



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

JOSIANE SOUSA COSTA DE OLIVEIRA

**NECESSIDADES FORMATIVAS E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL:
significações produzidas por professores em contexto de pesquisa-formação**

TERESINA-PI
2024

JOSIANE SOUSA COSTA DE OLIVEIRA

**NECESSIDADES FORMATIVAS E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL:
significações produzidas por professores em contexto de pesquisa-formação**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal do Piauí.

Linha de Pesquisa: Formação Humana e
processos educativos

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Eliana de Sousa
Alencar Marques

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Representação da Informação

O48n Oliveira, Josiane Sousa Costa de
Necessidades formativas e desenvolvimento profissional:
significações produzidas por professores em contexto de pesquisa-
formação / Josiane Sousa Costa de Oliveira. – 2024.
330 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de
Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Teresina, 2024.

“Orientadora: Profa. Dra. Eliana de Sousa Alencar Marques.”

1. Professores - formação. 2. Desenvolvimento profissional.
3. Significações. 4. Formação humana. I. Marques, Eliana de
Sousa Alencar. II. Título.

CDD 371.12

JOSIANE SOUSA COSTA DE OLIVEIRA

**NECESSIDADES FORMATIVAS E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL:
significações produzidas por professores em contexto de pesquisa-formação**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, linha de pesquisa, Processos Educativos e Formação Humana, como requisito a obtenção do título de Doutora em Educação.

Teresina-PI, 01 de março de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 ELIANA DE SOUSA ALENCAR MARQUES
Data: 31/07/2024 14:44:55-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Eliana de Sousa Alencar Marques
Orientadora

Documento assinado digitalmente
 LUCIANA DE OLIVEIRA ROCHA MAGALHÃES
Data: 02/08/2024 23:37:36-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Luciana de Oliveira Rocha Magalhães

Documento assinado digitalmente
 WANDA MARIA JUNQUEIRA DE AGUIAR
Data: 06/08/2024 09:09:33-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Wanda Maria Junqueira de Aguiar
Avaliadora Externa

Documento assinado digitalmente
 ANTONIA EDNA BRITO
Data: 31/07/2024 15:46:54-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Antonia Edna Brito
Avaliadora Interna

Documento assinado digitalmente
 CRISTIANE DE SOUSA MOURA TEIXEIRA
Data: 05/08/2024 16:20:50-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Cristiane de Sousa Moura Teixeira
Avaliadora Interna

À minha mãe, Francisca, fonte de amor e inspiração inaugural e perene.
Aos meus filhos, Giuliano e Valentine, minha duplinha de amor, vocês que me continuam.
E ao meu marido, Robert, meu lindo amor de viver.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Piauí, instituição de ensino superior pública brasileira na qual tive a oportunidade de cursar minha graduação, bem como cursei o Mestrado e encerro este ciclo agora concluindo meu Doutorado em Educação. Agradeço e parablenizo especialmente ao Centro de Ciências da Educação (CCE), pelo compromisso na formação de professores ao longo dos seus recém-completados 50 anos do curso de pedagogia do Campus Ministro Petrônio Portella em Teresina.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), docentes e servidores técnicos-administrativos, na pessoa do seu atual coordenador prof. Dr. Elmo de Souza Lima. E aos professores de disciplinas que eu cursei desde 2020.1, quando a 13ª turma de Doutorado teve início: Luís Carlos Sales; Francis Musa Boakari; Antonio de Pádua Carvalho Lopes; Ana Valeria Marques Lustosa; Antonia Dalva França Carvalho; Cristiane de Sousa Moura Teixeira; Maria Vilani Cosme de Carvalho; Eliana de Sousa Alencar Marques; e Maria Escolástica de Moura Santos.

Às professoras que integraram a banca do processo de qualificação e avaliação da tese. À profa. dra. Wanda Maria Junqueira de Aguiar, pelo conjunto da sua obra já produzida, pois esta foi basilar do exame de qualificação, até para além da produção final do relatório. Sua apropriação do Materialismo Histórico-dialético e da Psicologia Histórico-Cultural e o quanto seu modo de escrever, dialogar, refletir, enfim, produziram considerável desenvolvimento para esta tese. Isso demonstra que a sua leveza e firmeza na condução de suas arguições na qualificação e na defesa são expressão viva da dialética forma e conteúdo, possibilitando a ampliação de questões importantes, ultrapassando o que fora objetivado na tese. Diz um provérbio africano que *“Uma chama não perde nada ao acender outra chama”*. Sinta-se também coautora deste processo.

À profa. dra. Luciana de Oliveira Rocha Magalhães, sua leitura atenta e cuidadosa fez com que me sentisse acolhida, bem como produziu a necessidade de maior desvelamento da pesquisadora e formadora que habitam em mim. Eu queria te agradecer retomando um trecho de Fernanda Young: **“O cafona quer ser autoridade, para poder dar carteiradas. Quer vencer, para ver o outro perder. Quer ser convidado, para cuspir no prato.”**. Opostamente a esses cafonas, você esbanjou serenidade, respeito, sororidade e novos e importantes desafios. Obrigada.

À profa. dra. Antonia Edna Brito, pelas colocações altamente pertinentes e profundas na defesa e seu envolvimento com a leitura da tese. Sua colaboração me deixou imensamente feliz e cheia de coragem e ânimo rumo ao desenvolvimento profissional. Obrigada.

À profa. dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, obrigada pelo olhar criterioso e rigoroso na qualificação.

À profa. dra. Cristiane de Sousa Moura Teixeira, pela participação na docência da disciplina Formação Humana, pelo processo de qualificação e defesa. Sua colaboração foi crucial, pois permitiu produzir minha compreensão da formação humana na direção da emancipação humana. Suas provocações acerca da literatura estudada acerca do que eu investigava

movimentaram bastante a abstração do processo de estudo e produção da tese como um todo. Grata.

À profa. Dra. Eliana de Sousa Alencar Marques, pela orientação, sobretudo por ter sido tão afetuosa, cuidadosa, mas também exigente em todo o trabalho desenvolvido desde o meu ingresso no doutorado. Na tentativa de buscar uma palavra que expresse o meu sentimento, a que mais se aproxima é: gratidão. Já lhe falei e hoje eu só amplio aquilo que não me canso de repetir: trilhar no *detour* que Kosic propõe só foi possível porque você nunca soltou a minha mão. Como diria Gonzaguinha na música “Caminhos do coração”: **“E é tão bonito quando a gente entende /Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá/ É tão bonito quando a gente sente/Que nunca está sozinho por mais que pense estar”**. Obrigada não só por me ensinar tanto, mas também me fazer acreditar que eu seria capaz. Sua potência foi um bálsamo para o meu desenvolvimento nesses últimos anos.

Ao Núcleo de Estudos e Pesquisas Histórico Críticas em Educação e Formação Humana (NEPSH), ao qual tive acesso desde o mestrado, porém de forma mais participativa e sistematizada, após meu ingresso no Doutorado, em 2020, em nome da profa. dra. Maria Vilani Cosme de Carvalho, que o coordena, pessoa que tem sido uma referência profissional em meu desenvolvimento desde a época do Mestrado e que, na ocasião, também coordenava o PPGEd. Obrigada ainda por ser resistência junto ao acolhedor NEPSH neste Brasil do avesso dos últimos anos. Vida longa ao NEPSH.

Gostaria de agradecer também a colaboração das professoras: dra. Maria de Nazareth Fernandes Martins, que colaborou imensamente no trato dos meus pré-indicadores e indicadores, além de ser um farol no âmbito da pesquisa-formação; d.ra. Cristiane de Sousa Moura Teixeira dentre tantas colaborações, destaco a sua didática maravilhosa; dra. Carla Andréa Silva, por sua serenidade ao lidar com as pessoas e pela segurança nos estudos vigotskianos; e ao prof. Dr. Neuton Alves de Araújo, por me possibilitar constituir apropriações da teoria da atividade, da Psicologia Histórico-Cultural, bem como da filosofia marxista, alicerce fundamental para a realização desta pesquisa.

Além disso, o NEPSH me proporcionou o reencontro com meu amigo doutorando Dirno. Gratidão pela sua “tribulação”, o carinho, o respeito, a parceria e sua disponibilidade em colaborar, sobretudo quando precisei submeter meu projeto ao Comitê de Ética e você desbravou comigo esta e outras etapas. Enfim, quero enaltecer a relevância dos estudos realizados semanalmente em nome da mestranda Denise Viana, que está sempre a postos para nos apoiar na organização dos recursos tecnológicos na qualificação e sempre que solicitada. Grata por todas as discussões que se constituíram em tantas situações sociais de desenvolvimento neste *detour* junto aos mestrandos, doutorandos, graduandos, professores, psicólogos, pedagogos, enfim, todos que integram o núcleo.

Ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação FORMAR, na pessoa da professora dra. Ivana Ibiapina, que o coordenava à época em que foi minha orientadora no Mestrado e me acolheu junto aos seus. Estendo os agradecimentos ainda à profa. dra. Hilda Bandeira, atual coordenadora, e o apoio e a torcida das queridas amigas “formetes” Hostiza, Fabrícia, Márcia e Rosalina.

Aos colegas da 13ª Turma de Doutorado, que tão logo iniciamos o sonhado primeiro período letivo, tivemos que interromper nossas atividades presenciais diante do pesadelo vivido por

conta da pandemia do Covid-19. Espero que todos estejam bem e saudáveis. E que tenham defendido suas teses. Mas apesar do distanciamento social e da frieza da interação apenas virtual, não hesitamos em estreitar os laços de amizade com alguns da turma. Um dos presentes que o doutorado me deu em forma de amizade foram a Keylla Machado, a Simoni Portela e o Luiz Bonfim. Vocês não têm noção do carinho e encorajamento que me deram no doutorado. Ainda tive o privilégio de compartilhar com o Luiz a mesma orientadora, ampliando assim a nossa interação e o meu aprendizado, que foi uma constante com ele.

Aos meus partícipes Margô, Lineu e Frida. Serei eternamente grata. Contem comigo no enfrentamento dessa engrenagem do rolo compressor.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, *campus* Timon, especialmente na pessoa do diretor geral, Romell Neves, e do diretor de ensino, Deusdete Brito, pelo incentivo, apoio e pelas condições favoráveis para a concretização desta pesquisa.

À minha família, meu pai, João Luiz de Oliveira (*in memoriam*), e minha mãe, Francisca Sousa Costa, por ter uma força gigantesca e ter sido destemida em apostar que venceríamos pela educação e pelos estudos. Espero ter feito jus ao seu admirável empenho por nossa educação. Ao meu irmão Francijone, sem você, eu não teria aprendido tantas coisas e nem sequer teria feito o vestibular no qual fui aprovada para Pedagogia. Aos meus outros dois irmãos, João Luís Júnior e Joildo, que também me apoiam e me abastecem de carinho, fraternidade e solidariedade. Às cunhadas Roberta Freire, Keilla Oliveira, Áurea, Vera e Edina Caland e concunhada Rosa, pelo constante carinho e zelo por minha família.

Aos meus filhos, Giuliano e Valentine, a minha duplinha, fonte de amor sem fim. Desculpas por minhas ausências e momentos de fadiga e estresse. Grata por me proporcionarem alegrias, orgulho e conservarem em mim o brilho de viver. Amo vocês.

Ao marido Robert, por ter tido tolerância e paciência comigo ao longo deste Doutorado, com seu mantra infalível “Vai dar tudo certo”, seus cuidados, com suas receitinhas experimentais sempre deliciosas e *lights*. Obrigada pelas dezenas/centenas de vídeos bobos e engraçados para me distrair e por me acalantar sempre, seu beijo de luz, amor e esperança.

Às amigas que o CCE da UFPI uniu desde a graduação em Pedagogia, Terezinha, Marinalva e Simone. Não esqueçam daquela frase do Mário Quintana.

À amiga Ioneide, que não a conheci na UFPI, mas, sim, em outro lugar de muitas memórias afetivas e artísticas, no Instituto de Educação Antonino Freire. Obrigada por sua arte, seu afeto verdadeiro e sua leveza.

Às amigas do grupo Flowers, a legal Jesus e a festeira Claudinea.

Às minhas amigas do *campus* de Timon, Iris e a Patrícia, que também faziam doutorado aqui na UFPI e na UFRN, respectivamente, e a pauta das nossas conversas quase sempre eram as angústias das nossas pesquisas, porém, sempre prometíamos, ao final das conversas, comemorar em breve quando todas defenderem. E a amiga-mestra Vilma, pedagoga do *campus* de Timon, com seu diálogo sempre tão oportuno e edificante ao longo do andamento da pesquisa.

Agradeço à psicóloga Fernanda Maria Nunes de Santana pelo profissionalismo e pela sensibilidade em me fazer acreditar e prosseguir. Em outras palavras, recorro à Clarice Lispector quando afirma que “ Eu sou mais forte do que eu”. Gratidão.

À Ceíça Souza, pelo olhar criterioso e atento na revisão deste texto.

In memoriam, destaco aqueles que certamente torceriam por mim e me abraçariam hoje: a amiga e professora Noélia Maranhão (vítima de Covid); e os que partiram devido a outras causas, Tia Raimundinha; amigo Luis Meneses; e madrinha Antônia.

E a Deus, pela energia espiritual produzida e pela potência maior do existir.

“Vejo a vida como uma constante caminhada dirigida para esse horizonte do homem completo, lutando contra tudo o que em nossa sociedade constitui uma barreira a essa caminhada. Espero sempre continuar em busca do conhecimento (a força do pensamento), procurando não esmorecer na luta pelos valores que defendo (a força da vontade).

Quanto à força do coração, já o alcancei: é o amor que sinto por você. Conclamar as pessoas a acabarem com as ilusões acerca de uma situação é conclamá-las a acabarem com uma situação que precisa de ilusões.

A crítica não retira das cadeias as flores ilusórias para que o homem suporte as sombrias e nuas cadeias, mas sim para que se liberte delas e brotem flores vivas.”

(Karl Marx, em “Introdução à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel”)

OLIVEIRA, J. S. C. de. **NECESSIDADES FORMATIVAS E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**: significações produzidas por professores em contexto de pesquisa-formação. 2024. 330f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2024.

RESUMO

A pesquisa de doutorado elegeu como objeto de investigação o desenvolvimento profissional docente a partir de ações formativas dirigidas para formação humana. Parte-se da compreensão de que ações formativas com potencial de colaborar com a formação humana de professores são aquelas que medeiam o desenvolvimento da consciência crítica acerca de como se constitui a educação numa sociedade capitalista e como se constitui a própria docência. Este trabalho está vinculado à linha de pesquisa Formação Humana e Processos Educativos do PPGEd/UFPI. Partiu-se do problema de pesquisa: qual a relação constituída entre as significações produzidas sobre necessidades formativas em contexto de pesquisa-formação e o desenvolvimento profissional de docentes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA? Tem como objetivo geral: Investigar a relação constituída entre as significações produzidas sobre necessidades formativas em contexto de pesquisa-formação e o desenvolvimento profissional de docentes no IFMA. A pesquisa sobre o desenvolvimento profissional docente mediado pelas significações de necessidades formativas fundamenta-se no Materialismo Histórico-dialético e na Psicologia Histórico-Cultural. O campo empírico foi o contexto de formação contínua criado pela pesquisa-formação, com três professores de licenciaturas do IFMA. A produção de dados aconteceu por meio do Memorial Reflexivo do Processo Formativo e das Sessões Reflexivas. O procedimento analítico utilizado foram os Núcleos de Significação. Os resultados da pesquisa foram sistematizados a partir de três núcleos de significação. No primeiro núcleo predominam as significações dos partícipes acerca de suas necessidades formativas e evidenciaram a produção de novas necessidades ante a mediação do pesquisador no contexto da pesquisa-formação. O segundo núcleo analisa quais condições estão sendo oferecidas à formação contínua nos campi do IFMA, e se reflete sobre qual a intencionalidade no atual modo de formar seus professores. As significações do terceiro núcleo revelam o movimento rumo à tomada de consciência produzida pelos partícipes diante do acesso ao estudo, munidos de reflexão crítica no enfrentamento às iniciativas fundamentalistas, conservadoras e mercadológicas. A conclusão da pesquisa comprova a tese de que o professor se desenvolve profissionalmente quando, em atividade de pesquisa-formação, produz novas significações sobre suas necessidades formativas em meio a movimentos espiralados de negação, luta e saltos qualitativos.

Palavras-chave: desenvolvimento profissional; significações; necessidade formativa; pesquisa-formação; formação humana.

OLIVEIRA, J. S. C. de. **TRAINING NEEDS AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT: meanings produced by teachers in a research-training context.** 2024. 330f. Thesis (Doctorate in Education) – Federal University of Piauí, Teresina, 2024.

ABSTRACT

The purpose of this research was to investigate the professional development of teachers through training activities focused on human development. It was based on the understanding that formative actions with the potential to collaborate with the human formation of teachers are those that mediate the development of critical awareness about how education is constituted in a capitalist society and how teaching process is constituted. This work is associated with the Human Formation and Educational Processes area of research at PPGED/UFPI. The research issue was: what is the relationship between the significations produced about formative needs in a research-training context and the professional development of teachers at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Maranhão - IFMA? Its general objective is to investigate the relationship between the perceptions produced about training needs in a research-training context and the professional development of teachers at the IFMA. The investigation about teacher professional development mediated by the meanings of training needs is based on Historical-Dialectical Materialism and Historical-Cultural Psychology. The empirical field was the context of continuous training created by the research-training, with three IFMA degree teachers. The production of information was done through the Reflective Memorial of the Training Process and the Reflective Sessions. The analytical procedure used was the Nuclei of Meaning. The research results were systematized into three of meaning. In the first nucleus, the participants' meanings about their training needs predominated and showed the production of new needs in the face of the researcher's mediation in the context of the training-research. The second section analyses the conditions under which continuing education is being offered on IFMA campuses, as well as reflecting on the intentionality of the current way of training teachers. The meanings of the third section reveal the movement towards awareness produced by the participants when faced with access to study equipped with critical reflection in the face of fundamentalist, conservative and market initiatives. The conclusion of the research proves the thesis that teachers develop professionally when, in a research-training activity, they produce new meanings about their training needs in the midst of spiral movements of rejection, struggle and qualitative increases.

Keywords: professional development; meanings; training needs; research-training; human formation.

OLIVEIRA, J.S.C. de. **NECESIDADES DE FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL:** significados producidos por docentes en un contexto de investigación-formación. 2024. 330 y siguientes. Tesis (Doctorado en Educación) – Universidad Federal de Piauí, Teresina, 2024.

RESUMEN

La investigación doctoral eligió como objeto de investigación el desarrollo profesional docente a partir de acciones de formación orientadas al desarrollo humano. Se parte de la comprensión de que las acciones formativas con potencial de colaborar con la formación humana de los docentes son aquellas que median en el desarrollo de una conciencia crítica sobre cómo se constituye la educación en una sociedad capitalista y cómo se constituye la enseñanza misma. Este trabajo está vinculado a la línea de investigación Formación Humana y Procesos Educativos del PPGEd/UFPI. El punto de partida fue el problema de investigación: ¿cuál es la relación entre los significados producidos sobre las necesidades de formación en un contexto de investigación-formación y el desarrollo profesional de los profesores del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Maranhão – IFMA? Su objetivo general es: Investigar la relación entre los significados producidos sobre las necesidades de formación en un contexto de investigación-formación y el desarrollo profesional de los docentes del IFMA. Las investigaciones sobre el desarrollo profesional docente mediado por los significados de las necesidades de formación se basan en el Materialismo Histórico-Dialéctico y la Psicología Histórico-Cultural. El campo empírico fue el contexto de formación continua creado por la formación-investigación, con tres profesores de pregrado del IFMA. La producción de datos se realizó a través de la Memoria Reflexiva del Proceso de Formación y Sesiones Reflexivas. El procedimiento analítico utilizado fue el de Núcleos de Significado. Los resultados de la investigación fueron sistematizados a partir de tres núcleos de significado. En el primer núcleo predominaron los significados de los participantes sobre sus necesidades de formación y se destacó la producción de nuevas necesidades bajo la mediación del investigador en el contexto de la investigación-formación. En el segundo núcleo se analiza qué condiciones se están ofreciendo para la formación continua en los campus de IFMA, así como reflexionar sobre la intencionalidad en la forma actual de formar a su profesorado. Los significados del tercer núcleo revelan el movimiento de toma de conciencia producido por los participantes frente al acceso al estudio dotado de una reflexión crítica frente a las iniciativas fundamentalistas, conservadoras y de mercado. La conclusión de la investigación comprueba la tesis de que los docentes se desarrollan profesionalmente cuando, en actividades de investigación-formación, producen nuevos significados sobre sus necesidades de formación, en medio de movimientos vertiginosos de negación, lucha y saltos cualitativos.

