessidades formativas dos professores, considerando que há professores não são licenciados, cuja formação inicial não contempla aspectos referentes à avaliação, ao ensino-aprendizagem, além dos desafios da gestão universitária. No trecho 6, Felicidade Suassuna explicou que o mestrado e o doutorado, dependendo da metodologia afunila ainda mais o conhecimento. Desse modo, reafirma-se a potência do coletivo na formação contínua ao se considerar que:

[...] o sujeito inicial e autêntico de todas as formas de atividade (e especialmente a atividade objetal-prática) é o sujeito coletivo; somente incluindo-se em toda a diversidade das formas coletivas de atividade é que o indivíduo adquire a forma subjetiva, a forma da regulação consciente de sua própria atividade individual. [...] Os meios artificiais do pensamento ou signos permitem que uma pessoa crie modelos mentais dos objetos e ajam através deles, planejando, além disso, os caminhos que irá percorrer na resolução de diferentes tarefas. Operar com signos é realizar as ações de planejamento na organização da conduta unitária (integral). Esta ação, como observado acima, é o componente principal da consciência humana. Além disso, a mediação semiótica do processo através do qual uma ação é executada (ou planejada), ocorre quando a pessoa conhece (ou comprehende) o significado do signo. Conhecer o significado do signo é “apropriar-se do singular como algo universal”. O homem realiza a correlação entre o singular e o universal graças a uma série de ações mentais; por isso, o significado de um signo em si próprio pode existir somente graças o complexo sistema de associações existentes entre estas ações mentais. (DAVYDOV, 1988, p. 247).

Por conseguinte, entender a significação social da Atividade Pedagógica é vital para identificar o que incita o professor a empreender tal atividade, quer dizer, qual é o sentido pessoal da atividade docente para ele. Em continuidade ao diálogo, Barros Felicidade, no trecho 7, perguntou se os textos que havia sido elaborados pelos partícipes da pesquisa seriam disponibilizados para apreciação, se seriam feitos comentários e a partir seria produzir o documento explicando o que a instituição deve prover com relação à formação contínua. No trecho 8, Felicidade Suassuna respondeu de modo afirmativo. Felicidade de Barros (trecho 9) afirmou que era isso que estava sendo discutido: que não deveria ser implantado o modelo verticalizado e, se os professores não queriam isso, porque tinham que esperar da instituição. No trecho 10, Lispercor Felicidade afirmou que nos *campi* fora de sede (fora de Teresina) isso seria um desafio porque eles acabam se tornando locais de passagem: “Então, se de repente você constrói uma proposta e depois vêm outros profissionais e tomam esse lugar, eles podem não achar autêntico porque eles não participaram do processo, é daí que vem essa visão verticalizada.” Felicidade Suassuna (trecho 11) contra-argumentou afirmando que “eles podem não achar autêntico e [...] podem se sentir no direito de instituir algo que é direito deles, [...] vai nos garantir que tenha validade porque foi construído coletivamente.” Afirmou que a efetivação do projeto ganhava força em função do coletivo, que era audacioso, desafiador, mas que não provocava desencorajamento. No trecho 12, Lispercor Felicidade afirmou que os reveses de uma aplicabilidade de uma pesquisa e a possibilidade de transformar a teoria em produto que traga ganho de qualidade para o ensino na instituição é interessante, demonstrando a unidade enquanto categoria dialética sobretudo porque a prática social é:

[...] considerada como um todo. A práxis, assim definida, envolve as relações sociais, materiais e ideológicas, a produção da consciência, a necessidade, o destino, a história etc. A prática está na origem do conhecimento (atividade na sensação e na percepção) e [...] no fim (verificação, controle, aplicação, realização). Ela envolve, portanto, toda a espiral ascendente. Há primazia da prática na unidade prática-teoria, como há primazia do objeto na unidade sujeito-objeto. É assim que há uma verdadeira unidade - uma vez que toda primazia da teoria apresenta a prática como uma aplicação extrínseca e rompe a unidade. A prática é sempre concreta. A teoria reencontra e desdobra a universalidade envolvida no conjunto das particularidades da prática. É assim que se desenvolve o movimento dialético do concreto ao abstrato e do retorno ao concreto enriquecido (do particular ao geral e reciprocamente), que conduz ao universal concreto, à ideia. Prática e teoria não se confundem - superam-se reciprocamente. A prática coloca os problemas e reclama a solução. A teoria elabora, antecipa, formula, unifica e completa. O caráter relativo, aproximativo e fragmentário das nossas leis científicas se deve à origem prática do conhecimento. (LÊNIN, 2011, p. 67).

Isso posto, defende-se que a formação contínua enquanto *vospitanie* e *obutchénie* relaciona-se à atividade prática-teórica da docência, orientada por ações, operações e tarefas como elementos que tanto se diferenciam como se integram no interior da Atividade Pedagógica, sem prejuízo de sua totalidade.

A seguir, a Cena B2.2.

Cena B2.2: Reunião com Partícipes – Discussão do Texto de Liberdade de Barros - 24/10/2017

Nº	PARTÍCIPE	DIÁLOGO
1	Felicidade Suassuna	No texto de Liberdade de Barros, no primeiro parágrafo são três observações. Fala da experiência como professor e como percebe que o exercício para ampliar os cruzamentos interdisciplinares está limitado por falta de comunicação entre os educadores, presos numa carga horária sufocante que exige o cumprimento da aplicação dos conteúdos muitas vezes desconectados com a realidade dos discentes na instituição. O primeiro comentário diz o seguinte: “Na minha opinião, o que motiva a falta de comunicação entre os docentes, o que impõe limitações à discussão sobre formação continuada, não é a carga horária elevada, mas a diversidade de ‘escolas de formação inicial’ entre os docentes, ‘a temporalidade’ em que a formação inicial aconteceu, além de divergências político-institucionais. Desta forma, a carga horária elevada não é o fator central que inviabiliza o diálogo. A aplicação dos conteúdos é uma exigência do currículo e discutir este fator é falar de construção de currículo.” É consenso que a carga horária elevada não interfere?
2	Liberdade Lispector	Eu acho que interfere. A partir do momento, por exemplo, que a gente tem um excesso de TCC, excesso de disciplinas, temos que aliar ensino, pesquisa e extensão, a comunicação entre nós com certeza vai ficar prejudicada em algum momento, porque a gente vai acabar tendo que cumprir essa exigência. Essa exigência que nos é imposta no que diz respeito à manutenção dessa carga horária, a questão do conteúdo em si, todas as questões e acaba que cada um fica preso sua ilha tentando cumprir mais ou menos o que é imposto, não sei se eu estou equivocado, mas eu vejo que é essa questão com relação à carga horária ela interfere sim no diálogo entre nós enquanto docente.
3	Liberdade Suassuna	Eu vejo que a formação continuada deveria ter uma solução que no Brasil é visível em alguns municípios, um bom número de municípios, que o professor ele tem um horário fixo como disciplina, vamos dizer assim ou poderia ser destinado a uma disciplina, um horário que corresponderia a uma disciplina, a uma ação no horário que ele teria em sala de aula. Esse horário ele é tirado da carga horária e dedicado para o trabalho de equipe, onde se avalia o trabalho feito e se pode pensar a formação continuada, né? Isso falta no ensino superior [...] e a outra questão é pensar que, no ensino superior, os professores sempre assumem um papel institucional além do de ensinar, um papel administrativo, um papel pedagógico, sempre tem outra atividade. Ora, se são destinadas horas para essas atividades porque é que não teria, né, para formação [...] disciplina no sentido de todos estarem ali para fazer um planejamento consensual e eu não vejo também muita dificuldade em relação às diferentes bases de formação, como o autor apresenta porque isso é enriquecedor na verdade.
4	Liberdade Lispector	Acho que a diversidade ela agrupa, ela não desagrega.
5	Liberdade Suassuna	Ponto positivo porque se fôssemos todos da mesma escola, estariamos levantando a mão do mesmo jeito como no nazismo, caminhos diferentes, ideias diferentes e eu vejo que isso é possível, na verdade é um fator de crescimento, mesmo na divergência, a gente vai encontrar pontos comuns.
6	Liberdade Lispector	Você tocou num ponto que é importante que é essa questão do excesso de atividades que vão além da sala de aula [...] a gente tá caminhando para aquele modelo gerencial, um modelo mais liberal de gestão, ou seja, a gente coloca um professor numa visão de que ele tem que ser um gestor e, a meu ver, o foco essencial do professor está no conceito de educação, na questão educacional [...].

7	Felicidade Suassuna	É importante pela descentralização, mas teria que ter descentralizado dando as condições adequadas de trabalho para o professor. No comentário, por exemplo, “a aplicação de conteúdo é uma exigência do currículo, discutir esse fator é falar de construção de currículo.” Sim, a aplicação de conteúdo é uma exigência, mas o conteúdo precisa ser distribuído de modo que a carga horária não sufoque o professor, a ponto de ele não conseguir executar as atividades de pesquisa, as atividades de extensão.
8	Liberdade Lispector	Porque também não é exigência.
9	Felicidade Suassuna	Também é uma exigência.
10	Liberdade Lispector	Pesquisa e extensão
11	Liberdade Suassuna	A formação continuada ela vai ser justamente a linha que vai costurar todos esses diversos aspectos da nossa ação como professor, porque é lá na formação continuada que a gente vai ter uma visão maior de onde está e de onde se quer chegar. Como dividir inclusive o tempo para a formação, o tempo para o ensino, para extensão, para pesquisa e a própria formação continuada nos permitiria planejar, pensar isso e propor mudanças porque o grupo de professores está propondo, vamos dar um basta aqui, vamos exigir mais qualidade porque o centro da aprendizagem é o aluno, então o direito à nossa formação continuada seria justamente com a finalidade de melhorar nossa ação política, social e de aprendizagem. Então a gente também tem direito de aprender como aluno, também tem direito de aprender. A gente dedica tudo isso para o aluno para que ele aprenda, que aprenda com qualidade, como não dedicar o tempo para que o professor também aprenda e em grupo? Por isso que eu penso que o planejamento, essas ações, divisão de horários ela passa por um consenso, por uma discussão dentro da própria formação continuada, que nós vamos nos reunir ao longo do ano algumas vezes para estudar a finalidade de melhorar todas essas questões, melhorar o aspecto da pesquisa, melhorar o ensino, melhorar a extensão, a própria formação nos permitiria pensar e dar qualidade e a finalidade principal que é atingir o aluno no sentido dele aprender com qualidade. Então realmente é um despautério, uma falta de visão imaginar que o professor hoje tem a sua formação continuada em grupo totalmente prejudicada por conta de uma, como você falou professor, uma visão liberal de gestão que delega atividades, mas sobrecarrega irresponsavelmente prejudicando todo o sistema de educação.

Fonte: Dados produzidos com base nos objetivos estabelecidos para esta pesquisa.

Na Cena B2.2, no trecho 1, Felicidade Suassuna, destacou o texto de Liberdade de Barros e as três observações no primeiro parágrafo, mencionando que “o exercício para ampliar os cruzamentos interdisciplinares está limitado por falta de comunicação entre os educadores, presos numa carga horária sufocante que exige o cumprimento da aplicação dos conteúdos [...] desconectados com a realidade”. Em seguida expôs o comentário que afirmava não ser a carga horária elevada a dificultadora da comunicação entre os docentes, mas a diversidade na formação inicial e as divergências político-institucionais. No trecho 2, Liberdade Lispector contra-argumentou, defendendo que a sobrecarga de trabalho é sim dificultadora questão do diálogo entre os docentes. Liberdade Suassuna, no trecho 3, defendeu que deve haver horário e tempo determinado para a formação contínua na própria carga horária de trabalho do professor, definido por meio de planejamento consensual e que as diferentes bases de formação inicial é enriquecedora. Liberdade Lispector (trecho 4) expressou que a diversidade é agregadora e, no

trecho 5, Liberdade Suassuna concordou, afirmando que ideias diferentes constituem fator de crescimento, pois apesar das divergências, haverá pontos em comum.

Ao enfatizar a desarticulação dos conteúdos com a realidade e a extenuante sobrecarga de trabalho, dificultando a interdisciplinaridade, o texto de Liberdade de Barros aponta para a necessária relação entre a Atividade Pedagógica, as intencionalidades didáticas, políticas e o aprendizado-ético-afetivo no que concerne às qualidades humanas, sociais e cognitivas que encontram lugar na boa *obutchénie*. Portanto, considerar a universalidade da cultura escolar exige sopesar a unidade conteúdo-forma, atentando às dimensões formais e materiais do ensino, à formação científico-cultural e experiência histórico-cultural dos discentes e docentes. A diversidade de pensamento constitui-se em alvissareira contribuição tanto à formação inicial como contínua de professores, pois, tendo em vista que os seres humanos são sociais e necessitam dos outros para a constituição de si e da sociedade, a fim de que haja desenvolvimento humano.

Liberdade Lispector, no trecho 6, expressou preocupação com o modelo gerencial e liberal de gestão na universidade *versus* a perspectiva humano-educacional. No trecho 7, salientou o excesso de tarefas que os docentes precisam desempenhar prejudicando a articulação entre as atividades de pesquisa e as atividades de extensão. Liberdade Suassuna (trecho 11) explicou que a formação contínua será “a linha que vai costurar” os elementos do trabalho docente: a divisão por meio do planejamento do tempo para a formação contínua, para o ensino, para a extensão e para a pesquisa, esclarecendo que é necessário “exigir mais qualidade porque o centro da aprendizagem é o aluno, então o direito à nossa formação continuada seria justamente com a finalidade de melhorar nossa ação política, social e de aprendizagem. Então a gente também tem direito de aprender como aluno, também tem direito de aprender [...] como não dedicar o tempo para que o professor também aprenda e em grupo? [...] Então realmente é um despautério, uma falta de visão imaginar que o professor hoje tem a sua formação continuada em grupo totalmente prejudicada por conta de uma [...] visão liberal de gestão que delega atividades, mas sobrecarrega irresponsavelmente prejudicando todo o sistema de educação.”

Nos trechos em destaque no parágrafo anterior, mais uma vez eclodiu a compreensão sobre o impacto da política neoliberal no contexto do CAFS, atribuindo à formação contínua sentido de movimento que desencadeia estratégias pautadas na unidade ruptura-desenvolvimento, de modo consciente e autônomo, gerando transformações no cotidiano, ao evocar novas aprendizagens de cada um em particular e do coletivo, incluindo a aprendizagem

docente e discente, na relação sujeito-objeto e sujeito-sujeito, a partir das suas necessidades formativas, posto que:

[...] a categoria primária da psicologia é a atividade objetal-prática. Sabe-se que embora esta proposição seja geralmente reconhecida, em geral existem diversas construções sob este conteúdo. As diferentes formas de se entender esta categoria reside no fato de que, em um primeiro instante, a atividade objetal-prática é meramente considerada como uma condição da reflexão mental e de sua exposição, enquanto em um segundo instante, ela é vista como um processo cujas contradições e transformações internas originam a mente – um processo que é uma característica essencial do desenvolvimento da mente. No primeiro caso, a pesquisa da atividade prática objetal-prática vai além das fronteiras da psicologia. No segundo caso, independente da forma na qual ela se manifesta, a atividade se torna parte do tema principal da psicologia (mas não da mesma maneira que ocorre nas outras ciências). Se considerarmos o último ponto de vista, a análise psicológica da realidade consistirá não na identificação de seus elementos mentais internos, de modo que possam ser estudados isoladamente, mas na introdução de unidades [...] A análise da atividade integral, que vincula a identificação de suas unidades, tem a distinção de ter como meta a exposição de seus vínculos e relações internos, específicos do sistema. Uma análise psicológica deste tipo pode definir, por outro lado, as verdadeiras funções de diversos componentes da atividade e, por outro lado, podem definir a tendência que têm em mudar, quando as unidades identificadas sofrem conversões mútuas. (DAVYDOV, 1988, p. 250 p. 260).

Assim, por meio da unidade dialética é desencadeada a internalização do lógico-histórico dos conceitos pela linguagem dos instrumentos psicológicos e pelas relações sociais em seu movimento histórico e cultural. Ao internalizar o ser humano se apropria do conhecimento, estabelecendo relações e conexões a partir dos sentidos pessoais e dos significados sociais. A aprendizagem oportunizada pelo coletivo potencializa as ações do grupo, por intermédio do processo da pesquisa, das relações interpessoais no coletivo, que vão se robustecendo e afirmando a identidade político-profissional-institucional ante os sujeitos sócio-pessoais e a própria sociedade.

Adiante, a Cena B2.3.

Cena B2.3: Reunião com Partícipes – Discussão do Texto de Liberdade de Barros - 24/10/2017

Nº	PARTÍCIPES	DIÁLOGO
1	Felicidade Suassuna	Então a oportunidade da formação continuada, está exatamente nisso de a gente ter uma identidade, qual é a universidade que a gente quer? A gente quer uma universidade que fortaleça o ensino público? Que fortaleça o liberalismo? A gente quer uma universidade pública que dê oportunidade a nós mesmos professores de contradizer aquilo que vem sendo afirmado não somente por via dos nossos discursos, mas também pela forma como a gente se organiza aqui dentro? E obviamente que isso não é algo simplista, não é simples de fazer exatamente por conta dessa diversidade de compreensão de mundo, mas a universidade precisa ter enquanto instituição uma identidade e a instituição somos nós todos, com divergências, com convergências de pensamento, mas se a gente não tiver num momento a oportunidade para discutir sobre isso, as nossas compreensões vão continuar as mesmas [...] e é um perigo isso. Com relação a esse parágrafo a próxima observação é só de concordância, aí o professor descreve a quantidade de conteúdos que tem, fala da extensão só concordando com o

- que autor disse aqui. E o comentário seguinte fala que a formação continuada deve promover o exercício de diálogo facilitando a comunicação dos educadores, dos educandos no sentido de se discutir o que impede o crescimento e compreender como se pode transformar a realidade, eu acho que isso é um consenso, né?
- 2 Liberdade
Lispector
Me veio à cabeça aqui agora um pensamento: como nós temos visões de mundo diferentes, um fator meio que limitador dessa possibilidade de convergência de pensamento a que você se refere, na formação continuada, exatamente essa visão de mundo diferente, ou seja, nós temos um pensamento cada um pensando da sua forma, de como foi construído o seu conhecimento, da sua forma de construção e que isso meio que impede como se tivesse assim uma barreira, um distanciamento, entre administração, pedagogia, filosofia, certo? Porque quando nós temos possibilidade de perceber o mundo de forma diferente, a gente meio que se fecha, tá certo, e acaba meio que se distanciando naturalmente ou de forma que não seja natural, mas a gente fica meio distanciado, eu pensei nisso claramente aqui no *campus*.
- 3 Liberdade
Suassuna
Mas eu percebo também professor que, por exemplo, a formação continuada seria justamente essa ponte, essa ponte para ligar as visões diferentes de mundo, porque é uma coisa comum entre nós.
- 4 Liberdade
Lispector
Justamente. Porque aí também não estamos esquecendo uma coisa que é importante que a questão dos centros de poder, nós estamos, por exemplo, estamos esquecendo que cada um de nós temos, também dentro dessa nossa perspectiva de curso, nós temos ali um centro de poder e como é que esses centros de poder se relacionam com os outros? É isso que eu tô tentando entender e como é que isso dificulta essa possibilidade de formação continuada entre todos nós.
- 5 Liberdade
Suassuna
Eu vejo assim, nós temos em comum, nós temos uma realidade que querendo ou não ela é externa, ela existe e nós estamos inseridos nela. Nós temos que construir uma visão de sociedade, uma visão de homem, quer dizer, todos os cursos e os professores e as diversas formações elas têm em comum a ideia de construção de um tipo de sociedade e desenvolver uma visão antropológica do homem. Então a universidade tem esse papel, então diante dessa relação dialética entre homem e sociedade está a própria realidade cheia de contradições e nós temos, enquanto universidade, que corresponder e ao mesmo tempo transformar. Ou manter, ou conservar, ou transformar essa mesma sociedade. Então, eu penso que a formação continuada seria a ponte para tornar isso, vamos dizer assim, um prisma das diferentes visões, mas tendo como um ponto comum essa visão de homem e sociedade e as contradições que estão diante de nós. [...] aí é que eu penso que haverá uma conectividade, usando aqui uma linguagem mais da área atual, mas essa conectividade nos permite pensar e ir numa direção, mas as ideias se juntam porque a sociedade está sendo construída num modelo e a universidade em última instância ela está ali não simplesmente para atender as necessidades dessa sociedade, mas para questioná-la, modificá-la. O nosso estudante, o nosso acadêmico, ele na verdade não é um apenas um agente que reproduz, que fabrica, um *homo faber* [...] ele não estaria somente para produzir, para fazer, ele está ali para pensar aquele modelo e transformá-lo. Então a universidade tem que prepará-lo para que ele saia com essa visão de mundo, não somente uma visão de concordância, mas uma visão de transformação. É nesse ponto comum que nós não podemos estar trabalhando tão individualizadamente porque nós estamos tornando aquela visão compartimentada, positivista e isolada, cada um no seu setor, cada um na sua e, na verdade, nós temos que ter ponto comuns e convergir para esses pontos e a formação continuada nos permitiria isso.

Fonte: Dados produzidos com base nos objetivos estabelecidos para esta pesquisa.