Palabras clave: desarrollo profesional; significados; necesidad de formación; formación-investigación. Formación humana.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Movimento espiralar da FC de professores.....	100
Figura 2 – Princípios de Vigotski (2007) adaptados para mediar a pesquisa-formação	136
Figura 3 – Pauta matriz da PF	157
Figura 4 – Síntese do alicerce teórico-metodológico das ações da metodologia	169
Figura 5 – Movimento do concreto caótico ao concreto pensado	174
Figura 6 – Síntese das ações que compõem a metodologia da produção e análise dos dados da pesquisa, segundo Liberali (2010); Aguiar et al. (2013, 2023); Oliveira (2016) e Martins (2019).....	175

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização das pesquisas selecionadas no levantamento bibliográfico na BDTD	56
Quadro 2 – Caracterização das pesquisas selecionadas no levantamento bibliográfico	60
Quadro 3 – Caracterização das pesquisas selecionadas no levantamento bibliográfico	63
Quadro 4 – Síntese dos procedimentos adotados para produção de dados e seus respectivos objetivos.....	137
Quadro 5 – Perfil acadêmico dos partícipes do grupo e respectivos campi/cursos de licenciaturas.....	140
Quadro 6 – Notas do Memorial Reflexivo do Processo Formativo produzido pelos partícipes	144
Quadro 7 – Delineamento da categoria estudada e o objetivo da SR.....	156
Quadro 8 – Exemplo de Pré-indicadores extraídos dos memoriais e sessões reflexivas.....	169
Quadro 9 – Exemplo de levantamento de indicadores	171
Quadro 10 – Exemplo de Núcleo de significação	172
Quadro 11 – Núcleos de significação	178

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
BTDC	Banco de Teses e Dissertações da CAPES
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
IFMA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEPSH	Núcleo de Estudos e Pesquisas Histórico Críticas em Educação e Formação Humana
NF	Necessidades formativas
PF	Pesquisa-formação
PHC	Psicologia Histórico-Cultural
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
UFPI	Universidade Federal do Piauí

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA ENCRUZILHADA: analisando caminhos para além de uma aglutinação	42
2.1	O desenvolvimento profissional docente enquanto categoria no MHD	43
3	AS BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA ANÁLISE DAS SIGNIFICAÇÕES DAS NECESSIDADES FORMATIVAS PRODUZIDAS POR PROFESSORES EM PESQUISA-FORMAÇÃO	75
3.1	O método da pesquisa e a inter-relação das leis da dialética com o desenvolvimento profissional docente	77
3.2	Significações de necessidades formativas e o desenvolvimento profissional: os pressupostos teórico-metodológicos da PHC	93
4	PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO DA REALIDADE E A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HUMANA: ELEMENTOS FUNDANTES DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	102
4.1	A constituição da consciência humana: reflexões necessárias para a compreensão enquanto produto histórico	104
4.2	Toda atividade humana é significada: a gênese e o desenvolvimento das significações	114
4.3	A necessidade humana produzida historicamente e o desenvolvimento profissional: o dever da superação das necessidades produzidas em atividade	120
5	PESQUISA-FORMAÇÃO COMO LÓCUS DE PRODUÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	130
5.1	Tipo de pesquisa	132
5.2	Princípios vigotskianos mediadores na pesquisa-formação: para além da descrição vem a explicação	134
5.2.1	Primeiro movimento: o encontro para o convite-adesão e a formação do grupo de partícipes	137

5.2.2 Segundo movimento: o Memorial Reflexivo do Processo Formativo	141
5.2.3 Terceiro movimento: as Sessões Reflexivas (SR)	152
5.3 Planificação para a Análise dos Dados: Núcleos de Significação (NS) como proposta de análise e interpretação dos dados	166
6 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE MEDIADO PELAS SIGNIFICAÇÕES DAS NECESSIDADES FORMATIVAS: DO CONCRETO CAÓTICO AO CONCRETO PENSADO	177
6.1 Necessidades Formativas e a pesquisa-formação: “necessidade formativa é muito mais do que ausência ou dificuldade perante os desafios, elas sempre existirão”	178
6.2 Formação Contínua e o Desenvolvimento Profissional: Eu fico muito agoniada com esse negócio de que a nossa formação é só no encontro pedagógico, sabe?	199
6.3 Mediações da Pesquisa-Formação no Desenvolvimento da Consciência do Professor: “é como se a gente estivesse num rolo compressor e nem percebesse”	228
6.4 Síntese das múltiplas determinações desveladas no movimento dos internúcleos	261
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	269
REFERÊNCIAS	275
APÊNDICE – QUADRO DE PRÉ-INDICADORES (113), INDICADORES (08) E NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO (03)	293

1 INTRODUÇÃO

“Assistiu-se a verdadeiros *experimenta in corpore vili* [experimentos num corpo sem valor], como aqueles que os anatomistas realizam em rãs” (Karl Marx, O capital, Livro I, p. 528).

Para investigarmos acerca de desenvolvimento profissional docente, é preciso que reconheçamos o quão importante é aliar, à tamanha discussão, a formação de professores, haja vista que esta tem se constituído como fonte inesgotável e desafiadora para pesquisadores na área da educação, pois exige, sobretudo, que consideremos os múltiplos interesses, aspectos e disputas que a determinam como tal. Ademais, a formação de professores constitui-se como basilar para a prática docente, independentemente do nível ou da modalidade de ensino a ser empreendida.

Acerca da multiplicidade dos aspectos que determinam a formação de professores, é inevitável tratar, nesta pesquisa, da pandemia¹ da Covid-19, iniciada no ano de 2020, e que apresentou desafios para os sistemas de saúde e para os líderes políticos em todo o mundo, impactando de forma profunda em todas as esferas da vida humana, uma vez que, assim como Marx reflete na epígrafe que inicia este texto introdutório, o Brasil teve mais de 700 mil mortes – óbitos de pessoas tratadas pelo Governo Federal como corpos sem valor – apresentando alarmantes índices globais de mortalidade.

Além disso, a pandemia mostrou-se caracterizada como de classe, gênero e raça. A esse respeito, Harvey (2020, p. 21) pontua: “Embora os esforços de mitigação estejam convenientemente ocultos na retórica de que ‘todos estamos juntos nesta guerra’, as práticas, em particular por parte dos governos nacionais, sugerem motivações mais sinistras”. No caso do Governo brasileiro, a Lei n.º 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, foi sancionada visando tratar “[...] sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019” (Brasil, 2020a), mas o que vivenciamos foi uma situação que se tornou desesperadora, com o país se destacando como um dos campeões do trágico pavor que assolava o mundo. Ademais, sublinha Harvey (2020, p. 22):

As forças de trabalho, na maioria das partes do mundo, há muito que foram socializadas para se comportarem como bons sujeitos neoliberais (o que significa

¹ A pandemia não é a questão central desta pesquisa, porém, não podemos desconsiderar a realidade vivida no Brasil e no mundo, em plena crise sanitária vinculada ao vírus SARS-CoV-2, em disseminação no território brasileiro a partir de março de 2020, coincidente ao primeiro ano letivo referente à 13ª turma de Doutorado do PPGEd, à qual pertencemos.

culpar a si ou a Deus se algo de ruim acontecer, mas nunca ousar sugerir que o capitalismo pode ser o problema). Mas mesmo os bons sujeitos neoliberais podem ver que há algo errado no modo como esta pandemia está sendo enfrentada.

O Governo Federal do Brasil subestimou a seriedade da pandemia, estimulou a desinformação como estratégia política, fez contratos irregulares para compra de imunizantes, confrontou governadores dos Estados preocupados em salvar vidas e promoveu sucessivas narrativas, pregando o negacionismo da ciência, banalizando, assim, a morte do povo brasileiro.

Em meio à crise emergencial global, a educação, em todo o mundo, também foi afetada duramente. Mediante a declaração da Organização Mundial de Saúde (OMS), em 11 de março de 2020, informando que a emergência sanitária causada pelo Coronavírus tinha sido considerada pandemia, fez-se necessária a criação de dispositivos jurídicos, a saber, a Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020, emitida pelo Ministério da Educação, dispondo “[...] sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - Covid-19” (Brasil, 2020b).

Na educação pública brasileira, que já vinha sendo penalizada desde meados de 2016, por formas intensas de descaso, como a exploração do trabalho docente e a precarização ilimitada, as consequências da pandemia foram devastadoras para o professor que precisava do seu trabalho para sobreviver, como destaca Antunes (2020, p. 28): “Com uma aparência inicial policlassista, a pandemia do capital é de fato muito mais funesta ao atingir o corpo da classe trabalhadora [...]”.

Em outras palavras, a ampliação significativa do empobrecimento e a expansão da miserabilidade na totalidade da classe trabalhadora foram notórias diante do contexto pandêmico no Brasil, uma vez que o vírus não prefere pobre ou rico, mas a omissão do Governo Federal e de seus sucessivos e inoperantes ministros da Saúde tiveram seus alvos, sim, pois esses são mais letais ao pobre que enfrenta a crise que vivemos para além da questão de saúde e sanitária, haja vista que se ampliou e se tornou também uma questão socioeconômica.

Notemos, então, que o *modus operandi* governista, praticado em uma sociedade cindida em classes sociais, como a brasileira, requer sobretudo ser analisado radicalmente no bojo desta pesquisa, uma vez que, não seria exagero, recorrer a Mbembe (2016) para situar tal prática de necropolítica: o poder dos governos de decidir sobre a vida e a morte das pessoas, bem como o modo que o farão.

É nessa direção mórbida que os interesses do modelo capitalista têm tornado o trabalho docente em instituições públicas cada vez enfraquecido e precarizado, a citar, as últimas reformas educacionais que regulamentam mudanças curriculares e no ensino nas licenciaturas, bem como a drástica redução nos investimentos dedicados à educação, seja ela básica ou superior, nos últimos anos, como veremos adiante.

O quadro relatado tem contribuído para alargar mais ainda o abismo entre as classes sociais, haja vista que tamanha atrocidade não ocorre só no âmbito educacional. Difícil oportunizar o desenvolvimento profissional docente diante da ininterrupta precarização do trabalho docente, se o Governo sequer demonstrava respeito à vida humana, tanto mais à formação humana. Isso escancara a tática governista contra o trabalhador de modo geral, validado pela Presidência brasileira, na qual o acentuado vilipêndio é sintetizado por Antunes (2020, p. 19-20) como uma “[...] confluência entre uma economia destruída, um universo societal destroçado e uma crise política inqualificável converte o Brasil em um forte candidato ao abismo humano, em um verdadeiro cemitério coletivo”.

A pandemia escancarou de uma vez por todas a desproteção total da classe trabalhadora, que já vinha, desde o Governo Temer, que presidiu o país de 31 de agosto de 2016 a 1º de janeiro de 2019, empossado após o *impeachment* da titular, Dilma Rousseff, sofrendo as consequências da perda e do desmoronamento de direitos do trabalho, por meio de reformas questionáveis, inclusive na área da educação.

O cenário brevemente descrito é corrosivo e preocupante, pois sabemos que o projeto pedagógico oficializado pelo Estado tem papel primordial a desempenhar na formação de professores que, por sua vez, são formadores de crianças, jovens e adultos, por meio das propostas curriculares instituídas. A formação de professores e a qualidade desta dependem, por sua vez, da totalidade que a constituem e nunca de uma única mediação².

No âmbito educacional, estudos recentes (Liberali, 2020; Mendonça; Andreatta; Schlude, 2021; Puentes; Longarezi, 2021) apontaram que a pandemia revelou a urgente necessidade de investimentos em formação contínua³ de professores, no tocante ao enfrentamento da nova realidade do ensino imposto pelo distanciamento social provocado pela pandemia. Grande parte dos professores se sentiu à deriva para realizar suas atividades

² A respeito da mediação, Lenin destacou, notadamente, a sua função transicional dinâmica, pois declarava que tudo era mediado, fundido em um, ligado pelas transições. A mediação está relacionada não só com a unidade dos contrários, mas com a transição de cada qualidade, propriedade, aspecto em cada uma das outras (Bottomore, 2012).

³ No contexto desta investigação, optamos pela expressão formação contínua de professores, a qual está relacionada à ideia de progressão e não terminalidade, em detrimento da expressão formação continuada, que reforça a ideia de ação acabada (Liberali, 2006). Exceto em casos de alguma citação, inclusive de legislações ou de excertos extraídos das falas dos participantes.

docentes, produzindo a necessidade de processos formativos sobre as tecnologias digitais, que emergiram no contexto pandêmico como uma “tábua de salvação” imediata e providencial. A emergência do uso e a falta de trato na condução tecnológica, por parte da maioria dos professores, entretanto, não pode ser atribuída a eles individualmente, mas à falta de investimento público, coletivo, organizado, e que, de fato, priorize suas necessidades formativas em interface com a formação contínua.

Diante do exposto, elegemos para investigar o desenvolvimento profissional docente, por compreendermos que ações formativas para professores podem produzir mudanças fundamentais em direção ao seu desenvolvimento⁴. A esse respeito, Cunha (2013, p. 622) declara:

[...] a necessidade de estudar o professor e sua formação é tão permanente quanto inexorável é a ideia de processo na sua condição humana, em sua organização social. As mudanças na sociedade definirão sempre novos desafios para a educação dos homens e, como decorrência, diferentes aportes no papel e formação de professores.

Diante desse permanente desafio para os pesquisadores na área da Educação, de modo geral, o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, por meio da linha de pesquisa à qual estamos vinculados, denominada de Formação Humana e Processos Educativos, se propõe à investigação de temáticas relativas às múltiplas e mútuas particularidades que constituem e explicam a educação para a formação humana, bem como as múltiplas e mútuas particularidades que medeiam o desenvolvimento de processos formativos de profissionais da docência, na direção de atuação voltada para a transformação da realidade social, uma vez que as condições adequadas e necessárias para tal fim precisam ser produzidas em seus múltiplos âmbitos. Para tanto, os estudos são sistematizados e desenvolvidos no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Histórico-Críticas em Educação e Formação Humana (NEPSH).

Desse modo, ao nos propormos pesquisar sobre desenvolvimento profissional de professores, defendemos que ele está indissociavelmente ligado à humanização do professor. No tocante ao âmbito formativo, realçamos que professores necessitam não só da formação inicial, e que a formação contínua, por sua vez, não deve ser concebida como uma mera justaposição, envolvendo ambas as formações e muito menos ser ofertada sob critérios aleatórios e/ou indefinidos. De acordo com Franco (2019, p. 99, grifo da autora), referendando Paulo Freire:

⁴ O desenvolvimento profissional é um processo pertinente a todos os profissionais, contudo, nesta investigação, referimo-nos ao desenvolvimento profissional docente, mesmo quando estivermos utilizando somente o termo desenvolvimento profissional.

A formação contínua é uma forma de procurar dar espaço para o **ser mais**, que Freire tanto enaltece. Assim, tanto ele quanto nós educadores, somos totalmente contrários à **formação mercantilista**: aquela que fornece pacotes prontos; recebida por encomenda; realizada por supostos especialistas, a partir de um rol de hipotéticas necessidades de docentes, os quais nem sequer foram consultados; são organizadas sob forma de apostilas, vídeos e roteiros para se realizar em uma improvável formação de fora para dentro da escola, distante das reais necessidades dos docentes.

Assim, julgamos necessária a investigação em torno da relação constituída entre as significações produzidas sobre necessidades formativas em contexto de pesquisa-formação e o desenvolvimento profissional de docentes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA). A pesquisa-formação⁵ ocupa espaço relevante nesta investigação, pois pode se constituir como processo educativo com potencial para formação humana do professor.

Se ao longo da história da educação brasileira a formação contínua de professores não foi muito ressaltada, essa discussão tornou-se recorrente, especialmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n. 9.394/96, que não só passou a exigir qualificação específica ao nível de formação inicial para a docência, mas também assegurou o direito aos professores à continuidade da sua formação (Saviani, 2005).

No entanto, quando o assunto é desenvolvimento profissional, este termo só aparece uma única vez no documento que rege a educação brasileira, precisamente, no inciso V do artigo 13, que trata das incumbências dos professores: “[...] ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional [...]”, ou seja, os professores são incumbidos enfaticamente, dentre outros aspectos, de garantir o seu próprio desenvolvimento profissional, mas não explicita maiores desdobramentos sobre como se daria.

Entretanto, desde já adiantamos que, há pouco mais de duas décadas da sua aprovação, essa legislação sofreu e vem sofrendo constantes alterações em seu texto. O ponto para o qual chamamos a atenção concentra-se em seus artigos 35 e 36, que foram modificados e aprovados pela Lei n.º 13.415, de 2017, que, por sua vez, traz premissas visando possibilitar que a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC), recentemente aprovada no Brasil, seja fundamentada na Pedagogia das competências, como veremos mais adiante.

⁵ Pesquisar e formar são ações complexas em si e possuem suas próprias características. Quando tomadas como ações isoladas, podem revelar que são, cada uma delas, um todo complexo que contém variados atributos, seja um conteúdo específico, seja uma forma determinada, por exemplo. Porém, a mediação defendida nesta investigação condiz com a dinâmica singular que passa a coexistir reciprocamente entre ambas as ações e na relação com o todo que passam a constituir. Defendemos, por conseguinte, a existência de uma relação dialética entre pesquisar e formar, justificando assim o uso do hífen para mencionar a unidade pesquisa-formação.

Podemos afirmar que, no Brasil, o marco regulatório da implementação da pedagogia das competências foi legitimado com a LDBEN 9.394/96, haja vista que a orientação desta lei, desde a sua criação, esteve alicerçada no ideário pedagógico neoliberal e, sob essa direção, os pressupostos pedagógicos e formativos foram alinhados às orientações estabelecidas pelos organismos multilaterais, especialmente a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial (Peroni, 2003; Militão, 2003).

Em outros termos, a formação docente tem sido algo destinado estrategicamente para a aquisição de novos saberes, travestidos de aprendizagens denominadas significativas, mas que, na sua essência, são instrumentos adaptativos aos interesses econômicos que requisitam a formação de indivíduos ajustados às demandas emergenciais do modelo do capitalismo que está em permanente mudança.

Destacamos, ainda, no âmbito das políticas educacionais mais recentes, o Plano Nacional de Educação (PNE), que intenciona não só nortear os investimentos educacionais e as estratégias de melhoria da qualidade da educação brasileira, como é, sobretudo, ou pelo menos deveria ser, resultado de amplo processo de discussões e consultas a diferentes instâncias públicas e sociais comprometidas com a educação, a citar: o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), que coordenam as secretarias estaduais e municipais de educação. Além desses, diferentes organizações acadêmicas, associações profissionais e representantes nacionais envolvidos na área educacional também costumam participar dos debates, garantindo, assim, a participação dos estados federativos.

O atual PNE, com vigência de 2014 a 2024 (Brasil, 2014), teve sua aprovação por meio da Lei n.º 13.005/2014, tem validade decenal e conta com dez diretrizes, que abrangem objetivos maiores, voltados à melhoria da educação, 20 metas, que definem os patamares educacionais a serem atingidos, bem como 254 estratégias, que traduzem os meios para que as políticas públicas sejam planejadas, visando ao alcance definitivo das metas e a consolidação das diretrizes nele estabelecidas. Nessa direção, cabe aos estados e aos municípios elaborarem planos de trabalho específicos para o alcance dos objetivos estabelecidos pelo mencionado plano (Brasil, 2014a).

Vale mencionar que as 20 metas a serem cumpridas em seu período de vigência contemplam os três níveis da educação básica e dizem respeito à qualidade, ao acesso e ao investimento em educação, em formação continuada (termo usado na legislação de modo geral) dos professores e em inclusão. No momento, enfatizaremos somente aspectos

relacionados às metas 12, 15 e 16, pois estas mantêm estreita relação com o que intencionamos investigar, contudo, compreendemos que um plano dessa envergadura social deve ter suas metas e estratégias concatenadas, considerando especialmente a realidade da educação pública brasileira e o contexto sócio-histórico no qual vivemos.

Responsável pela publicação dos estudos para aferir a evolução do cumprimento das metas estabelecidas, conforme determina a Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apresenta bianualmente relatórios acerca das ações do plano ora apresentado, sendo que o Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do PNE-2020 aponta elementos pertinentes à nossa investigação (Brasil, 2020).

A respeito da meta 12, o relatório afirma que a taxa bruta de matrícula na educação superior cresceu 6,2% entre 2012 e 2019, e que, para o alcance da meta de 50% até 2024, será necessário crescimento de 12,6% (2,5% ao ano). O documento propõe:

Elevar a taxa bruta de matrícula⁶ na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público (Brasil, 2020).

Além disso, do ponto de vista territorial, as desigualdades persistem ao longo do período. Em 2019, as regiões Norte (32,8%) e Nordeste (30,3%) apresentaram taxas menores do que Centro-Oeste (44,8%), Sul (44,4%) e Sudeste (39,9%), pois:

3. A região Nordeste concentra a maioria dos estados com os menores resultados de TBM na educação superior: Alagoas (24,3%), Maranhão (26,3%), Bahia (28,3%), Sergipe (28,9%) e Pernambuco (29,2%). Por outro lado, na região Norte, que possui TBM próxima à da região Nordeste, estados como Roraima (41,4%) e Amapá (45,0%) obtiveram resultados na TBM superiores à média da região Sudeste (39,9%). [...]

6. Novamente a região Nordeste concentrou a maioria dos estados com os menores resultados de TLE na educação superior: Maranhão (15,9%), Bahia (16,4%), Alagoas (16,6%) e Sergipe (18,5%) (Brasil, 2020, p. 60-61).

Sendo assim, a região Nordeste, de modo geral, especificamente o estado do Maranhão (unidade federativa que sedia os *campi* dos partícipes desta investigação), exige atenção do Governo para ocorrer intensificação de ações que promovam o acesso da sua população ao ensino superior, e, nessa direção, os Institutos Federais ocupam importante lugar

⁶ O Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do PNE-2020, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), adota as siglas TBM para referir-se À Taxa Bruta de Matrículas e TLE para tratar da Taxa Líquida de Escolarização.

para o alcance de tal meta, uma vez que, desde a sua criação, em 2008, e a sua respectiva interiorização pelos rincões do Brasil, milhares de jovens e adultos têm tido a oportunidade de estudar não só um curso técnico, mas também graduação e/ou pós-graduação, ou seja, constitui-se como locus propício para fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita, para formação de professores e professoras que atuarão na educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, bem como para atender ao déficit de profissionais em áreas específicas e escassas em determinadas regiões.

Quanto à meta 15, que preconiza garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de um ano de vigência desse PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação, de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. O relatório destaca:

5. Nos anos finais do ensino fundamental, diferentemente do que se observa para os anos iniciais, os indicadores de adequação da formação docente sugerem fortes desigualdades regionais, havendo uma concentração de percentuais mais altos de adequação da formação docente nos estados das regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste e mais baixos nas regiões Norte e Nordeste.

6. No ensino médio, os resultados também indicam intensas disparidades regionais no que se refere às docências com professores com formação superior adequada à área de conhecimento em que atuam (Brasil, 2020, p. 70).

Embora o relatório aponte avanços na formação de professores e professoras aptos para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, notamos que o restante da Educação Básica ainda requer a devida qualificação para os docentes trabalharem para atender à meta do PNE. Também em relação à meta 15, a região Nordeste está defasada.

Com base nesses resultados, podemos inferir que a escassez de professores, especialmente em algumas áreas e regiões do meio-norte brasileiro, a insuficiência aliada à inadequação das políticas educacionais e das propostas para a formação docente geram severos impactos sobre a qualidade de ensino. Precisamos, sobretudo, saber lidar com o grande desafio a ser enfrentado: o de superar a falsa consciência de que há neutralidade nas políticas e nas propostas de formação docente. Para todo projeto de formação e de legislação educacional em curso, é preciso elucidarmos a quem esses servem, explicitarmos suas contradições, e, com base nas condições concretas dadas, desvelarmos as ligações e relações

para a construção coletiva de alternativas que ponham a educação a serviço do desenvolvimento de relações que perspectivem a formação humana.

No que se refere à meta 16, que diz respeito à formação continuada dos professores, esta apresenta dois objetivos centrais, a saber: a formação ao nível de pós-graduação, de 50% dos professores da educação básica até o último ano de vigência do PNE, ou seja, em 2024; e garantir formação continuada a todos os profissionais da educação básica em suas áreas de atuação, considerando as necessidades, as demandas e os contextos dos sistemas de ensino. Sobre essa meta, o Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do PNE-2020 conclui:

5. O percentual de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada aumentou, de 2013 a 2019, de 30,6% para 38,3%. Entretanto, preveem-se dificuldades para o atingimento da meta (100% dos profissionais da educação básica). Considerando apenas os docentes (Indicador 16B), seria necessário formar cerca de 160% mais professores do que os que estão atualmente formados, até o final da vigência do PNE.

6. Constatam-se diferenças regionais quanto à formação continuada: em 2019, o percentual de professores com formação continuada era maior na região Sul (60,0%), seguida pelas regiões Nordeste (39,9%), Centro-Oeste (38,8%) e Norte (36,8%), sendo a região Sudeste (29,2%) a que apresentou o resultado mais baixo (Brasil, 2020, p. 73).

Podemos refletir, com base nesse relatório, que, apesar do aumento no percentual de professores que realizaram formação contínua, ainda precisamos melhorar muito para atingir a meta estipulada. Embora a região Nordeste ocupe a segunda colocação no tocante à oferta de formação contínua no país, seu percentual continua bem aquém da região Sul, que ocupa o primeiro lugar.

É válido realçar o importante papel dos Institutos Federais e o potencial que eles carregam para materializar parte significativa do PNE (2014-2024) – criados por meio da Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, integrantes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. O Governo Federal da época, presidido por Luís Inácio Lula da Silva, efetivava, assim, a implementação de políticas públicas educacionais em que a educação tecnológica e profissional tivesse lugar privilegiado, pois medidas provisórias e decretos, frutos da gestão federal no final da década de 1990, permitiram à União eximir-se de responsabilidades no que tange à expansão da rede técnica de ensino federal (Manfredi, 2002).

Com isso, nasceu um novo modelo de instituição de Educação Profissional e Tecnológica, o qual foi estruturado a partir do já consolidado nos CEFETs. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia tinham a missão de gerar e fortalecer condições estruturais necessárias ao desenvolvimento educacional e socioeconômico brasileiro:

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

§ 1º Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais.

§ 2º No âmbito de sua atuação, os Institutos Federais exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais.

§ 3º Os Institutos Federais terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos a distância, a legislação específica (Brasil, 2008a)

Desse modo, os IFs também têm amparo legal em quesitos importantes para seu pleno funcionamento, pois possuem natureza jurídica de autarquia e são detentores de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (Brasil, 2008a). A ênfase dos institutos federais se concentra na promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável, com vistas à inclusão social, assim como na busca por soluções técnicas e geração de novas tecnologias, haja vista que eles devem responder, de maneira ágil, às demandas crescentes por formação profissional e por difusão de conhecimentos científicos e de suporte aos arranjos produtivos locais.

Com a criação dos Institutos Federais, a oferta de vagas para formação de professores aptos a atuar na Educação Básica e Educação Profissional foi colocada em forma de lei como uma das metas a serem cumpridas pelos institutos. Para conseguir assegurar a política de formação de professores, há, na Lei n. 11.892/2008, em seu art. 7º, a prerrogativa de que os Institutos Federais devem ofertar “[...] cursos de licenciatura, assim como programas especiais de formação pedagógica, intencionando a formação de professores para a Educação Básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional” (Brasil, 2008a).

O art. 8º da mesma Lei expõe que todos os IFs devem garantir o mínimo de 20% de suas vagas para cursos voltados à formação de professores (Brasil, 2008a). Os referidos cursos possuem normativa quantitativa e indicação para contemplar determinadas áreas do conhecimento – ciências da natureza, da matemática e para educação profissional –, demonstrando que há ênfase nas licenciaturas dentro dos IFs.

O propósito de ofertar cursos de formação de professores favorece a consolidação dos Institutos Federais e encontra sustentáculo nos referenciais legais. O desafio é, portanto, não só alavancar cursos de licenciaturas oferecidos nos Institutos Federais, mas, sobretudo, torná-los realidade em uma instituição formadora de professores, haja vista que, historicamente, sob outros formatos, foi especializada na oferta de educação profissional e formação técnica.

Entretanto, após a criação dos IFs, em 2008, as futuras normativas em torno da educação, de modo geral, anunciavam os duros ataques e desmontes que estavam por vir, mas, antes mesmos de falarmos da Resolução do CNE/CP n.º 2/2019, é inevitável não lembrarmos a considerável adesão de muitas Universidades e Institutos Federais às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), à Resolução CNE/CP n.º 2/2015 (Brasil, 2015), que orientava a formação inicial ao nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Desde então, tanto as Universidades quanto os Institutos Federais desenvolveram e vêm desenvolvendo estudos e discussões dedicados à construção e materialização de documentos, como o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) próprio e dos cursos ofertados por ambas as instituições. De igual modo, valorizam e reconhecem a importância da institucionalização da formação contínua oferecida pelos centros de formação de estados e municípios.

Porém, em 2018, a crescente retomada neoliberal, em curso no Brasil, foi impulsionada, por meio da eleição presidencial, ocorrida em 28/10 daquele ano, que resultou na eleição de Jair Bolsonaro no segundo turno. Nos dizeres de Pierre Dardot e Christian Laval, (2016, p. 7), “[...] o neoliberalismo não é apenas uma ideologia, um tipo de política econômica. É um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida”.

A eleição de Bolsonaro interferiu diretamente nos interesses educacionais, com o aprimoramento da exploração capitalista, da maximização dos lucros e com a nova ofensiva neoliberal. De acordo com Almeida (2019, p. 185-186), o Governo eleito “[...] articula, em níveis diferentes, pelo menos, quatro linhas de forças sociais: economicamente liberal, moralmente reguladora, securitariamente punitiva e socialmente intolerante”. A partir de então, intensificou-se uma onda de relações extremamente ultraconservadoras e odiosas no país, cujas ações e políticas incidiram, diretamente, sobre as políticas públicas e, principalmente, as educacionais. Nessa direção, o Ministério da Educação (MEC) não só manteve como fortaleceu as suas investidas no sentido de rever/reverter a política de formação de professores e encontrou o cenário propício para concretizar as suas reais e mercenárias intenções no âmbito educacional.

Inicialmente, o MEC teve como ministro Ricardo Vélez Rodríguez, nome sugerido por Olavo de Carvalho ao presidente Jair Bolsonaro para dirigir o Ministério. Sua permanência no cargo foi de 1º de janeiro a 8 de abril de 2019, quando foi demitido da pasta sob a alegação de falta de expertise e gestão. Em discurso, na ocasião de sua posse, declarou

que sua proposta educacional teria inspiração liberal-conservadora, destacando Olavo de Carvalho como o maior pensador brasileiro vivo. Logo, foi substituído pelo professor universitário Abraham Bragança Weintraub.

Nomeado em 8 de abril de 2019, Weintraub ficou até 20 de junho de 2020 e foi muito ativo na rede social denominada à época, Twitter, durante seu tempo à frente do MEC, rede social na qual fez declarações controversas e ataques constantes ao Partido dos Trabalhadores, à imprensa e à esquerda. Leher *et al.* (2023, p. 195) não nos deixam esquecer, as inverdades e atrocidades ditas pelo referido ministro, e nos relembram quando ele “[...] vociferou contra as universidades públicas, acusando-as de espaço de orgia e cultivo de drogas, e referiu-se à atividade acadêmica como balbúrdia e fraco desempenho, usando esses argumentos como justificativa para corte e bloqueios no orçamento”. Isso evidencia o intenso processo de precarização do ensino superior público, principalmente por meio da redução drástica das verbas de investimentos e custeio em educação e disseminação de falácias e factoides.

Ainda sobre Weintraub, ele influenciou nas decisões do Conselho Nacional de Educação (CNE) ao sugerir nomes para a recomposição de seus membros, indicando 11 novos conselheiros, apesar de haver conselheiros nomeados, alguns, inclusive, reconduzidos ao cargo, pois os mandatos de quatro anos poderiam ser prorrogados por mais dois. Vale ressaltar que, entre os nomeados, não havia representantes do Conselho de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) nem da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), e que as escolhas foram feitas pelo presidente Jair Bolsonaro.

Interessante destacar que esses conselheiros recém-nomeados já ocuparam tal posição em outros governos neoliberais, por isso, questionamos o quê ou a quem eles representavam. Portanto, atentemo-nos para as instituições das quais os conselheiros fazem parte e como se movimentam nas esferas pública e privada, como compartilham informações privilegiadas, intercambiando posições políticas e concretizando interesses econômicos em detrimento da real missão do CNE, a busca democrática de alternativas e mecanismos institucionais que possibilitem, no âmbito de sua esfera de competência, assegurar a participação da sociedade no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação da educação pública nacional de qualidade.

O eixo que sustenta os atuais conselheiros e suas relações institucionais vem de longa data, para ser mais exato, vem dos anos da gestão do entusiasta aos preceitos neoliberais, ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (de 1995 a 2002). Em outras palavras, esses conselheiros representam os interesses de instituições de ensino superior privado; aparelhos

de Estado; empresas educacionais de capital aberto; as entidades mantidas com recursos públicos que compõem o Sistema S – SESC, SENAI, SESI e SENAC – que têm características híbridas. Ou seja, o financiamento e o controle das instituições são públicos, enquanto a gestão e a governança são feitas por entidades privadas, movimentos empresariais e organizações sociais. Contudo, constam também no Conselho, instituições de portes menores, que, provavelmente, servem para camuflar a sua verdadeira intencionalidade: a negociata da formação humana do povo brasileiro.

Para o deleite do Governo Federal, o caminho estava favorável à execução de medidas e ações visando à alteração e revogação das DCNs (2015), que, paradoxalmente, se encontravam em fértil processo de materialização pelas Instituições de Educação Superior, especialmente Universidades e Institutos Federais, sem a devida discussão que a situação requeria, pois o trâmite todo se passou nas entranhas governamentais. Sob a falácia das consultas públicas *online*, novas iniciativas por parte do MEC foram efetivadas em 2019, provocando, assim, várias manifestações das entidades educacionais a favor da então vigente, a Resolução CNE/CP n.º 2/2015, e dos avanços que ela possibilitava. Contudo, em novembro de 2019, o CNE aprovou o Parecer CNE/CP 22/2019, revogando a vigente até então, propondo formação docente prescritiva e submetida às competências e habilidades contidas na BNCC.

Convém lembrar que o documento BNCC do Ensino Médio (2017, p. 21) afirma textualmente que a União tem a responsabilidade direta de “[...] revisão da formação inicial e continuada dos professores para **alinhá-las à BNCC** [...]”, e, não por acaso, nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (Brasil, 2019, p. 01, grifos nossos) consta:

A BNCC deve, não apenas fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos e das propostas pedagógicas das instituições escolares, como também deve contribuir para a coordenação nacional do devido **alinhamento** das políticas e ações educacionais, especialmente a política para formação inicial e continuada de professores.

É notório, dessa forma, que a formação de professores nas licenciaturas deve prezar pelo alinhamento dos futuros professores à BNCC. Em outras palavras, treiná-los para que se tornem aplicacionistas da Base. Ao tempo em que se faz urgente desvelar as contradições contidas nos desdobramentos econômicos e políticos imbricados na legislação educacional,

não podemos esquecer da formação dos professores, de modo geral, e, especificamente, dos professores no âmbito dos IFs.

Diante da exposição desse panorama acerca das políticas voltadas para o campo educacional brasileiro, colocamos em evidência que o desenvolvimento profissional não tem sido pauta do debate na gestão do Governo Federal, ensejando, com isso, a necessidade de investigações que revelem as possibilidades reais e abstratas que os docentes têm encontrado para vivenciarem processos formativos que, em vez de funcionarem como modelos prescritivos, promovam desenvolvimento.

E como se daria esse processo? Como viabilizar desenvolvimento profissional docente pela mediação de processos formativos? A respeito da produção do conhecimento, Lefebvre (1975, p. 238) assevera que “[...] nada é isolado. Isolar um fato, um fenômeno, e depois conservá-lo pelo entendimento nesse isolamento, é privá-lo de sentido, de explicação, de conteúdo. É mobilizá-lo artificialmente, matá-lo”. Precisamos elaborar processos formativos vivos e potentes para um devir na direção do desenvolvimento profissional docente.

Estudos recentes, como os de Damasceno (2022), Martins (2019), Vieira (2017) e Oliveira (2016), apontam o grande potencial da pesquisa-formação como alternativa para favorecer o desenvolvimento profissional de professores, porque o ponto de partida no planejamento das ações formativas sempre são as necessidades individuais e coletivas dos professores, produzidas na realidade concreta. A pesquisa-formação tem sido uma metodologia adotada por grupos de pesquisadores que entendem que o papel da formação contínua não é o de apresentar receitas ou prescrever modos de ação profissional, mas, sobretudo, de planejar ações formativas que colaborem para a reflexão crítica acerca das condições concretas sob as quais a atividade docente se realiza.

Refletir e problematizar acerca das condições que precisam ser criadas para que os indicativos de qualidade dos processos educativos sejam alcançados, são passos decisivos no processo de desenvolvimento de novas formas de pensar, sentir e agir profissionalmente, ou seja, para o desenvolvimento de uma nova práxis. Isso porque, sem o conhecimento profundo acerca da realidade, muito pouco ou quase nada se pode fazer para alterá-la.

Considerando que os seres humanos se relacionam com a realidade pela mediação das significações que produzem em atividade, e que são essas significações que alicerçam nossas tomadas de decisão, indagamos: quais são as significações que professores produzem sobre necessidades formativas em contexto de pesquisa-formação? Qual a relação entre formação contínua e desenvolvimento profissional? De que modo as significações produzidas em pesquisa-formação contribuem para o desenvolvimento profissional? Esse conjunto de

questionamentos levou ao surgimento do seguinte problema de pesquisa: qual a relação constituída entre as significações produzidas sobre necessidades formativas, em contexto de pesquisa-formação, e o desenvolvimento profissional de docentes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA)?

Desse modo, temos como objetivo geral: investigar a relação constituída entre as significações produzidas sobre necessidades formativas em contexto de pesquisa-formação e o desenvolvimento profissional de docentes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA). São objetivos específicos da pesquisa: conhecer as significações produzidas pelos professores de licenciaturas do IFMA sobre necessidades formativas; analisar as significações produzidas pelos professores sobre a relação entre necessidades formativas e desenvolvimento profissional; produzir ações formativas durante a pesquisa-formação, as quais medeiam a expansão de significações contribuindo para o desenvolvimento profissional docente.

Nessa perspectiva, é condição fundamental e necessária evidenciarmos o que compreendemos por relação. Recorremos a Prado Júnior (1973, p. 22), quando afirma que essa:

[...] será tomada no sentido da maneira ou modo como as feições e situações da Realidade exterior ao pensamento conhecedor e constituem o objeto do conhecimento, se dispõem e compõem, em si e entre si, no espaço e no tempo. Como se comporta, em suma. É essa disposição respectiva, na simultaneidade e na sucessão, das feições do Universo, ou relações presentes na Realidade, e nela incluídas, é isto que o pensamento trata de apreender e representar mentalmente, constituindo com isso o que entendemos por Conhecimento.

Em outras palavras, uma relação não pode e nem deve ser concebida como simples ligação exterior entre as coisas e nem somente como um movimento em que nada de novo é acrescentado. Os objetos relacionados são envolvidos numa totalidade e nova unidade, assim como em um sistema de conjunto disposto sincrônica e diacronicamente. Nessa totalidade e nova unidade, há de se considerar tanto a posição espacial quanto a temporal que as constituem (Prado Júnior, 1973).

Assim, propomos uma pesquisa-formação, enquanto modalidade de formação contínua, para professores das licenciaturas que têm à sua frente o desafio de agregar, ao apreendido academicamente, a formação de professores, a preparação para o trabalho, atendendo a demandas múltiplas que os IFs carregam das suas origens⁷, e, aliando, ainda, as

⁷ A história do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) começou a ser construída no início do século XX. No dia 23 de setembro de 1909, por meio do Decreto n. 7.566, foram

premissas da integração e da articulação entre ciências, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos, para materializar a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica que favoreça às novas gerações educação para formação humana.

A problematização reside nas significações acerca das necessidades formativas dos professores do IFMA produzidas em contexto de pesquisa-formação na mediação para o desenvolvimento profissional docente. Assim, a mediação é uma categoria que colabora na compreensão dessa problematização, diante da totalidade investigada, pois:

[...] a compreensão dialética da realidade pressupõe a perspectiva de totalidade; uma totalidade complexa constituída de outros complexos, atravessada pela negatividade, a qual tensiona as relações entre seus “elementos” constitutivos. A totalidade é essencialmente processual, dinâmica, cujos processos, em interação mútua, possuem um imane movimento. No limite, esse movimento produz uma dada legalidade social, historicamente determinada e determinante. Atua na particularização das relações entre os vários complexos do ser social (Pontes, 2010, p. 81).

Desse modo, o autor pontua que a mediação é a categoria central da articulação entre as partes de uma totalidade complexa e é responsável por seu poder de articulação dinâmica, de modo processual, entre as partes, na sua ação recíproca, e o todo, haja vista que ela possibilita a passagem entre o imediato e o mediato.

Ademais, os IFs têm organização pedagógica verticalizada, ao ofertarem a última etapa da educação básica (o ensino médio/técnico), graduação e pós-graduação, e, nessa direção, apostamos em possibilidades reais dos *campi* investigados se tornarem cenários propícios para organização pedagógica horizontalizada, por meio de formação contínua de professores. Embora possua semelhanças com as Universidades Federais, já que oferecem graduação também e se comprometem com o tripé ensino, pesquisa e extensão, os IFs apresentam especificidades e um diferencial daquelas, no que se refere ao seu formato, que possibilita a verticalização do ensino, devendo essa traduzir-se na oferta: “[...] de diferentes níveis e modalidades da educação profissional e tecnológica, tomando para si a responsabilidade de possibilidades diversas de escolarização como forma de efetivar o seu compromisso com todos” (Brasil, 2008b, p. 27).

Além da verticalização do ensino, Pacheco *et al.* (2011) refletem acerca da horizontalidade do ensino por meio da formação contínua, a citar a realizada entre pares nos

criadas as Escolas de Aprendizes Artífices nas capitais dos estados, com o intuito de proporcionar às classes economicamente desfavorecidas e desvalidos, uma educação voltada para o trabalho. A Escola de Aprendizes Artífices do Maranhão foi instalada em São Luís no dia 16 de janeiro de 1910.

campi. Compreendemos, assim, que a pesquisa-formação proposta nesta investigação possa fortalecer a organização horizontal defendida pelos referidos autores.

Partindo desse contexto, objetivamos relacionar as significações⁸ das necessidades formativas dos docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), produzidas em contexto de pesquisa-formação que medeiam o desenvolvimento profissional docente. Escolhemos esse contexto por suas especificidades, mas, também, por fazermos parte dele. Assim, buscamos sistematizar ações de pesquisa com os professores de licenciaturas, considerando que estamos quase sempre solitários nesse cenário.

Realçamos que a intenção de realizar este estudo não se limitou somente à necessidade formativa pessoal e profissional, pois nosso intuito é atravessado sobretudo pela constituição da historicidade humana e acerca de como os indivíduos produzem suas condições de sobrevivência, por meio do desenvolvimento de suas “potências adormecidas”, afastando-se cada vez mais das primeiras “formas instintivas de trabalho”, haja vista que, diferentemente dos demais animais, o ser humano ajusta a natureza às finalidades humanas por meio do trabalho, antecipando mentalmente o resultado de suas ações (Saviani, 2014a, p. 109).

Nessa direção, o referido autor explica como a educação emerge no processo de desenvolvimento da humanidade. Nos dizeres dele, essa relação é assim explicitada:

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (Saviani, 2007a, p. 154).