Na Cena B2.3, no trecho 1, Felicidade Suassuna destacou que a formação contínua oportuniza o fortalecimento da identidade da universidade e do ensino público, questionando sobre desejos: “A gente quer uma universidade que fortaleça o ensino público? Que fortaleça o liberalismo? A gente quer uma universidade pública que dê oportunidade a nós mesmos

professores de contradizer aquilo que vem sendo afirmado não somente por via dos nossos discursos, mas também pela forma como a gente se organiza aqui dentro?" Enfatizou sobre a complexidade desse processo, em face da diversidade de compreensão de mundo e divergências, ressaltando, por outro lado, as convergências de pensamento e destacando como consenso o seguinte comentário no texto de Liberdade de Barros: "a formação continuada deve promover o exercício de diálogo facilitando a comunicação dos educadores, dos educandos no sentido de se discutir o que impede o crescimento e compreender como se pode transformar a realidade." No trecho 2, Liberdade Lispector comentou que um fator limitador da possibilidade de convergência de pensamento seria a visão de mundo diferente, provocando o distanciamento entre os diversos cursos e, no trecho 3, Liberdade Suassuna contra-argumentou explicando que a formação contínua "[...] seria justamente essa ponte [...] para ligar as visões diferentes de mundo." No trecho 4, Liberdade Lispector retomou a palavra lembrando dos centros de poder em cada um dos diversos cursos o que, na sua compreensão, acirra as divergências e/ou disputas, conforme interpretou-se, asseverando a historicidade do processo de humanização na unidade conteúdo-forma, pois:

Os conceitos historicamente formados na sociedade existem objetivamente nas formas da atividade humana e em seus resultados, ou seja, nos objetos criados de maneira racional. As pessoas individualmente (sobretudo as crianças) os captam e os assimilam antes de aprenderem a atuar com suas manifestações empíricas particulares. O indivíduo deve atuar e produzir as coisas segundo os conceitos que, como normas, já existem anteriormente na sociedade, ele não os cria, e sim os capta, apropria-se deles. Só então se comporta humanamente com as coisas. Como norma da atividade, na educação o conceito atua, para os indivíduos, como primário em relação a suas diversas manifestações particulares. Como algo universal, este conceito é o modelo original (protótipo) e a escala para avaliar as coisas com as quais o indivíduo se encontra empiricamente. Em outras palavras, o indivíduo não tem ante si certa natureza não assimilada que, ao interagir com ela, deve formar conceitos; os conceitos já lhe são dados na experiência historicamente formada das pessoas, cristalizada e idealizada. Simultaneamente, o conceito aparece como formação secundária em relação com a atividade produtiva conjunta de toda a humanidade socializada. (DAVYDOV, 1988, p. 130).

Outrossim, na Atividade Pedagógica, o conhecimento compartilhado a partir do movimento das unidades imaginação-criação, afeto-cognição, ruptura-desenvolvimento, motivo-objeto e conteúdo-forma, a partir de necessidades surgidas nesse mesmo processo, de ativa transformação de si e do meio, são potencializadores da atividade docente, ocasionando a suplantação das demarcadas zonas de atuação, tornando-a relativamente livre a partir do movimento do lógico-histórico. Tal suplantação vai dos determinantes naturais rumo aos determinantes sociais do comportamento por meio da instrumentalização da atividade. Em

continuidade ao diálogo, no trecho 5, Liberdade Suassuna asseverou ser necessário produzir uma “[...] visão de sociedade, uma visão de homem, visão antropológica do homem e que a universidade tem esse papel, diante da relação dialética entre homem e sociedade, mantendo ou transformando essa sociedade.” Em seguida, defendeu que a formação contínua seria como um prisma das diferentes visões, tendo como um ponto comum a visão de homem, de sociedade e as contradições postas, tendo em vista que a universidade “[...] em última instância ela está ali não simplesmente para atender as necessidades dessa sociedade, mas para questioná-la, modificá-la. O nosso estudante, o nosso acadêmico, ele na verdade não é um apenas um agente que reproduz, que fabrica, um *homo faber* [...]. É nesse ponto comum que nós não podemos estar trabalhando tão individualizadamente [...] temos que ter ponto comuns e convergir para esses pontos e a formação continuada nos permitiria isso.” Desse modo, foi ocorrendo o processo formativo por intermédio da pesquisa coletiva e da Atividade Pedagógica: em sucessivas e complexas cenas de confronto que emergiram nos-dos contextos caracterizados pelas contradições inerentes a eles, ao se considerar que:

O significado-sentido que nos implica, em tempos de luta e resistência, no confronto com o desmonte pelo qual a educação, a ciência e a humanidade vivem nos é revelador das contradições e das tensões que emergem numa sociedade marcada pela desigualdade. A resistência como ato social e histórico se efetiva em condições coletivas e tem sua máxima possibilidade nas atividades humano-genéricas para-si, sejam as que se realizam em espaços particulares do trabalho e da vida privada, sejam as marcadas pelas relações interinstitucionais.[...] Os significados e sentidos se revelam enquanto unidade na atividade humana e são categorias da consciência. Numa perspectiva teórica da atividade, o significado representa a produção histórico-cultural do homem expressa no conceito, pela palavra. O sentido, por sua vez, é fluido porque depende da vivência, entendida no sentido vigotskiano enquanto a unidade entre o meio (aquilo que se vivencia) e o modo como o sujeito vivencia (as particularidades da personalidade).[...] Se o sentido não é único, tal como esse campo de significação revela, também não os são os motivos que nos mobilizam em atividades humanas às quais produzimos como prática social; mesmo aqueles que não tenham relação direta com o objeto de nossas ações. O que se intenciona problematizar é o potencial dos vários motivos que compõem o campo dos interesses do homem no processo de constituição humano-singular e humano-genérica, em especial, nas situações educativo-escolares. (LONGAREZI, 2019, p. 257).

Dessarte, enquanto atividade humana, a vida docente engloba o episódico no movimento das contradições, do diferente que impacta em seus afetos, afecções, emoções e sentimentos na constituição das funções psicológicas superiores, possibilitando a internalização e a apropriação dos conhecimentos por meio dos significados sociais e sentidos pessoais. Assim, o professor se instrumentaliza para organizar didaticamente o trabalho docente, em sua complexa rede de relações apreendidas da totalidade, com vistas à aprendizagem e desenvolvimento humanos.

A seguir, a Cena B2.4.

Cena B2.4: Reunião com Partícipes – Discussão do Texto de Liberdade de Barros - 24/10/2017

Nº	PARTÍCIPES	DIÁLOGO
1	Felicidade Suassuna	O primeiro comentário do segundo parágrafo diz: “O interesse comum na formação continuada é compartilhar o diálogo e experiências, é construir uma nova perspectiva que se opõe a visão cartesiana compartimentada do saber que ainda persiste de se enxergar a universidade ou o ensino superior como uma máquina, uma fábrica de profissionais para o mercado, uma visão produtivista do conhecimento. O professor não deve estar a serviço desta perspectiva. A busca de diálogo, de troca de experiências é a base para o espaço da formação continuada.” Concordância com relação a isso? Ou não?
2	Liberdade Suassuna	Sim, a meu ver sim, com certeza.
3	Liberdade Lispector	Uhum.
4	Felicidade Suassuna	Aí o segundo comentário, ainda sobre esse mesmo parágrafo, diz: “Ao contrário do que nos diz o autor, no meu entendimento, as disputas políticas internas, quando efetivamente <i>políticas</i> , subsidiam o debate, criando um ambiente salutar em qualquer ambiente educacional. Não vejo política como problema, mas sim politicagem, que assim se conceitua a política construída com base em interesses particulares.” Vou relembrar o que o autor diz no segundo parágrafo: “Além dos fatores apresentados acima, a Escola/Universidade vivencia uma crise de compartimentação do conhecimento, bem como as disputas políticas internas movidas por interesses particulares, impedindo a criação de espaços que mobilizem o espírito do fazer coletivo, em nome do bem comum.” Concordância?
5	Liberdade Suassuna	Verdade.
6	Liberdade Lispector	Sim. A política é super importante, inclusive estava falando isso de centros de poder justamente sobre essa visão, de que alguém tem que ter o poder sobre o outro a partir de seus interesses, que é justamente o que define politicagem.
7	Felicidade Suassuna	Quando os interesses privados, particulares se sobrepõem aos interesses coletivos, e obviamente que isso sempre vai acontecer nos ambientes, a questão é de que modo a gente enquanto coletivo se comporta com relação a isso.
8	Liberdade Lispector	A essas questões, né?
9	Felicidade Suassuna	Uhum. O outro comentário diz: “Percebo esses problemas e creio que a administração superior da IE deve centrar forças para contornar isso no sentido de melhorar a situação do ensino local.” Novamente tá concedendo poder a administração superior. A meu ver, quando a gente concede o poder à administração superior de vir dar resolutividade, porque aí é um contexto de resolutividade, a gente mesmo se exime da questão e muitas vezes a resolutividade não é o melhor para o coletivo, quase sempre, não é o melhor, a meu ver.
10	Liberdade Suassuna	Isso.
11	Liberdade Lispector	Não, porque assim, talvez ele tenha dito porque como as decisões na perspectiva superior, tudo que se resolve todo tempo tem que passar pela decisão da administração superior, talvez tenha sido esse o argumento dele. Mas assim, a meu ver, eu acho que é o que a gente tava falando aqui, nós temos que resolver nossas questões aqui e tentar influenciar isso dentro de uma perspectiva do coletivo.

- 12 Felicidade
Suassuna Porque a gente já viu a bola de neve que é isso, essa atitude de a gente delegar à instituição, a um órgão superior na Instituição a resolutividade das questões que são nossas, cotidianas, porque a gente mesmo, enquanto professores, enquanto grupo de professores está concedendo poder ao outro em inúmeras situações isso já foi vivenciado e a gente podia dialogar para resolver para evitar, por exemplo, que é do nosso conhecimento, tantos problemas que foram e são tão desgastantes para o grupo, que acontece com um colega ou com outro, mas que pode acontecer com qualquer um de nós. Aí sai daquela instância, eu penso que isso seria para casos extremamente críticos e o que tenho visto acontecer é que, são questões que... são questões complexas? Sim, mas que a gente enquanto o grupo teria condição de resolver. Eu falo inclusive com relação aos próprios cursos porque existe o momento que a gente é unidade, mas existe um momento que também enquanto curso, a gente é especificidade, né, em cada curso, e que haveria possibilidade dos diálogos, das negociações para que as coisas se resolvessem lá, e que a gente evitasse, por exemplo, tanto desgaste emocional tanto tempo investido em coisas que poderiam ser investido em outras questões.
- 13 Liberdade
Suassuna Eu vejo que nesse ponto aí é uma questão a ser pensada porque vem o velho naturalismo de Aristóteles o homem é *zoon politikon*, o homem é um animal político é natural quando ele fala isso é justamente essa questão dos interesses coletivos. Para Aristóteles é possível conviver. A razão da vida, a matéria da vida é a felicidade, mas só é possível a felicidade com a política, então abdicar da política é abdicar da própria condição de ser humano. E quando ele fala isso não se trata realmente de uma politicagem, mas de se garantir através de organismos participativos a possibilidade da maioria participar. Então, nós somos um colegiado pensante, não há por que a relação sistêmica. A relação institucional com as instâncias de ensino superior, elas existem para garantir (e não para governar) a gestão participativa. Coloca esse setor apenas como um setor que agrupa valor no sentido de participar, de convergir ideias, de receber, de refletir porque se não for assim vai se tornar uma instância ditatorial e nós não podemos, mesmo em nome das nossas divergências, repassar isso. Como se um povo não pudesse resolver seus problemas democraticamente e instituíssem uma ditadura militar, seria quase a mesma coisa em uma esfera pequena. Então, mesmo os pontos em divergência, nós temos condições éticas, políticas e intelectuais, mas para debater qualquer divergência. E a relação com as instâncias, inclusive esse nome, instância de ensino superior, administração superior são nomes esquisitos que correspondem, se não ao modelo de fábrica, a um modelo verticalizado porque na verdade são instâncias de gestão a serviço para que haja participação da comunidade acadêmica. Em um momento nós fomos a comunidade acadêmica, no outro nós não passamos de um setor que é tido como um número. Tantos professores, então não há razão que justifique essa capacidade política de discutir, de dialogar, ser calada em nome de algum conflito, pelo contrário, o diálogo já justifica qualquer necessidade de resolver algo envolve o diálogo, envolve a participação, né, a instância superior que acate a decisão do grupo, ela não pode por si mesma tomar decisões sem consensualidade.
- Então, como exemplo, a gente tem o próprio espaço escolar, eu chama aqui atenção para o Makarenko, o educador russo, ele, Pistrak foram os primeiros a fazer da escola, do espaço escolar, seja ele ensino fundamental, médio, fazer do espaço escolar uma instância altamente democrática um modelo para a sociedade. Então é como se nós tivéssemos um grupo de professores e um professor fosse reprovar um aluno porque ele não se deu bem em uma matéria, para aquilo se pede que se faça uma avaliação mais aprofundada. Então Makarenko sugere que o professor converse com seus pares e forme um conselho e que, nesse conselho, também seja ouvido o aluno, seja ouvida a comunidade. Então a avaliação já passa a ter uma perspectiva mais abrangente, os problemas passam a ser resolvidos de uma maneira mais participativa, ele cria uma relação entre escola e comunidade. Então para que não haja um único diretor naquela instituição, que tome uma decisão, né, de próprio punho, de foro íntimo, a partir das suas compreensões, ele tome a sua decisão e comprometa todo grupo. Então Makarenko já estabelecia aquilo nas comunidades escolares dizendo: “Olha, seja numa esfera maior ou menor, qualquer espécie de educação, a ideia é de uma participação.”

Então o conselho, os conselhos, eles funcionam. O diretor é mais um membro, a instância superior, seja ela qual for, administrativa, ela é apenas mais uma instância de participação para nos ajudar a manter o sistema, organizar o sistema. Mas o poder decisório, quanto mais individualizado, mais tirânico, mais arriscado, quanto mais participativo melhor, do ponto de vista da participação de direitos, da garantia dos direitos.

14	Liberdade Lispector	Sim, claro.
15	Felicidade Suassuna	E ainda que isso demande muito mais empenho, e tempo, especialmente tempo.
16	Liberdade Lispector	Sim, claro.

Fonte: Dados produzidos com base nos objetivos estabelecidos para esta pesquisa.

Na Cena B2.4, no trecho 1, Felicidade Suassuna leu o primeiro comentário do segundo parágrafo do texto de Liberdade de Barros: “O interesse comum na formação continuada é compartilhar o diálogo e experiências, é construir uma nova perspectiva que se opõe a visão cartesiana, compartimentada do saber que ainda persiste de se enxergar a universidade ou o ensino superior como uma máquina, uma fábrica de profissionais para o mercado, uma visão produtivista do conhecimento. O professor não deve estar a serviço desta perspectiva. A busca de diálogo, de troca de experiências é a base para o espaço da formação continuada.” Os demais participes expressaram concordância e Felicidade Suassuna (trecho 4) leu o segundo comentário sobre o mesmo parágrafo: “Ao contrário do que nos diz o autor, no meu entendimento, as disputas políticas internas, quando efetivamente *políticas*, subsidiam o debate, criando um ambiente salutar de qualquer ambiente educacional. Não vejo política como problema, mas sim politicagem, que assim se conceitua a política construída com base em interesses particulares.” Relembrou, em seguida, o que o autor diz no segundo parágrafo: “Além dos fatores apresentados acima, a Escola/Universidade vivencia uma crise de compartimentação do conhecimento, bem como as disputas políticas internas movidas por interesses particulares, impedindo a criação de espaços que mobilizem o espírito do fazer coletivo, em nome do bem comum.” Os demais participes expressaram concordância e, no trecho 6, Liberdade Lispector acrescentou que a política é super importante, mas que, “[...] o poder sobre o outro a partir de seus interesses, [...] é justamente o que define politicagem.” No trecho 7, Felicidade Suassuna ratificou que os interesses privados, quando se sobrepõem aos interesses coletivos, o coletivo precisa se posicionar com relação a isso, conforme interpretou-se.

Depreende-se que a universidade pública brasileira, no cenário contemporâneo, está fortemente estruturada pelas políticas educacionais atreladas à organização gerencialista de mercado, pautando-se na competitividade, na concorrência e na lucratividade, o que implica em desdobramentos para a carreira docente, asseverando a meritocracia, o produtivismo e o empreendedorismo como critérios para progressões e promoções. Assim, o ensino é pensado e realizado de modo compartimentado, o que provoca alienação, pois:

Ocorre que, muitas vezes, o professor não utiliza seu potencial criador para organizar a atividade docente com a intencionalidade e a fundamentação teórico-prática necessárias. Em algumas situações, o professor reproduz práticas, mecanicamente, sem se dar conta dos porquês de suas escolhas, e/ou se limita a discursar princípios pedagógicos presentes em sua oralidade, a ser considerados na organização didática, que não se refletem, coerentemente, em suas próprias práticas. Nessas situações, as unidades teoria-prática e conteúdo-método não se materializam e, portanto, não produzem boas condições para criações do professor. [...]A criação docente não se produz do nada. O professor movimenta seu percurso formativo, com sentidos que são produzidos por ele na sua relação com a cultura por meio da apreensão de conceitos relacionados à sua área de formação específica e à área do ensino, experiências anteriores como docente e estudante; enfim, referências da realidade concreta que são sua base para, continuamente, produzir sua atividade profissional. (DIAS DE SOUSA; LONGAREZI, 2018, p.444 e 445).

Em oposição a tal conjuntura e prática, na perspectiva desenvolvimental, a apropriação e processo de produção do conhecimento é planejado considerando a significação social da Atividade Pedagógica, objetivando a formação da postura crítica do discente, de modo que “os conhecimentos teóricos se expressam, sobretudo, nos procedimentos mentais da atividade mental e posteriormente com a ajuda de diferentes meios simbólicos e semióticos, em particular as linguagens natural e artificial.” (DAVYDOV, 1988, p. 155). Destarte, desenvolve-se a consciência crítica à medida que se expande a formação política pautada na distinção entre essência e aparência, que desvela as relações internas dos fenômenos históricos e culturais, por meios da evidenciação dos nexos conceituais. Assim,

[...] o adjetivo ‘desenvolvimental’, mesmo que pareça desnecessário, é usado porque reforça a orientação científica da Didática que construímos, e porque uma Didática que não conduza ao desenvolvimento – não só das funções psicológicas superiores (memória lógica, fala, abstração, generalização, pensamento teórico, etc.), mas também da formação integral da personalidade – não tem razão de existir. Toda coletividade humana deveria aspirar ao desenvolvimento socioeconômico sustentável. Essa aspiração gera a necessidade da preparação imediata dos indivíduos para a vida em sociedade. A formação plena dos cidadãos para que possam desenvolver as complexas tarefas que demanda o desenvolvimento social, a vida individual e familiar, coloca o desafio para o Estado e para os setores progressistas da sociedade da formação do homem no mais amplo sentido. Em consequência, faz-se necessária a existência de um processo que venha a resolver o problema criado pela necessidade da preparação dos sujeitos sociais: trata-se do processo de formação integral da personalidade humana. A Pedagogia é a ciência que tem como objeto de

estudo o processo de formação integral dos sujeitos para a vida social, tanto nos contextos mais amplos, não escolarizados, como nos contextos institucionais escolarizados. (AQUINO, 2017, p. 325).

Por conseguinte, se a atividade principal professor é a de prover as condições necessárias para a atividade de aprendizagem dos discentes, convém que aprenda sua profissão pautado no que irá ensinar aos discentes. Desse modo, a estrutura psicológica da atividade é a base em que se desenvolve o processo de aprendizagem na relação com os conteúdos, incitando a aprendizagem do pensar, pensando sobre próprio pensar, ou seja, a apropriação do pensamento teórico, que incidirá em análise crítica da sua prática. Em continuidade ao diálogo, Felicidade Suassuna (trecho 9) leu outro comentário: “Percebo esses problemas e creio que a administração superior da IE deve centrar forças para contornar isso no sentido de melhorar a situação do ensino local”, manifestando que ao se conceder poder de resolutividade à administração superior, o coletivo se exime da questão e muitas vezes isso não é o melhor. No trecho 10, Liberdade Suassuna concordou e, no trecho 11, Liberdade Lispector disse: “[...] temos que resolver nossas questões aqui e tentar influenciar isso dentro de uma perspectiva do coletivo.” No trecho 12, Felicidade Suassuna asseverou que delegar à instituição a resolutividade das questões cotidianas, concedendo poder ao outro é desgastante para o grupo.

No trecho 13, Liberdade Suassuna explicou que “[...] o homem é *zoon politikon*, [...] é um animal político. [...] A razão da vida, a matéria da vida é a felicidade, mas só é possível a felicidade com a política, então abdicar da política é abdicar da própria condição de ser humano. E quando ele fala isso não se trata realmente de uma politicagem, mas de se garantir através de organismos participativos a possibilidade de a maioria participar. Então, nós somos um colegiado pensante, não há por que a relação sistêmica. A relação institucional com as instâncias de ensino superior, elas existem para garantir (e não para governar) a gestão participativa. Coloca esse setor apenas como um setor que agrupa valor no sentido de participar, de convergir ideias, de receber, de refletir porque se não for assim vai se tornar uma instância ditatorial e nós não podemos, mesmo em nome das nossas divergências, repassar isso. [...] Então, mesmo os pontos em divergência, nós temos condições éticas, políticas e intelectuais [...] para debater qualquer divergência. [...] Tantos professores, então não há razão que justifique essa capacidade política de discutir, de dialogar, ser calada em nome de algum conflito, pelo contrário [...] Então o conselho, os conselhos, eles funcionam. O diretor é mais um membro, a instância superior, seja ela qual for, administrativa, ela é apenas mais uma instância de participação para nos ajudar a manter o sistema, organizar o sistema. Mas o poder decisório, quanto mais individualizado, mais tirânico, mais arriscado, quanto mais participativo

melhor, do ponto de vista da participação de direitos, da garantia dos direitos.” Os demais partícipes concordam.