A esse respeito, destacamos, ainda, que é a partir do desenvolvimento das forças produtivas e do surgimento de um excedente de produção, que surge a propriedade privada, apartando os indivíduos em classes sociais. E essa separação dos homens, que os colocam em classes, criará uma divisão também na educação. Daí, podemos dizer que nasce, assim, a cisão na unidade da educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho, mas essa discussão deve ser retomada mais adiante nesta pesquisa.

Outrossim, visamos, também, contribuir com o fortalecimento da formação inicial, pois nossos partícipes são professores em licenciaturas e, especialmente, colaborar com a formação contínua e com o desenvolvimento profissional de professores dos IFs, bem como

⁸ Optamos, neste trabalho, por chamar de significação/ões para nos referirmos à unidade dialética sentidos e significados.

expandir com o avanço dos conhecimentos acadêmicos já iniciados ao longo do mestrado, pois, para Oliveira (2016, p. 22):

[...] a busca incessante por algo novo, o que implica mudança, ou seja, esse é o movimento fundamental da dialética, a premissa de que não existe nada eterno, fixo, pois tudo está em constante transformação. Para tanto, precisamos caminhar em direção ao nascimento do novo. Sob essa perspectiva, ela representa também as nossas trajetórias formativa e profissional, haja vista que ambas não são dicotômicas, pois tudo está sujeito ao contexto histórico do dinâmico e da transformação.

Três professores de licenciatura do IFMA foram os partícipes da investigação. Partimos do pressuposto de que os IFs representam um promissor *lócus* educativo, contudo têm sido alvo de cortes no seu orçamento, nos últimos cinco anos, com ações reiteradas por parte do Governo Federal, gerando enfraquecimento em sua dinâmica e organização. Para esta investigação, é preciso compreender a prática docente neles evidenciada, sem perder de vista os contextos histórico, político, cultural e social, envoltos nela, contribuindo com o debate sobre as necessidades formativas que permeiam esses cenários, de modo a fomentá-lo, bem como acerca do desenvolvimento profissional possibilitado na pesquisa-formação.

Assim, a presente pesquisa tem como objeto de estudo o desenvolvimento profissional de docentes, mediado pelas significações das necessidades formativas produzidas por professores em pesquisa-formação. A tese inicial desta investigação é a de que o professor consegue desenvolver-se profissionalmente quando, em atividade de pesquisa-formação, produz novas significações sobre suas necessidades formativas em meio a movimentos espirais de negação, luta e saltos qualitativos.

A respeito da teoria e do método adotados a fim de explicar o objeto investigado, três fundamentos foram basilares para as reflexões desenvolvidas ao longo das demais seções, a citar: 1) o desenvolvimento profissional como unidade da continuidade e dos saltos; 2) o desenvolvimento profissional como unidade e luta de contrários; 3) o desenvolvimento profissional como espiral de negações dialéticas. Nos tópicos posteriores, desenvolveremos a discussão dos referidos fundamentos.

Esta tese está orientada nas seguintes premissas teóricas:

a) A consciência humana é um produto histórico

Nessa direção, a consciência humana é um produto histórico, porque as significações são históricas, uma vez que tudo que compõe a consciência é produto da nossa relação

significada com a realidade. O aporte teórico que fundamenta tal premissa encontra-se na PHC, precisamente nas ideias de Vigotski⁹ (1996, 2009), ao defender que a consciência é mediada pelas relações do homem com o meio social, histórico e cultural, pois tais relações estabelecidas entre os homens lhes permitem transformar o que o autor intitula de funções psicológicas superiores.

Sob essa ótica, a PHC concebe a análise de processos, a citar, o desenvolvimento profissional de professores do IFMA, considerando compreensão totalizante na análise, que adota sobretudo a categoria da historicidade como lente para entendimento acerca da sua constituição. Para Aguiar, Carvalho e Marques (2020, p. 10) asseveram:

Essa categoria, ao guiar o pensamento para a gênese, a caducidade e a emergência de novas formas de existência, cria as condições para fazermos uma crítica radical à dicotomia objetividade-subjetividade, negando a naturalização dos fenômenos, permitindo que compreendamos a realidade social, educacional e, em especial, o ser humano no seu processo histórico de formação e transformação.

O Materialismo Histórico-Dialético (MHD) assevera que a objetivação do que foi apropriado é a base para transformação da realidade, para o desenvolvimento de ações que intencionem a emancipação do ser humano. Mediante essa concepção, o par dialético apropriação e objetivação é imprescindível para discutirmos o processo formativo em unidade com o desenvolvimento profissional, pois, com base em Marx (2004), a apropriação da realidade, das objetivações produzidas social e historicamente, é o movimento que nos constitui como seres sociais. No processo de formação docente e prática pedagógica, essas categorias são indispensáveis quando se perspectiva o desenvolvimento profissional docente.

b) Toda atividade humana é significada

Toda atividade humana é significada, isto é, tem sentido e significado. Segundo Vigotski (2009), o significado sintetiza a realidade historicamente produzida e socializada por meio das generalizações. Na relação com o mundo, fazendo uso da linguagem, o sujeito se apropria do significado socialmente produzido, bem como produz novos significados. Já os sentidos resultam da relação afetiva com o mundo, têm base volitiva, e, por essa razão, são mais amplos e instáveis. Vale ressaltar que tanto os significados como os sentidos determinam

⁹ É conforme Prestes (2010) que optamos, assim como ela, pela grafia de Vigotski (com a vogal i), pois a referida autora analisa, em sua tese de doutoramento, bastante criteriosa e cuidadosa, as inúmeras adulterações e mutilações que as obras de Vigotski sofreram ao longo do tempo, especialmente pelo idioma russo não ser de fácil entendimento, nem tão difundido em outros países, especialmente nos do Ocidente.

os modos de agir, pensar e sentir desses sujeitos, e vice-versa, e é na vida concreta, na relação com a realidade, que produzimos novas significações. Leontiev (1983) contribui afirmando que o significado social e o sentido subjetivo são produzidos com o sujeito em atividade, impulsionados por motivos, visando atender às suas necessidades.

Com isso, consideramos, nesta investigação, as significações produzidas por professores sobre as necessidades formativas em contexto de pesquisa-formação que medeiam o desenvolvimento profissional. Assim, a atividade do professor que se efetiva no contexto educacional, de modo geral, e especificamente nos Institutos Federais, é atividade mediada pelas significações que as pessoas, isto é, os professores do IFMA, produzem a respeito daquilo que realizam. O estudo das significações produzidas pelos partícipes desta pesquisa-formação possibilitará efetiva aproximação da dimensão subjetiva que, por sua vez, singulariza a atividade dos docentes e revela o devir de novas práticas.

c) O humano é um ser de necessidades

Investigar as significações das necessidades formativas produzidas por professores do IFMA, em contexto de pesquisa-formação, é comprometer-se com a assertiva de que as necessidades são produtos da atividade desenvolvida, e que todos nós, professores, enquanto estivermos em atividade, estaremos produzindo novas necessidades, a citar, as formativas. Especialmente, se levarmos em consideração o quão a realidade vivida pelos professores encontra-se fértil de contradições, exigindo cada vez mais de nós, professores e/ou pesquisadores, uma compreensão ampliada do contexto vivenciado.

No âmbito deste estudo, consideramos necessidade, conforme Afanasiev (1968), como um acontecimento que sobrevém sem falta e que emana da essência do objeto. Com base no pressuposto desse autor sobre necessidade, Bandeira (2014, p. 55-56) se dedica a apontar um significado do termo “necessidades” que supere o caráter natural, físico e imediato frequentemente apresentado na literatura educacional, declarando que elas são as:

[...] produções sócio-históricas volitivas que motivam a autorrealização humana e surgem a partir das condições objetivas e subjetivas da realidade. Na educação, necessidades parecem ter-se tornado lugar-comum quando a referência é a organização do trabalho docente, cujo mote é o diagnóstico das necessidades. Contudo, nem sempre estão associadas à atividade de colaboração e reflexão.

Para entender as necessidades, recorreremos também à Teoria da Subjetividade, proposta por González Rey (1997), que se apresenta como uma alternativa fértil a ser cultivada nas investigações no âmbito da educação, pois valoriza as experiências de cada pessoa em suas mais diversas formas, realçando as suas singularidades e vivências como potencialidades para produções subjetivas individuais e coletivas. Conforme a teoria da subjetividade, defendida pelo autor, ao mesmo tempo em que as necessidades são historicamente constituídas, o aspecto afetivo mobiliza o sujeito. A subjetividade “[...] emerge quando a emoção passa a ser sensível aos registros simbólicos, permitindo ao homem uma produção sobre o mundo em que vive, e não apenas a sua adaptação a ele” (González Rey; Patino Torres, 2017, p. 123). Por conseguinte, o conceito de subjetividade defendido por Rey considera que esta subjetividade possibilita que compreendamos nossa mente como inseparável da história, da cultura e dos contextos atuais da vida social humana.

Ao ocupar papel relevante na constituição do sujeito, a saber, no desenvolvimento profissional docente, a categoria emoção, à luz da perspectiva teórica da subjetividade, apresenta-se viável para desenvolvermos processos formativos com professores, pois a história, a sociedade e a cultura, subjetivamente vivenciadas, aliadas às experiências pessoais e coletivas, são pilares para compreender as necessidades formativas dos partícipes da pesquisa-formação.

Ao considerarmos essa premissa, entendemos que a compreensão das necessidades na perspectiva marxista requer processos formativos que intencionem o desenvolvimento profissional dos docentes partícipes desta pesquisa, contemplando a reflexão crítica, uma vez que o professor tem tido acesso a modelos formativos cristalizados e/ou prescritivos e distantes das vivências dele.

Diante da inexistência de realidade já pronta e acabada, pois, segundo Krapívine (1986), os objetos e fenômenos da realidade não são prontos e acabados, estão em permanente mudança, os professores sempre vão produzir necessidade, uma vez que ela é produção intensamente emotiva, não intencional e histórica. Noutros termos, a necessidade é resultado da nossa relação com a realidade, seja com a sala de aula, com os alunos, com os conteúdos trabalhados, com a profissão em si, com os pares, enfim, ela implica que estamos em permanente movimento.

Concebemos ainda que as necessidades devem ser compreendidas como dispositivos possibilitadores de saltos qualitativos do atual estado de consciência para outro mais desenvolvido. Realçamos que, segundo Cheptulin (2004), salto é o processo que implica a passagem de uma coisa de um estado qualitativo a outro, acompanhado por uma ruptura.

Faz-se necessário, portanto, que professores desenvolvam a consciência crítica de que somos seres de necessidades e que elas são históricas e, sendo assim, vão desenvolvem o tempo todo, pois, em atividade, nos deparamos com a exigência de obtenção de novas apropriações, generalizações, enfim, isso requer novos processos formativos que possam mediar o desenvolvimento profissional almejado.

d) O desenvolvimento profissional resulta da superação e da produção de necessidades criadas em atividade

Para avançarmos na discussão desta premissa, e para pontuarmos a nossa compreensão sobre desenvolvimento profissional, recorremos a Araújo (2019, p. 41), quando assevera que “[...] o desenvolvimento profissional é o movimento histórico e dialético de constituição das maneiras de pensar, sentir e agir do professor, e se manifesta nas suas relações pessoais, profissionais e institucionais [...]”. Em seção adiante, traremos a discussão sobre os fundamentos dialéticos do desenvolvimento profissional docente.

O movimento da matéria está presente tanto nos fenômenos naturais quanto sociais. Os fenômenos sociais são mais complexos, no entanto, são explicados pelas mesmas leis que explicam os naturais. O desenvolvimento profissional é um tipo de fenômeno social cujo movimento se elucida pelas leis gerais do desenvolvimento, as quais são mediadas pelos fundamentos teórico-metodológicos do MHD nesta investigação.

Para Engels (1979), quanto mais complexo o fenômeno, mais difícil é a apreensão do seu movimento. Nesse sentido, para o entendimento do desenvolvimento profissional do professor, é necessário compreender as determinações do seu movimento para além da manifestação fenomênica, isto é, sua aparência. Compreender o desenvolvimento profissional para além da ideia de resultados manifestados nas relações do professor significa apreender suas determinações. Nesse movimento, a aparência é apenas o ponto de partida, e não a explicação. Vigotski (2007, p. 105) realça que se faz necessário “[...] converter o objeto em movimento e o fossilizado em processo”, confrontando, assim, as investigações que se limitam aos aspectos que estão aparentemente disponíveis do objeto e as suas manifestações, meramente externas.

Esta pesquisa opta pela superação do velho. Ao enfatizarmos a incorporação do novo ao velho, explicitamos que esse movimento possibilita o desenvolvimento do nível de consciência dos professores acerca de aspectos, por exemplo, relacionados aos processos formativos que obtiveram, seja ela inicial ou contínua. É preciso reconhecer que aquilo que

está fossilizado na atividade docente sustenta-se em teorias que não respondem mais às exigências atuais, fazendo-se necessário romper com velhas concepções, que possam dar lugar às novas. O novo é criado ou recriado a partir do que já existe. Burlatski (1987, p. 93) afirma:

Esta lei determina a orientação progressiva e ascendente do desenvolvimento, a hereditariedade existente entre o velho que é negado e o novo que nega, a diferença entre as variações e movimentos progressistas e reacionários, condiciona no processo de desenvolvimento a conservação de resultados positivos obtidos em etapas anteriores e a repetição numa base superior dos traços gerais das fases de evolução antecedentes e atribui o desenrolar do processo de desenvolvimento a forma de um espiral.

Consoante o movimento estabelecido, condizente com o que reflete a referida lei – a negação da negação –, o autor em tela destaca a figura de uma espiral para ilustrar o movimento possível diante da existência da negação na realidade objetiva, por compreender a natureza contraditória e complexa, bem como o nascimento do novo e o fencimento do velho, com pertinência para o desenvolvimento do mundo. Se o partícipe acredita que sua prática carece de transformação e perspectiva algo novo (sem desconsiderar o velho, o já existente), é preciso focalizar, nessa transição, a possibilidade de novos contornos em movimentos não repetitivos, mas, sim, espiralados, especialmente pela caracterização dos IFs e sua pluralidade curricular.

Como é possível verificar, as premissas aqui compartilhadas revelam leitura da realidade na qual o homem é entendido como ser constituído e constituinte da sua relação com o meio, numa perspectiva de movimento ininterrupto. Contudo, os modelos formativos defendidos pelas teorias pedagógicas que estão a serviço dos interesses neoliberais são avessos a essa lei da unidade e luta de contrários, pois defendem teoria assentada na lógica formal e, como tal, abdicam do salto dialético como processo de desenvolvimento que se dá nos fenômenos, especificamente no ser humano. Em outras palavras, os modelos formativos orientados sob o neoliberalismo não postulam no ser humano a revolução dialética como forma de desenvolvimento. Para o enfrentamento desses modelos, faz-se necessária “[...] a colaboração de muitas pessoas, a fusão de muitas forças numa só força total, cria, como diz Marx, uma ‘nova potência de forças’ que se diferencia, de modo essencial, da soma das forças individuais associadas” (Engels, 1990, p. 106-107).

Por meio da lei de transição das transformações quantitativas em qualitativas, e vice-versa, entendemos de que maneira acontece a transformação do velho em algo novo, compreendidas como mudanças, passagens radicais do velho para o novo, pois “Um salto é a

interrupção da continuidade no processo da qual se realiza a substituição dos elementos duma qualidade por elementos duma outra qualidade” (Burlatski, 1987, p. 84). Esses saltos não ocorrem num estalar de dedos, porque são constituídos em forma de processos, ao longo da própria existência humana, uma vez que só no processo podemos verificar as mudanças profundas e convincentes do objeto.

Esses saltos só serão possíveis se as condições forem criadas concretamente. Desse modo, a criação de tais condições concretas, que correspondam ao que se almeja alcançar, é ação que deve ser permanente na vida de qualquer pessoa e na vida do investigador disposto a pesquisar-formar colaborativamente, é condição indispensável.

Concordamos ainda com Burlatski (1987), ao enfatizar o valor dessa lei. Ele explica que as mudanças quantitativas possuem caráter contínuo, ao tempo em que, nas qualitativas, o caráter é de descontinuidade e constituição de novas relações. Nos dizeres dele: “Em poucas palavras, a transformação qualitativa dos objetos ou fenômenos realiza-se aos saltos. Um salto é a interrupção da continuidade, no processo pelo qual se realiza a substituição dos elementos duma qualidade por elementos duma outra qualidade” (Burlatski, 1987, p. 84).

Reconhecemos que é preciso, evidentemente, a lenta acumulação quantitativa (continuidade), porém ela não afeta o caráter do objeto, mas, sim, a descontinuidade ou o salto que tem relativa rapidez consegue transformar o caráter do objeto. Os professores, conforme a lei da passagem das transformações quantitativas em qualitativas, são sujeitos sócio-históricos capazes de desenvolver níveis de consciência mais críticos, até mesmo a constituição de práticas revolucionárias, na direção de formação que perspective a emancipação política e humana. Os partícipes convidados a fazer parte desta pesquisa, assim como nós, lecionam em cursos técnicos, em licenciaturas, em pós-graduações, fazendo jus, assim, à verticalização do ensino e à pluralidade curricular inerentes aos IFs.

A tese ora apresentada está organizada, além desta introdução e das considerações iniciais sobre os motivos que orientaram a tese, em seções intituladas:

- O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA ENCRUZILHADA: analisando caminhos para além de uma aglutinação, abrangendo o desenvolvimento profissional enquanto categoria no MHD; e as aproximações e os distanciamentos com as pesquisas sobre desenvolvimento profissional e a possibilidade de aditamento à discussão: análise das produções no período de 2015 a 2020;

- AS BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA ANÁLISE DAS SIGNIFICAÇÕES DAS NECESSIDADES FORMATIVAS PRODUZIDAS POR PROFESSORES EM PESQUISA-FORMAÇÃO, que trata do método da pesquisa e da interrelação das leis deste

método com o desenvolvimento profissional; das significações de necessidades formativas e do desenvolvimento profissional – pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural (PHC);

- PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO DA REALIDADE E A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HUMANA: elementos fundantes do desenvolvimento profissional docente, na qual tratamos da constituição da consciência humana e as reflexões necessárias para sua compreensão enquanto produto histórico; da atividade humana como significada em sua gênese e no desenvolvimento dos processos de significação; da necessidade humana produzida historicamente e do desenvolvimento profissional: o devir da superação das necessidades produzidas em atividade;

- PESQUISA-FORMAÇÃO COMO LÓCUS DE PRODUÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE, na qual discorremos sobre os princípios vigotskianos mediadores na pesquisa-formação: para além da descrição, vem a explicação; sobre o primeiro movimento: o encontro para o convite-adesão; o segundo movimento: o Memorial Reflexivo do Processo Formativo; o terceiro movimento: as Sessões Reflexivas. Apresentamos também a planificação para a análise dos dados: Núcleos de Significação como proposta de análise e interpretação dos dados;

- DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE MEDIADO PELAS SIGNIFICAÇÕES DAS NECESSIDADES FORMATIVAS: do concreto caótico ao concreto pensado; em que apresentamos as necessidades formativas e a pesquisa-formação: “necessidade formativa é muito mais do que ausência ou dificuldade perante os desafios, elas sempre existirão”; a formação contínua e o desenvolvimento profissional: “Eu fico muito agoniada com esse negócio de que a nossa formação é só no encontro pedagógico, sabe?”; e as mediações da pesquisa-formação no desenvolvimento da consciência do professor: “é como se a gente estivesse num rolo compressor e nem percebesse”; além da síntese das múltiplas determinações desveladas no movimento dos internúcleos.

A seguir, na seção 2, O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA ENCRUZILHADA: analisando caminhos para além de uma aglutinação, apresentamos o que já se tem produzido sobre o desenvolvimento profissional docente, as aproximações e os distanciamentos do já produzido com a nossa pesquisa, bem como sinalizamos uma possibilidade de aditamento ao já pesquisado, considerando o que compreendemos por desenvolvimento profissional.

2 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA ENCRUZILHADA: analisando caminhos para além de uma aglutinação

“[...] aliás, toda ciência seria supérflua se houvesse coincidência imediata entre a aparência e a essência das coisas [...]”

(Karl Marx. O Capital – crítica da economia política).

Como vimos na introdução desta tese, o dismantelo da gestão presidencial instalada no país ao longo dos últimos anos, no tocante à condução da educação pública brasileira, promoveu retrocessos, principalmente no âmbito das recentes políticas públicas educacionais. Faz necessário, não só explicitar tal dismantelo, mas resistir, como preconiza Marx na epígrafe desta seção, diante deste cenário, fazendo da atividade de pesquisa um ato revolucionário, fortalecendo, a contragosto dos negacionistas, o quão importante é a ciência; explicando, sobretudo, o que já se tem produzido e como compreendemos o desenvolvimento profissional docente, como veremos a seguir, haja vista que a educação pública, em todas os seus níveis e modalidades, tem sido demasiadamente malcuída, como reflete Saviani (2020, p. 15), acerca dos ministros que a pasta da Educação teve na gestão de Bolsonaro:

O primeiro que ocupou a pasta foi Velez Rodriguez que cometeu várias trapalhadas como chamar os brasileiros de canibais e conchamar os diretores a receber os alunos no início do ano letivo com a leitura de uma mensagem sua que terminava com o slogan de campanha do Bolsonaro: "Brasil acima de tudo, Deus acima de todos!". E determinava que "professores, alunos e demais funcionários da escola, com todos perfilados diante da bandeira nacional, fosse executado o hino nacional" e "que um representante da escola filmasse trechos curtos" da leitura e da reprodução do hino. Velez ficou pouco mais de três meses no governo e pelo menos voltou atrás e pediu desculpas.