Com efeito, a Atividade Pedagógica voltada para o dimensionamento da formação contínua no CAFS desencadeou, de modo integrado, a formação profissional e a reflexão crítica, bem como a produção do conhecimento com vistas ao desenvolvimento docente, posto que a emancipação política se expressou na objetivação de si e dos outros, por meio do coletivo, nas unidades afeto-cognição, imaginação-criação, motivo-objeto, ruptura-desenvolvimento e conteúdo-forma no devir histórico de apropriação da realidade humana. Assim, o trabalho docente foi afirmado como atividade que se define da maneira histórica e cultural, socialmente posicionada e, em razão disso, os docentes “[...] aprendem no contexto de trabalho em parceria com seus colegas, na dependência de estruturas de organização e gestão, das relações internas, da cultura organizacional, das ações de assistência pedagógica ao professor e da ocorrência de oportunidades de reflexão conjunta.” (LIBÂNEO, 2004, p. 140).

A seguir, a Cena B2.5.

Cena B2.5: Reunião com Partícipes – Discussão do Texto de Liberdade de Barros - 24/10/2017

Nº	PARTÍCIPES	DIÁLOGO
1	Liberdade Suassuna	<p>[...] ela vai assumir a dimensão epistemológica, a dimensão ética, a dimensão política e a dimensão específica da área a gente [...] atender essas dimensões, e aí isso ser o crescimento conjunto, porque isso não caminha dissociado da visão de mundo, de sociedade e de homem. Então a nossa formação ela costura todos esses interesses e são fáceis de serem percebidos [...] estamos falando da busca do bem comum, internamente e também na sociedade. Uma separação apenas no aspecto formal, mas tá todo mundo junto [...] por exemplo, é a atividade humana de pensar a visão de mundo, pensar a sociedade, pensar é a principal atividade quanto mais científica, quanto mais filosófica, quanto mais artística essa visão for, no nosso educando, no nosso educador, essa visão estará mais completa no que diz ser ser humano [...]. Então não estamos a serviço do capital, nem de uma sociedade que corre contra o relógio, nós estamos a serviço do ser humano, [...] se uma ideia tende a ser contra a humanidade, ferir a dignidade humana (a nossa formação antes de tudo ela é ética, ela tem um compromisso ético quando se estabelece ali um conjunto de valores) então nós não vamos aceitar, nós nem vamos ensinar aquilo que for contra a dignidade humana que seria ou prática ou teoria, nada poderia justificar, isso só pode ser conseguido quando se estabelece essas dimensões ético, política, epistemológica e específica da nossa formação.</p>
2	Felicidade Suassuna	<p>Então essa fala [...] contempla o comentário seguinte que traz como ideia central a humanização das relações. No parágrafo seguinte que o autor diz: “Percebo a Formação Continuada como espaço de encontros dedicados para a reflexão autocrítica permanente, no desejo pelo reconhecimento que o fazer pedagógico é uma ação de aprendizado ininterrupto, que só é viável através da escuta entre o grupo interessado no melhor para o engrandecimento da instituição, bem como das relações interpessoais entre si.” E aí o primeiro comentário diz: “Compreendo também que o espaço da formação é um espaço planejado, contínuo, de escuta e construção de ideias que envolve em última instância o bem-comum, um projeto de sociedade, de homem novo, ético e político, que envolve a corresponsabilidade da instituição, pois não há</p>

neutralidade, mas compromisso com a manutenção do sistema ou com a emancipação humana.” Aí o comentário seguinte é uma concordância. Ainda com relação a esse parágrafo, juntamente com o seguinte: “Entendo que repensar os currículos, discutir projetos pedagógicos em andamento, debater que tipo de serviço a Escola/Universidade está prestando à comunidade, toda esta reflexão, deriva da efetivação da formação continuada, que cria cenários para que estas discussões aconteçam.” E aí o comentário final diz: “A formação continuada não pode dar conta da transformação do projeto institucional, mas é um espaço de construção de novas ideias e de discussão política, de orientação e direcionamento para a mudança da perspectiva do isolamento, da formação mecânica para a formação participativa e dialógica.” E o outro é uma concordância.

- 3 Liberdade
Lispector
- 4 Felicidade
Suassuna
- 5 Liberdade
Lispector
- 6 Felicidade
Suassuna
- 7 Liberdade
Suassuna
- 8 Liberdade
Lispector
- 9 Liberdade
Suassuna
- 10 Liberdade
Lispector
- 11 Felicidade
Suassuna
- 12 Liberdade
Suassuna
- Concordo, mas assim, o que é que ele quer dizer que não pode dar conta?
- Vamos voltar lá. “A formação continuada não pode dar conta da transformação do projeto institucional.”
- Mas aí não tá indo na contramão do que a gente tá discutindo?
- Eu entendi que ele quis dizer que não pode dar conta na totalidade desse projeto institucional, por exemplo, o fato da gente implantar um projeto institucional de formação contínua não vai nos garantir que a gente transforme totalmente o modo de gerir da universidade, do projeto institucional como um todo.
- E a formação continuada, ela não é não pode ser compreendida como uma instância receptiva de informações. Na verdade, ela é uma instância de debate, né, nós não temos a pretensão de mudar o projeto institucional, mas nós temos pretensão de refleti-lo, de propor mudanças e de também transformar processos que nos impedem de viver dignamente, de avançar e de atingir objetivos maiores. Um plano é obrigatório, um projeto...
- Ele não é estático, né?
- Isso. Uma ação...não podemos achar que esse plano é absoluto. Pelo contrário, né, é na relação dialética com a realidade entre os que compõe que ele será aprimorado, nós também não somos a instância principal, mas nós podemos propor mudanças, propor transformações. E o ato de pensar, dialogar, é uma ideia principal da atividade, mais do que a atividade do fazer, né? Não tem uma prática sem uma teoria, nós não queremos esgotar, nós queremos propor uma formação, nós não somos como se fosse um recipiente, está recebendo ali de uma pessoa de fora, um monte de informação, pelo contrário, nós vamos produzir conhecimento na formação e a ideia de produzir conhecimentos é produzir dentro do que nós estamos vivendo, dentro da política, da situação atual, das necessidades da instituição, e eu acredito que é um processo dialético que vai permitir mudanças.
- Com certeza.
- E ninguém tem a pretensão de ser aqui redentor de nada nunca. Isso foge, se antagoniza o que a gente vem propondo. E o mais importante, assim um dos princípios, a meu ver é a volição, estar ali por vontade.
- Se a gente tivesse a cadeira de formação continuada no nosso horário. Nós temos horário para orientar, vamos ter uma hora para nos orientar, vamos tirar uma disciplina mesmo que aumentasse um ou dois ou um pouco mais o número de professores substitutos ou efetivos, o curso ganharia muito, porque todo mundo sabe que naquele dia vamos tentar trazer as melhores ideias, e para ali vão convergir aquele grupo de pensadores de ideias, de visão de mundo, o que vai sair dali vai ser grandioso. Eu tenho muitas esperanças nesse trabalho, e outra coisa não sei se ele funcionaria, por exemplo, em nível de universidade, mas ele funcionaria no *campus*, principalmente o nosso aqui, um projeto, né, eu se fosse um pró-reitor apostaria todas as fichas. Não existe a

13	Felicidade Suassuna	<p>orientação? E cadê a orientação para os próprios professores? É a sua carga horária, você tem que tirar 4 horas para trabalhar para você e para os seus pares para pensar a Universidade, para pensar a sociedade, você dedica quatro horas. Mas se uma instituição ousar, e acredito que a nossa tem esse potencial, [...] a partir dali e com as instâncias que são relacionados a elas, tornar isso um espaço institucional, institucionalizando o que já é direito, formação já é direito, mas eu estou organizando pedagogicamente, estou organizando temporalmente, dentro de um calendário, de um cronograma esse espaço...</p>
		<p>Estabelecendo os princípios pela via da discussão, do consenso do coletivo. E nesse projeto também prever a alternância de coordenação do grupo porque é extremamente importante, óbvio que cada um vai estar envolvido sempre porque se for, se você sentir que você se potencializa você vai estar sempre disposto a isso, acho que é importante da alternância na coordenação de grupo, dê sempre oportunidade para todos está naquele lugar, ir, voltar, esta no lugar do outro, isso é muito importante.</p>

Fonte: Dados produzidos com base nos objetivos estabelecidos para esta pesquisa.

Na Cena B2.5, no trecho 1, Liberdade Suassuna expressou que a formação contínua englobará as dimensões epistemológica, ética, política e específica das respectivas áreas, a fim de que haja crescimento conjunto e relação com a visão de mundo, de sociedade e de homem, na busca do bem comum, isso internamente e na relação com a sociedade. Destacou que a formação contínua, enquanto atividade, quanto mais científica, quanto mais filosófica, quanto mais artística for, mais os discentes e docentes se desenvolverão humanamente. Asseverou que o grupo de participes não está a serviço do capital, nem de uma sociedade que corre contra o relógio, mas sim a serviço do ser humano e que, se uma ideia tende a ser contra a humanidade não será aceita. No trecho 2, Felicidade Suassuna disse que o comentário do trecho 1 contempla o comentário seguinte que traz como ideia central a humanização das relações, tendo por base o seguinte parágrafo: “Percebo a Formação Continuada como espaço de encontros dedicados para a reflexão autocritica permanente, no desejo pelo reconhecimento que o fazer pedagógico é uma ação de aprendizado ininterrupto, que só é viável através da escuta entre o grupo interessado no melhor para o engrandecimento da instituição, bem como das relações interpessoais entre si.” Em seguida Felicidade Suassuna leu o comentário: “Compreendo também que o espaço da formação é um espaço planejado, contínuo, de escuta e construção de ideias que envolve em última instância o bem-comum, um projeto de sociedade, de homem novo, ético e político, que envolve a corresponsabilidade da instituição, pois não há neutralidade, mas compromisso com a manutenção do sistema ou com a emancipação humana.” Logo após informou que o comentário seguinte é uma concordância e que, ainda com relação a esse parágrafo, juntamente com o seguinte está afirmado: “Entendo que repensar os currículos, discutir projetos pedagógicos em andamento, debater que tipo de serviço a Escola/Universidade está prestando à comunidade, toda esta reflexão, deriva da efetivação da

formação continuada, que cria cenários para que estas discussões aconteçam.” Em seguida leu o comentário: “A formação continuada não pode dar conta da transformação do projeto institucional, mas é um espaço de construção de novas ideias e de discussão política, de orientação e direcionamento para a mudança da perspectiva do isolamento, da formação mecânica para a formação participativa e dialógica” e, logo após, informou que o outro comentário era uma concordância.

No trecho 3, Liberdade Lispector manifestou concordância, mas solicitou esclarecimento sobre o trecho de um dos comentários que afirmava: “A formação continuada não pode dar conta da transformação do projeto institucional [...].” No trecho 4, Felicidade Suassuna releu o citado comentário. Liberdade Lispector (trecho 5) questionou se a firmação não estaria na contramão da discussão. No trecho 6, Felicidade Suassuna que havia entendido que não se pode dar conta do projeto institucional, no sentido de gestão da universidade como um todo. Liberdade Suassuna (trecho 7) explicou que a formação continuada não pode ser compreendida como uma instância receptiva de informações, pois constitui uma instância de debate que não tem a pretensão de mudar o projeto institucional de gestão, mas de refletir sobre o mesmo, propor mudanças e transformar processos que impedem a vida digna na universidade, avançando e atingindo objetivos planejados coletivamente, conforme interpretou-se. No trecho 8, Liberdade Lispector revelou ter concordado ao afirmar que não seria um projeto estático.

No trecho 9, Liberdade Suassuna afirmou que esse plano não é absoluto, é na relação dialética com a realidade por meio do pensar e do diálogo, apartada da ideia de mera transmissão de informação porque consiste em produção de conhecimento movido pela politicidade e pela unidade ruptura-desenvolvimento, de acordo com o que se interpretou. Dimensionado a partir de tal compreensão, o trabalho docente universitário enquanto Atividade, organiza-se em seus próprios pré-requisitos por meio das unidades indissociáveis em contínuo movimento ruptura-desenvolvimento, imaginação-criação, pois tal movimento contém em si as necessidades e desejos dos docentes em sua plasticidade.

Liberdade Lispector (trecho 10) concordou e Felicidade Suassuna (trecho 11) afirmou que o projeto não pretendia “ser aqui redentor”, pois isso se antagonizaria à proposta e expressou que, no seu entendimento, um dos mais importantes princípios do projeto é a volição. Liberdade Suassuna, no trecho 12, defendeu que é necessário a formação contínua no espaço institucional, organizada pedagógica e temporalmente, prevista no calendário e com cronograma definido. No trecho 13, Felicidade Suassuna manifestou concordância e acrescentou ser necessário que todos os princípios sejam definidos pela via da discussão e por meio do consenso do coletivo, assegurando a alternância de coordenação do grupo.

Destarte, em síntese, dimensionou-se como essencial para a formação contínua do CAFS os fundamentos epistemológicos, a ética, política e o conteúdo específico das áreas de conhecimento. Ressaltou-se que, enquanto atividade, a formação contínua quanto mais científica, mais filosófica e mais artística for, mais os discentes e docentes se desenvolverão humanamente. Nesse processo, faz-se necessária a reflexão autocrítica permanente e o desejo pelo reconhecimento do fazer pedagógico como aprendizado ininterrupto, viável pela escuta dos membros do coletivo, o que potencializará a instituição e as relações interpessoais. Desse modo, o projeto de formação do CAFS inclui o projeto de sociedade ética, que envolve a corresponsabilidade da instituição, pois não há neutralidade, mas o compromisso com a emancipação humana, com a produção de conhecimento movido pela politicidade e pela unidade ruptura-desenvolvimento, considerando a volição e o consenso do coletivo, assegurando a alternância de coordenação do grupo.

Assim, ao se fundamentar essa pesquisa no Materialismo Histórico Dialético e na Teoria Histórico-cultural da Atividade e na Didática Desenvolvimental, evidenciou-se a unidade enquanto categoria de análise, destacando-se as unidades motivo-objeto, ruptura-desenvolvimento, imaginação-criação, conteúdo-forma e, de modo especial, a unidade afeto-cognição. Entende-se que afetos, afecções, emoções e sentimentos diferem entre si, instituindo-se como registros históricos e culturais que desencadeiam *perejivania*, incidindo na esfera motivacional da personalidade. Desse modo, afetos, afecções, emoções e sentimentos são compreendidos dialeticamente na relação com a produção do conhecimento, pela via da formação de conceitos: sem os significados sociais e sentidos pessoais, as generalizações emocionais não se materializariam, compondo o sentido da Atividade Pedagógica, que movimenta os processos psíquicos e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A volição, constitui-se como elemento relevante para o projeto da formação contínua do CAFS, conforme revelado pela Cena B2.5, que ora se analisa, pois é:

[...] fator muito importante que ajuda os indivíduos a atingir suas metas (objetivos) [...]. A vontade sempre está relacionada com o caminho escolhido para se alcançar as metas (os objetivos). Esse caminho é formado durante a resolução das tarefas mnemónicas, de percepção, pensamento, imaginação e criatividade [...] a nova estrutura da atividade. Seus componentes são: desejos, necessidades, emoções, tarefas, ações, motivos para as ações, meios usados para executar ações, planos (percepção, memória, pensamento, imaginação e criatividade) - todos se referindo aos processos cognitivos e também à vontade. [...] A vontade é o controle da atenção. [...] um mecanismo de controle que funciona durante a realização da meta (objetivo) e está diretamente relacionado com a vontade. (DAVIDOV, 2019, p. 294).

Assim, a unidade afeto-cognição tem íntima conexão com a volição, ao se considerar que as afecções, as emoções e sentimentos ganham densidade na interfuncionalidade psíquica

regulando, ao mesmo tempo, as condições objetivas e subjetivas da constituição da personalidade humana. Dessa maneira, na estrutura dinâmica da atividade psíquica, os processos desenvolvem-se e complexificam-se, de modo recíproco, conforme transcorre o devir histórico e à medida que os sujeitos-sócio-pessoais se apropriam da cultura: corpo-mente interconectado pela consciência fazem a vontade alçar ao desejo, de modo que:

[...] o problema é descobrir como o desejo se transforma em uma necessidade natural da pessoa. Ninguém até o momento pesquisou de maneira profunda o processo de transformação do desejo em necessidade, nem mesmo em relação às orgânicas. Entretanto, ao observarmos as pessoas que não têm necessidades estéticas, com tempo elas começam a demonstrar, por meio do seu comportamento, o desejo de algo bonito e esteticamente valioso. [...] mas vale ressaltar que, além de necessidades espirituais, possui também desejos. Por exemplo, o desejo da beleza ao seu redor, o desejo que não foi transformado em certa necessidade estética. A propósito, essa é uma questão clássica de estética que precisa ser estudada, embora os psicólogos não façam esforço algum em tentar resolvê-la. Do meu ponto de vista, a estética clássica como ciência estuda esse problema. Como o desejo espiritual da beleza é transformado em uma necessidade estética? Na necessidade de desfrutar a música, a poesia ou a pintura? Do meu ponto de vista, sem o entendimento do que é o desejo orgânico e espiritual, e como ele se transforma em necessidade, não se pode falar nada a respeito da atividade. [...] As emoções funcionam sobre a base dos desejos e necessidades. Não é de admirar que na psicologia houvesse o termo: esfera das necessidades e emoções. De acordo com as nossas observações da vida real e segundo alguns dados científicos, entendemos que as emoções e as necessidades não podem ser consideradas por separado, pois as necessidades se mostram por meio de manifestações emocionais. (DAVIDOV, 2019, p. 292).

Por conseguinte, na estrutura da atividade, o desejo:

[...] atinge a verdadeira essência da questão: as emoções são inseparáveis das necessidades. [...] A emoção permite ao ser humano estabelecer tarefas na sua vida. [...] a tarefa é uma unidade entre a meta (objetivo) e as condições para o seu alcance. Para executar uma tarefa, a pessoa estabelece a meta (objetivo) de acordo com as condições nas quais essa meta será alcançada. [...] o alcance de qualquer meta (objetivo) humana está relacionado com a transformação de determinada parte da realidade material ou social (onde não há transformação, não existe realidade). A tarefa é resolvida durante a execução de ações bem definidas que entram na estrutura da atividade [...]. Existem motivos correspondentes à execução de cada ação. Por sua vez, as próprias ações estão relacionadas com os objetos usados para sua execução (no caso do trabalho são as ferramentas de trabalho). Dessa forma, junto com a tarefa podemos incluir na estrutura da atividade, as ações, os motivos e os meios (ferramentas). [...] acontece que a ação surge a partir da necessidade e a necessidade, por sua vez, baseia-se em desejos. [...] pode-se especificar o desejo e a necessidade, correspondendo à emoções e a todas as outras características da atividade de pensamento. A partir desse ponto de vista, fica claro que o aspecto mais importante na atividade científica não é a reflexão, o pensamento e nem a tarefa, mas a esfera das necessidades e das emoções. [...] A necessidade, o desejo e a emoção são fundamentos da atividade integral. [...] Desse ponto de vista, as emoções são mais importantes do que o pensamento; elas são a base para todas as diferentes tarefas que o homem estabelece para si mesmo, inclusive as tarefas do pensar. [...] A função geral das emoções consiste em disponibilizar, para a pessoa, o mecanismo de definição de uma dada tarefa. Entretanto, vale ressaltar mais uma função, não menos importante, que seria a de disponibilizar de maneira imediata toda a variedade de meios disponíveis para que a pessoa possa resolver a tarefa especificada com o objetivo de atingir uma meta. A emoção tem o papel de verificar a disponibilidade dos meios necessários para

resolver a tarefa. Por exemplo, se a pessoa tiver todos os meios para resolver a tarefa ela mobiliza seu aparato analítico para analisar as condições que permitem atingir a meta. Se suas emoções dizem: “Não, os meios não estão disponíveis”, a pessoa se recusa a realizar a tarefa. (DAVIDOV, 2019, p. 293, 295 e 296).

De maneira catártica, as *perejivania* descarregam as afecções, as emoções e os sentimentos que se expressam na unidade afeto-cognição pelo confronto evocado a partir das contradições, gerando a complexa transformação dos sentimentos o que vai, em devir histórico, constituindo a afetividade humana. Desse modo, ao se considerar a unidade dialética como dimensionadora da formação contínua no CAFS, entende-se que:

O primeiro componente da unidade da atividade é a transformação da realidade pelo sujeito coletivo no curso da atividade coletiva desse indivíduo. Esta é uma unidade no sentido exato da palavra. Mas, qual é o significado do termo “unidade”? [...] Um termo mais geral seria a unidade da atividade que é algo presente em qualquer tipo de atividade que, ao ser realizada coletivamente, nos diversos tipos e formas de comunicação material e espiritual. [...] Durante o processo de comunicação, seja material ou espiritual, surge um princípio básico da atividade, embora bastante conhecido, mas muito pouco usado. Este é a realização coletiva de uma certa atividade pelos indivíduos. Recorrer (apelar) a outros membros coletivos por verdadeira cooperação, pelo controle sobre minhas ações individuais e pela avaliação dessas ações. Tudo que eu acabei de mencionar tem a tendência de se expressar por meio da personalidade, das capacidades das pessoas. Quando eu peço ajuda a alguém quer dizer que eu tenho noção sobre o que pessoa poderia fazer para mim. O pedido ou comunicação se encontra dentro da estrutura da atividade coletiva (atividade coletiva é aquela em que surgem problemas do grupo ou individuais). As normas estabelecidas dentro de um grupo de pessoas se baseiam na comunicação e cooperação, descritas acima. Ou seja, quais são os motivos que permitem a comunicação ou o pedido de ajuda dos outros quando a pessoa não é capaz de resolver o problema sozinha? A presença da comunicação presume a disponibilidade de dados sobre o sujeito que conhece as capacidades das outras pessoas. Chamo isso de plano ideal do indivíduo. [...] A comunicação com as outras pessoas é possível apenas quando o indivíduo pensou sobre a ação, concluiu que a mesma não teve sucesso e precisou de avaliação e controle. Dessa forma, a comunicação além de presumir o plano ideal, considera também a reflexão da pessoa sobre si mesma, voltada para avaliar suas ações e seu papel no contexto coletivo. [...] Por causa da imaginação, os indivíduos podem se enxergar do ponto de vista das outras pessoas. A consideração do plano ideal de um indivíduo e o estudo do funcionamento desse plano por meio da imaginação, podem nos levar à possibilidade de descrever o sujeito individual como portador de ação individual. Agora, o que é sujeito individual? É a iniciativa de um indivíduo de definir os objetivos da atividade coletiva e a responsabilidade para consigo mesmo e com os outros. O plano ideal surge a partir da comunicação de uma pessoa com as outras e representa a base de uma determinada cultura. [...] Dessa forma, a minha unidade da atividade consciente possui esses aspectos. A unidade da atividade consciente é composta pelo caráter coletivo da prática da atividade por um sujeito ou grupo. A atividade coletiva é praticada pelo sujeito coletivo. Qualquer atividade coletiva possui formas materiais e espirituais de sua realização, ou seja, algo que é chamado de comunicação profissional. [...] é a comunicação entre as pessoas e a reflexão de uma pessoa ou do coletivo sobre suas ações, sobre as ações dos outros membros e métodos usados por outras pessoas para executar uma ou outra ação. [...] o plano ideal e a imaginação. [...] a atividade individual consciente do sujeito individual. [...] De acordo com a descrição geral da unidade da atividade, a interiorização seria a transformação da ação coletiva executada pelo sujeito coletivo para a ação individual executada pelo sujeito individual. (DAVIDOV, 2019, p. 297 e 298).