O que estava por vir nesse Governo, junto ao MEC, foi marcado por indicações de ministros sob critérios político-ideológicos e restritas “[...] ao círculo dos cúmplices, primando pela inexperiência e incompetência dos indicados, o que se converteu em regra para todos os ministérios, mas se evidenciou de forma mais gritante no caso da Educação” (Saviani, 2020, p. 15). Se Velez pediu desculpas, o que o Governo de Bolsonaro fez é algo mais do que indesculpável, é condenável. A educação escolar e a acadêmica, enquanto meios mais adequados para a apropriação das conquistas históricas da humanidade, necessitarão ser ainda mais intensas, radicais e rigorosas no desenvolver da consciência crítica dos trabalhadores, engendrando urgente intervenção no processo histórico da humanidade.

2.1 O desenvolvimento profissional docente enquanto categoria no MHD

Antes de demarcarmos o que compreendemos sobre desenvolvimento profissional, ressaltamos, mais uma vez, a aprovação da Resolução do CNE/CP nº 2/2019, que, além de anular os avanços arduamente conquistados e propostos pela Resolução 02/2015, tem se delineado como feroz instrumento para a concretização da reforma curricular da Educação Básica em andamento no Brasil, com forte alinhamento com a racionalidade neoliberal.

A propósito, sobre a formação continuada prevista na Resolução do CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019, p. 3), esta é mencionada somente em três momentos, expostos a seguir: no Art. 6º, a política de formação de professores para a Educação Básica, em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a BNCC, tem como princípios relevantes:

VI - a equidade no acesso à **formação** inicial e **continuada**, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;

VII - a articulação entre a formação inicial e a **formação continuada**;

VIII - a **formação continuada** que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente (Brasil, 2019, grifos nossos).

Da forma como esses princípios se apresentam, parecem bastante benéficos à formação docente e poderiam vir a coadunar com o desenvolvimento profissional que defendemos neste trabalho. Contudo, trata-se de desmonte da educação pública brasileira, visando à precarização educacional, como, por exemplo, a descabida proposta de cobrança de mensalidade nas universidades públicas, que protagonizou a pauta do debate no âmbito educacional por meio da PEC 206/2019 (Brasil, 2019), de autoria do deputado General Peternelli (União Brasil – SP), alegando que as vagas das universidades públicas são preenchidas pelos filhos das camadas mais ricas da sociedade e que, com a cobrança de mensalidades, aumentaria o caixa dessas instituições, o que aparenta ser um ideário justo, mas que foi fundamentado em um estudo do Banco Mundial de 2017, defasado em relação a dados mais recentes. Os últimos números disponíveis apontam que, graças à Lei de Cotas, que completou dez anos em 2022, 70,2% dos estudantes das universidades federais possuíam renda mensal familiar *per capita* de um salário-mínimo e meio, no ano de 2018, segundo pesquisa da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES).

Desse modo, se a maioria dos universitários que englobam o maior sistema público de ensino superior no Brasil pertence à faixa de baixa renda, a cobrança de mensalidades atingiria uma parcela irrisória de alunos, o que nos leva a rebater com veemência a proposta que traria insignificante impacto nas contas orçamentárias das universidades. A PEC 206/2019 seria votada no dia 24 de maio de 2022, na Câmara dos Deputados, porém, foi retirada da pauta após forte pressão da oposição, de artistas e entidades estudantis e docentes.

A articulação entre formação inicial e continuada de professores, mencionada na Resolução do CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019), também requer que estejamos atentos aos seus desdobramentos na realidade. Gonçalves, Mota e Anadon (2020), a respeito da implementação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, apontam o avançar de perspectiva política que está comprometida com o empresariamento da educação, com realce para os interesses mercantilistas que encaram a educação como um mercado em contínua expansão, explicitada por meio da assunção das competências nos currículos das licenciaturas, o silenciamento no tocante à formação continuada e da valorização profissional, enfim, aspectos perniciosos aos significativos avanços já conquistados.

Para as referidas autoras, o documento é prescritivo e configura perspectiva pedagógica ancorada em pressupostos do saber-fazer, do fazer docente como um conjunto de técnicas a seguir, que implicam diretamente a formação de professores resumida ao desenvolvimento de competências.

Em meio ao panorama de desmonte da educação, o nome de Carlos Decotelli foi anunciado como o novo e terceiro ministro do MEC, no dia 25 de junho de 2022. No anúncio, publicado na rede social de mensagens, vídeos e fotografias, chamada, na época, de Twitter (hoje é “X”), o próprio presidente fez questão de exaltar o currículo do novo indicado, pois, até então, a informação divulgada é que ele era bacharel em Ciências Econômicas pela UERJ, mestre pela FGV, doutor pela Universidade de Rosário, Argentina, e com pós-doutorado pela Universidade de Wuppertal, na Alemanha. Porém, no dia seguinte, o reitor da Universidade Nacional de Rosario, Franco Bartolacci, foi ao Twitter afirmar que Decotelli nunca obteve a titulação de doutor na instituição. Ademais, a Universidade de Wuppertal também desmentiu a informação de que o professor tinha cursado pós-doutorado pela universidade. Como se não bastasse, o pretense ministro também teve que se explicar pelas acusações de plágio na dissertação de seu mestrado, defendida em 2008, pela FGV. O ministro indicado ainda tentou defender as titulações contestadas e a dissertação plagiada, mas não foi exitoso e terminou desistindo da indicação, após as polêmicas, e não assumiu o MEC.

O Ministério ainda continuaria sendo holofote de crises e escândalos, pois o quarto ministro da Educação no governo bolsonarista, Milton Ribeiro, também não apresentou programa voltado para a educação, do contrário, criou medidas que enfraqueceram os sindicatos atuantes na defesa dos trabalhadores em educação, implementaram o combate ao que eles denominam de “marxismo cultural” e “ideologia de gênero”, por meio de medidas não só autoritárias, mas também sem nenhum respaldo acadêmico ou científico. Saviani o apresenta assim:

Pastor presbiteriano e membro do Conselho Deliberativo da entidade mantenedora da Universidade Presbiteriana Mackenzie, obteve Doutorado em Educação na USP com a tese "CALVINISMO NO BRASIL E ORGANIZAÇÃO: o poder estruturador da educação". Parece, pois, ter algum espírito acadêmico, fato que alimentaria a esperança de um diálogo mais respeitoso com a comunidade universitária e com os profissionais da educação, o que ele prometeu no discurso de posse. No entanto, ele, além de aceitar o convite de Bolsonaro prometeu também, no mesmo discurso, que irá se empenhar em seguir a orientação do presidente. Assim, o que parece mais provável é que, detendo alguma competência técnica diferentemente de seus dois antecessores, poderá ter mais êxito na política de desmonte da educação já que, tanto Velez Rodriguez como Weintraub, em razão das sucessivas trapalhadas, diante da resistência enfrentada, não conseguiram avançar muito no processo de desmonte, que é a meta do governo Bolsonaro (Saviani, 2020, p. 16).

Milton Ribeiro foi denunciado por corrupção e suspeito de operar um grande esquema de propinas para liberação de verbas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para prefeituras, que ficou conhecido como “Bolsolão do MEC”; foi acusado pela Polícia Federal pelos crimes de tráfico de influência, corrupção passiva, prevaricação e advocacia administrativa. Tudo isso acentuou ainda mais a difícil situação da educação no país, ampliando uma coleção de escândalos.

No dia 27 de maio de 2022, o quinto ministro da pasta da educação durante a gestão bolsonarista, Victor Godoy, que sucedeu a Milton Ribeiro, demitido por corrupção, bloqueou 14,5% da verba das universidades e dos institutos federais para despesas de custeio e investimento. A medida também atingiu, na mesma proporção, de 14,5%, o orçamento de uso de discricionário de entidades vinculadas ao referido Ministério, a citar, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EBSERH)¹⁰.

¹⁰ A EBSERH é uma empresa pública de direito privado, vinculada ao MEC, que presta serviços de assistência médico-hospitalar, ambulatorial e de apoio diagnóstico e terapêutico à comunidade, no âmbito do SUS, assim como presta às instituições públicas federais de ensino ou instituições congêneres, serviços de apoio ao ensino, à pesquisa e à extensão, ao ensino-aprendizagem e à formação de pessoas no campo da saúde pública.

Segundo dados divulgados nas redes sociais e oficiais do IFMA, o valor bloqueado equivale ao montante de R\$ 15.629.972,00. Pouco antes do encerramento do primeiro semestre letivo, do retorno presencial em 2022.1, a comunidade estudantil, que esperava medidas que pudessem reverter os prejuízos causados pela pandemia, foi golpeada continuamente com mais cortes no orçamento, que já era pífio, após sucessivos cortes ao longo dos últimos anos, deixando a situação fica mais precária (<https://piaui.folha.uol.com.br/mensalidade-na-universidade-publica-quem-vai-pagar/>).

Leher *et al.* (2023, p. 213) discutem o estrangulamento orçamentário enquanto políticas destrutivas e o explícito objetivo devastador do Governo Bolsonaro de desconstituir as universidades, as instituições científicas federais – inclui-se os Institutos Federais – e as políticas de fomento ao setor, ao alertarem:

Para impedir qualquer possibilidade de projeto de nação que intencione reduzir as mazelas provocadas pelo capital a que são submetidos os povos, o atual governo busca desmoralizar as universidades públicas atingindo assim dois flancos importantes da resistência: o espaço de produção de conhecimento e de formação humana com ataques morais e perseguições, com a asfixia orçamentária e alterações importantes que visam destruir a autonomia universitária e o financiamento público, fragilizando assim o lócus principal de pesquisa em ciência e tecnologia.

O referido Governo contingenciou, em 2021, consideravelmente o orçamento destinado à educação, que já era, conforme Leher *et al.* (2023, p. 213), bem menor que o de 2020: “Muitos celebraram a redução do contingenciamento de 2022 de 14,5 para 7,2%, [...] De pouco adiantou celebrar, pois novos cortes nos recursos discricionários das universidades foram efetivados, reduzindo em mais de 220 milhões de reais neste ano de 2022”. É inegável, portanto, que essas medidas interferiram significativamente e negativamente nas condições objetivas e subjetivas da formação humana e em qualquer possibilidade que vislumbrasse a emancipação e o desenvolvimento do povo brasileiro, pois nem durante uma pandemia percebemos a ocorrência de um arrefecimento nos ataques governistas à educação. Pelo contrário, a negociata da formação humana ficava cada vez mais orquestrada e escancarada.

A esse respeito, Accioly, Silva e Silva (2023, p. 59-60) denunciam:

A utilização do Ministério da Educação (MEC) como “casamata” da guerra cultural foi a marca do governo, e isso ficou evidente nas ações de todos os ministros que estiveram à frente da pasta e que adotaram medidas de afronte à democracia, à laicidade e à liberdade do pensamento. Todos os cinco ministros que passaram pelo MEC sequer fizeram um diagnóstico da situação da educação no país. Ao contrário, apresentaram uma visão rudimentar e enviesada acerca das problemáticas educacionais, ignorando as pesquisas acadêmicas, os sindicatos e as entidades nacionais que congregam educadores.

Neste período, o MEC foi tomado por olavistas e fundamentalistas que colecionaram escândalos, sequência que culminou na demissão do ministro Milton Ribeiro, em março de 2022, após acusações de corrupção com cobrança de propinas para liberação de recursos federais às prefeituras, que deveriam ser pagas em barra de ouro ou por meio de compra de Bíblias com a foto do ministro e de pastores que coordenavam um verdadeiro “gabinete paralelo” no qual ocorriam as “tenebrosas transações.

O termo “olavistas” é oriundo da narrativa da direita ultraconservadora brasileira, adotado por seus militantes e disseminado no Brasil, orientado pela retórica reacionária do astrólogo Olavo de Carvalho, que defendia a teoria da conspiração conhecida como “marxismo cultural”. Suas ideias atraíram a atenção do presidente Jair Bolsonaro, que admitia publicamente a sua admiração pelo autoproclamado filósofo, passando a considerar a este como seu guru, durante grande parte do seu mandato.

Se, por um lado, tivemos o (des)amparo do poder executivo acerca dessas questões, por outro, a formação docente pode ter amplo e decisivo enfoque, quando tratamos de melhorias na educação do país, destacando aqui, como possibilidade, aquela desenvolvida no âmbito dos Institutos Federais, que aponta um cenário educacional que, no nosso entendimento, reúne a possibilidade de vir a ser lócus de produção de desenvolvimento profissional docente, por meio da pesquisa-formação, por exemplo. E qual relevância deve ser dada à organização desse espaço que é investigativo e formativo simultaneamente? Leher (2023, p. 216) colabora conosco no quesito organização, ao afirmar:

Organização, na acepção do presente texto, não se confunde com a formação de aparatos políticos controlados desde espaços externos por grupos, coletivos e partidos em detrimento da autonomia dos coletivos em luta. [...] A questão da legitimidade do lugar de fala é decisiva: os sujeitos em luta, organicamente vinculados aos seus movimentos, são os que possuem primazia na definição dos rumos das lutas. Formas organizativas dirigidas por espaços de poder “substitucionistas” pouco podem contribuir para a transformação duradoura da correlação de forças, pois são incapazes, na atual conjuntura, de assegurar escala às lutas do presente. Alterar a ordem de grandeza dos sujeitos em luta, no Brasil de hoje, é imperioso. [...] Particularizando o tema da educação pública e, certamente, os da ciência e da cultura, é inequívoco, que estas áreas, por diversos motivos, foram escolhidas como trincheiras e casamatas da extrema direita no Brasil. As linhagens fundamentalistas convergem na avaliação de que a herança do Iluminismo tem que ser erradicada, suprimida, destruída.

No intento de organizar a pesquisa-formação, dentre outros aspectos, debruçamo-nos sobre a legislação que rege os IFs. Conforme documentos do MEC, sobre as concepções e as diretrizes dos IFs, a verticalização do ensino é balizada quando esses tomam para si a responsabilidade de possibilitar ampla escolarização, efetivando seu compromisso com todos, bem como promovendo a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, além da organização

ser estrutural multicampi e pluricurricular (Brasil, 2008b). Ressaltamos que sua proposta político-pedagógica tem como princípio ofertar Educação Básica (ensino médio/técnico, além do subsequente, PROEJA etc.) e cursos superiores voltados para a tecnologia, além de licenciaturas, bacharelados e programas de pós-graduação *lato e stricto sensu*.

Diante dessas atribuições, o que esperar da formação contínua nos *campi*? Quais os limites e as possibilidades que perspectivem o desenvolvimento profissional? A formação contínua nos *campi* é asfixiada, resumindo-se a reuniões aligeiradas e esporádicas; e os docentes encontram-se quase solitários na escassa oportunidade de reflexões aprofundadas nos aspectos pedagógicos. Porém, não esqueçamos que, quando da criação dos Institutos Federais, em 2008, bem como da sua expansão e interiorização, a verticalização do ensino e a pluralidade curricular tornaram-se realidade nesses *campi* pelo Brasil afora, e esses docentes não podem ficar à margem de um espaço em que suas necessidades formativas sejam realçadas.

Os IFs foram criados em contraposição às políticas educacionais anteriores, que até então orientaram as reformas na educação brasileira e tinham como referência um projeto neoliberal para a educação, que focalizava, por exemplo, o mercado de trabalho, a promoção de cursos aligeirados, a formação por competências, dentre outras marcas. Após uma década e meia de sua criação, testemunhamos, atualmente, os velhos elementos de tensionamento nas políticas educacionais nas unidades federais de educação profissional, uma vez que os recentes documentos oficiais do MEC apontam ênfase na crescente privatização da formação docente, por decorrência, a da formação da classe trabalhadora, e, conseqüentemente, no empobrecimento formativo por meio da restrição teórica curricular e reiterada precarização do ensino público brasileiro.

Conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), 2019-2023, do IFMA, sua missão é promover educação profissional científica e tecnológica comprometida com a formação cidadã para o desenvolvimento sustentável, visando ser uma instituição de excelência em ensino, pesquisa e extensão, de referência nacional e internacional, indutora do desenvolvimento do estado do Maranhão, elegendo, para tanto, os valores pautados na ética; inclusão social; cooperação; gestão democrática; participativa; e inovação. Na parte que discute a Organização e Gestão de Pessoal, apresenta o subitem chamado de Capacitação e Qualificação dos Servidores:

A qualidade da atuação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão perpassa pelo processo de capacitação e qualificação do seu pessoal, o qual assume sua posição na categoria de investimento institucional. Nesse sentido, os rumos da Política de Capacitação e Qualificação dos Servidores docentes e técnico-administrativos do IFMA devem embasar-se na concepção de formação continuada, considerada, neste contexto, como um processo planejado, sistemático, contínuo e adequado à competência e interesse institucional, que tem como propósito a busca permanente do aperfeiçoamento das condições profissionais, humanas e institucionais (PDI IFMA 2019-2023, p. 117).

Na perspectiva de melhorar a prestação dos serviços públicos realizados no IFMA, a Política de Capacitação e Qualificação dos seus servidores entende que a formação permanente desses é ponto estratégico, e que cabe à Administração Pública incentivar a qualificação para o desempenho de suas funções, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de suas competências individuais e institucionais, possibilitando a valorização do servidor, ampliando as suas competências e os seus conhecimentos, melhorando o seu desempenho e contribuindo para o desenvolvimento institucional (PDI IFMA 2019-2023). Ademais, acrescentam que a gestão dessas ações será guiada pela gestão por competência, haja vista que

Para a gestão de competência, conforme o Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006, as ações de capacitação e qualificação serão orientadas para o desenvolvimento do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho das funções dos servidores, visando o alcance dos objetivos da instituição (PDI IFMA 2019-2023, p. 117).

Notoriamente, há ênfase na pedagogia das competências e um alinhamento – termo bastante utilizado nos documentos do MEC pós-BNCC – entre o que propõe o PDI em pauta, no que se refere à formação continuada, e a racionalidade prescritiva e pragmática da legislação educacional vigente. De acordo com Saviani (2008, p. 437):

[...] a “pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz epistemológica dessa palavra, se encontram subjulgados à “mão invisível do mercado.

Não é de hoje que o capital vem apostando as suas fichas em incontáveis mecanismos para permanecer como sistema vigente, assim como para tentar sair das suas sistêmicas crises. Para tanto, utiliza-se de diversos complexos sociais para propagar as ideias e os valores da classe dominante. Sob esse intento, a educação não poderia ficar alheia a essa

intencionalidade, uma vez que ela está inserida numa totalidade social. Noutras palavras, seu papel principal no momento histórico ultraconservador, a saber, de 2016 até final de 2022, o constituiu como um local favorável à transmissão dos conhecimentos necessários ao processo produtivo e à adaptação dócil e passiva dos indivíduos, tendo na formação de professores o paradigma da lógica do modelo de competências.

De acordo com Perrenoud (1999, p. 30), “Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.). Para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”. O referido autor completa a dobradinha das competências com as habilidades, que são representadas pelas ações em si, determinadas pelas competências de maneira concreta.

Tal compreensão acerca de competência se aproxima da perspectiva técnica, pois a aquisição de competências e de habilidades converge à eficácia e à eficiência acionadas para o alcance dos objetivos, prática inerente ao tecnicismo, sendo que a previsão e o controle de procedimentos e de meios se fazem necessários e convenientes nas ações do professor que sustenta sua prática visando a mencionada aquisição para o estabelecimento da supremacia da técnica.

Nesses termos, ao refletir sobre a educação brasileira, sua legislação recente, e, especialmente, a formação de professores nos IFs, fica evidente a força e o poder impostos pelas organizações e empresas vinculadas aos conselheiros que compuseram a fatídica Câmara Bicameral do CNE, e o quanto este mantém suas ligações com o capital que domina a Educação Básica e o Ensino Superior no Brasil. Atualmente, a pedagogia das competências integra um conjunto de pedagogias que são consideradas hegemônicas (Duarte, 2010).

Em suma, estávamos diante de um projeto de produção de hegemonia burguesa indo ao encontro dos interesses do Governo Federal. Tal projeto fez uso das escolas, universidades e dos institutos federais em todos os seus níveis e modalidades de ensino para produzir força de trabalho dócil, a custo baixíssimo, e por meio de formação rebaixada do ponto de vista da aquisição do conhecimento científico.

Diante do exposto, que condições seriam necessárias para transformar tal realidade educacional e produzir desenvolvimento profissional docente? É salutar compreendermos que a realidade social humana, por mais injusta e desigual que seja, foi e é produzida historicamente, por nós, seres humanos, mediante determinadas condições de existência. De acordo com Marques (2019, p. 53):

Como tal, qualquer mudança nessa realidade implica mudança no processo de desenvolvimento histórico dessa realidade, portanto, depende dos seres humanos que produzem essa realidade. E quem são esses humanos? Como eles se formam? Como se tornam quem são? A humanidade não nasce com o homem, esta é produzida mediante determinadas condições objetivas e subjetivas que são disponibilizadas na sociedade, portanto, o humano que nos tornamos é resultado das mediações sociais, históricas e culturais que temos acesso no curso da nossa existência. Sendo assim, [...] podemos dizer que a realidade que nós vivemos hoje no Brasil é produto de movimento histórico, portanto, das ações humanas. A possibilidade de reverter esse cenário também se encontra na realidade.

Nessa direção, temos considerações relevantes para que professores não se sintam acuados e impotentes diante de cenário pouco animador no que concerne ao desenvolvimento profissional como meio de enfrentamento da realidade de sobrevivência. A esse respeito, Morosini (2006, p. 375) assevera a natureza processual que requer o desenvolvimento profissional docente, sendo que tal desenvolvimento deve constituir-se como “[...] um processo contínuo, sistemático, organizado e autorreflexivo que envolve os percursos trilhados pelos professores, abarcando desde a formação inicial até o exercício continuado da docência”. A autora pontua que os esforços dos professores são necessários, quer sejam na dimensão pessoal, quer sejam na interpessoal, mas não eximem a necessidade da criação das devidas condições por parte das instituições para a efetivação do processo, que, por sua vez, envolve a construção de conhecimentos voltados para a docência influenciados pela cultura acadêmica e por contextos sociocultural e institucional nos quais transitam os docentes.

Além do cunho processual, é preciso que nos atentemos para o que Pimenta e Anastasiou (2014, p. 89) sinalizam, ao afirmarem:

O desenvolvimento profissional dos professores tem constituído um objetivo de propostas educacionais que valorizam a formação docente não mais na racionalidade técnica, que os considera meros executores de decisões alheias, mas numa perspectiva que reconhece sua capacidade de decidir.

A racionalidade técnica concebe a atividade do professor como instrumental, guiada basicamente para a solução de problemas, mediante a aplicação rígida de técnicas pedagógicas eficazes, de controle e de previsão de meios e de procedimentos. A esse respeito, Liberali (2010, p. 32-33) acentua que o docente teria como foco a “[...] eficiência e a eficácia dos meios para atingir determinados fins. [...] Há o interesse por aquele tipo de conhecimento que permite a previsão e o controle dos eventos”. A docência, assim, é realizada a partir do controle dos procedimentos e das técnicas, e do uso da autoridade e do autoritarismo.

É preciso, pois, refletirmos acerca da racionalidade imbuída na formação de docentes, e que é sob a perspectiva de formação docente assentada numa racionalidade crítica em

direção ao desenvolvimento profissional que fundamentamos nossa compreensão, orientada sobretudo na tese de número três sobre Feuerbach (Marx; Engels, 1978, p. 51) que reflete:

A doutrina materialista sobre a mudança das contingências e da educação se esquece de que tais contingências são mudadas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado. Deve por isso separar a sociedade em duas partes – uma das quais é colocada acima da outra. A coincidência da alteração das contingências com a atividade humana e a mudança de si próprio só pode ser captada e entendida racionalmente como práxis revolucionária.

Conforme tal tese, compreendemos que as necessidades formativas têm relação intrínseca com a formação à qual os professores têm acesso, haja vista que a teoria marxiana defende a ideia de que os homens são produto das circunstâncias e da educação. Então, homens modificados resultam de contextos diferentes e de educação modificada, cujas circunstâncias são alteradas precisamente por eles mesmos (Marx; Engels, 2002).

Partimos, portanto, do pressuposto de que o educador precisa ser educado, precisa passar por um processo de formação, mas não estamos falando de qualquer formação, uma vez que tal processo só terá possibilidades de promover mudanças em sua prática se houver relação com a produção e superação de necessidades. De acordo com Sánchez Vasquez (2007, p. 28), a práxis designa “[...] a atividade consciente, objetiva, sem que, por outro lado, seja concebida com o caráter estritamente utilitário que se infere do significado do ‘prático’ na linguagem comum”. Precisamos, portanto, refletir a formação contínua assentada na racionalidade da práxis, como veremos mais adiante.

No entanto, não estamos afirmando que o desenvolvimento profissional seja sinônimo de formação contínua, embora mantenham estreita relação. A literatura clássica de Pimenta e Anastasiou (2014), Oliveira-Formosinho (2009), Garcia (1999), Morosini (2006, 2009), que já se debruçaram sobre o assunto, realça que o desenvolvimento profissional é um processo bem mais amplo, pois, como já dissemos, seu movimento é constante, e não momentâneo.

Ao analisar detalhadamente as significações já produzidas na literatura clássica sobre desenvolvimento profissional, Araujo (2019, p. 27) conclui:

[...] o conceito de desenvolvimento profissional utilizado pelos autores apenas transforma a ideia de formação contínua em formação ‘permanente’ e atribuem-lhe a denominação de desenvolvimento profissional. Isso só reforçou a ideia de que mesmo estendendo a dimensão da formação contínua e dando-lhe nova denominação, o desenvolvimento profissional não deixou de ser significado, apenas, como processo que produz resultados ao desenvolvimento da atividade docente.

Nesse movimento em direção ao desenvolvimento profissional docente, em que tanto conteúdo quanto forma se expandem, ora se enriquecendo, ora padecendo de relativa estagnação e/ou repetição, defendemos que, para haver desenvolvimento profissional, é imprescindível a formação contínua. Porém, um dos aspectos evidenciados, para que tal intento seja possível, é a necessidade de projeto formativo que seja privilegiado e regido sob o princípio da reflexão crítica do docente. É indubitável que, nos mais diversos contextos, a capacidade reflexiva do professor se faz presente, haja vista que se trata de seres humanos dotados de qualidades não só de pensar, mas de refletir até sobre seu próprio pensamento, suas próprias escolhas, ações e consequências (Liberali, 2010).

Diante do que compreendemos como desenvolvimento profissional, o conceito de necessidade, no entanto, não pode se restringir às aspirações, às preferências, ou, ainda, às preocupações de docentes. Assim, elencamos perspectivas outras, como a do devir, por meio do contexto formativo, investigativo, colaborativo e reflexivo ao mesmo tempo. Os docentes podem compreender as suas necessidades, considerando a multidimensionalidade dessas para além de meras constatações (Bandeira, 2014).

Desse modo, recorreremos também às contribuições de Konstantinov (1975, p. 174) para realçarmos a perspectiva de desenvolvimento profissional na qual nos apoiamos:

[...] é uma cadeia de negações dialéticas, cada uma das quais não só rejeita as fases precedentes, como também conserva o que eles continham de positivo, concentrando cada vez mais nas fases superiores a riqueza do desenvolvimento no seu todo. O caráter infinito do desenvolvimento não se pode, portanto, compreender como uma cadeia a perder de vista, na qual aos objectos existentes se vêm simplesmente juntar outros objectos, e isso interminavelmente. O desenvolvimento não consiste na adição aritmética à unidade existente de outra unidade, mas sim no aparecimento de formas novas e superiores, que criam as condições para o desenvolvimento ulterior. Daí a necessária tendência geral do desenvolvimento que vai do simples para o complexo, do inferior para o superior, a tendência do movimento do progresso ascendente.

O autor sinaliza que, a cada momento da história, estamos nos constituindo enquanto síntese de múltiplas determinações e, nesse movimento, uma qualidade anterior é dialeticamente superada por outra qualitativamente nova, produzindo, assim, o nosso desenvolvimento. Nessa direção, Vigotski (2018, p. 35) sinaliza que o desenvolvimento tem caráter processual e que se dá:

[...] pelo surgimento, em cada degrau, de novas qualidades, novas especificidades, novos traços e formações características do homem. Todas essas particularidades, qualidade novas, surgem não como se tivessem caído do céu, mas são preparadas pelo período precedente de desenvolvimento.

Em outras palavras, o referido movimento é marcado por continuidade e descontinuidade, e vice-versa, fazendo das rupturas um elemento indispensável na elaboração de ações que constituam possibilidade real de enfrentamento ao projeto de aniquilamento da nossa educação. Consideramos a possibilidade do desenvolvimento profissional e da capacidade de criar objetivações novas, advindas das condições propiciadas nos estudos desta pesquisa-formação, uma vez que tais capacidades se constituem como elementos essenciais para o incessante processo de transformação da realidade e do próprio homem. A seguir, veremos o que as pesquisas dos últimos anos dizem sobre nosso objeto de estudo.

2.2 Aproximações e distanciamentos com as pesquisas sobre desenvolvimento profissional e a possibilidade de superação: análise das produções no período de 2015 a 2020

Nesta subseção, visamos apresentar o mapeamento das produções publicadas no Brasil em torno do tema desenvolvimento profissional docente, a partir dos seguintes descritores: “desenvolvimento profissional; formação continuada; e “necessidades formativas”. Optamos por fazer o recorte temporal no período correspondente aos anos de 2015 a 2020. Quanto à seleção das fontes, elegemos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) por integrar os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa brasileiras dando maior visibilidade à produção científica nacional.

Para tanto, utilizamos os descritores filtros a seguir: "desenvolvimento profissional", "formação continuada", "necessidades formativas" perfazendo um total de 21 trabalhos, treze dissertações e oito teses, sendo todos disponíveis.

Além destes dados, optamos por analisar as produções publicadas no banco de pesquisas da Capes, uma vez que é uma plataforma que visa facilitar o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do Brasil. Tendo como filtros o "desenvolvimento profissional", "formação continuada", "necessidade formativa", ressaltamos que nos anos de 2018/2019/2020 não houve resultados para nossa busca. A grande área Conhecimento: Educação; Área Avaliação: Educação; Área Concentração: Formação de Professores. A quantidade de achados foi de 50 resultados, porém, só 29 acessíveis (21 trabalhos sem permissão para divulgação) distribuídas em vinte e três dissertações e seis teses.

O terceiro local de buscas foi no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGE), focalizando as dissertações e as teses do mesmo

período das plataformas anteriores. Esta escolha justifica-se pelo PPGED se constituir como um programa de pós-graduação que contribui para a ampliação de conhecimentos, em atendimento às necessidades culturais, sociais e políticas das instituições educativas escolares e não escolares, dos movimentos sociais e das agências de fomento de pesquisas que possam promover o desenvolvimento sustentável das regiões Norte e Nordeste, particularmente e porque não dizer, do Brasil. Além de ter sido bem avaliado recebendo nota cinco (5) na última avaliação da CAPES. A busca aqui resultou em 1 dissertação e 2 teses.

Para viabilizar esse mapeamento, utilizamos como metodologia a consecução de três etapas, quais sejam: a) levantamento documental: localização dos resumos e trabalhos completos (consulta aos sites); b) leitura integral dos títulos, resumos e palavras-chave; c) análise dos resumos, considerando temas investigados, nível de ensino, abordagens metodológicas e autores mais citados.

As pesquisas identificadas no banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) tiveram como critérios de busca os descritores: "desenvolvimento profissional", "formação continuada", e "necessidade formativa". O objetivo da busca foi mapear especialmente trabalhos que tratassem do desenvolvimento profissional na grande área da Educação. Nesta busca foram identificados 21 trabalhos, sendo 13 dissertações e 08 teses. Destes, fizemos a leitura e análise dos resumos para identificar trabalhos com proximidade com o objeto ora investigado, assim como com a base teórica, critérios principais na revisão realizada.

Em uma primeira análise dos 21 trabalhos localizados, fizemos uma panorâmica para sabermos se algum deles tinham trabalhado com a pesquisa-formação e se havia convergências com o referencial teórico no qual adotamos, onde detectamos oito pesquisas (três teses e cinco dissertações) que adotaram a referida modalidade investigativa, muito embora, estes trabalhos a denominam de modos diversos, que vão de pesquisa-intervenção; encontros de grupo colaborativo; grupos formativos, dentre outros. O curioso é que dos 21 trabalhos analisados somente 04 (3 teses e 1 dissertações) utilizaram o referencial da Psicologia Histórico-cultural, porém, não houve nenhum trabalho que contemplasse simultaneamente a pesquisa-formação à luz da Psicologia Histórico-cultural.

Quadro 1 – Caracterização das pesquisas selecionadas no levantamento bibliográfico na BDTD

TÍTULO DA PESQUISA	PESQUISADOR(A)	INSTITUIÇÃO DE ORIGEM	TIPO	ANO
Desenvolvimento profissional docente em uma perspectiva colaborativa: a inclusão escolar, as tecnologias e a prática pedagógica que objetivou analisar as contribuições de uma proposta de formação continuada para o desenvolvimento profissional docente em uma perspectiva colaborativa, entre professores da Sala Comum (SC) de ensino e do Atendimento Educacional Especializado (AEE).	Marcela Corrêa Tinti	Universidade Estadual Paulista	Tese	2016
Necessidades Formativas: os impasses para a efetividade das ações de formação continuada de professores no espaço escolar	Flávia Graziela Moreira Passalacqua	Universidade Estadual Paulista	Tese	2017
Gestão da educação infantil e a coordenação pedagógica: diretrizes para a formação continuada do coordenador pedagógico	Marlina Oliveira Schiessl	Universidade Federal da Fronteira Sul	Dissertação	2017
Grupo colaborativo e tutoria como estratégias de formação continuada para professores de química visando ao desenvolvimento profissional.	Fabio Luiz de Souza	Universidade de São Paulo	Tese	2016

Fonte: Catálogo de Dissertações e Teses da BTDB, consultado em 21 abr. 2020.

Iniciamos a análise com tal panorâmica porque na metodologia da pesquisa fizemos uso da pesquisa-formação, e esta análise evidenciou como estão sendo desenvolvidas pesquisas que se utilizam de ambas as atividades: pesquisa e formação. Em suma, há uma tímida incidência de trabalhos utilizando a pesquisa formação. Compreendemos que o curto período de duração de mestrado praticado nos programas de pós-graduação em educação no país de um modo geral nem sempre é favorável à adoção da realização da pesquisa-formação, contudo, no doutorado as condições são mais propícias e ainda assim, temos um número reduzido destas.

Dos trabalhos disponibilizados pelo BTDB que estudam o desenvolvimento profissional de professores, o que em parte mais se aproxima do estudo que estamos desenvolvendo é a tese de Tinti, (2016) intitulada: Desenvolvimento profissional docente em uma perspectiva colaborativa: a inclusão escolar, as tecnologias e a prática pedagógica que objetivou analisar as contribuições de uma proposta de formação continuada para o desenvolvimento profissional docente em uma perspectiva colaborativa, entre professores da Sala Comum (SC) de ensino e do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Adotando uma abordagem qualitativa foi desenvolvida a partir dos pressupostos do modelo metodológico colaborativo de pesquisa-intervenção, em que a autora desenvolveu um curso

de formação continuada e em serviço de professores, visando o desenvolvimento profissional dos docentes de um município do interior paulista.

A tese de Tinti ressalta como necessidade para elaboração de propostas formativas, considerar a realidade escolar em que os professores estão inseridos; compreender as necessidades formativas e as condições do trabalho docente considerando, sobretudo, que a promoção do desenvolvimento profissional docente, a partir de uma perspectiva colaborativa na construção da prática pedagógica, é um movimento que favorece um olhar profundo às práticas escolares democráticas e inclusivas.

Aproximamo-nos parcialmente da pesquisa de Tinti (2016), pois também, consideramos o modelo metodológico adotado em sua pesquisa, além disso, perspectivamos assim como ela, o desenvolvimento profissional. A citada pesquisadora elegeu como sujeitos da pesquisa, professores de Atendimento Educacional Especializado- AEE. Enquanto nós, temos como sujeitos, os professores de Licenciaturas do IFMA. As significações ocupam lugar de destaque na nossa pesquisa-formação, aspecto este que Tinti (2016) não contempla na sua pesquisa.

Encontramos no BTDB a dissertação de Schiessl (2017) intitulada: Gestão da educação infantil e a coordenação pedagógica: diretrizes para a formação continuada do coordenador pedagógico que tem como temática central de estudo a formação continuada do coordenador pedagógico em que a problematização é suscitada pela inexistência de uma política de formação continuada para o desenvolvimento profissional dos coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Brusque (SC). A pesquisa foi de abordagem qualitativa, cujos sujeitos, foram os coordenadores pedagógicos da Educação Infantil e por meio da técnica de grupo focal, revelaram os dados empíricos da pesquisa.

Diante dos dados coletados, a dissertação relata que as necessidades formativas dos coordenadores pedagógicos estão intimamente ligadas à falta de clareza da função e que esta situação gera uma atuação intuitiva e dificuldades para gerir os processos pedagógicos nos Centros de Educação Infantil. Para Schiessl (2017) é urgente a necessidade de uma política de formação continuada que possibilite ao coordenador pedagógico a constante ressignificação de seus saberes profissionais. Neste sentido, a partir dos resultados, ela apresenta enquanto produto da pesquisa, diretrizes para a formação continuada de coordenadores pedagógicos. Para tanto, a opção pelo uso do procedimento “grupo focal” denota um distanciamento metodológico do que fazemos na nossa pesquisa. Além disso, Schiessl (2017) elegeu abordar o desenvolvimento profissional sob a ótica de ressignificação de saberes.

A tese de Passalacqua (2017) tem como foco a formação continuada em serviço e a analisa no que tange às ações realizadas no próprio local de exercício de trabalho dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, visando mostrar a relação que ela mantém com as necessidades formativas dos docentes partindo do pressuposto de que a identificação de tais necessidades pode gerar ações que contribuem de forma positiva para a obtenção de bons resultados no desenvolvimento profissional e no atendimento das necessidades de formação.

A referida tese efetivou-se por meio da pesquisa bibliográfica e da análise de conteúdo de 20 dissertações e 10 teses, produzidas no período de 2000 a 2015 nos Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado de São Paulo. Levanta-se a hipótese de que as ações de formação realizadas *in lócus* apresentam pouca efetividade, ou seja, não melhoram o desempenho dos professores e tampouco contribuem para o seu desenvolvimento profissional, por elas não serem baseadas em levantamentos criteriosos de análises de necessidades.

O referencial teórico utilizado aborda a temática das necessidades formativas, amparado principalmente nos estudos de Rodrigues e Esteves, associado aos estudos sobre aspectos importantes da formação continuada de professores registrados, sobretudo, nos estudos de Hargreaves, Huberman e Tardif. As análises dos conteúdos da amostragem foram balizadas nas propostas de Bardin.

Quanto aos resultados obtidos nessas análises apontaram que as ações formativas realizadas dentro das escolas, assumem características reflexivas, coletivas e colaborativas, porém, ainda são alicerçadas em práticas e concepções tecnicistas, esbarrando na cultura da escola e na instrumentalização da didática. Sinalizaram ainda que tais ações não atendem às reais necessidades formativas dos professores, pois não superam a oposição existente entre as suas necessidades particulares e coletivas, pessoais e sistêmicas e entre as suas necessidades conscientes e inconscientes. Ainda os resultados mostraram o estabelecimento de ações e parcerias colaborativas artificiais entre universidade e escolas básicas.

No que se refere às necessidades formativas dos professores, constatou-se que sua gênese está no período relativo à formação inicial deles e que elas continuam a se manifestar ao longo da carreira, no embrenhado entre as etapas profissionais, os saberes adquiridos nesse percurso e as culturas profissionais presentes nas escolas. Por fim, conclui-se que em mais de três décadas de consenso crítico à racionalidade técnica e à didática instrumental, enfatizando uma formação continuada centrada na escola, ainda não houve grandes progressos e que sem melhorar a formação inicial, não há como melhorar a formação continuada, aliado ao fato de que a associação dos fatores relacionados às necessidades influencia a realização das ações de formação continuada, constituindo-se em impasses para a obtenção de resultados promissores.

Outra tese analisada é a de Souza (2017) intitulada: Grupo Colaborativo e Tutoria como Estratégias de Formação Continuada para Professores de Química visando o Desenvolvimento Profissional, sendo que, Grupos colaborativos de professores e tutorias individuais nas escolas são modelos de formação continuada que podem ser alternativas aos tradicionais cursos oferecidos aos professores. Esta pesquisa teve o objetivo de investigar como a colaboração e a tutoria auxiliam no desenvolvimento profissional de um grupo de professores de Química.

O autor da pesquisa constituiu um grupo colaborativo de professores de Química na região sul de São Paulo/SP, em 2012, e investigou o processo de desenvolvimento profissional experimentado por eles. Realizamos trinta e oito encontros do grupo colaborativo entre os anos de 2012 e 2015 selecionando doze deles para a análise. Dentre os vinte e quatro professores que participaram do grupo colaborativo, foram investigados os seis mais assíduos, sendo que três dos professores investigados também participaram de encontros individuais de tutoria em suas escolas.

A coleta de dados envolveu gravações dos encontros do grupo colaborativo em vídeo, gravações em áudio das tutorias, questionários, notas de campo, entrevistas semiestruturadas e um protocolo de observação de aulas. Foram realizados e analisados, ao todo, vinte e três encontros individuais de tutorias. No grupo colaborativo e nas tutorias, os professores definiram os conteúdos que queriam discutir e as atividades que gostariam de realizar.

Os resultados mostraram que tanto o grupo colaborativo quanto a tutoria são modos eficazes de promoção do desenvolvimento profissional, pois possibilitaram que os professores rompessem o isolamento profissional, compartilhassem experiências de ensino, refletissem sobre os problemas vivenciados em suas aulas, construíssem colaborativamente soluções e modificassem concepções educacionais. Os resultados ainda indicam que essas estratégias são complementares e que o grupo colaborativo pode alcançar resultados melhores quando mediado por um formador. Embora os professores tenham refletido bastante sobre o ensino e a aprendizagem de conceitos químicos e sobre atividades didáticas para seu ensino, eles pouco se envolveram em discussões sobre avaliação e sobre aspectos pedagógicos mais teóricos, que poderiam contribuir também para seu desenvolvimento profissional.

A tese de Souza (2017) enriquece o debate sobre desenvolvimento profissional, sobretudo por envolver docentes de uma área, a de Química, considerada como uma das ciências duras, que por sua vez, agrupa as ciências que se utilizam da observação sistemática, experimentos e às vezes da matemática pura como obtenção de conhecimento. Nas ciências

duras geralmente há um acordo universal sobre o que se é conhecido com certeza. Este não é o mesmo cenário das demais ciências, tais como as ciências sociais.

As características frequentemente citadas como características da ciência duras incluem a produção de previsões testáveis, a realização de experimentos controlados, confiança em dados quantificáveis e modelos matemáticos, muita precisão e objetividade, níveis mais elevados de consenso, progressão mais rápida do campo, reprodutibilidade e, geralmente, aplicação de uma forma mais pura do método científico.