Postas essas compreensões, considera-se a prospecção liberdade-felicidade no contexto do CAFS, no recorte temporal de efetivação dessa pesquisa, como o conjunto da Atividade Pedagógica que analisou a existência docente em contínua aprendizagem de ser-tornar-se-sentir-se professor, uma vez que o docente é simultaneamente um ser particular e genérico. Outrossim, as ações de formação contínua podem vir a se tornar atividades dominantes provocadoras das *perejivania* docentes, à medida que se potencializa a unidade motivo-objeto, o que tem relação íntima com as condições materiais e históricas oportunizadas, tendo em vista que:

[...] para definir a unidade da atividade consciente é importante introduzir o conceito de interiorização. Esse conceito permite acompanhar a transformação da atividade coletiva em atividade individual. Dessa forma, pode-se definir um objetivo científico e multidisciplinar a ser realizado. Outro aspecto importante [...] é o psicológico da unidade. [...] na atividade humana, tentativas são realizadas quando pessoas pedem ajuda umas às outras, quando se dispõem a realizar uma tarefa no plano ideal - tudo isso é uma tentativa, como forma de busca. [...] Logicamente, em todos os aspectos da unidade da atividade, isto é, busca, tentativa, transformação (sucessiva e simultânea), está presente o sujeito individual. Isto representa pura simultaneidade em relação à sucessividade do sujeito coletivo e sua atividade. Às vezes, uma dada pessoa pode fazer uma grande contribuição a aquilo que um grupo está realizando. Mais uma vez, gostaria de ressaltar que o problema da atividade tem caráter multidisciplinar. Aqui podemos destacar a parte filosófica, histórica, psicológica e fisiológica específica da questão. [...] No estudo da natureza do psíquico, da tentativa e do sucessivo-simultâneo, a própria psicologia faz com que o aspecto psicológico passe a ser considerado em qualquer unidade de atividade e na atividade como um todo. (DAVIDOV, 2019, p. 299 e 300).

Dessa maneira, entende-se que os métodos e metodologias se ordenam ou não pela perspectiva neoliberal, à medida que engendram pelos conhecimentos a manutenção de privilégios sociais às elites, o que não é natural, é sabido que isso é produção histórica e cultural, que decorre da hegemonia gerada por determinado tipo de sociedade instalada. O uso institucional para a propagação dessa ideia revela distorção quanto ao papel social da universidade pública, em um contexto de aprisionamento às aparências, sustentando o ensino pelos conhecimentos que reverberam a reprodução social. É o oposto que se deseja com a proposição da formação contínua no CAFS: soltar do carretel a linha para tecer as relações dos professores com a realidade, experimentando prover as suas necessidades, de maneira que se organize a vida docente voltada à emancipação humana.

A seguir, apresenta-se o epílogo.

5 EPÍLOGO

Perseguidor das origens, o poeta lida com a febre que precede ao conhecimento. [...] O corpo somatiza aquilo que, só mais tarde, o pensamento consegue capturar. E, ainda assim, só em parte. [...] As palavras reviram a face nítida do real, nele rasgando veias profundas que o desmentem, mas também o sustentam. A escrita é, assim, um caminho para a imperfeição. É sua face mais bela. Imperfeita, ela nos entrega apenas imagens possíveis do real, que é também defeituoso e torto. Para chegar a si mesmo, o poeta precisa ser outro. O “si mesmo”: um outro. Chegar a si não é encontrar o que já se conhece, mas chegar ao desconhecimento de si mesmo. O “si” só nasce da luta “contra si”. [...] Insuportável paradoxo: a transformação nada mais do que a chegada a si mesmo. Não existe poesia sossegada. A palavra não é um instrumento de tranquilidade, mas de intranquilidade.

José Guimarães Castello Branco

E, assim como não existe poesia sossegada, não existe ciência e nem conhecimento sossegado, posto que se movem à procura da gênese, da essência em face às suas contradições. Ascendendo do abstrato ao concreto, o ser genérico, pelo particular, chega a ser singular e vice-versa: ser-em-si, ser-com-pelo-outro! Volta-se ao começo - sede e exaustão em ser - ser docente em sua dialeticidade: contradição, movimento e unidade no trabalho docente, retomando a problemática dessa pesquisa, no que tange ao desgaste das relações sociais, ao reconhecimento e valorização da docência universitária, da universidade pública, da ciência e do conhecimento. Defende-se que o movimento do processo formativo, quando organizado em unidade conteúdo-forma que provoquem a expansão da consciência em diferentes graus e formação do pensamento teórico, prospectam a liberdade-felicidade, gerando as possibilidades de

contestação dos mecanismos de alienação política, compreendendo-se que, desse modo, confirma-se a tese: a constituição do ser-tornar-se-sentir-se docente a partir das unidades que eclodem na Atividade Pedagógica geram, pelo devir histórico e contradição, a constituição da personalidade humana que evoca, por meio do coletivo, as possibilidades emancipatórias de exercício da politicidade e da ética, oportunizando o movimento ascendente de distinção entre essência e aparência. Registre-se o curto recorte temporal em que decorreu este processo formativo. Entende-se que, ao se realizar tal processo de maneira contínua, os resultados consequentemente serão potencializados.

Ao ter-se como objeto de pesquisa a constituição humana do docente em suas dimensões pedagógica e psicológica, o objetivo geral do presente estudo foi investigar, na Atividade Pedagógica, a prospecção liberdade-felicidade mediante o movimento coletivo do processo de formação e aprendizagem docente. Como objetivos específicos estabeleceu-se: identificar as necessidades formativas dos professores partícipes da pesquisa; apreender as unidades dialéticas que movimentam o processo de formação na Atividade Pedagógica; compreender o significado social e o sentido pessoal da formação contínua para os professores do CAFS; sintetizar, no coletivo, os fundamentos da formação contínua que dimensionem o projeto institucional de formação contínua dos professores do CAFS.

O Materialismo Histórico Dialético, a Teoria Histórico-Cultural da Atividade e a Didática Desenvolvimental e a pesquisa coletiva deram a tônica necessária ao que almejava essa pesquisa, destacando-se as *perejivaniia* que estimularam a imaginação enquanto ato criativo, fazendo surgir energias criadoras, por meio do processo formativo, que gerou significado histórico, cultural e social pela via da atividade mental: *obutchénie* e *vospitanie* em unidade. Os episódios, isolados, cenas evidenciaram os desafios para a formação do docente universitário, em meio à cobrança pela produtividade no contexto neoliberal, que posiciona o ensino como mercadoria, porém, há resistências e insistências no pertencimento a coletivos docentes em busca da satisfação à sede de conhecimento que evoca a coragem e a ousadia em ser-tornar-se-sentir-se docente.

Evidenciou-se, no movimento e historicidade da Atividade Pedagógica, que a docência não se aparta do campo político, portanto, também o método e as metodologias não. Compreendeu-se que há métodos e metodologias que se alinham ao capitalismo ou não, indo assim, respectivamente, de encontro ou ao encontro do papel social da universidade pública. O Isolado A contemplou a aprendizagem docente. No Episódio A1 “Afecções, afetos e emoções - sentimentos delineadores do movimento da Atividade Pedagógica”, a Atividade Pedagógica, enquanto movimento coletivo histórico e dialético, revelou os significados sociais e os sentidos

pessoais que impactam na constituição da afetividade humana, abarcando as ideias, os signos e as essências, evocadas pela interconexão das funções psicológicas superiores, no movimento de ascensão do abstrato ao concreto no lógico-histórico dos conceitos. No Episódio A2 - “Travar o sistema”: *Perejivanie* de liberdade-felicidade” - a atividade docente como prática coletiva de formação pela Atividade Pedagógica, no CAFS, além de ter buscado o conhecimento teórico e o instrumental necessário à potencialização da aprendizagem docente em unidade, considerou os contextos concretos em que se deu a formação na inter-relação entre os participes que atuam e sua atividade, provocando mudança tanto nas pessoas quanto nos contextos.

O Isolado B, ao registrar a expansão do coletivo, deu continuidade ao dimensionamento da formação contínua. O Episódio B1 - “A roda não gira ao nosso favor, gira ao contrário”: a exaustão do trabalho morto - retratou a capacidade de abstração humana como lógica dialética que marca o processo ontológico efetivado na realidade, designando similaridades e diferenças por meio das conexões estabelecidas com o todo. No Episódio B2 - Formação contínua: “A linha que vai costurar” o trabalho vivo – evidenciou-se que os métodos e metodologias se ordenam ou não pela perspectiva neoliberal, enquanto produção histórica e cultural, que decorre da hegemonia gerada por determinado tipo de sociedade instalada, chegando-se ao consenso, no grupo de participes, que isso é o oposto que se deseja com a proposição da formação contínua no CAFS porque se deseja a vida docente voltada à emancipação humana.

Dada à humanidade sempre em incompletude, reconhece-se conscientemente as fragilidades da tese que ora se apresenta, notadamente duas delas, ambas já discutidas na última orientação ocorrida, com as quais manifesta-se total concordância: não só correlacionar a cena às unidades, mas dar a ver os dados e o nuclear da unidade que leva a revelar-se na cena, ou seja, o que leva às manifestações das unidades afeto-cognição, motivo-objeto, ruptura-desenvolvimento, conteúdo-forma e imaginação-criação. Além disso, dar clareza, enquanto síntese/totalidade de cada isolado em si, com base no que se pretende demonstrar nos episódios, de modo que do todo às partes e de volta ao todo se tenha a visão do fenômeno em seu movimento. No mesmo sentido, dar clareza, enquanto síntese/totalidade de cada episódio em si, com base no que se pretende demonstrar pelas cenas, evidenciando o movimento do fenômeno. Objetivando suplantar essa lacunas, identificou-se na tese todos os trechos em que deverão ser feitas as modificações em questão, porém, em função da densidade de tal elaboração não há tempo suficiente para que se proceda com a efetivação da tarefa, sem prejuízo do compromisso firmado com relação à data de entrega do trabalho. Assim, firma-se o

comprometimento em dar continuidade à escrita providenciando esses ajustes, o quanto antes possível.

Pensar a formação docente universitária a partir do campo da emancipação política exige posicionar-se frente aos desafios mundiais, nacionais, regionais e locais que se apresentam catastróficos, em face das crises sanitária, econômica e política, que tolhem a liberdade democrática, sujeitam a sociedade ao autoritarismo e à morte. Hoje, 09/08/2020, registra-se no Brasil três milhões de contaminados pelo coronavírus e, ontem, atingiu-se a marca dos cem mil mortos, afetando fortemente a classe trabalhadora, pois esta se torna inegavelmente mais vulnerável em função da exposição frente ao vírus, como também das condições econômicas. Assevera-se veementemente que a vida não se resume à prática e ao utilitarismo, o que pode ser aplicado à forçosa “utilidade” do professor no contexto da pandemia, acrescentando-se a isso exclusão dos discentes das atividades remotas. Há outros elementos que compõem a complexidade desse processo e que estão ligados ao novo real que ainda está na zona de possibilidades, como também o concreto real já instalado, com o qual nós ainda não sabemos o que fazer.

Analisa-se essa questão mais detidamente: enquanto assiste-se, coordena-se e/ou apresenta-se determinado conteúdo em uma *live*, por exemplo, um número elevado de ações, tarefas e operações têm que ser executados com a máxima atenção: ler o chat, selecionar as mensagens que considera relevantes para interação ou análise, ouvir quem apresenta ou falar para o público. Quando é exibido *power point*, acompanhar o conteúdo do mesmo e sua relação com o que fala o palestrante, estar conectado às mensagens das redes sociais, enfim, a realidade com a qual temos que lidar teve sua materialidade completamente alterada. Em matéria do *El País*, de 06/05/2020, intitulada “Por que as videoconferências nos esgotam psicologicamente?”, especialistas concluem que a ausência do contato físico exige mais atenção, em função da ausência da comunicação não verbal (o tom da voz, expressões faciais, gestos físicos), aumentando o grau de stress dos participantes porque demanda um esforço psicológico excessivo.

É necessário fazer um esforço maior para se expressar e para entender um ao outro. Quanto mais pessoas no evento, mais desgaste. Os silêncios também ganham outra conotação, causam mais tensão e se tornam mais incômodos em função de se estar em frente a uma câmera. Fora a ausência de comunicação não verbal, ainda há mecanismos em cada forma tecnológica de interação que permitem ainda mais a restrição no que tange a comunicação não verbal: restringir veiculação da imagem, desligar microfone etc. Isto precisa ser apontado porque altera

inevitavelmente o modo de aprender-ensinar ao ter que dar uma resposta imediata a tudo, acarretando mais precarização do trabalho docente.

A formação docente pedagógica e coletiva para aprender-ensinar-desenvolver não se desarticula, portanto, da gênese educacional em seu caráter emancipatório, posto que não é possível cultivar o humano numa cultura excludente, que reifica a humanidade. O não acesso às tecnologias é excludente e impacta na vida discente. Assim também como a flexibilização do trabalho docente impacta na vida do professor estilhaçando o limiar entre o pessoal e o social, tornando indistinto o tempo de trabalho do tempo de descanso, despedaçando o lugar da privacidade ao se transformar o espaço doméstico em espaço de trabalho, na cotidianidade já fortemente conturbada pela pandemia.

O governo federal, dirigido pelo negacionismo, instituiu uma fictícia normalidade, a fim de corroborar, dentre outras questões, com a perda de centralidade dos problemas de infraestrutura da universidade pública brasileira. O pseudo normal afetará ainda mais a embrionária democratização do acesso e da permanência de discentes advindos da expropriada classe trabalhadora. Portanto, de modo algum o problema se restringe ao ajuste de calendários. Além dos problemas pedagógicos e de exclusão, é estapafúrdio que a universidade pública, balizada institucionalmente pela Constituição, opte por uma conduta não universal, deteriorando o *lócus* acadêmico e a formação dos discentes, em ato separatista e excludente, renunciando à sua função formadora e potencializadora de mobilidade social.

Pelo exposto, assevera-se a necessidade e desejo por efetivar a formação docente contínua no CAFS, enquanto aprendizado docente ético-afetivo que incite a prospecção da liberdade-felicidade, afastando o que nos põe em imobilidade e reificação, distinguindo entre o ilusório e a potência que engendra conexões e nos alimenta no devir histórico e cultural. A liberdade-felicidade que exulta com o pensar, a alegria racional, um processo que expande a capacidade de ser afetado-afetar. A criação de vínculos profissionais pautados na confiança na produção do conhecimento e seu impacto para o coletivo, de modo criativo, aumentando a potência em cada singularidade. Alcançar o real é imergir nele, seguindo de modo perseverante o desejo até alcançar a solidez, em meio à totalidade e suas contradições, conhecendo as proporções para saber lidar com o que se apresenta em cada contexto histórico, social e cultural. As convicções coletivas são mais pujantes do que as individuais, em função do processo pelo qual se constituem: reverberam no tecido social, engendrando novas trilhas potencializadoras de novas relações e produção de novos conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Izabel de; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 27, p. 7-31, 2014. <https://doi.org/10.21814/rpe.6243>

ALVARADO-PRADA, Luís Eduardo. Pesquisa Coletiva na Formação de Professores. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, v. 15 n. 28 maio./ago. 2006.

ALVARADO-PRADA; Luís Eduardo. LONGAREZI, Andréa Maturano. Aprendizagem docente na formação continuada de professores em serviço. In: GALVÃO, Afonso; SANTOS, Gilberto Lacerda dos. (Org.). **História e pensamento educacional, formação de educadores, políticas públicas e gestão da educação**. Brasília: Líber Livro Editora: ANPEd, 2008, v. 1, p. 105-122.

ALVARADO-PRADA, Luís Eduardo; LONGAREZI, Andréa Maturano; VIEIRA, Vânia Maria de Oliveira. Concepções de formação de professores nos trabalhos da ANPED 2003-2007. In: 32ª Reunião Anual da ANPED, 2009, Caxambú. **Anais da 32ª Reunião Anual da ANPED**. Rio de Janeiro: ANPED, 2009. p. 1-17.

ALVARADO-PRADA, Luís Eduardo; OLIVEIRA, Valéria de Freitas. Concepções e políticas de formação continuada de professores: sua construção. **Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 111-133, jan./jun. 2010.

AMORIM, Gilvanni de. **Ode ao amor desvanecido**. Edições Pulsar, Teresina, 2013.

ANDES - Sindicato Nacional. Conjuntura, educação e carreira docente. In.: **Cartilha produzida pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior/CSP – Conlutas**. Impressa ANDES-SN – Brasília-DF, Janeiro, 2017.

AQUINO, Orlando Fernández. O experimento didático-formativo: contribuições de L. S. Vigotski, L. V. Zankov e V. V. Davidov. In.: MATURANO, Andréa Longarezi.; PUENTES, Roberto Valdés. (organizadores). **Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017.

BADIOU, Alain. **A filosofia deve enfrentar o amor e a felicidade**. Disponível em: <https://lavrapalavra.com/2015/08/07/a-filosofia-deve-enfrentar-o-amor-e-a-felicidade/>. Acesso em: 26/09/2019.

BANDEIRA, Hilda Maria Martins. **Necessidades formativas de professores iniciantes na produção da práxis**: realidade e possibilidades. 248 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd), Universidade Federal do Piauí, 2014.

BARROS, Manoel de. **O livro das ignorâncias**. 16. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

BARROS, M. de. Matéria de poesia. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BASSO, Itacy Salgado. **Significado e Sentido do Trabalho Docente**. Cadernos Cedes, Campinas, SP, n.44, p. 19-30, 1998. <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000100003>

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar . Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, p. 13-26, 2010. <https://doi.org/10.7213/rde.v10i29.3043>

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. Formação de professores: a construção da docência e da atividade pedagógica na Educação Superior. **Revista Diálogo Educacional**, PUCPR, v. 13, p. 49-68, 2013.

BOSCHETTI, Ivanete Salete. Crise do capital e agravamento da desigualdade social no Brasil. In.: TOASSA, Gisele.; SOUZA, Tatiana Machiavelli Carmo.; RODRIGUES, Divino de Jesus da Silva.(organizadores). **Psicologia sócio-histórica e desigualdade social: do pensamento à práxis**. [Ebook]. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2019.

BRANCO, José Guimarães Castello. A palavra e a semente. In.: COUTO, Mia. **Poemas escolhidos**. 1ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional nº 9.394**, de 17 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001**. Institui o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências. DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10260compilado.htm. Acesso em: 2 agos. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos (Prouni), regula a atuação de Entidades Beneficentes de Assistência Social no Ensino Superior, altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm. Acesso em: 2 agos. 2020.

BRASIL. **Proposta de Emenda à Constituição nº 241**, de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal. Brasília, 2016a. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarIntegra;jsessionid=B7F676A31

[E63828E3429FBC693057BC5.proposicoesWeb2?codteor=1496778&filename=Tramitacao-PEC+241/2016](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarIntegra?codteor=1496778&filename=Tramitacao-PEC+241/2016) Acesso em 15 set. 2020.

BRASIL. Decreto 6.096 de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de reestruturação e Apoio e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Resolução CNE/CP n º 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019.

BRASIL. Portaria 343, de 17 de março de 2020. Brasília: MEC, 2020.

BRASIL. Câmara Federal. Projeto de Lei Complementar 3076/2020. Modifica a estrutura administrativa e orçamentária das Instituições de Ensino Superior, por meio da contratação de Organizações Sociais. Disponível em:
https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarIntegra?codteor=1900013&filename=Tramitacao-PL+3076/2020. Acesso em: 02 jul. 2020.

BRASIL. Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. Brasília, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Universidade Federal do Piauí. Resolução N° 048/2020. Dispõe sobre a regulamentação, em caráter excepcional, da oferta de componentes curriculares e de outras atividades acadêmicas, no formato remoto, em função da suspensão das aulas e atividades presenciais em decorrência da pandemia do novo coronavírus – COVID-19. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPEX). Teresina, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Universidade Federal do Piauí. Portaria nº 03, de 15 de julho de 2020. Dispõe, excepcionalmente, sobre a concessão direta de Auxílio Inclusão Digital - Modalidade I (internet) aos discentes com comprovada vulnerabilidade socioeconômica cadastrados no Sistema Integrado de Assistência Estudantil (SINAЕ) da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários (PRAEC). Teresina, 2020.

BRITO, Rosa Maria de Jesus.; SOUSA, Maria Lizandra Mende de.; NASCIMENTO, Camila Gabrielly Silva do.; SANTANA, Marttem Costa de. **Oficinas de capacitação no laboratório interdisciplinar de ensino, arte e educação (LIBERTE):** transformações e experiências evocadas pelos partícipes. Resumo expandido. In: Anais do VII Seminário Nacional e III Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional: políticas públicas, gestão e práxis educacional. Vitória da Conquista/BA, 2019. v. 7. p. 5669-5682.

CARAÇA, Bento de Jesus. **Conceitos Fundamentais da Matemática.** Gradiva Edições, Portugal, 1951.

CARVALHO, Geraldo do Nascimento. **Programas de expansão e reestruturação das Universidades Federais:** uma análise da UFPI no período de 2003 a 2016. Tese de Doutorado. UFU, Uberlândia, Minas Gerais: 2019.

CEDRO, Wellington Lima. NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Dos métodos e das metodologias em pesquisas educacionais na Teoria Histórico-cultural. In.: MOURA, Manoel Oriosvaldo de (org). **Educação Escolar e Pesquisa na Teoria Histórico-Cultural.** Loyola, 2017

COELHO, Maria de Lourdes. **Processos de constituição da docência universitária:** o REUNI na UFMG. Tese de Doutorado. UFMG, PPGEd, Minas Gerais: 2012a.

COELHO, Grasiela Maria de Sousa. **Formação contínua e Atividade de Ensinar:** produzindo sentidos sobre o brincar na Educação Infantil. 224f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd), Universidade Federal do Piauí, 2012b.

CUNHA, Maria Isabel da. **Inovações pedagógicas e a reconfiguração de saberes no ensinar e no aprender na universidade.** In: VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Coimbra. Anais do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, 2004.

CUNHA, Maria Isabel da. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Revista Diálogo Educacional** (PUCPR), v. 9, p. 81-90, 2009a. <https://doi.org/10.7213/rde.v9i26.3664>

CUNHA, Maria Isabel. **Trajetórias e lugares do docente da formação do docente da educação superior:** do compromisso individual à responsabilidade institucional. In: 32 Reunião Anual da ANPed, 2009, Caxambu. Anais da 32 Reunião Anual da ANPed, p. 1-13, 2009b.

DAVYDOV, Vasily Vasilyevich. Problemas do ensino desenvolvimental: A experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. Trad. de José Carlos Libâneo. **Educação Soviética**, N° 8, agosto, 1988.

DAVIDOV, V. V. Uma nova abordagem para o entendimento do conteúdo e estrutura da atividade. (1998). In: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (Orgs.). **Teoria da atividade de estudo:** contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019, p. 283-296.

DELARI, Júnior. Achilles; PASSOS, Iulia Vladimirovna Bobrova. **Alguns sentidos da palavra *Perijivanie* em L. S. Vigotski:** notas para estudo futuro junto à psicologia russa. Umuarama e Ivanovo, 2009. Disponível em:

<https://www.yumpu.com/pt/document/view/13825608/alguns-sentidos-da-palavra-perejivanie-vigotski-brasil>. Acesso em: 16/05/2020.

DELARI, Júnior. Achilles. Princípios éticos em Vigotski: perspectivas para a psicologia e a educação. **Revista Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 1, p. 45-63, jan./abr. 2013. <https://doi.org/10.14572/nuances.v24i1.2153>

DIAS DE SOUSA, Walêsk Dayse; LONGAREZI, Andréa Maturano. Imitação-criação no processo de formação para o desenvolvimento profissional docente. **Práxis Educativa** (impresso), v. 13, p. 443-462, 2018. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.13i2.0011>

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

FARIAS, Tarcísio Fagner Aleixo. **O conceito de trabalho nos Manuscritos Econômico-Filosóficos** (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Paraíba, UFPB, 2010.

FRAGA, Paulo Denisar Vasconcelos. **A teoria das necessidades em Marx**: da dialética do reconhecimento à analítica do ser social. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, Campinas, São Paulo: s.n., 2006.

FRANCO, Patrícia Lopes Jorge.; LONGAREZI, Andréa Maturano. Elementos constituintes e constituidores da formação continuada de professores: contribuições da Teoria da Atividade. **Educação e Filosofia** (UFU. Impresso), v. 25, p. 557-582, 2011. <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v25n50a2011-07>

FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola e trabalho numa perspectiva histórica: contradições e controvérsias. Conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, XVII Colóquio Afirse – secção portuguesa, “A escola e o mundo do trabalho”, a 12 de fevereiro de 2009. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, nº 09, mai/ago, 2009, p. 129-136. <http://www.afirse.com/archives/cd2/confer%C3%A1ncias/Gaudencio%20Frigotto.pdf> acessado em 13/11/2017

HARVEY, David. **Para entender O capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

HELLER, Agnes. **Para mudar a vida**: felicidade, liberdade e democracia. São Paulo: Brasiliense, 1982.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2017.** Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17270-pnad_continua.html?edicao=23205&t=downloads Acesso em: 05 Agos 2020.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento.** Editora Civilização Brasileira S.A, Rio de Janeiro, 1978.

LÊNIN, Vladimir Ilyich Ulianov. **Cadernos sobre a dialética de Hegel.** Tradução de José Paulo Netto. Pensamento Crítico, 16. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar em Revista**, Curitiba (PR), n.24, p. 113-147, 2004. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.352>

LISPECTOR, Clarice. O ato gratuito. **Aprendendo a viver.** Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

LISPECTOR, Clarice. Pertencer. **A Descoberta do Mundo.** Rio de Janeiro. Editora Rocco, 1999.

LISPECTOR, Clarice. Perdoando Deus. **Felicidade clandestina.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Actividade Consciência e Personalidade** (1978). Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/leontiev/1978/activ_person/index.htm. Acesso em 26 fev. 2020.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo.** 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LONGAREZI, Andrea Maturano; SILVA, Jorge Luiz da. Pesquisa-formação: um olhar para a sua constituição conceitual e política. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, Vol. 13 - n. 3 - p. 214-225 / set dez 2013. <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v13n3.p214-225>

LONGAREZI, Andréa Maturano. Para uma Didática Desenvolvemental e dialética no contexto de escolas públicas brasileiras. **Revista Obutchénie**, v. 1, p. 187-230, 2017. <https://doi.org/10.14393/OBv1n1a2017-9>

LONGAREZI, Andréa Maturano. Significado e sentido na Atividade de Estudo: uma problematização dos motivos na estrutura da atividade. In.: MILLER, Stela. MENDONÇA, Sueli Guadelupe de Lima. KOHLE, Érika Christina. (Org.). **Significado e sentido na educação para a humanização**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019.

LONGAREZI, Andréa M., FRANCO, Patrícia J.L. Atividade pedagógica na unidade significado social-sentido pessoal. In: LONGAREZI, Andréa M.; PUENTES, ROBERTO V. (Orgs.). **Fundamentos psicológicos e didáticos do Ensino Desenvolvimental**. Uberlândia: EDUFU, 2017, v. 1, p. 265-292.

LONGAREZI, Andréa Maturano.; PUENTES, Roberto Valdés. A didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da psicologia histórico-cultural da atividade. In.: MATURANO, Andréa Longarezi.; PUENTES, Roberto Valdés. (organizadores). **Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017.

LONGAREZI, Andrea Maturano; DIAS DE SOUSA, Walêsk Dayse. Unidades possíveis para uma obutchénie dialética e desenvolvedora. **Linhas Críticas** (UNB), v. 24, p. 278-299, 2018. <https://doi.org/10.26512/lc.v24i0.19815>

MARX, Karl. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845 1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. Expressão Popular, São Paulo, 2008.

MARX, Karl. **O Capital**: Crítica da Economia Política, Livro III, O processo global da produção capitalista. Trad.: Rubens Enderle, 1. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friendrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Luiz Cláudio de Castro e Costa. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MASETTO, Marcos Tarciso. Formação Pedagógica dos Docentes do Ensino superior. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração**, v. 1, p. 04-25, 2009.

MELO, Geovana Ferreira; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula; REIS, Simone M. Ávila Silva. A experiência da UFU na formação e desenvolvimento profissional de professores universitários. In.: MELLO, Irene Cristina de. **A formação docente para o ensino superior**. Cuiabá, EdUFMT – Editora Sustentável, 2016.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. Boitempo Editorial, 2008.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. **O educador matemático na coletividade de formação: uma experiência com a escola pública.** 2000. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

NOGUEIRA, Daniel. **Viver Spinoza.** In.: BECKER, Rafael Cataneo *et al.* Spinoza e nós, v. 1: Spinoza, a guerra e a paz. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2017.

OLIVA, Luís César Guimarães. **Afetividade e Amor erga Deum na parte V da Ética.** Spinoza e nós, v. 2: Spinoza atual/inatual. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2017.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M.. **Dialética singular-particular-universal:** implicações do método materialista dialético para a psicologia. *Psicologia e Sociedade* (Impresso), v. 27, p. 362-371, 2015. <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n2p362>

PIMENTA, Selma Garrido., ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos., CAVALLET, Valdo José. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In.: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de educadores:** desafios e perspectivas/ organizadora. - São Paulo: Editora UNESP, 2003.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil - repercussões no campo educacional.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2010.

PUGLIESE, Nastassja. **Os três gêneros de conhecimento e a natureza de suas relações.** Spinoza e nós, v. 2: Spinoza atual/inatual. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2017.

REYES, Claudia Raimundo; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; HELMER, Ester Almeida. O espaço de desenvolvimento docente e a formação de professores ingressantes na UFSCar. In.: MELLO, Irene Cristina de. **A formação docente para o ensino superior.** Cuiabá, EdUFMT – Editora Sustentável, 2016.

SAVIANI, Dermerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, p. 152-165, 2007. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>

SAWAIA, Bader Burihan. **Cultura: A dimensão psicológica e a mudança histórica e cultural. A emoção como locus de produção do conhecimento:** Uma reflexão inspirada em Vygotsky e no seu diálogo com Espinosa. III Conferência de Pesquisa Sócio-Cultural, Campinas, SP, 2000.

SAWAIA, Bader Burihan. **Fome de felicidade e liberdade.** In.: Muitos Lugares para Aprender. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária - CENPEC – São Paulo; CENPEC/Fundação Itaú Social/Unicef, 2003.

SAWAIA, Bader Burihan. **Psicologia e desigualdade social:** uma reflexão sobre liberdade e transformação social. *Revista Psicologia & Sociedade*, vol. 21, n. 3, p. 364-372, 2009. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822009000300010>

SAWAIA, Bader Burihan.; SILVA, Daniela Nunes Henrique. Pelo reencantamento da psicologia: em busca da positividade epistemológica da imaginação e da emoção no desenvolvimento humano. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. esp, p. 343-360, 2015. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015V35ESPECIAL154115>

SAWAIA, Bader Burihan.; SILVA, Daniele Nunes Henrique. A subjetividade revolucionária: questões psicossociais em contexto de desigualdade social. In.: TOASSA, Gisele.; SOUZA, Tatiana Machiavelli Carmo.; RODRIGUES, Divino de Jesus da Silva. (organizadores). **Psicologia sócio-histórica e desigualdade social:** do pensamento à *práxis*. [Ebook]. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2019.

SILVA, Everton Melo da. Crítica às metodologias ativas na formação profissional em serviço social. **Temporalis**, v. 19, p. 115-129, 2019.

SOUZA, Maria do Carmo de. **O ensino de álgebra numa perspectiva lógico-histórica:** um estudo das elaborações correlatas de professores do Ensino Fundamental. 2004. 250f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Faculdade de Educação UNICAMP/SP, Campinas. 2004.

SOUZA, Walêsk Dayse Dias de. **Processos de imitação-criação como constituidores da práxis pedagógica:** uma intervenção didático-formativa com o formador de professores. Tese de Doutorado. UFU, Ano de obtenção: 2016. <https://doi.org/10.14393/OBv1n3a2017-9>

SOUZA, Leandro Montandon de Araújo. **A unidade Personalidade-Psique-Atividade no pensamento de S. L. Rubinstein:** contribuições para o campo educacional. UFU, Tese de Doutorado. Ano de obtenção: 2019.

SPINOZA, Baruch de. E do caminho pelo qual melhor se dirige ao verdadeiro conhecimento das coisas. In.: **Tratado da Correção do Intelecto.** Acrópolis Filosofia, 1662. p. 1-30. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000066.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2018.

SPINOZA, Benedictus. A potência do intelecto ou a liberdade humana. **Ética.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 95-152. Disponível em: [file:///C:/Users/Grasi/Downloads/SPINOZA,%20Baruch.%20%C3%89tica%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Grasi/Downloads/SPINOZA,%20Baruch.%20%C3%89tica%20(1).pdf). Acesso em: 30 mar. 2018.

TOASSA, G. (2009). **Emoções e vivências em Vigotski**: investigação para uma perspectiva histórico-cultural. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

TOASSA, Gisele.; SOUZA, Tatiana Machiavelli Carmo.; RODRIGUES, Divino de Jesus da Silva. Apresentação. In.: TOASSA, Gisele.; SOUZA, Tatiana Machiavelli Carmo.; RODRIGUES, Divino de Jesus da Silva.(organizadores). **Psicologia sócio-histórica e desigualdade social**: do pensamento à práxis. [Ebook]. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2019.

TONET, Ivo. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência. **Revista Diálogo Educacional** (PUCPR. Impresso), v. 14, p. 327-342, 2014. <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.042.DS01>

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Diagnóstico do desenvolvimento e clínica pedológica da infância difícil [Esquema de investigação pedológica]**. In: VIGOTSKI, L. S. Obras Escogidas. Tomo 5 – fundamentos de defectología. Madrid: Visor y Ministerio de Educación y Ciencia, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Psicología da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Teoria e Método em Psicologia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Teoría de las emociones** – Estudio histórico-psicológico, Madrid: Ediciones Akal, 2004b.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A crise dos sete anos**. Obras escogidas. Tomo IV. Madrid: Visor y A. Machado Libros, 2006. p. 377-386.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. São Paulo, Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicología pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2010.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A defectología e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n4/a12v37n4.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2020.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia**. 1. ed. - Rio de Janeiro: EPapers, 2018. <https://doi.org/10.14393/OBv1n2a2017-10>

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores** (1931). In.: VYGOTSKI, Lev Semióvich, Obras Escojidas Tomo III - Problemas del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. 2014a. Disponível em: <https://www.fundacionluminis.org.ar/wp-content/uploads/2014/10/Vygotsky-Obras-Escogidas-TOMO-3.pdf> Acesso em: 23 fev 2020.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. **Imaginación y creatividad del adolescente**. In.: VIGOTSKI, Lev Semiónovich. Obras Escojidas Tomo IV. 2014b. Disponível em: <https://www.fundacionluminis.org.ar/wp-content/uploads/2014/10/Vygotsky-Obras-Escogidas-TOMO-4.pdf>. Acesso em: 23 fev 2020.

ZABALZA, Miguel Ángel. **Ser profesor universitario hoy**. La Cuestión Universitaria (Madrid), v. 1, p. 68, 2009.

ZURIARRAIN, José Mendiola. **Por que as videoconferências nos esgotam psicologicamente?** El País, Brasil, 06 Mai 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-05-06/por-que-as-videoconferencias-nos-esgotam-psicologicamente.html>. Acesso em: 09/08/2020.

APÊNDICES

Apêndice A: Compilado da Fase Diagnóstica da Pesquisa

Necessidades Formativas

1. Formação interdisciplinar; 2. práticas pedagógicas; 3. metodologias, técnicas e instrumentos de avaliação do processo de ensino-aprendizagem; 4. conhecimento filosófico, sociológico e político para a formação crítico-emancipatória como base para a prática docente; 5. formação estética como vivência e manifestações culturais em espaços do diálogo; 6. organização dos conteúdos e os diferentes tipos de saberes; 7. práxis; 8. currículo escolar e pedagogia; 9. teorias da aprendizagem e história de formação docente; 10. novas metodologias de ensino; 11. Materialismo Histórico Dialético; 12. didática do ensino superior; 13. psicologia; 14. políticas públicas para o ensino superior e para a formação docente.

Os desafios na universidade

1. Ausência de formação contínua; 2. fragilidade da organização político-ideológica dos docentes da Instituição de Ensino Superior; 3. isolamento e pedagógica entre os professores, áreas, cursos e disciplinas; 4. ausência de espaços de co-gestão e de incentivo à cultura e às artes; 5. precarização do trabalho docente; 6. modelo gerencial de mercado aplicado à educação; 7. fragilidade no vínculo afetivo entre docentes e discentes; 8. vaidades e patrulhas sistemáticas no modo de fazer do outro; 9. castração das possibilidades de aprendizagem livre e circular; 10. rígida estrutura curricular; 11. corrosão dos afetos, ausência de sintonia entre os pares, interesses particulares colocando em risco os objetivos coletivos e institucionais; 12. clima organizacional carregado: desmotivação, a desconfiança e desinteresse que se reflete no desempenho do professor em suas atividades; 13. infelicidade docente: o que pode ser mais infeliz do que alguém que se dispõe, subjacente aos elementos que constituem a profissionalidade docente, a transformar a realidade de tantas pessoas e, ao cabo, não consegue promover a sua própria transformação; 14. compartmentalização do conhecimento fomentando a alienação.

Os desafios no trabalho como professor na universidade

1. Alcançar a prática de trabalho docente coletivo/interdisciplinar; 2. o estado de urgência que marca as solicitações administrativas e as práticas pedagógicas educativas/docentes: contraditório em relação ao princípio do trabalho coletivo; 3. lidar com as inovações tecnológicas; 4. organizar atividades de atendimento às diversidades; 5. gestão da sala de aula: compartilhamento de saberes e não de verticalização da aprendizagem; 6. a incipiente articulação do ensino com a pesquisa e extensão; 7. a falta de liberdade para promover diferentes formas de aprender, que tensionem o modelo hegemônico e bancário que é empregado no ambiente universitário; 8. dificuldade de realizar momentos culturais e artísticos que possam produzir sentidos e significados para o processo de formação humana e profissional dos estudantes; 9. lidar com a subjetividade dos sujeitos; 10. o poder de determinação das políticas do Ministério da Educação, mesmo quando se apresentam descontextualizadas; 11. o corporativismo.

O entendimento sobre realização profissional

1. Ter um trabalho significativo para a transformação social; 2. contribuir com a melhoria da qualificação do aluno e, consequentemente, com a melhoria da sua vida e da vida da comunidade; 3. desenvolvimento ético da profissão, à medida que se cumpre com os objetivos profissionais; 4. estar em um ambiente em que não haja máscaras, de liberdade, de produção, de lazer e cultura e sem excesso de poder pelos líderes, que devem ser escolhidos de forma democrática e isenta.

O entendimento sobre formação contínua

1. Contato permanente do profissional com as novas concepções que embasam o seu trabalho, por meio da reflexão, pesquisa e da experiência, de forma a contribuir para o desenvolvimento de novas competências e habilidades necessárias à sua atuação; 2. como a existência; 3. o dia a dia: todo dia é uma nova lição, um novo aprendizado; 4. parte da análise crítica da sociedade, das circunstâncias da realidade da qual o sujeito faz parte como agente de transformação social; 5. necessidade educativa ou formativa: procurar curso tanto de

forma presencial como virtual, ou seja, parte de uma carência intrínseca ou coletiva; 6. a autoavaliação; 7. atualização de conteúdos, informações e pensamentos; 8. espaço de encontro e troca de experiências pedagógicas e pessoais para ampliar o horizonte de expectativa do docente na sua produtividade qualitativa cotidiana em sala de aula; 9. rede de aperfeiçoamentos, aprendizagens e autocrítica sobre a prática educacional; 10. projeto que tem por objetivo melhorar a prática docente: novas tendências; 11. processo permanente de aperfeiçoamento e atualização dos saberes necessários à atividade docente frente às constantes mudanças ocorridas com o desenvolvimento da ciência e do saber, apresentando como objetivo básico um ensino de melhor qualidade aos educandos; 12. viver para a educação, com a educação e pela educação: transgredir, refazer, repensar, repactuar, (re)formar-se; 13. construto indispensável que se ramifica e se “molda”, mediante os afetos, os desafetos, os desejos, as vontades, os amores, os desamores, as alegrias, as tristezas, as angústias, os saberes, os dizeres, os prazeres, os constrangimentos, as conquistas, a solidariedade, os encantos os desencantos de cada ser indiviso no mundo, seja no plano individual e/ou coletivo.

O que esperam da formação contínua

1. Desenvolvimento de uma postura profissional interdisciplinar, humana, inclusiva, sensível às necessidades vigentes, momentos de reflexividade, de compartilhamento de experiências e vivências, de leituras críticas, de análise de conjunturas, de renovação da práxis educativa;
2. que forme, desforme ou reforme o profissional/cidadão produtivo para a melhoria da qualidade da educação e das metodologias de ensino e aprendizado;
3. resolução de problemas e dos dilemas éticos;
4. transformação social, política, ética, intelectual e estética de si, do outro e do mundo;
5. aprender a discutir, dialogar, conhecer novas práticas, expor os medos;
6. reaprender métodos, construir novos mapas criativos e não endurecer o olhar sobre a ação política na escola;
7. aperfeiçoamento das práticas pedagógicas;
8. grau de conhecimento mais aprofundado sobre assuntos da área de atuação, bem como do mundo exterior, aplicação do conhecimento que gere, de fato, produtos para a melhoria da sociedade;
9. vigilância às demandas que o campo da educação exige: perseguir metas, superar obstáculos, vencer desafios, enfrentar as injustiças.