Assim, a tese de Souza (2017) amplia o debate ao promover a reflexão sobre as experiências de ensino e sobre as atividades apresentadas pelos professores, uma vez que, o desenvolvimento profissional foi analisado considerando as necessidades formativas dos professores de ciências que foram priorizadas pelos sujeitos da pesquisa, os obstáculos ao desenvolvimento profissional que eles manifestaram e suas intenções comportamentais quanto à contextualização, experimentação e relação dialógica nas aulas. Contudo, os resultados relatados apontam que as reflexões empreendidas para com questões pedagógicas relevantes para a docência, o grupo de sujeitos da pesquisa não demonstrou o devido envolvimento.

Outra base de dados utilizada foi a da CAPES, na qual encontramos uma dissertação de Rodrigues (2016) e a tese de Falcão.

Quadro 2 – Caracterização das pesquisas selecionadas no levantamento bibliográfico

TÍTULO	PESQUISADOR(A)	INSTITUIÇÃO DE ORIGEM	TIPO	ANO
A formação pedagógica para a docência universitária - impasses e inovações em programas de pós-graduação da UECE	Camila Maria Rodrigues	Universidade Estadual do Ceará	Dissertação	2016
Ser professor supervisor do PIBID: movimentos na constituição identitária	Giovana Maria Belém Falcão	Universidade Estadual do Ceará	Tese	2016

Fonte: Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES. Em 21 de abr. 2020

A dissertação de Camila Maria Rodrigues é intitulada: A formação pedagógica para a docência universitária - impasses e inovações em programas de pós-graduação da UECE. O estudo constitui uma investigação centrada nos Programas que oportunizam a formação para a docência no ensino superior em cursos de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Conforme a autora da dissertação, Rodrigues (2016), a relevância dessa pesquisa decorre em denunciar e explicar o grave equívoco que impera no ensino superior difundindo que para ensinar basta o conhecimento e o domínio dos conteúdos curriculares específicos da

área disciplinar do professor, desmerecendo os saberes necessários à profissionalidade docente. Esta preocupação justificou os objetivos do citado trabalho voltado para analisar e caracterizar a formação pedagógica para a docência universitária, identificando ações e discussões que possibilitem ressignificar a docência através da inovação pedagógica. As experiências inovadoras intencionadas nesse estudo dão ênfase, portanto, ao conhecimento pedagógico, acreditando na sua capacidade de fomentar e contribuir com uma formação emancipatória, favorecendo o rompimento com a racionalidade instrumental dominante.

A pesquisa de Rodrigues (2016), situada no contexto da UECE, apresenta elementos de inovações pedagógicas para a docência universitária concebendo o trabalho docente como práxis guiada por uma racionalidade dialógica na aprendizagem dos saberes e conhecimentos. As proposições apresentadas por Rodrigues (2016) almejam contribuições em nível de Políticas, de Currículo e particularmente de Práticas de Desenvolvimento Profissional Docente para o Ensino Superior, tendo em vista a implantação de disciplinas e atividades de formação para a docência assim como a qualificação acadêmica dos professores do ensino superior da UECE.

Ainda sobre a pesquisa de Rodrigues (2016), esta visa colaborar junto às práticas de desenvolvimento profissional docente para o ensino superior, por meio de elementos de inovações pedagógicas que sejam condizentes ao aperfeiçoamento da formação para o ensino superior, concebendo o trabalho docente como práxis guiada por uma racionalidade dialógica na aprendizagem aos saberes e conhecimentos para produzir o desenvolvimento profissional.

A LDB 9.394/96 (Brasil, 1996) de fato aborda, em seu artigo 66, inciso II, que a docência no ensino superior será preparada e não formada, preferencialmente nos programas de pós-graduação *stricto sensu* e que a formação continuada de professores da educação superior, por meio do artigo 67 declara que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, incluindo nisso o aperfeiçoamento profissional continuado.

Contudo, relembremos a gênese neoliberal desta lei, bem como destacamos que o desenvolvimento profissional na perspectiva de aperfeiçoamento coloca o professor na condição de passividade e que esse tipo de formação que aperfeiçoa expropria da formação a condição do sujeito reflexivo e crítico além de desconsiderar a realidade escolar e social.

Ademais, ao discutir trabalho docente como práxis, Rodrigues (2016) não expande o suficiente para a compreensão de práxis enquanto categoria filosófica como faz o autor Vasquez (2007) realçando que a práxis é compreendida como prática social transformadora, enfim, como atividade consciente e intencional visando transformações da realidade.

O outro achado foi uma tese intitulada como “Ser professor supervisor do PIBID: movimentos na constituição identitária de autoria de Giovana Maria Belém Falcão da Universidade Estadual do Ceará no ano de 2016. Esta teve por objeto de estudo a identidade de professores da Educação Básica. O interesse de Falcão pelo tema nasce de indagações sobre sua própria identidade e de estudos e discussões que consideram a formação docente importante elemento identitário. Tomando o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) como referência, indaga-se se a participação no Programa possibilita movimentos no processo identitário dos docentes, considerando que ele se caracteriza como experiência formativa, que exige a mobilização de saberes acumulados, mas também a renovação e ampliação de saberes e práticas.

Partindo dessas reflexões, foi definido como objetivo geral do estudo compreender o processo de constituição identitária do professor da Educação Básica participante do PIBID a partir dos significados e sentidos produzidos sobre ser professor supervisor. Com suporte teórico metodológico no Materialismo Histórico-dialético e na Psicologia Sócio-histórica, o estudo concebe o ser humano se constituindo na dialética das transformações históricas, sociais e culturais e a identidade a partir do sintagma identidade-metamorfose-emancipação, conforme Ciampa (2000).

A pesquisa de Falcão (2016), de natureza qualitativa buscou conhecer os movimentos identitários de quatro professoras supervisoras do PIBID Pedagogia UECE, com apoio nas narrativas de história de vida, por meio de entrevistas de história de vida e do círculo narrativo de história de vida. Os núcleos de significação (Aguiar; Ozella, 2006; 2013) apoiaram a análise das informações produzidas, resultando na construção de cinco núcleos de significação. A tese traz indicativos daquilo que precisa ser pensado em termos de investimentos e possibilidades de fomento ao desenvolvimento profissional docente, podendo subsidiar outros estudos na área, bem como apoiar o desenvolvimento de políticas públicas que considerem a dimensão subjetiva do trabalho docente.

A referida tese se aproxima da pesquisa que desenvolvemos em alguns aspectos, como a concepção de homem, pois esta se fundamenta no mesmo aporte teórico-metodológico que utilizamos, a saber, o Materialismo histórico-dialético e a Psicologia histórico-cultural. Quanto à análise dos dados produzidos, assim como Falcão (2016), iremos trabalhar com os núcleos de significação (Aguiar; Ozella, 2006; 2013). Contudo, nos distanciamos quando a autora da tese aponta na direção de indicativos para possíveis investimentos que fomentem o desenvolvimento profissional. Desse modo, acreditamos que tais indicativos são válidos e enriquecem o debate no qual a autora se propôs, denotando realce ao sintagma identidade-

metamorfose-emancipação e a tese dela discute para além dos processos identitários docentes, porém, apostamos que a pesquisa-formação na qual nos propomos reúna as condições objetivas que possibilitem concretamente o desenvolvimento profissional docente.

Enquanto isso, no PPGEd/UFPI, foram identificados três trabalhos que de alguma forma têm seus objetos direcionados ao nosso estudo sendo três teses de doutorado e uma dissertação de mestrado. Dos trabalhos selecionados foram analisados todos os resumos para demarcação do objeto de estudo, da base teórica e dos resultados da pesquisa. Destes trabalhos analisados, exceto uma das teses, temos três pesquisas que explicitam a base teórica, Vieira (2017); Araújo (2019); Oliveira (2016) adotando o Materialismo Histórico-dialético e a Psicologia Histórico-Cultural como fundamento teórico e metodológico nas análises dos dados, ou seja, a mesma base teórica adotada também em nossa tese.

Quadro 3 – Caracterização das pesquisas selecionadas no levantamento bibliográfico

TÍTULO	PESQUISADOR(A)	INSTITUIÇÃO DE ORIGEM	TIPO	ANO
“TRAVESSIA COLABORATIVA: os significados e sentidos de docência e sua relação com as necessidades formativas dos professores do IFMA-Campus Caxias”	Josiane Sousa Costa de Oliveira	Universidade Federal do Piauí	Dissertação	2016
NAVEGANDO NAS SIGNIFICAÇÕES DA FORMAÇÃO CONTÍNUA: quebrando o silêncio	Hostiza Machado Vieira	Universidade Federal do Piauí	Tese	2017
EU ME DESENVOLVO, TU TE DESENVOLVES, NÓS NOS DESENVOLVEMOS: o desenvolvimento profissional do professor do ensino superior que vivenciou estudos na Pós-graduação em Educação	Francisco Antônio Machado Araújo	Universidade Federal do Piauí	Tese	2019
Processo de desenvolvimento profissional de professores de Matemática para a aprendizagem da docência e suas contribuições à prática educativa.	Náldia Paula Costa dos Santos	Universidade Federal do Piauí	Tese	2020

Fonte: Catálogo de Dissertações e Teses do PPGED. Em 21 dez. 2020

Para os trabalhos que possuíam relação com o desenvolvimento profissional, necessidades formativas ou formação contínua, foram analisadas as seções referentes à discussão dos dados produzidos na pesquisa. Nesse recorte foram identificadas apenas duas teses que abordam o desenvolvimento profissional, uma outra sobre a formação contínua, e

uma dissertação sobre necessidades formativas considerando esses conceitos como categoria de estudo, como é o caso desta pesquisa de doutorado. As pesquisas de Oliveira (2016), Vieira (2017) e Araújo (2019) tem como base teórica a Psicologia Sócio-histórica e o Materialismo Histórico-dialético.

A pesquisa de Oliveira (2016), “Travessia colaborativa: os significados e sentidos de docência e sua relação com as necessidades formativas dos professores do IFMA-Campus Caxias”, se aproxima do nosso objeto de estudo, pois é uma dissertação que buscou investigar os significados e sentidos de docência relacionando-os com as necessidades formativas produzidas por professores do Instituto Federal de IFMA.

E em seus resultados, as significações de docência são caracterizadas por meio das categorias – técnica, tecnológica e crítico-reflexiva – em conformidade com as práticas docentes disciplinadora, polivalente e crítica. Concluiu que a relação investigada apresenta-se de forma diversificada quanto às categorias delineadas nesta dissertação, ou seja, por um lado, indica a necessidade de desenvolvimento quanto aos significados e sentidos de docência técnica e tecnológica condizentes às necessidades formativas de aperfeiçoamento e de capacitação; por outro lado, apontou situações em que foram evidenciadas aproximações dos significados e sentidos de docência crítico-reflexivo permeados por uma formação contínua de professores em contexto colaborativo.

A convergência se dá em direção à nossa, pois oportunizou aos partícipes, por meio da pesquisa-formação, a compreensão das práticas docentes sob a perspectiva do devir, assim como o reconhecimento da necessidade da constituição de novas formas de linguagem, de planejamento e de avaliação, considerando que a relação investigada não é estática, pois se desenvolve conforme a dinamicidade econômica, política, social e histórica. E, finalmente, encontramos nesta dissertação de Oliveira (2016), uma pesquisa-formação contemplando docentes do IFMA, que adotou o mesmo referencial no qual também utilizamos.

Avança no que concerne a relevância e o realce dados às significações das necessidades formativas produzidas pelos partícipes envolvidos. Porém, não discute amplamente as práticas a ponto de contemplar o desenvolvimento profissional dos docentes partícipes. Entendemos o devir como uma conjunção de condições favoráveis para mediação do desenvolvimento profissional de docentes, e por isso, a que ora propomos a fazer, tem privilegiado muito mais quando do planejamento da pesquisa-formação, a saber, conteúdo e forma; espaço, tempo; categorias teóricas etc.

Outro trabalho do PPGEd que permitiu aderência a nossa pesquisa fora desenvolvido por Vieira (2017) que investigou a partir de contexto colaborativo, a relação entre as

significações da prática de formação contínua desenvolvida pelos formadores de professores de alfabetização, a explicitação desta como trabalho docente e suas contradições. A pesquisa de Vieira (2017) intitulada: *Navegando nas significações da formação contínua: quebrando o silêncio*, converge com a nossa porque aponta ser possível desenvolver uma prática formativa mediada pelas significações da formação contínua, e que estas significações quando se relacionam ao formar outros professores como de fonte de desenvolvimento docente, são produzidas em contexto de pesquisa-formação. Para tanto, o referido estudo privilegiou o Materialismo Histórico-dialético para a compreensão do objeto investigado e os princípios da Pesquisa Colaborativa que tem como pressupostos básicos a investigação, a formação e a produção do conhecimento dos atores envolvidos.

Embora a autora não discuta especificamente o desenvolvimento profissional, compreendemos que nossa pesquisa se aproxima da que foi realizada por Vieira (2017), haja vista que a autora realça na sua tese a relevância desta ao defender que contribui na produção do conhecimento no campo do trabalho docente, especificamente da formação contínua, como também para a mudança das práticas dos formadores de professores.

Os resultados apontados por ela evidenciaram que a colaboração aliada à reflexão crítica possibilita aos formadores de professores entenderem as contradições inerentes às suas práticas, assim como viabilizar a produção de novas significações relativas ao seu modo de pensar e de agir ao desenvolver as ações de formação contínua com professores alfabetizadores.

Desse modo, entendemos que os aspectos relacionados na investigação de Vieira (2017) apenas em parte convergem com a nossa, pois os resultados encontrados validam a pesquisa-formação legitimando-a como instrumento teórico-metodológico movimentado especialmente pelas contradições, torna-se capaz de produzir práticas transformadoras. Assim, a nossa, igualmente assentada sob o princípio da reflexão crítica, sendo de grande valia no tocante às possibilidades reais do dever de desenvolvimento profissional docente, a saber, no nosso caso, de professores de licenciaturas.

A tese que mais se aproximou do propósito da nossa pesquisa foi a tese de Araújo (2019) intitulada: *Eu me desenvolvo, tu te desenvolves, nós nos desenvolvemos: o desenvolvimento profissional do professor do ensino superior que vivenciou estudos na Pós-graduação em Educação*, que por sua vez, apresenta como particular do seu estudo, o desenvolvimento profissional do professor do ensino superior que vivenciou estudos na Pós-graduação em Educação. O título por si só já traz indicativos da discussão vindoura, pois o

objetivo geral do pesquisador foi investigar o desenvolvimento profissional do professor do ensino superior que vivenciou estudos na Pós-graduação em Educação.

A abordagem utilizada por ele teve como base epistemológica as leis, categorias e princípios do Materialismo Histórico-dialético, bem como a Psicologia Histórico-cultural. Na produção e análise dos dados, o autor desenvolveu a Metodologia denominada por ele de *Hodos Dialético*. Araújo (2019) desenvolveu uma ampla revisão de literatura sobre o conceito de desenvolvimento profissional (Day, 2001; Garcia, 1999; Nóvoa, 1992; Oliveira-Formosinho, 2009; Moreira, 2010; Sá-Chaves, 1997), contemplando tal revisão com teses cujo objeto de investigação foi o desenvolvimento profissional do professor do ensino superior (Mussi, 2007; Pryjma, 2009; Felden, 2013; Junges, 2013; Debald, 2014; Bratti, 2015; Matos, 2015; Selbach, 2015) enriquecendo consideravelmente a discussão sobre o objeto investigado.

A tese central da investigação foi: Pela mediação das vivências do professor do ensino superior, no estudo realizado na Pós-graduação em Educação, o *ser pesquisador e ser professor* constitui uma unidade dialética que medeia as maneiras de pensar, sentir e agir do professor em suas relações pessoais, profissionais e institucionais, caracterizando seu desenvolvimento profissional. O objetivo geral foi o de: Investigar o desenvolvimento profissional do professor do ensino superior que vivenciou estudos na Pós-graduação em Educação. O desenvolvimento do objetivo geral motivou os objetivos específicos: a) Analisar as particularidades das motivações do professor do ensino superior que vivenciou estudos na Pós-graduação em Educação; b) Examinar as significações produzidas pelo professor do ensino superior sobre as ações realizadas no estudo desenvolvido na Pós-graduação em Educação que se constituíram em vivências; c) Discutir as significações do desenvolvimento profissional que foram produzidas pelo professor do ensino superior sobre suas vivências no estudo desenvolvido na Pós-graduação em Educação.

Na produção e análise dos dados, o autor traz avanços ao desenvolver a Metodologia *Hodos Dialético*. Sobre os resultados, considerou-se que: As motivações relacionavam-se às significações do estudo como processo formativo para o desenvolvimento da atividade docente no ensino superior, originadas das vivências dos professores na educação básica e ensino superior. As principais ações que se constituíram em vivências foram: disciplinas, leituras, participação em eventos, grupo de estudos, relação com outros pares, e produção científica. As particularidades dessas ações relacionaram-se aos sentidos produzidos sobre o estudo e suas relações com os fins imediatos de cada ação. Essas particularidades tinham em comum a finalidade de formação do pesquisador.

A tese de Araujo (2019) se destaca bastante no tocante ao trabalho amplo e rigoroso que o autor fez no seu estado da arte, desenvolvido por meio de uma robusta revisão de literatura sobre teses da área de Educação identificadas no Banco de Teses e Dissertações da Capes com recorte temporal de 2009 a 2015, produzidas com base no descritor: desenvolvimento profissional do professor do ensino superior. Em suma, o autor arremata que:

No que diz respeito às teses apresentadas nesta revisão de literatura, constatamos que as discussões produzidas sobre o desenvolvimento profissional do professor do ensino superior se relacionam aos conceitos ora de profissionalidade, ora de profissionalização. O desenvolvimento profissional, em boa parte das teses, é considerado como resultado do processo de formação contínua e relacionado à apropriação de saberes e competências para o desenvolvimento da atividade docente. Em algumas das teses, é evidenciada a importância do estudo na Pós-graduação em Educação para o desenvolvimento profissional do professor do ensino superior, no entanto, articulada à ideia de que o desenvolvimento profissional é resultado dos conhecimentos que são apropriados pelo professor no estudo (Araujo, 2019, p. 85)

Em relação às significações do desenvolvimento profissional na tese do referido autor, evidenciou-se a consolidação da situação social de desenvolvimento profissional gestada no estudo e os indicativos de nova qualidade, cuja propriedade principal, representou-se na unidade dialética *ser pesquisador e ser professor*.

A tese de Araújo (2019) tem significativos aspectos convergentes a nossa, a saber, a base teórica, a ênfase dada ao desenvolvimento profissional de docentes do ensino superior sob as lentes do Materialismo histórico-dialético, isto é, os fundamentos dialéticos do desenvolvimento profissional docente como unidade da continuidade e dos saltos; como unidade e luta de contrários; e como espiral de negações dialéticas. Destacamos ainda no seu trabalho, as significações à luz da Psicologia Histórico-Cultural, pontos cruciais nos quais convergem bastante em direção a nossa pesquisa.

Contudo, a nossa foi materializada por meio da pesquisa-formação constituída por Memorial Reflexivo do Processo Formativo e as Sessões Reflexivas compondo os quesitos metodológicos da investigação. Ademais, nossos partícipes também são professores do ensino superior, mas são especificamente em licenciaturas e naquelas que são ofertadas em campi do IFMA.

Acreditamos que colaboramos no contexto em que se deu a pesquisa-formação, a saber, por fazermos do Instituto Federal um lócus de horizontalização do ensino por meio da formação contínua sob a modalidade de pesquisa-formação, uma vez que, agregamos assim, um modelo qualitativo novo ante a verticalização do ensino peculiar aos IFs. Por conseguinte,

temos como partícipes, professores de licenciaturas, mas que também dão aula em cursos do nível médio-técnico do IFMA.

Desse modo, recorreremos a Vieira Pinto (2017) para corroborar com ele quando afirma que a educação é um processo exponencial, isto é, multiplica-se por si mesma com sua própria realização. Obviamente que as condições necessárias e adequadas para que esse exponencial se plasme, estas condições precisam ser criadas e assim, entendemos que a pesquisa-formação oportunizou vivências e constituiu processos formativos em professores formadores de novos professores sob uma amálgama com potencial transformador, de resistência, e locus exponencial de desenvolvimento profissional docente.

A outra tese é a de Santos (2021), “Processo de desenvolvimento profissional de professores de Matemática para a aprendizagem da docência e suas contribuições à prática educativa”, na qual o processo de desenvolvimento profissional docente dos professores de Matemática é o tema, e teve como objetivo geral investigar o desenvolvimento profissional de professores de Matemática que atuam na Educação Básica, a partir dos determinantes da prática docente e dos processos formativos.

Os objetivos específicos são: a) Descrever o perfil dos professores de Matemática da Educação Básica colaboradores da pesquisa; b) Analisar os processos formativos de aprendizagem dos professores de Matemática que atuam na Educação Básica e suas implicações com o desenvolvimento profissional; c) Evidenciar os elementos potencializadores, determinantes do desenvolvimento profissional de professores de Matemática que atuam na Educação Básica e que refletem na aprendizagem da docência; d) Compreender como a prática docente de professores de Matemática que atuam na Educação Básica favorece investimentos no desenvolvimento profissional. A tese defendida é a de que o desenvolvimento profissional do professor de Matemática que atuam na Educação Básica, a partir de determinantes que se apresentam como possibilidade de uma prática docente reflexiva.