Apêndice B: Textos produzidos e comentados pelos partícipes da pesquisa

Formação continuada de professores

Felicidade L inspector comentada por Felicidade de Barros

A idéia ou questão central do que seria o processo de formação docente, a partir de uma visão antropológica, nunca deve estar distante ao que entendemos atualmente sobre cultura humana. Isso porque a concepção de cultura não é estática e sim dinâmica, marcada pelas transformações causadas, inclusive no meio ambiente, pelo homem. Dessa forma, percebo que periodicamente, os docentes devem articular-se para a melhoria de sua prática cotidiana. Acompanhamos uma evolução no conhecimento impressionantemente rápida, por conta da internet. Essas transformações culturais necessitam de uma reflexão docente associada, no que concerne a suas práticas. Como a aprendizagem é um processo que permeia a apropriação de conhecimento e trocas entre os sujeitos, educador-educando, temos que buscar a mesma linguagem. A meu ver, precisamos no mínimo entender - se não acompanhar ou aceitar - os alunos no uso de suas ferramentas digitais. Hoje isso é uma realidade, haja vista os sistemas digitais que utilizamos para gerir nossas disciplinas no cotidiano.

Como professor das ciências naturais, percebo que o conhecimento científico na área é mutável e numa velocidade considerável. Rapidamente somos bombardeados com novas idéias, novas formas de pensar, novos resultados que retificam os pressupostos anteriores. Assim, os docentes devem incorporar essas teorias na sua prática docente sob a pena de ficar desatualizado, obsoleto.

Há outras questões que norteiam o processo de formação e devem ser discutidas. A nova *Lei de Diretrizes e Bases para a Educação* em seu *Artigo 67* propõe: "Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público (...) aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim". Diante disso, entendo que deve partir da instituição um programa de formação continuada que atenda a todos. Precisamos de uma atualização, diferente daquela que considero uma busca individual – específica de cada área, por conta da rapidez na evolução do conhecimento – mas uma reflexão sobre as formas da prática docente cotidiana, que podem ser discutidas em conjuntos maiores, perfazendo todas as áreas da universidade. Como exemplo, cito os processos de avaliação discente. Qual o modo mais assertivo para por em prática numa turma de 40 alunos? Qual o menos

Comentado [redacted]: O autor retrata a temporaneidade e formação continuada como necessidade da aquisição de conhecimentos que vão permear o fazer docente. Relata a necessidade da formação constante haja vista a dinamicidade da cultura e das interações entre o homem e o meio.

Comentado [redacted]: O autor denota a concepção de formação docente vinculada à aprendizagem de conceitos e conteúdos. Na minha opinião, há um conflito entre a concepção de formação docente e formação continuada. Veja que a formação inicial tem objetivos próprios direcionados a conteúdos específicos e às práticas pedagógicas, ao passo, que na formação continuada, é a prática cotidiana seu principal objetivo.

indicado para essa mesma quantia? Numa turma com duração semestral qual a quantidade ideal de avaliações? Enfim, a formação continuada deve ser obrigatória, com o intuito de dirimir tais *dúvidas pedagógicas* numa discussão conjunta. Deve também propor estratégias para facilitar no processo ensino/aprendizagem, retirar as barreiras (pouca bagagem de conhecimento, por exemplo) que muitos discentes trazem e não conseguem transpô-las. Tentar compreender uma forma mais eficiente de discutir certos temas considerados difíceis na prática docente e assim construir prática inclusiva, possibilitando um pleno desenvolvimento e bem-estar associado.

“Projeto Institucional de Formação Continuada”

Liberdade de Barros comentada por Felicidade de Barros

Durante minha experiência como professor, percebo que o exercício para ampliar os ~~enunciados~~ interdisciplinares está limitado por **falta de comunicação** entre os educadores, presos numa carga horária sufocante, que **exige o cumprimento da aplicação dos conteúdos**, muitas vezes **desconectados com a realidade** e demanda dos discentes na instituição.

Além dos fatores apresentados acima, a **Escola/Universidade vivencia uma crise de compartimentação do conhecimento**, bem como as disputas políticas internas movidas por interesses particulares, impedindo a criação de espaços que mobilizem o espírito do fazer coletivo, em nome do bem comum.

Nesse sentido, eu compreendo que a noção de “Projeto Institucional de Formação Continuada” busca aproximar o corpo escolar para promover um debate (a longo prazo) sobre os caminhos pedagógicos que devem ser tomados, para fazer do espaço educacional um ambiente atravessado pela qualidade da produção do conhecimento, a partir da humanização das relações entre os membros da comunidade (discentes/docentes/funcionários...) que vivenciam diariamente a Educação.

Percebo a Formação Continuada como espaço de encontros dedicados para a reflexão autocrítica permanente, no desejo pelo reconhecimento que o fazer pedagógico é uma ação de aprendizado ininterrupto, que só é viável através da escuta **entre o grupo**

Comentado [REDAZINHO]: Neste contexto, o autor amplia sua concepção sobre formação continuada, ratificando pontos de suma importância como a *valorização da profissão e os planos de carreira* conforme preconiza a LDB. Formação continuada é também refletir sobre a garantia constitucional de acesso à educação de qualidade. O autor amplia o significado de formação docente

Comentado [REDAZINHO]: Na minha opinião, o que motiva a falta de comunicação entre os docentes, o que impõe limitações discussão sobre formação continuada, não é a carga horária elevada, mas a diversidade de “escolas de formação inicial” entre os docentes, “a temporalidade” em que a formação inicial aconteceu, além de divergências político-institucionais. Desta forma, a carga horária elevada não é o fator central que invisibiliza o diálogo. A aplicação dos conteúdos é uma exigência do currículo, e discutir este fato é falar de construção de currículo.

Comentado [REDAZINHO]: Ao contrário do que nos diz o autor, no meu entendimento, as disputas políticas internas, quando efetivamente políticas, subsídiam o debate, criando um ambiente salutar de qualquer ambiente educacional. Não vejo política como problema, mas sim politicagem, que assim se conceitua a política construída com base em interesses particulares.

Comentado [REDAZINHO]: Sobre a concepção de Projeto de Formação Continuada, concordo com a opinião do autor, visto que o debate sobre este projeto deve ser centralizado naquilo que suprapartidariamente nos une, que é o bem comum pela Educação. Sublinho o trecho “entre o grupo interessado no melhor” porque na minha concepção, a ideia de Formação Continuada é coletiva e perpassa a concepção de o grupo ou um grupo. Sendo assim, a instituição deve construir coletivamente os moldes desse projeto de formação, principalmente contemplando/envolvendo/motivando aqueles que rejeitam esta construção.

interessado no melhor para o engrandecimento da instituição, bem como das relações interpessoais entre si.

Além ~~campus~~ de diálogo e construção coletiva é uma prática voltada para repensar os currículos, os projetos pedagógicos em andamento, debater que tipo de serviço a Escola/Universidade está prestando à comunidade, possibilitando ao corpo docente tempo para consolidar transformações visíveis, pelo viés colaborativo, elaborando estratégias que aproximem as diferenças, valorizando a pluralidade de ideias, em busca de uma formação que faça do ambiente escolar um lugar agradável e estimulante de frequentar. Apenas com os exercícios sistemáticos de formação continuada será possível perceber as ~~fallas~~, os retrocessos e contradições silenciadas pelo isolamento departamental, que nos enraiza nas tramas da burocracia e esvazia nosso real protagonismo.

Comentado ■■■: Entendo que repensar os currículos, discutir projetos pedagógicos em andamento, debater que tipo de serviço a Escola/Universidade está prestando à comunidade (grifos do texto), toda esta reflexão, deriva da efetivação da formação continuada, que cria cenários para que estas discussões aconteçam.

A Formação Continuada do Docente do CAFS

Liberdade Lispector comentada por Felicidade de Barros

A LDB 9394/96 sugere que deve ser incluído nos planos de carreira do magistério público incentivos à titulação e à produtividade e período na carga horária do professor reservado para planejamento, avaliação, momentos de estudo e aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive em serviço, tendo como um dos fundamentos "a íntima associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço entre outros pontos. Ao mesmo tempo, sugere que a escola ou instituição de ensino superior deve ter autonomia para desenvolver seu projeto de formação continuada.

Nesse contexto, entendemos que a formação continuada deve ser entendida como uma forma de aliar a teoria à prática tanto no que tange ao conteúdo quanto no que diz respeito as pesquisas realizadas no âmbito da IES. Diante disso, a formação continuada permite que haja uma construção de relações levando em consideração o consenso coletivo. Continuando, tem-se que a formação continuada deve incluir atividades que complementem a vivência do docente tanto no seu trabalho quanto fora dele.

No âmbito do Campus Amílcar Ferreira Sobral, pode-se dizer que a formação continuada dos docentes tem como ponto de partida o que é oferecido pela UFPI de Teresina. Como docente, participamos de um seminário de docência assim que ingressamos na carreira e, ao nosso ver esse evento é o que mais se assemelha à formação continuada. Nossa percepção é que cada docente, de forma individual, acaba por definir o que será sua formação continuada levando em conta os interesses pessoais. Portanto, se podemos perceber as características da formação continuada oferecida pelo CAFS, é que

Comentado ■■■: O autor transcreve o que preconiza a LDB

Comentado ■■■: Na concepção do autor a formação continuada é um momento de aliar "teoria e prática", diferentemente, penso que a formação continuada é mais abrangente, pois permite refletir sobre a experiência vivida e maneira cotidiana. Teoria e prática faz parte da formação inicial docente, quando se busca os primórdios da profissão ou quais as ferramentas pedagógicas que vão subsidiar a minha prática docente para ai sim, aliar teoria à prática. No meu entendimento a formação continuada é intimamente relacionada à prática profissional enquanto PROFESSOR. Posso ser professora em qualquer espaço, porém, quando assumo novos cenários, continuo PROFESSORA. A vivência fora da profissão reflete minhas experiências pessoais de vida e estas vivências conjuntamente se entrelaçam, embora, a cada momento assumo-se um papel. Por exemplo, a minha experiência como filha é diferente da minha experiência como professora, embora estas relações possam ser reversivelmente entrelaçadas, a cada momento assumo-se um papel. Estritamente neste sentido, discordo da concepção de que a formação continuada deve contemplar a vivência do docente fora do seu trabalho.

Comentado ■■■: Discordo, pois entendo que seminário nos moldes como acontece, não contempla a formação continuada, haja visto, para muitos, é este momento a sua primeira experiência enquanto docente. Formação continuada é sim construída coletivamente, mas refletida e discutida por quem cotidianamente está na docência.

não existe de forma clara essa formação e, as características da formação continuada dos docentes, ao nosso ver, teriam como características principais: o interesse individual de cada docente, uma relação entre teoria e prática e um pensamento voltado para o individual em detrimento do coletivo.

Esse fato parece ser um contrassenso, uma vez que a instituição oferece uma boa condição em seus aspectos físicos (salas com equipamentos suficientes, auditório bem estruturado). No entanto, nota-se que um grande obstáculo para a realização de eventos nesse sentido é a permanência dos docentes no Campus, tendo em vista que muito são de fora de Floriano.

Formação continuada do professor e o processo de aprendizagem: uma questão pedagógica e política

Liberdade Suassuna comentada por Felicidade de Barros

Compete ao docente em exercício contribuir com a formação social, política e filosófica dos educandos e da instituição onde trabalha e da comunidade que a cerca, ou seja, o processo de aprendizagem que tomou como profissão impacta ininterruptamente em maior ou menor proporção na relação institucional (universidade-escola-comunidade) na qual está envolvido.

A aprendizagem como prática docente é uma atividade universal, contínua e renovadora que envolve o desenvolvimento humano do professor e do aluno no cotidiano, portanto, é intencional e pressupõe um projeto de homem e de sociedade que é continuamente compartilhado com os saberes e as experiências vivenciadas ao longo da formação do educador e do educando. Não é de se admirar que o Estado tenha tanta

Comentado [redacted]: Meu entendimento é completamente discordante do autor. Inicialmente, o autor discorre como "nossa" uma opinião particular, embora reflita que a formação continuada é individual em detrimento do coletivo. No âmbito do CAFS, que possui 6 anos de existência, houve apenas um momento em que algo similar à formação continuada foi discutido. Naquela ocasião, pela nossa pouca experiência, solicitamos a PREG orientações sobre "como avaliar". Esta foi nossa primeira inquietação sobre formação continuada. Peccamos pelo método, visto que nos foi oferecido uma palestra "pré-moldada" sobre avaliação, mas entendo que a acertamos por coletivamente decidir que precisávamos (samos) de apoio em nossa prática cotidiana.

Comentado [redacted]: Para o autor, para discutir a formação continuada é preciso uma infraestrutura mínima de instituição e além disso, fazer-se presente. Neste sentido, entendo que este aspecto pode ser discutido na formação continuada, pois o sucateamento das instituições é fruto da importância que o governo dá à educação. Portém entendo também, que para o embate, para efetivamente requerer aquilo que eu preciso da instituição é necessário participar efetivamente do cotidiano da instituição. Embora os entraves burocráticos estejam historicamente em qualquer instituição pública, para a máquina desburocratizar é necessário que alguém move essa engrenagem, que estamos sempre atentos aos parafusos que travam nossa máquina e isto só é possível se usarmos a máquina todos os dias. No campus, a maioria dos professores que não são do Piauí, moram em Floriano, a passo que os piauienses preferem Teresina. Morar em Teresina, em Floriano ou em Paris é uma necessidade particular de cada família e cada servidor deve arcar com sua opção de vida, assim não entendo que isto seja obstáculo para discutirmos a formação continuada. Nossos regimes de trabalho nos impõe uma carga horária elevada, é verdade, mas em nosso íntimo, também participamos daquilo que nos atrai, seguindo nossas motivações.

Comentado [redacted]: O autor reforça a minha concepção sobre a necessidade de englobar vários atores nas discussões sobre formação continuada.

preocupação no direcionamento político-filosófico do que se deve ensinar, como ensinar e por que ensinar. A determinação legal do currículo, das horas de preparação do professor para exercer o magistério (formação básica) e principalmente quando está em pleno exercício (formação continuada) de sua profissão, constituem-se em dois momentos que exigem ~~revisão~~ constante para se avaliar se o projeto de homem e de sociedade em execução – como uma decisão consciente e emancipadora, libertadora dos aprendentes (e aqui se incluem o professor e o aluno) – não passa de uma ação político-ideológica da classe dominante que reiteradamente continua mantendo no século XXI a educação, sobretudo, a educação pública que contempla o maior número de professores à mercê da primazia dos interesses econômicos do capital.

Pensar a formação do professor envolve tanto questões pedagógicas como político-econômicas e sociais. De fato, seja porque a formação continuada é dirigida em maior parte pelo ente governamental e tem se mostrado incapaz de atender as necessidades da formação continuada dos professores em exercício ou porque politicamente não é levada a sério com o investimento necessário, com a participação dialógica dos professores desde o planejamento até a execução perguntando-lhes qual a formação precisam discutir e quais as condições dignas de exercício da profissão, de uma maneira ou de outra, é fundamental uma releitura dessa situação à luz crítica com pesquisas participativas envolvendo a Escola, isto é, todos os agentes escolares para se traçar estratégias de transformação.

A questão principal é que a formação continuada do professor não é um processo que deve ser elaborado externamente à sua realidade cotidiana, sem a participação consciente e coletiva dos envolvidos no processo de aprendizagem como vem ocorrendo com cursos, oficinas e seminários descontínuos geralmente preparados por agentes externos contratados com orçamentos públicos de secretarias de educação nos quais não se conhece com profundidade a realidade local. É claro que é fundamental quando necessário a existência desses eventos, mas não traduzem na sua forma de execução a construção coletiva que deve ser na forma de um projeto que contemple a instituição educativa, os agentes educativos, as condições de trabalho, o tempo para a formação continuada dentro do horário de trabalho como evento contínuo de médio e longo prazo.

As causas políticas que envolvem as condições de trabalho também devem ser consideradas. A formação continuada não é apenas uma formação técnica, mas política e emancipadora. Os educadores podem não só discutir as condições que faltam para

Comentado [REDAZINHO]: O autor descreve o controle do Estado no que se deve "ensinar e aprender" pautando a primazia dos interesses do capital sobre o processo de educação a escola como aparelho ideológico do estado.

Comentado [REDAZINHO]: Concordo com a concepção do autor de que a formação continuada deve ser dialógica e permanente. Pensar em formação continuada de professores sem a participação do principal sujeito é reproduzir o modelo em que o Estado determina o que devemos aprender e ensinar.

Comentado [REDAZINHO]: O autor corrobora com a ideia de que a formação continuada deve ser pensada e executada de forma planejada para atender a demandas de cada grupo envolvido, não seguindo um pacote pré-moldado de necessidades.

aprimorar seu trabalho, mas considerar que precisam aprender sobre como mudar essas condições, como se organizar e estudar para conquistar as melhorias que podem mudar a realidade dos educandos e da comunidade. Trata-se de um processo dialético que não se restringe nem ao grupo de docentes nem tão pouco à realidade do exercício da docência, mas envolve o conhecimento e a transformação da realidade na qual estão inseridos.

Comentado []: Concordo neste ponto em que se considera a formação continuada, um caminho para refletirmos sobre o que temos e sobre o que queremos enquanto profissionais da educação, pois a valorização da carreira é um meio de se discutir a manutenção de garantias em nossa carreira.

Formação continuada de professores

EDUCAÇÃO

Felicidade de Barros comentada por Felicidade Lispector

Na minha opinião, a concepção sobre *Formação Continuada* ainda está centrada na *continuidade da formação inicial*, onde as instituições endossam como programas de pós-graduação, cursos e treinamentos, que nem sempre contemplam a formação do Professor.

Para ampliar esta discussão, precisamos refletir sobre a aprendizagem do professor, que é permanente e se consolida em um movimento em várias direções, contemplando o envolvimento de vários atores, professores e não professores. A cada contexto, cada discente, cada relação nos apresenta um novo desafio, uma experiência particular em que, o que se é ensinado e aprendido, acontece na dependência da interação entre estes elos. Sendo assim, aprender é vocação do professor e refletir sobre o ensino-aprendizagem é o que se busca na Formação Continuada.

Comentado []: A proposição de momentos de debate e produção de textos oriundo dessas discussões seria de grande interesse. Esses processos formativos que buscam a reflexão da docência em conjunto visam fortificar as relações de ensino-aprendizagem.

Entendo que a Formação Continuada deve ser institucionalizada não em uma relação verticalizada, mas coletiva e permanentemente construída. Além disso, percebo que a busca por esta formação, está enraizada na identidade com a profissão e quando não, na necessidade de criar laços com a profissão, de participar e partilhar efetivamente como *agente de transformação* e *agente transformado* nas relações com o outro. Considerando este argumento, os diálogos interdisciplinares são fundamentais para consolidar a formação continuada, pois a troca de experiências, as inquietações que a profissão nos apresenta, são cenários que precisam ser compartilhados e desta forma, aprendemos com o outro, o que pode ressignificar a nossa prática.

A complexidade da avaliação permanente da nossa prática, da avaliação do currículo, dos fatores que culminam no fracasso escolar dos alunos e nosso como professores e a necessidade de convencer o colega da importância de participar desse processo, são contextos que nos levam a pensar na necessidade da formação continuada. Sendo assim, a formação continuada cria um ambiente de discussão sobre aquilo que nos é comum: a formação de novos professores e a garantia de devolver à sociedade, profissionais comprometidos com ela.

Comentado ■■■■■: Também percebo que processos avaliativos em educação são complexos e devem ser constantemente revisados e discutidos.

"Projeto Institucional de Formação Continuada"

Liberdade de Barros comentada por Felicidade Lispector

Durante minha experiência como professor, percebo que o exercício para ampliar os cruzamentos interdisciplinares está limitado por falta de comunicação entre os educadores, presos numa carga horária sufocante, que exige o cumprimento da aplicação dos conteúdos, muitas vezes desconectados com a realidade e demanda dos discentes na instituição.

Além dos fatores apresentados acima, a Escola/Universidade vivencia uma crise de compartimentação do conhecimento, bem como as disputas políticas internas movidas por interesses particulares, impedindo a criação de espaços que mobilizem o espírito do fazer coletivo, em nome do bem comum.

Nesse sentido, ~~eu~~ compreendo que a noção de "Projeto Institucional de Formação Continuada" busca aproximar o corpo escolar para promover um debate (a longo prazo) sobre os caminhos pedagógicos que devem ser tomados, para fazer do espaço educacional um ambiente atravessado pela qualidade da produção do conhecimento, a partir da humanização das relações entre os membros da comunidade (discentes/docentes/funcionários...) que vivenciam diariamente a Educação.

Percebo a Formação Continuada como espaço de encontros dedicados para a reflexão autocritica permanente, no desejo pelo reconhecimento que o fazer pedagógico é uma ação de aprendizado ininterrupto, que só é viável através da escuta entre o grupo interessado no melhor para o engrandecimento da instituição, bem como das relações interpessoais entre si.

Abrir campos de diálogo e construção coletiva é uma prática voltada para repensar os currículos, os projetos pedagógicos em andamento, debater que tipo de serviço a Escola/Universidade está prestando à comunidade, possibilitando ao corpo docente tempo para consolidar transformações visíveis, pelo viés colaborativo, elaborando estratégias que aproximem as diferenças, valorizando a pluralidade de ideias, em busca de uma formação que faça do ambiente escolar um lugar agradável e estimulante de frequentar.

Comentado ■■■■■: Percebo esses problemas e creio que administração superior da IE deve centrar forças para conformar isso no sentido de melhorar a situação do ensino local.

Apenas com os exercícios sistemáticos de formação continuada será possível perceber as falhas, os retrocessos e contradições silenciadas pelo isolamento departamental, que nos enraiza nas tramas da burocracia e esvazia nosso real protagonismo.

Comentado []: A retomada de um momento de reflexão e formação docente é necessária. Houve nesta IE um curso inicial de formação. Após isso desconheço outro. Esses momentos são interessantes para o compartilhamento de idéias e soluções ante as dificuldades do cotidiano docente.

A Formação Continuada do Docente do CAFS

Liberdade Lispector comentada por Felicidade Lispector

A LDB 9394/96 sugere que deve ser incluído nos planos de carreira do magistério público incentivos à titulação e à produtividade e período na carga horária do professor reservado para planejamento, avaliação, momentos de estudo e aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive em serviço, tendo como umdos fundamentos "a íntima associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço entre outros pontos. Ao mesmo tempo, sugere que a escola ou instituição de ensino superior deve ter autonomia para desenvolver seu projeto de formação continuada.

Nesse contexto, entendemos que a formação continuada deve ser entendida como uma forma de aliar a teoria à prática tanto no que tange ao conteúdo quanto no que diz respeito as pesquisas realizadas no âmbito da IES. Dianto disso, a formação continuada permite que haja uma construção de relações levando em consideração o consenso coletivo. Continuando, tem-se que a formação continuada deve incluir atividades que complementem a vivência do docente tanto no seu trabalho quanto fora dele.

No âmbito do Campus Amilcar Ferreira Sobral, pode-se dizer que a formação continuada dos docentes tem como ponto de partida o que é oferecido pela UFPI de Teresina. Como docente, participamos de um seminário de docência assim que ingressamos na carreira e, ao nosso ver esse evento é o que mais se assemelha à formação continuada. Nossa percepção é que cada docente, de forma individual, acaba por definir o que será sua formação continuada levando em conta os interesses pessoais. Portanto, se podemos perceber as características da formação continuada oferecida pelo CAFS, é que não existe de forma clara essa formação e, as características da formação continuada dos docentes, ao nosso ver, teriam como características principais: o interesse individual de cada docente, uma relação entre teoria e prática e um pensamento voltado para o individual em detrimento do coletivo.

Esse fato parece ser um contrassenso, uma vez que a instituição oferece uma boa condição em seus aspectos físicos (salas com equipamentos suficientes, auditório bem estruturado). No entanto, nota-se que um grande obstáculo para a realização de eventos nesse sentido é a permanência dos docentes no Campus, tendo em vista que muito são de fora de Floriano.

Comentado []: Creio que a formação continuada para a carreira do magistério entre os docentes, e num conjunto para cada instituição, deva ser proposta pela IE.

Comentado []: De forma específica, sinto-me excluído dos processos formativos oferecidos pela sede. Não tenho acesso contínuo ou até mesmo informações para a participação.

Comentado []: Também partilho dessa posição. A II deve propor formação continuada coletiva.

Formação continuada do professor e o processo de aprendizagem: uma questão pedagógica e política

Liberdade Suassuna comentada por Felicidade Lpector

Compete ao docente em exercício contribuir com a formação social, política e filosófica dos educandos e da instituição onde trabalha e da comunidade que a cerca, ou seja, o processo de aprendizagem que tomou como profissão impacta ininterruptamente em maior ou menor proporção na relação institucional (universidade-escola-comunidade) na qual está envolvido.

A aprendizagem como prática docente é uma atividade universal, contínua e renovadora que envolve o desenvolvimento humano do professor e do aluno no cotidiano, portanto, é intencional e pressupõe um projeto de homem e de sociedade que é continuamente compartilhado com os saberes e as experiências vivenciadas ao longo da formação do educador e do educando. Não é de se admirar que o Estado tenha tanta preocupação no direcionamento político-filosófico do que se deve ensinar, como ensinar e por que ensinar. A determinação legal do currículo, das horas de preparação do professor para exercer o magistério (formação básica) e principalmente quando está em pleno exercício (formação continuada) de sua profissão, constituem-se em dois momentos que exigem revisão constante para se avaliar se o projeto de homem e de sociedade em execução – como uma decisão consciente e emancipadora, libertadora dos aprendentes (e aqui se incluem o professor e o aluno) – não passa de uma ação político-ideológica da classe dominante que reiteradamente continua mantendo no século XXI a educação, sobretudo, a educação pública que contempla o maior número de professores à mercê da primazia dos interesses econômicos do capital.

Pensar a formação do professor envolve tanto questões pedagógicas como políticas e sociais. De fato, seja porque a formação continuada é dirigida em maior parte pelo ente governamental e tem se mostrado incapaz de atender as necessidades da formação continuada dos professores em exercício ou porque politicamente não é levada a sério com o investimento necessário, com a participação dialógica dos professores desde o planejamento até a execução perguntando-lhes qual a formação precisam discutir e quais as condições dignas de exercício da profissão, de uma maneira ou de outra, é

Comentado ■■■: Percebemos uma lúcida preocupação política do autor no direcionamento da educação que, historicamente, foi orientada para a posição que está, ou seja, para colher baixos resultados.

fundamental uma releitura dessa situação à luz crítica com pesquisas participativas envolvendo a Escola, isto é, todos os agentes escolares para se traçar estratégias de transformação.

A questão principal é que a formação continuada do professor não é um processo que deve ser elaborado externamente à sua realidade cotidiana, sem a participação consciente e coletiva dos envolvidos no processo de aprendizagem como vem ocorrendo com cursos, oficinas e seminários descontínuos geralmente preparados por agentes externos contratados com orçamentos públicos de secretarias de educação nos quais não se conhece com profundidade a realidade local. É claro que é fundamental quando necessário a existência desses eventos, mas não traduzem na sua forma de execução a construção coletiva que deve ser na forma de um projeto que contemple a instituição educativa, os agentes educativos, as condições de trabalho, o tempo para a formação continuada dentro do horário de trabalho como evento contínuo de médio e longo prazo.

As causas políticas que envolvem as condições de trabalho também devem ser consideradas. A formação continuada não é apenas uma formação técnica, mas política e emancipadora. Os educadores podem não só discutir as condições que faltam para aprimorar seu trabalho, mas considerar que precisam aprender sobre como mudar essas condições, como se organizar e estudar para conquistar as melhorias que podem mudar a realidade dos educandos e da comunidade. Trata-se de um processo dialético que não se restringe nem ao grupo de docentes nem tão pouco à realidade do exercício da docência, mas envolve o conhecimento e a transformação da realidade na qual estão inseridos.

Comentado [REDAZINHO]: Também entendo que a obrigatoriedade do Estado para com a educação se faz necessária. Infelizmente os gestores relegam a segundo ou terceiro plano a formação continuada.

Formação continuada de professores

Felicidade de Barros comentada por Liberdade de Barros

Na minha opinião, a concepção sobre *Formação Continuada* ainda está centrada na *continuidade da formação inicial*, onde as instituições endossam como programas de pós-graduação, cursos e treinamentos, que nem sempre contemplam a formação do Professor.

Para ampliar esta discussão, precisamos refletir sobre a aprendizagem do professor, que é permanente e se consolida em um movimento em várias direções, contemplando o envolvimento de vários atores, professores e não professores. A cada contexto, cada discente, cada relação nos apresenta um novo desafio, uma experiência

particular em que, o que se é ensinado e aprendido, acontece na dependência da interação entre estes elos. Sendo assim, aprender é vocação do professor e refletir sobre o ensino-aprendizagem é o que se busca na Formação Continuada.

Entendo que a Formação Continuada deve ser institucionalizada não em uma relação verticalizada, mas coletiva e permanentemente construída. Além disso, percebo que a busca por esta formação, está enraizada na identidade com a profissão e quando não, na necessidade de criar laços com a profissão, de participar e partilhar efetivamente como *agente de transformação* e *agente transformado* nas relações com o outro. Considerando este argumento, os diálogos interdisciplinares são fundamentais para consolidar a formação continuada, pois a troca de experiências, as inquietações que a profissão nos apresenta, são cenários que precisam ser compartilhados e desta forma, aprendemos com o outro, o que pode ressignificar a nossa prática.

A complexidade da avaliação permanente da nossa prática, da avaliação do currículo, dos fatores que culminam no fracasso escolar dos alunos e nosso como professores e a necessidade de convencer o colega da importância de participar desse processo, são contextos que nos levam a pensar na necessidade da formação continuada. Sendo assim, a formação continuada cria um ambiente de discussão sobre aquilo que nos é comum: a formação de novos professores e a garantia de devolver à sociedade, profissionais comprometidos com ela.

Comentado ■■■: → Exatamente nesse processo que precisamos concentrar nossos esforços, reconhecendo que a construção do conhecimento é vista numa perspectiva de cruzamentos entre experiências de vida, ampliando as possibilidades de troca de saberes.

Comentado ■■■: → É a partir desse olhar que acredito que a formação continuada nos ensina a romper com a verticalização do ensino, integrando todos os envolvidos na realização de aprendizados orgânicos, em diálogo com a vida.

Formação continuada de professores

Felicidade Lispector comentada por Liberdade de Barros

A idéia ou questão central do que seria o processo de formação docente, a partir de uma visão antropológica, nunca deve estar distante ao que entendemos atualmente sobre cultura humana. Isso porque a concepção de cultura não é estática e sim dinâmica, marcada pelas transformações causadas, inclusive no meio ambiente, pelo homem. Dessa forma, percebo que periodicamente, os docentes devem articular-se para a melhoria de sua prática cotidiana. Acompanhamos uma evolução no conhecimento impressionantemente rápida, por conta da internet. Essas transformações culturais necessitam de uma reflexão docente associada, no que concerne a suas práticas. Como a

aprendizagem é um processo que permeia a apropriação de conhecimento e trocas entre os sujeitos, educador-educando, temos que buscar a mesma linguagem. A meu ver, precisamos ~~ao~~ **no** ~~minimo~~ entender - se não acompanhar ou aceitar - os alunos no uso de suas ferramentas digitais. Hoje isso é uma realidade, haja vista os sistemas digitais que utilizamos para gerir nossas disciplinas no cotidiano.

Como professor das ciências naturais, percebo que o conhecimento científico na área é mutável e numa velocidade considerável. Rapidamente somos bombardeados com novas idéias, novas formas de pensar, novos resultados que retificam os pressupostos anteriores. Assim, os docentes devem incorporar essas teorias na sua prática docente sob a pena de ficar desatualizado, obsoleto.

Há outras questões que norteiam o processo de formação e devem ser discutidas. A nova *Lei de Diretrizes e Bases para a Educação* em seu **Artigo 67** propõe: “*Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público (...)* aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. Diante disso, entendo que deve partir da instituição um programa de formação continuada que atenda a todos. Precisamos de uma atualização, diferente daquela que considero uma busca individual – específica de cada área, por conta da rapidez na evolução do conhecimento – mas uma reflexão sobre as formas da prática docente cotidiana, que podem ser discutidas em conjuntos maiores, perfazendo todas as áreas da universidade. Como exemplo, cito os processos de avaliação discente. Qual o modo mais assertivo para por em prática numa turma de 40 alunos? Qual o menos indicado para essa mesma quantia? Numa turma com duração semestral qual a quantidade ideal de avaliações? Enfim, a formação continuada deve ser obrigatória, com o intuito de dirimir tais *dúvidas pedagógicas* numa discussão conjunta. Deve também propor estratégias para facilitar no processo ensino/aprendizagem, retirar as barreiras (pouca bagagem de conhecimento, por exemplo) que muitos discentes trazem e não conseguem transpô-las. Tentar compreender uma forma mais eficiente de discutir certos temas considerados difíceis na prática docente e assim construir prática inclusiva, possibilitando um pleno desenvolvimento e bem-estar associado.

Comentado ■■■: Chegamos ao momento em que o professor precisa repensar seus recursos metodológicos e compreender como os alunos praticam suas vivências com as tecnologias móveis. Estariamos atrasados em relação a modo que nossos alunos operam suas experiências fora d sala de aula?

Comentado ■■■: Dessa forma, seria viável construir estratégias metodológicas que contemplam conjunto complexo de pensamentos que nos deparamos em sala, ao traçar novas chaves de leitura e contato com nossos alunos/alunas, que talvez não consigam nos escutar porque não reconhecemos seus códigos contemporâneos de comunicação. Estaria a escola no século XIX e dos alunos no século XXI?

A Formação Continuada do Docente do CAFS

Liberdade Lispector comentada por Liberdade de Barros

A LDB 9394/96 sugere que deve ser incluído nos planos de carreira do magistério público incentivos à titulação e à produtividade e período na carga horária do professor reservado para planejamento, avaliação, momentos de estudo e aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive em serviço, tendo como um dos fundamentos "a íntima associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço entre outros pontos. Ao mesmo tempo, sugere que a escola ou instituição de ensino superior deve ter autonomia para desenvolver seu projeto de formação continuada.

Nesse contexto, entendemos que a formação continuada deve ser entendida como uma forma de aliar a teoria à prática tanto no que tange ao conteúdo quanto no que diz respeito às pesquisas realizadas no âmbito da IES. Diante disso, a formação continuada permite que haja uma construção de relações levando em consideração o consenso coletivo. Continuando, tem-se que a formação continuada deve incluir atividades que complementem a vivência do docente tanto no seu trabalho quanto fora dele.

Comentado ■■■: → É preciso ficar atento aos nossos direitos para que seja possível garantir uma qualificação continuada sem restrições na atividade docente.

No âmbito do Campus Amílcar Ferreira Sobral, pode-se dizer que a formação continuada dos docentes tem como ponto de partida o que é oferecido pela UFPI de Teresina. Como docente, participamos de um seminário de docência assim que ingressamos na carreira e, ao nosso ver esse evento é o que mais se assemelha à formação continuada.

Comentado ■■■: → O ponto convergente que constrói esse debate é o destaque à importância do trabalho coletivo. Não existe formação continuada sem uma adesão firme dos professores, bem como da participação dos gestores, bem como dos discentes. Assim, poderemos construir novas aberturas pedagógicas para repensar o papel da IES em diálogo com a sociedade.

Nossa percepção é que cada docente, de forma individual, acaba por definir o que será sua formação continuada levando em conta os interesses pessoais. Portanto, se podemos perceber as características da formação continuada oferecida pelo CAFS, é que não existe de forma clara essa formação e, as características da formação continuada dos docentes, ao nosso ver, teriam como características principais: o interesse individual de cada docente, uma relação entre teoria e prática e um pensamento voltado para o individual em detrimento do coletivo.

Comentado ■■■: → Evento que desagrada muitos professores que entram na instituição, por não contempla questões pertinentes ao debate educacional, focando questões burocráticas, sem interagir com o novo corpo docente. Os momentos pontuais que tratam do ofício do professor são debates sem envolvimento e profundidade com os participantes, gerando evasão e desinteresse.

Esse fato parece ser um contrassenso, uma vez que a instituição oferece uma boa condição em seus aspectos físicos (salas com equipamentos suficientes, auditório bem estruturado). No entanto, nota-se que um grande obstáculo para a realização de eventos nesse sentido é a permanência dos docentes no Campus, tendo em vista que muito são de fora de Floriano.

Formação continuada do professor e o processo de aprendizagem: uma questão pedagógica e política

Liberdade Suassuna comentada por Liberdade de Barros

Compete ao docente em exercício contribuir com a formação social, política e filosófica dos educandos e da instituição onde trabalha e da comunidade que a cerca, ou seja, o processo de aprendizagem que tomou como profissão impacta ininterruptamente em maior ou menor proporção na relação institucional (universidade-escola-comunidade) na qual está envolvido.

A aprendizagem como prática docente é uma atividade universal, continua e renovadora que envolve o desenvolvimento humano do professor e do aluno no cotidiano, portanto, é intencional e pressupõe um projeto de homem e de sociedade que é continuamente compartilhado com os saberes e as experiências vivenciadas ao longo da formação do educador e do educando. Não é de se admirar que o Estado tenha tanta preocupação no direcionamento político-filosófico do que se deve ensinar, como ensinar e por que ensinar. A determinação legal do currículo, das horas de preparação do professor para exercer o magistério (formação básica) e principalmente quando está em pleno exercício (formação continuada) de sua profissão, constituem-se em dois momentos que exigem revisão constante para se avaliar se o projeto de homem e de sociedade em execução – como uma decisão consciente e emancipadora, libertadora dos aprendentes (e aqui se incluem o professor e o aluno) – não passa de uma ação político-ideológica da classe dominante que reiteradamente continua mantendo no século XXI a educação, sobretudo, a educação pública que contempla o maior número de professores à mercê da primazia dos interesses econômicos do capital.

Pensar a formação do professor envolve tanto questões pedagógicas como político-econômicas e sociais. De fato, seja porque a formação continuada é dirigida em maior parte pelo ente governamental e tem se mostrado incapaz de atender as necessidades da formação continuada dos professores em exercício ou porque politicamente não é levada a sério com o investimento necessário, com a participação dialógica dos professores desde o planejamento até a execução perguntando-lhes qual a formação precisam discutir e quais as condições dignas de exercício da profissão, de uma maneira ou de outra, é

Comentado ■ ■ ■ : A formação continuada seria um exercício para abrir os olhos da comunidade educacional sobre as relações de poder entre o que desejamos ensinar e que a sociedade de mercado exige que seja aprendido pelos discentes.

fundamental uma releitura dessa situação à luz crítica com pesquisas participativas envolvendo a Escola, isto é, todos os agentes escolares para se traçar estratégias de transformação.

A questão principal é que a formação continuada do professor não é um processo que deve ser elaborado externamente à sua realidade cotidiana, sem a participação consciente e coletiva dos envolvidos no processo de aprendizagem como vem ocorrendo com cursos, oficinas e seminários descontínuos geralmente preparados por agentes externos contratados com orçamentos públicos de secretarias de educação nos quais não se conhece com profundidade a realidade local. É claro que é fundamental quando necessário a existência desses eventos, mas não traduzem na sua forma de execução a construção coletiva que deve ser na forma de um projeto que conte com a instituição educativa, os agentes educativos, as condições de trabalho, o tempo para a formação continuada dentro do horário de trabalho como evento contínuo de médio e longo prazo.

As causas políticas que envolvem as condições de trabalho também devem ser consideradas. A formação continuada não é apenas uma formação técnica, mas política e emancipadora. Os educadores podem não só discutir as condições que faltam para aprimorar seu trabalho, mas considerar que precisam aprender sobre como mudar essas condições, como se organizar e estudar para conquistar as melhorias que podem mudar a realidade dos educandos e da comunidade. Trata-se de um processo dialético que não se restringe nem ao grupo de docentes nem tão pouco à realidade do exercício da docência, mas envolve o conhecimento e a transformação da realidade na qual estão inseridos.

Formação continuada de professores

Felicidade de Barros comentada por Liberdade Lispector

Na minha opinião, a concepção sobre *Formação Continuada* ainda está centrada na *continuidade da formação inicial*, onde as instituições endossam como programas de pós-graduação, cursos e treinamentos, que nem sempre contemplam a formação do Professor.

Para ampliar esta discussão, precisamos refletir sobre a aprendizagem do professor, que é permanente e se consolida em um movimento em várias direções, contemplando o envolvimento de vários atores, professores e não professores. A cada contexto, cada discente, cada relação nos apresenta um novo desafio, uma experiência

Comentado ■■■: Não seria a formação continuada uma prática que visa conscientizar os docentes sobre o desinteresse do Estado pela educação? O que leva o desinteresse dos professores (em sua maioria) pela sua profissão não estaria intimamente articulado com os planos sistemáticos de sucateamento da educação pelo Estado?

Comentado ■■■: Ao meu ver esse fato se torna mais evidente a partir da criação dos mestrados profissionais e/ou doutorados. Os docentes buscam essa forma de capacitação muito mais pelo crescimento na carreira (salário) do que pelo conhecimento propriamente dito. Por outro lado, na carreira docente, diferente de outras carreiras do setor público, esse fato é a única maneira de progressão, basta vista a discrepância salarial entre os poderes (executivo, legislativo, judiciário), sendo assim, muitos docentes se encaminham para a pós-graduação não no sentido de buscar um aprofundamento do conhecimento e sim por questão salarial e de título como forma de aumentar seu capital cultural.

particular em que, o que se é ensinado e aprendido, acontece na dependência da interação entre estes elos. Sendo assim, aprender é vocação do professor e refletir sobre o ensino-aprendizag~~ento~~ que se busca na Formação Continuada.

Entendo que a Formação Continuada deve ser institucionalizada não em uma relação verticalizada, mas coletiva e permanentemente construída. Além disso, percebo que a busca por esta formação, está enraizada na identidade com a profissão e quando não, na necessidade de criar laços com a profissão, de participar e partilhar efetivamente como *agente de transformação* e *agente transformado* nas relações com o outro. Considerando este argumento, os diálogos interdisciplinares são fundamentais para consolidar a formação continuada, pois a troca de experiências, as inquietações que a profissão nos apresenta, são cenários que precisam ser compartilhados e desta forma, aprendemos com o outro, o que pode ressignificar a nossa prática.

A complexidade da avaliação permanente da nossa prática, da avaliação do currículo, dos fatores que culminam no fracasso escolar dos alunos e nosso como professores e a necessidade de convencer o colega da importância de participar desse processo, são contextos que nos levam a pensar na necessidade da formação continuada. Sendo assim, a formação continuada cria um ambiente de discussão sobre aquilo que nos é comum: a formação de novos professores e a garantia de devolver à sociedade, profissionais comprometidos com ela.

Comentado [REDACTED]: Concordo plenamente. No entanto, percebe-se uma certa resistência dos cursos (coordenação, alunos, etc.) em ter essa visão de mundo mais compartilhada. Há uma separação, não sei dizer se cultural, entre os cursos.

Comentado [REDACTED]: Concordo.

Formação continuada de professores

Felicidade Lispector comentado por Liberdade Lispector

A idéia ou questão central do que seria o processo de formação docente, a partir de uma visão antropológica, nunca deve estar distante ao que entendemos atualmente sobre cultura humana. Isso porque a concepção de cultura não é estática e sim dinâmica, marcada pelas transformações causadas, inclusive no meio ambiente, pelo homem. Dessa forma, percebo que periodicamente, os docentes devem articular-se para a melhoria de sua prática cotidiana. Acompanhamos uma evolução no conhecimento impressionantemente rápida, por conta da internet. Essas transformações culturais necessitam de uma reflexão docente associada, no que concerne a suas práticas. Como a aprendizagem é um processo que permeia a apropriação de conhecimento e trocas entre os sujeitos, educador-educando, temos que buscar a mesma linguagem. A meu ver,

Comentado [REDACTED]: Acredito que a linguagem deve ser diversificada visto que a aprendizagem se dá de várias formas e possibilidades.

precisamos no mínimo entender - se não acompanhar ou aceitar - os alunos no uso de suas ferramentas digitais. Hoje isso é uma realidade, haja vista os sistemas digitais que utilizamos para gerir nossas disciplinas no cotidiano.

Como professor das ciências naturais, percebo que o conhecimento científico na área é mutável e numa velocidade considerável. Rapidamente somos bombardeados com novas idéias, novas formas de pensar, novos resultados que retificam os pressupostos anteriores. Assim, os docentes devem incorporar essas teorias na sua prática docente sob a pena de ficar desatualizado, obsoleto.

Há outras questões que norteiam o processo de formação e devem ser discutidas. A nova *Lei de Diretrizes e Bases para a Educação* em seu **Artigo 67** propõe: "Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público (...) aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado ~~para esse fim~~". Diante disso, entendo que deve partir da instituição um programa de formação continuada que atenda a todos. Precisamos de uma atualização, diferente daquela que considero uma busca individual – específica de cada área, por conta da rapidez na evolução do conhecimento – mas uma reflexão sobre as formas da prática docente cotidiana, que podem ser discutidas em conjuntos maiores, perfazendo todas as áreas da universidade. Como exemplo, cito os processos de avaliação discente. Qual o modo mais assertivo para por em prática numa turma de 40 alunos? Qual o menos indicado para essa mesma quantia? Numa turma com duração semestral qual a quantidade ideal de avaliações? Enfim, a formação continuada deve ser obrigatória, com o intuito de dirimir tais *dividas pedagógicas* numa discussão conjunta. Deve também propor estratégias para facilitar no processo ensino/aprendizagem, retirar as barreiras (pouca bagagem de conhecimento, por exemplo) que muitos discentes trazem e não conseguem transpô-las. Tentar compreender uma forma mais eficiente de discutir certos temas considerados difíceis na prática docente e assim construir prática inclusiva, possibilitando um pleno desenvolvimento e bem-estar associado.

Comentado ~~_____~~: Ao nosso ver o conhecimento ocorre de várias maneiras e perspectivas. Pouca bagagem formal não significa pouco conhecimento. Cabe a nós docentes adequar ao entendimento do discente o nosso conteúdo e didática.

"Projeto Institucional de Formação Continuada"

Liberdade de Barros comentado por Liberdade Lispector

Durante minha experiência como professor, percebo que o exercício para ampliar os cruzamentos interdisciplinares está limitado por falta de comunicação entre os educadores, presos numa carga horária sufocante, que exige o cumprimento da aplicação dos conteúdos, muitas vezes desconectados com a realidade e demanda dos discentes na instituição.

Além dos fatores apresentados acima, a Escola/Universidade vivencia uma crise de compartimentação do conhecimento, bem como as disputas políticas internas movidas por interesses particulares, impedindo a criação de espaços que mobilizem o espírito do fazer coletivo, em nome do bem comum.

Nesse sentido, eu comprehendo que a noção de "Projeto Institucional de Formação Continuada" busca aproximar o corpo escolar para promover um debate (a longo prazo) sobre os caminhos pedagógicos que devem ser tomados, para fazer do espaço educacional um ambiente atravessado pela qualidade da produção do conhecimento, a partir da humanização das relações entre os membros da comunidade (discentes/docentes/funcionários...) que vivenciam diariamente a Educação.

Percebo a Formação Continuada como espaço de encontros dedicados para a reflexão autocritica permanente, no desejo pelo reconhecimento que o fazer pedagógico é uma ação de aprendizado ininterrupto, que só é viável através da escuta entre o grupo interessado no melhor para o engrandecimento da instituição, bem como das relações interpessoais entre si.

Abrir campos de diálogo e construção coletiva é uma prática voltada para repensar os currículos, os projetos pedagógicos em andamento, debater que tipo de serviço a Escola/Universidade está prestando à comunidade, possibilitando ao corpo docente tempo para consolidar transformações visíveis, pelo viés colaborativo, elaborando estratégias que aproximem as diferenças, valorizando a pluralidade de ideias, em busca de uma formação que faça do ambiente escolar um lugar agradável e estimulante de frequentar. Apenas com os exercícios sistemáticos de formação continuada será possível perceber as falhas, os retrocessos e contradições silenciadas pelo isolamento departamental, que nos enraiza nas ~~humas~~ da burocracia e esvazia nosso real protagonismo.

Comentado [REDACTED]: Concordo. No meu caso por exemplo, tenho duas disciplinas de graduação, duas disciplinas de pós-graduação, mais TCC I, II, III, mais coordenação de estágio obrigatório, mais coordenação da empresa junior, mais grupo de estudo. Fora minha pesquisa projeto de extensão. Isso em decorrência da pouca valorização docente, tendo em vista que a progressão exige esse acúmulo de tarefas. A meu ver a progressão como em outras instituições públicas deveria ser automática. No que diz respeito ao conteúdo, tem-se que a mentira nos paralisa um pouco. Por outro lado, em minha modesta experiência em sala de aula pôde-se notar que atividades de cunho mais prático sempre é benvenida.

Comentado [REDACTED]: Concordo em parte. Acredito que existem muitos docentes que estão imbuídos da possibilidade de construir um conhecimento compartilhado. No entanto, percebe-se muito esse viés político e de poder nas relações. Esse poder constituiu formalmente e por conta de um maior conhecimento da legislação faz com que quem os dessem se acha superior e capaz de manipular os que estão a eles subordinados. Isso pode levar a um assédio moral, muito comum nas instituições públicas.

Comentado [REDACTED]: concordo

Comentado [REDACTED]: concordo

**Formação continuada do professor e o processo de aprendizagem: uma questão
pedagógica e política**

Liberdade Suassuna comentado por Liberdade Lispector

Compete ao docente em exercício contribuir com a formação social, política e filosófica dos educandos e da instituição onde trabalha e da comunidade que a cerca, ou seja, o processo de aprendizagem que tomou como profissão impacta ininterruptamente em maior ou menor proporção na relação institucional (universidade-escola-comunidade) na qual está envolvido.

Comentado ■■■■■: Concordo em número, gênero e grau com todo o texto.

A aprendizagem como prática docente é uma atividade universal, continua e renovadora que envolve o desenvolvimento humano do professor e do aluno no cotidiano, portanto, é intencional e pressupõe um projeto de homem e de sociedade que é continuamente compartilhado com os saberes e as experiências vivenciadas ao longo da formação do educador e do educando. Não é de se admirar que o Estado tenha tanta preocupação no direcionamento político-filosófico do que se deve ensinar, como ensinar e por que ensinar. A determinação legal do currículo, das horas de preparação do professor para exercer o magistério (formação básica) e principalmente quando está em pleno exercício (formação continuada) de sua profissão, constituem-se em dois momentos que exigem revisão constante para se avaliar se o projeto de homem e de sociedade em execução – como uma decisão consciente e emancipadora, libertadora dos aprendentes (e aqui se incluem o professor e o aluno) – não passa de uma ação político-ideológica da classe dominante que reiteradamente continua mantendo no século XXI a educação, sobretudo, a educação pública que contempla o maior número de professores à mercê da primazia dos interesses econômicos do capital.

Pensar a formação do professor envolve tanto questões pedagógicas como político-econômicas e sociais. De fato, seja porque a formação continuada é dirigida em maior parte pelo ente governamental e tem se mostrado incapaz de atender as necessidades da formação continuada dos professores em exercício ou porque politicamente não é levada a sério com o investimento necessário, com a participação dialógica dos professores desde o planejamento até a execução perguntando-lhes qual a formação precisam discutir e quais as condições dignas de exercício da profissão, de uma maneira ou de outra, é

Comentado ■■■■■: Muito importante

fundamental uma releitura dessa situação à luz crítica com pesquisas participativas envolvendo a Escola, isto é, todos os agentes escolares para se traçar estratégias de transformação.

A questão principal é que a formação continuada do professor não é um processo que deve ser elaborado externamente à sua realidade cotidiana, sem a participação consciente e coletiva dos envolvidos no processo de aprendizagem como vem ocorrendo com cursos, oficinas e seminários descontínuos geralmente preparados por agentes externos contratados com orçamentos públicos de secretarias de educação nos quais não se conhece com profundidade a realidade local. É claro que é fundamental quando necessário a existência desses eventos, mas não traduzem na sua forma de execução a construção coletiva que deve ser na forma de um projeto que contemple a instituição educativa, os agentes educativos, as condições de trabalho, o tempo para a formação continuada dentro do horário de trabalho como evento continuo de médio e longo prazo.

As causas políticas que envolvem as condições de trabalho também devem ser consideradas. A formação continuada não é apenas uma formação técnica, mas política e emancipadora. Os educadores podem não só discutir as condições que faltam para aprimorar seu trabalho, mas considerar que precisam aprender sobre como mudar essas condições, como se organizar e estudar para conquistar as melhorias que podem mudar a realidade dos educandos e da comunidade. Trata-se de um processo dialético que não se restringe nem ao grupo de docentes nem tão pouco à realidade do exercício da docência, mas envolve o conhecimento e a transformação da realidade na qual estão inseridos.

Formação continuada de professores

Felicidade de Barros comentada por Liberdade Suassuna

Na minha opinião, a concepção sobre Formação Continuada ainda está centrada na continuidade da formação inicial, onde as instituições endossam como programas de pós-graduação, cursos e treinamentos, que nem sempre contemplam a formação do Professor.

Comentado ■: A formação continuada oferecida pelas instituições não pode ser uma formação de fora para dentro. Necessário a participação dos professores que irão receber essa formação, do contrário, a formação continuada se resumir a treinamento, a capacitação externa direcionada, sem a sensibilidade de perguntar ao professor o que impede seu crescimento.

Para ampliar esta discussão, precisamos refletir sobre a aprendizagem do professor, que é permanente e se consolida em um movimento em várias direções, contemplando o envolvimento de vários atores, professores e não professores. A cada contexto, cada discente, cada relação nos apresenta um novo desafio, uma experiência particular em que, o que se é ensinado e aprendido, acontece na dependência da interação entre estes elos. Sendo assim, aprender é vocação do professor e refletir sobre o ensino-aprendizagem é o que se busca na Formação Continuada.

Entendo que a Formação Continuada deve ser institucionalizada não em uma relação verticalizada, mas coletiva e permanentemente construída. Além disso, percebo que a busca por esta formação, está enraizada na identidade com a profissão e quando não, na necessidade de criar laços com a profissão, de participar e partilhar efetivamente como *agente de transformação* e *agente transformado* nas relações com o outro. Considerando este argumento, os diálogos interdisciplinares são fundamentais para consolidar a formação continuada, pois a troca de experiências, as inquietações que a profissão nos apresenta, são cenários que precisam ser compartilhados e desta forma, aprendemos com o outro, o que pode ressignificar a nossa prática.

A complexidade da avaliação permanente da nossa prática, da avaliação do currículo, dos fatores que culminam no fracasso escolar dos alunos e nosso como professores e a necessidade de convencer o colega da importância de participar desse processo, são contextos que nos levam a pensar na necessidade da formação continuada. Sendo assim, a formação continuada cria um ambiente de discussão sobre aquilo que nos é comum: a formação de novos professores e a garantia de devolver à sociedade, profissionais comprometidos com ela.

Formação continuada de professores

Felicidade Lispector comentada por Liberdade Suassuna

A idéia ou questão central do que seria o processo de formação docente, a partir de uma visão antropológica, nunca deve estar distante ao que entendemos atualmente sobre cultura humana. Isso porque a concepção de cultura não é estática e sim dinâmica, marcada pelas transformações causadas, inclusive no meio ambiente, pelo homem. Dessa forma, percebo que periodicamente, os docentes devem articular-se para a melhoria de sua prática cotidiana. Acompanhamos uma evolução no conhecimento impressionantemente rápida, por conta da internet. Essas transformações culturais

Comentado ■■■: A formação dos professores em exercício de seu trabalho excede ao limite da troca de experiências ou do aperfeiçoamento técnico. A prática pedagógica é a construção de identidade da instituição e dos envolvidos (educando-educador-comunidade). O atual cenário é de desenso das instituições responsáveis pela formação do professor. A prática educativa exige constante leitura da realidade e somente o espaço para o diálogo, com o espaço para a formação continuada, é capaz de ressignificar nosso papel de agentes transformadores da sociedade.

necessitam de uma reflexão docente associada, no que concerne a suas práticas. Como a aprendizagem é um processo que permeia a apropriação de conhecimento e trocas entre os sujeitos, educador-educando, temos que buscar a mesma linguagem. A meu ver, precisamos no mínimo entender - se não acompanhar ou aceitar - os alunos no uso de suas ferramentas digitais. Hoje isso é uma realidade, haja vista os sistemas digitais que utilizamos para gerir nossas disciplinas no cotidiano.

Como professor das ciências naturais, percebo que o conhecimento científico na área é mutável e numa velocidade considerável. Rapidamente somos bombardeados com novas idéias, novas formas de pensar, novos resultados que retificam os pressupostos anteriores. Assim, os docentes devem incorporar essas teorias na sua prática docente sob a pena de ficar desatualizado, obsoleto.

Há outras questões que norteiam o processo de formação e devem ser discutidas. A nova *Lei de Diretrizes e Bases para a Educação* em seu *Artigo 67* propõe: "Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público (...) aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim". Diante disso, entendo que deve partir da instituição um programa de formação continuada que atenda a todos. Precisamos de uma atualização, diferente daquela que considero uma busca individual – específica de cada área, por conta da rapidez na evolução do conhecimento – mas uma reflexão sobre as formas da prática docente cotidiana, que podem ser discutidas em conjuntos maiores, perfazendo todas as áreas da universidade. Como exemplo, cito os processos de avaliação discente. Qual o modo mais assertivo para por em prática numa turma de 40 alunos? Qual o menos indicado para essa mesma quantia? Numa turma com duração semestral qual a quantidade ideal de avaliações? Enfim, a formação continuada deve ser obrigatória, com o intuito de dirimir tais *dividas pedagógicas* numa discussão conjunta. Deve também propor estratégias para facilitar no processo ensino/aprendizagem, retirar as barreiras (pouca bagagem de conhecimento, por exemplo) que muitos discentes trazem e não conseguem transpô-las. Tentar compreender uma forma mais eficiente de discutir certos temas considerados difíceis na prática docente e assim construir prática inclusiva, possibilitando um pleno desenvolvimento e bem-estar associado.

Comentado ■■■: As condições de trabalho, o dinamismo cultural e os avanços técnico-científicos das redes de comunicação, o acesso e a transformação contínua da informação, por si, justificam a necessidade da formação continuada. Mas é o projeto institucional, o compromisso político-social com a comunidade, o compromisso com o modelo de sociedade vigente que deve orientar uma perspectiva participativa de formação para os professores.

Comentado ■■■: As questões pedagógicas são importantes motivadores para se unir professores e refletir sobre como deve ser a prática educativa na instituição. Também é um tema fundamental a melhoria das condições de trabalho, pois é direito dos professores dispor de tempo durante o exercício do trabalho para refletir sua prática, dirimir dúvidas, contudo, a centralidade da formação consiste em se pensar que tipo de estudante estamos formando e com ele/ela irá atuar na sociedade, se para mantê-la como está ou transformá-la.

“Projeto Institucional de Formação Continuada”

Liberdade de Barros comentada por Liberdade Suassuna

Durante minha experiência como professor, percebo que o exercício para ampliar os cruzamentos interdisciplinares está limitado por falta de comunicação entre os educadores, presos numa carga horária sufocante, que exige o cumprimento da aplicação dos conteúdos, muitas vezes desconectados com a realidade e demanda dos discentes na instituição.

Além dos fatores apresentados acima, a Escola/Universidade vivencia uma crise de compartimentação do conhecimento, bem como as disputas políticas internas movidas por interesses particulares, impedindo a criação de espaços que mobilizem o espírito do fazer coletivo, em nome do bem comum.

Nesse sentido, eu comprehendo que a noção de “Projeto Institucional de Formação Continuada” busca aproximar o corpo escolar para promover um debate (a longo prazo) sobre os caminhos pedagógicos que devem ser tomados, para fazer do espaço educacional um ambiente atravessado pela qualidade da produção de conhecimento, a partir da humanização das relações entre os membros da comunidade (discentes/docentes/funcionários...) que vivenciam diariamente a Educação.

Percebo a Formação Continuada como espaço de encontros dedicados para a reflexão autocritica permanente, no desejo pelo reconhecimento que o fazer pedagógico é uma ação de aprendizado ininterrupto, que só é viável através da escuta entre o grupo interessado no melhor para o engrandecimento da instituição, bem como das relações interpessoais entre si.

Abrir campos de diálogo e construção coletiva é uma prática voltada para repensar os currículos, os projetos pedagógicos em andamento, debater que tipo de serviço a Escola/Universidade está prestando à comunidade, possibilitando ao corpo docente tempo para consolidar transformações visíveis, pelo viés colaborativo, elaborando estratégias que aproxímem as diferenças, valorizando a pluralidade de ideias, em busca de uma formação que faça do ambiente escolar um lugar agradável e estimulante de frequentar. Apenas com os exercícios sistemáticos de formação continuada será possível perceber as falhas, os retrocessos e contradições silenciadas pelo isolamento departamental, que nos enraiza nas tramas da burocracia e esvazia nosso real protagonismo.

Comentado ■■■: A formação continuada deve promover o exercício do diálogo facilitando a comunicação entre os educadores e educandos no sentido de se discutir o que impede o crescimento, em compreender como se pode transformar a realidade.

Comentado ■■■: O interesse comum na formação continuada é compartilhar o diálogo e experiências, é construir uma nova perspectiva que se opõe a visão cartesianas, compartimentada do saber que ainda persiste d se enxergar a universidade ou o ensino superior como uma máquina, uma fábrica de profissionais para o mercado, uma visão produtivista do conhecimento. O professor não deve estar a serviço desta perspectiva. A busca de diálogo, de troca de experiências é a base para o espaço da formação continuada.

Comentado ■■■: O foco da formação continuada não é simplesmente a produção de novos conhecimentos ou aprimoramento profissional, mas a humanização das relações como propõe o autor, envolvendo todos os agentes da educação.

Comentado ■■■: Compreendo também que o espaço da formação é um espaço planejado, contínuo, de escuta e construção de ideias que envolve em última instância o bem comum, um projeto de sociedade, de homem novo, ético e político, que envolve a corresponsabilidade da instituição, pois não há neutralidade, mas compromisso com a manutenção do sistema ou com a emancipação humana.

Comentado ■■■: A formação continuada não pode dar conta da transformação do projeto institucional, mas é um espaço de construção de novas ideias e de discussão política de orientação e direcionamento para a mudança da perspectiva do isolamento, da formação mecânica para a formação participativa e dialógica.

A Formação Continuada do Docente do CAFS

Liberdade Lispector comentada por Liberdade Suassuna

A LDB 9394/96 sugere que deve ser incluído nos planos de carreira do magistério público incentivos à titulação e à produtividade e período na carga horária do professor reservado para planejamento, avaliação, momentos de estudo e aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive em serviço, tendo como um dos fundamentos "a íntima associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço entre outros pontos. Ao mesmo tempo, sugere que a escola ou instituição de ensino superior deve ter autonomia para desenvolver seu projeto de formação continuada.

Nesse contexto, entendemos que a formação continuada deve ser entendida como uma forma de aliar a teoria à prática tanto no que tange ao conteúdo quanto no que diz respeito as pesquisas realizadas no âmbito da IES. Dianto disso, a formação continuada permite que haja uma construção de relações levando em consideração o consenso coletivo. Continuando, tem-se que a formação continuada deve incluir atividades que complementem a vivência do docente tanto no seu trabalho quanto fora dele.

No âmbito do Campus Amílcar Ferreira Sobral, pode-se dizer que a formação continuada dos docentes tem como ponto de partida o que é oferecido pela UFPI de Teresina. Como docente, participamos de um seminário de docência assim que ingressamos na carreira e, ao nosso ver esse evento é o que mais se assemelha à formação continuada. Nossa percepção é que cada docente, de forma individual, acaba por definir o que será sua formação continuada levando em conta os interesses pessoais. Portanto, se podemos perceber as características da formação continuada oferecida pelo CAFS, é que não existe de forma clara essa formação e, as características da formação continuada dos docentes, ao nosso ver, teriam como características principais: o interesse individual de cada docente, uma relação entre teoria e prática e um pensamento voltado para o individual em detrimento do coletivo.

Esse fato parece ser um contrassenso, uma vez que a instituição oferece uma boa condição em seus aspectos físicos (salas com equipamentos suficientes, auditório bem estruturado). No entanto, nota-se que um grande obstáculo para a realização de eventos nesse sentido é a permanência dos docentes no Campus, tendo em vista que muito são de fora de Floriano.

Comentado ■■■: É ponto fundamental a autonomia da universidade ou da escola, digo, dos seus agentes constituintes, o direito de planejar, discutir, elaborar uma proposta que permita a avaliação constante de sua prática pedagógica. No entanto, o que ocorre é que não há por parte das instituições uma preocupação em proporcionar uma formação continuada dialogica e participativa, mas unilateral e impositiva com o que os gestores do processo interpretam como necessária. Os educadores precisam empoderar-se da responsabilidade de pensar sua formação continuada para transformar o que agora é um descaso com sua profissão.

Comentado ■■■: Atualmente, no CAFS, realmente não é formação continuada. O seminário de docência não representa contribuição à prática docente. Falta a descentralização e o convite para os professores construirem juntos uma proposta de formação que seja parte do projeto político-pedagógico do seu curso e da instituição em sua totalidade. Há compromissos com a comunidade, com o educando, com o mercado de trabalho que precisam ser discutidos para que a prática educativa tenha real significado transformador da sociedade marcada pela desigualdade social.