A construção do referencial teórico tem fundamentação em D’Ambrosio (1998), Day (1999), Imbernón (2005), Marcelo García (1999), Ponte e Serrazina (1998), Sacristan (1995) e Nóvoa (2002) - em estudos voltados ao desenvolvimento profissional. Do mesmo modo, Fiorentini (2010), Gil-Pérez (1999), Nóvoa (1999), Gauthier, Tardif e Leassard (2001) e Nacarato (2005) - em abordagens acerca do processo formativo. Como também em Souza (2009), Franco (2012), Fiorentini e Crecci (2013), Lorenzato (2006) e Huberman (1995) - sobre a prática docente. A pesquisa é de abordagem qualitativa de natureza narrativa e, como instrumentos/técnicas de produção de dados, foram utilizadas as cartas pedagógicas, a

entrevista narrativa, além de questionário misto. Os colaboradores do estudo são seis professores de Matemática que atuam na Educação Básica em escolas da Rede Estadual de Ensino do Piauí.

Visando compreender o processo de desenvolvimento profissional desses professores na área de Matemática na Educação Básica, Santos (2020) interpretou os resultados a partir do que é preconizado por Bardin (2006), em categorias de análise, por consistir na explicação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão desse conteúdo que remeteu a compreensões de que o desenvolvimento profissional docente em Matemática, se constitui em contributos resultantes da prática docente em diferentes contextos no processo de aprendizagem Matemática.

Os resultados desta tese revelam a compreensão de que o professor se desenvolve profissionalmente mediante o acompanhamento do processo de aprendizagem do aluno. Assim, se compreende como elementos que constituem o desenvolvimento profissional de professores de Matemática, no espaço indefinido de inúmeras possibilidades, de confrontos e análises de representações do conhecimento. A tese de Santos enriquece as pesquisas sobre o desenvolvimento profissional à medida que contempla docentes de Matemática da rede pública piauiense, pois os professores desta área, conforme os estudos de Passos e Nacarato (2018) apontam o ressentimento destes docentes em face do encaminhamento dado às questões que lhe dizem respeito e alegam que não são ouvidos e quando prezam por uma prática diferenciada, que promova aprendizagens discentes são fadados a um trabalho invisível e pouco valorizado. Sob essa ótica, os autores

Há algumas décadas, pesquisadores e formadores vêm defendendo a importância do protagonismo do professor e o quanto a pesquisa com o professor potencializa seu desenvolvimento profissional e mudanças significativas no seu fazer docente. No entanto, as produções dos últimos anos não têm influenciado os elaboradores de políticas públicas, nem conseguido chegar às salas de aula, pois com tantas demandas e prazos a cumprir, os professores realizam aquilo que é possível, dentro de suas condições de trabalho (Passos; Nacarato, 2018, p. 119).

Se por um lado, a pesquisa de Santos fortalece o desenvolvimento de professores da Educação Básica, precisamos dedicar também tal esmero na formação de futuros professores, inclusive os de licenciatura em Matemática, como a que realizamos.

Vimos que pesquisadores em educação de um modo geral têm se debruçado significativamente contemplando o desenvolvimento profissional vinculando-o suas investigações com a formação docente. Contudo, autores como Beltran e Ramalho (2019, p.

2) refletem que: “Pouco se revela, no geral, a respeito do que deve ser um estudo sobre a aprendizagem da docência, sobre a formação do professor, sobre o seu desenvolvimento profissional e como essas dimensões se relacionam entre si, como partes de uma totalidade sistêmica e complexa”. O desafio em pesquisar-formar na direção ao desenvolvimento profissional docente é grande, mas é possível. A esse respeito, a pesquisa-formação na qual buscamos produzir desenvolvimento profissional é de natureza interventiva, fundamentada na filosofia marxista e na psicologia vigotskiana, como veremos mais adiante.

Ademais, não pretendemos esgotar a discussão e os resultados das pesquisas ora analisadas e sim, dialogar com o que já foi produzido e possibilitar um processo investigativo e formativo à base de situação social de desenvolvimento profissional, na qual os partícipes vivenciem a unidade dialética do formar e formar-se por meio da pesquisa-formação.

Em suma, não vimos nas nossas buscas no recorte temporal já mencionado, pesquisas que contemplem concomitantemente aspectos, a saber: a opção pela pesquisa-formação que tenha como partícipes professores que sejam de cursos ofertadas no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, bem como estude as significações sobre necessidades formativas à luz do Materialismo Histórico-dialético e da Psicologia Histórico-cultural.

De um modo geral, as pesquisas ora analisadas realçam e/ou denunciam que a formação docente tem sido ofertada mediada ora por uma racionalidade técnica, ora por uma racionalidade prática e que, quando essa formação se dá numa sociedade capitalista, termina por mutilar as necessidades formativas que são singulares do professor por meio de formações aligeiradas, esvaziadas teoricamente ou de “pacotes” prontos e acabados. Ou seja, verificamos que o conteúdo-forma tem sido apropriados pelos professores sem que se convertam, portanto, no tão almejado desenvolvimento profissional docente. Dito isto, compreendemos que as práticas realizadas pelo professor podem e precisam ser explicadas relacionando-as com os interesses da lógica capitalista, inclusive, o modo como tem sido concebido a formação docente e o desenvolvimento profissional.

É inegável que as produções acadêmicas analisadas sinalizam que há persistente interesse em investigar o desenvolvimento profissional docente e que, pela vastidão teórico-metodológica, podemos constatar que os pesquisadores se preocupam e ocupam-se em estudar os processos formativos desenvolvidos na escola predominantemente envolvendo profissionais da Educação Básica, seja ele professor de turmas regulares e/ou de Atendimento Educacional Especializado (AEE), coordenador pedagógico ou diretores escolares. Contudo,

não detectamos nas pesquisas ora analisadas uma presença significativa de pesquisas envolvendo os Institutos Federais, haja vista que estes foram criados a uma década e meia.

As pesquisas aqui destacadas são válidas, pois denotam o esforço da comunidade científica em compreender a formação docente, especialmente a continuada que perspective o desenvolvimento profissional. Tais pesquisas destacam-se pela centralidade aos processos formativos, conferindo àqueles docentes e outros profissionais da educação a importância e oportunizando a eles terem vez e voz numa investigação. Nesse sentido, nossa pesquisa se aproxima em aspectos dedicados à relevância atribuída aos professores e a primazia dada à formação docente é bastante coesa e reiterada nas investigações analisadas.

Os trabalhos analisados nesta subseção têm atrelado a fundamentação teórica do processo formativo predominantemente em teorias que defendem a aquisição de saberes, a saber, a defendida por Tardif ou explicam a prática correlacionando-a aos ciclos de profissionalização defendidos por Huberman; ou em conhecimentos e competências como dimensões da profissionalidade docente.

Tardif (2002) discute sobre a relação dos saberes docentes, a atuação e a formação profissional dos docentes. Para ele, os saberes docentes classificam-se em: a) Saberes da formação profissional, são um conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores; b) Saberes disciplinares, correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje, integrados nas universidades, sob forma de disciplinas, no interior de faculdades e cursos distintos; c) Saberes curriculares, correspondem aos discursos, objetos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita; e, d) Os saberes experienciais ou práticos, são baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio, brotam da experiência individual e coletiva de saber fazer e saber ser.

Em seus estudos, Huberman (2002) classifica a carreira do professor em etapas básicas: entrada na carreira (um a três anos de docência): fase de sobrevivência, de descoberta e de exploração; estabilização (quatro a seis anos): sentimento de competência e de pertencimento a um círculo profissional; diversificação ou questionamentos (sete a 25 anos): estágio de experimentação, motivação, busca de novos desafios e/ou momentos de questionamentos e de reflexão sobre a carreira; serenidade, distanciamento afetivo e/ou conservadorismo e lamentações (25 a 35 anos): pode levar ao conformismo ou ao ativismo; e, finalmente, a fase de desinvestimento, recuo e interiorização (35 a 40 anos): pode ser sereno ou amargo.

Entretanto, a referida classificação não reflete a perspectiva de desenvolvimento profissional docente na qual defendemos, haja vista que, analisamos o desenvolvimento profissional se plasma considerando que, quando o professor está em atividade formativa voltada para a produção de situações sociais de desenvolvimento constituídas por negação, luta e saltos visando sempre as mudanças ocorridas no pensamento, mediadas pelo processo formativo e objetivadas nas significações dos partícipes. Em suma, a unidade de formar e formar-se é constituída como resultante da contradição entre superação e produção de necessidades formativas, mas aprofundaremos esta discussão ao longo deste relatório.

Ressaltamos que o professor se constitui a cada instante de sua história, como síntese de múltiplas determinações. Em outros termos, ao compreendermos esta síntese constituída dialeticamente, podemos afirmar que uma dada qualidade anterior é superada por outra qualidade mais complexa e é esse movimento que caracterizará o seu desenvolvimento.

Em síntese, vimos que a problemática que permeia sobre a qualidade de educação no país tem fomentado uma significativa produção acadêmica de pesquisas acerca da formação docente, seja ela a inicial ou a continuada (termo mais adotado), fato este que torna bem robusta as investigações sobre desenvolvimento profissional alavancando a discussão em torno do desenvolvimento profissional docente.

Todavia, nesta revisão de literatura, constatamos que as discussões produzidas sobre o desenvolvimento profissional docente não costumam fundamentar-se no Materialismo Histórico-dialético, nosso estofo teórico-metodológico, pois o desenvolvimento profissional docente a nosso ver, se constitui enquanto processo, pois está imbricado na história do professor em movimento. Sendo este processo constituído em um movimento, histórico e dialético, o professor consegue desenvolver-se profissionalmente, em atividade de pesquisa-formação, produzindo novas significações sobre suas necessidades formativas em meio a movimentos espiralados de negação, luta e saltos qualitativos.

Ainda no esteio da nossa fundamentação teórico-metodológica, ressaltamos que, na Psicologia Histórico-cultural, fomos inspiradas dentre outros postulados vigotskianos nos princípios¹¹ que julgamos cruciais, a saber, para a análise das necessidades formativas em movimento, explicação do desenvolvimento profissional sem limitar-se à descrição, a superação de modelos formativos e/ou de práticas fossilizadas, a relação investigada para além do que é visível fenotipicamente.

¹¹ Esses princípios serão discutidos mais aprofundados na seção 5, intitulada de “Pesquisa formação como lócus de produção do desenvolvimento profissional docente, especialmente na subseção”, 5.1.: Princípios vigotskianos mediadores na pesquisa-formação: para além da descrição vem a explicação.

Resguardadas as devidas proporções da época¹² quando da publicação de Vigotski, (1996, p. 204) recorremos a ele quando afirma que:

É evidente que nos encontramos diante de uma encruzilhada, tanto no que se refere ao desenvolvimento na pesquisa quanto ao acúmulo de material experimental, à sistematização dos conhecimentos e à formação de princípios e leis fundamentais. Continuar avançando em linha reta, seguir realizando o mesmo trabalho, dedicar-se a acumular material paulatinamente, resulta estéril e inclusive impossível. Para seguir adiante é preciso demarcar um caminho.

É preciso, pois, que demarquemos um caminho teórico-metodológico que investigue os processos como acontecimentos concretos, historicamente vivos por meio da análise da realidade científica. Vigotski (1996) teve sua produção intelectual dedicada não só para tecer críticas incisivas às principais correntes da Psicologia da sua época (Freudismo, Behaviorismo, Gestaltismo, Personalismo, Escola de Wurtzburgo), das quais, tendo se separado de modo radical destas ao adotar o marxismo como caminho para trilhar na resolução do problema da crise que atravessava a psicologia no início do século XX, como também não poupou os teóricos que se diziam marxistas e que se dispuseram a uma mera utilização do ecletismo, sobretudo um ecletismo acrítico capaz de reunir sistemas teóricos incompatíveis, como, por exemplo a reflexologia e a psicanálise; ou a psicanálise e o marxismo; desconsiderando que tais sistemas possuem leis próprias que são incompatíveis entre si.

Não basta anexar diferentes teorias umas às outras, de natureza distinta e de diferentes origens científicas, mesmo que estas tenham sido consideradas como as maiores descobertas científicas da época, isso não garante que uma aglutinação produza uma verdade científica, pois o critério de segurança para a verdade reside no método que sustenta tais teorias.

E a ciência que mais sofreu com essa falta de compreensão do problema foi a psicologia. Sempre a incluíram na biologia ou na sociologia. Em poucas ocasiões suas leis e teorias foram avaliadas mediante o critério da própria metodologia psicológica, ou seja, partindo de um interesse pelo pensamento científico psicológico enquanto tal, de sua teoria e de sua metodologia, de suas fontes, formas e fundamentos. É por isso que em nossa crítica de sistemas alheios, na avaliação de sua veracidade, carecemos do fundamental:

¹² Vigotski viveu a época da Grande revolução socialista e que, conforme notas que constam em apêndice, Leontiev (1996, p. 427) afirma: “[...] apesar das potentes tendências materialistas e revolucionário-democráticas que existiam na filosofia e na psicologia russas, a ciência psicológica oficial que era cultivada nas universidades e colégios de antes da revolução estava impregnada por um espírito idealista”. Ademais, em aspectos científicos presentes nos EUA e em países europeus mais avançados como a Alemanha e a França, deixavam a Rússia na periferia da psicologia mundial.

da compreensão de seu fundamento metodológico, que é o único que pode levar à avaliação correta do conhecimento no que diz respeito a seu caráter demonstrável e indubitável (V.N.Ivanóvsky, 1923). E, nesse sentido, duvidar de tudo, não crer em nada de pés juntos, exigir de toda tese seus fundamentos e suas fontes do conhecimento é a primeira regra da metodologia da ciência (Vigotski, 1927/1996, p. 263).

Desse modo, apostamos na realização de uma investigação teórico-metodologicamente coesa que se apresente como possibilidade real de compreender as significações das necessidades formativas de professores que trabalhem em campi dos Institutos Federais mirando o desenvolvimento profissional sob a ótica de um referencial teórico-metodológico deliberadamente assentado no Materialismo Histórico-dialético e na Psicologia Histórico-Cultural.

E se é preciso demarcar um caminho como apregoa Vigotski, que seja para descortinar a imediaticidade da realidade, bem como a da relação investigada, enfim, para além da sua aparência e que seja em contexto de pesquisa-formação. Agora, discutiremos na seção seguinte as bases teórico-metodológicas da análise das significações das necessidades formativas produzidas por professores em pesquisa-formação.

3 AS BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA ANÁLISE DAS SIGNIFICAÇÕES DAS NECESSIDADES FORMATIVAS PRODUZIDAS POR PROFESSORES EM PESQUISA-FORMAÇÃO

E agora, que vamos fazer? Perguntava entre lágrimas. Avisar as autoridades sanitárias, o ministério é o mais urgente, se se trata realmente duma pandemia, é preciso tomar providências. Mas uma epidemia de cegueira é coisa que nunca se viu [...]. Afasta-te, não te chegues a mim, posso contagiar-te.

(José Saramago).

A epígrafe traz um trecho do livro¹³ “Ensaio sobre a cegueira” (2008), do escritor José Saramago, devido a sua obra de ficção nos servir de inspiração para problematizar, no âmbito deste relatório investigativo, questões alusivas ao contexto pandêmico e pós-pandêmico. Elevamos tal contexto a um patamar de suma importância, pois, apesar de não ser o foco central desta pesquisa, não podemos desconsiderar a realidade histórica, uma vez que, nós, docentes, fomos chamados “[...] a responder imediatamente às exigências impostas pela pandemia, fazendo com que a emergência tirasse do trabalhador docente a sua rotina presencial, desconstruindo o seu lócus para reconstruí-lo, em extrema velocidade, em outra direção” (Silva, 2023, p. 152).

A ideia de uma epidemia de “cegueira” é retratada no romance do escritor, que foi agraciado com Nobel de Literatura em 1998, e assim, podemos elegê-la como uma metáfora para os dias atuais. Embora uma epidemia seja algo de menor proporção se comparada a uma pandemia, o romance nos convida a refletir acerca de quão maléfica tem sido a de “cegueira” marcada pelo negacionismo, obscurantismo e fanatismo instalados em meio à pandemia, cujo vírus e seus acometimentos à saúde causaram danos irreversíveis à humanidade.

Poderíamos, assim, afirmar que estamos vivenciando, também, as consequências de ambas – a pandemia do Covid-19 e uma epidemia da cegueira –, uma vez que temos sido afetados drasticamente por meio de novas configurações da organização em sociedade, dentre as quais se destaca o mundo do trabalho. As questões que ocupam nossa atenção, de modo geral, são referentes à situação do trabalho docente e aos aspectos relativos à formação docente e, especificamente, a relação disso com a realidade vivenciada pelos professores de

¹³ A propósito, a arte, de modo geral, e a literatura e a música, de modo específico, nos serviram como elixir na pandemia, como forma de autocuidado, mas, caro leitor, esta e outras menções a respeito neste relatório, priorizarão sempre que mencionada a discussão da pesquisa ora apresentada. Para Vigotski (1965, 1999), a arte age como mediação para a expressão e reelaboração emocional humana, por meio da reação estética expressa pela catarse na apreciação artística, favorecendo a ressignificação humana em seu contexto cultural e histórico. Sendo assim, ressalta-se o papel da arte e da vivência artística enquanto instrumentos essenciais à sociedade moderna para a reconexão com os aspectos sensíveis e subjetivos que integram a psique humana.

licenciaturas do IFMA, uma vez que nos propomos a combater o alastramento da referida “cegueira”, intervindo na realidade e lutando pelo desenvolvimento profissional docente.

Quando desejamos intervir na realidade por meio de uma pesquisa no âmbito educacional, indubitavelmente, tal intento exige o emprego de método científico que atenda aos objetivos desejados. A esse respeito, Kopnin (1978, p. 91) declara: “O método é um meio de obtenção de determinados resultados no conhecimento e na prática”. É indispensável egermos as vias que melhor atendam aos objetivos estabelecidos na pesquisa. O autor destaca ainda que o método é “[...] um meio de atividade do homem em que se unem num todo as leis objetivas interpretadas com o fim voltado para a apreensão do objeto e a sua transformação”.

Desse modo, o percurso mais adequado para a nossa pesquisa de doutoramento, ora apresentada, encontra escopo na dialética. Embora saibamos que a dialética surgiu, na história do pensamento humano, muito antes de Karl Marx (1818-1883), foi o filósofo grego Heráclito de Éfeso, que viveu de 530 a 428 a.C., quem primeiro disseminou ideias a respeito da dialética. De acordo com Konder (2008), o fragmento n.º 91, deixado por Heráclito, defendia que um homem não toma banho duas vezes no mesmo rio, porque, na segunda vez, ele não será o mesmo homem e muito menos se banhará no mesmo rio, pois já terão mudado. Ao negar a existência de qualquer estabilidade no ser, os gregos preferiram buscar a resposta para a transformação dos seres em outras explicações, desprezando o que Heráclito apregoava, de modo que, historicamente, a concepção dialética tanto foi reprimida quanto limitada e que, apesar da secular hegemonia da metafísica, a dialética nunca desapareceu, contudo, transformou-se.

A transformação que nos interessa foi alicerçada nos avanços já conquistados e nos limites impostos ao longo da história sobre a dialética: trata-se da dialética constituída na produção de Marx, que, por sua vez, surge como possibilidade concreta de superação da dicotomia entre o sujeito e o objeto, de construção lógica do método materialista histórico, que fundamenta o pensamento marxista, é que será aqui apresentada como arcabouço teórico (instrumento lógico) de interpretação e de compreensão da realidade educacional brasileira.

Dito isso, destacamos que a dialética marxista “[...] não considera os produtos fixados, as configurações e objetos, todo o conjunto do mundo material reificado, como algo originário e independente” (Kosik, 1976, p. 16). Conforme este autor, é pelas vias da dialética que o aspecto imediato das coisas deve ser examinado, destruindo, assim, a sua pretensa fixidez, naturalidade e independência, ou seja, um processo que desvela a realidade concreta, apreendendo o mundo em sua concreticidade.

E, por meio dessas vias, perspectivamos a compreensão sobre os processos histórico, social, cultural e psicológico do homem, o que nos direciona para algumas reflexões acerca do processo de constituição do ser humano e, de forma específica, dos modos de ser, pensar e agir do professor das licenciaturas do IFMA. A compreensão de tais modos nos contextos de trabalho, exige de nós, pesquisadores em educação, rigorosa escolha quanto às lentes teóricas que denotam como enxergamos e interpretamos o mundo, bem como a elaboração de estratégias para explorá-lo na perspectiva de desvelar as contradições inerentes ao objeto investigado.

Diante do exposto, visamos, nesta seção, refletir como o conceito de desenvolvimento profissional docente é compreendido pelas lentes teóricas do MHD e como a PHC explica o referido desenvolvimento. Dessa forma, a seção está organizada em duas partes: inicialmente, discorreremos sobre aspectos que delineiam o desenvolvimento profissional docente mediado pelas leis gerais da dialética, a saber: a negação da negação; a passagem das mudanças quantitativas em qualitativas e vice-versa; a luta e a unidade dos contrários, constituindo-se como espiral de negações dialéticas. Discutimos ainda como o desenvolvimento se constitui sob a ótica da PHC.

Para finalizar, retomamos as principais ideias e apontamos a relevância de discutirmos o desenvolvimento profissional no cenário educacional brasileiro, uma vez que, por meio de uma pesquisa-formação organizada sob a lógica da práxis, esta reúne condições objetivas e subjetivas para produzir o desenvolvimento profissional e contribuir para a mudança da realidade.

Veremos, na subseção a seguir, o método da pesquisa e a inter-relação das leis da dialética com o desenvolvimento profissional docente, servindo de escopo teórico-metodológico na nossa pesquisa.

3.1 O método da pesquisa e a inter-relação das leis da dialética com o desenvolvimento profissional docente

A pesquisa ora apresentada realça sua adoção pelo MHD fundamentado na lógica dialética, e se justifica devido ao fato de esta viabilizar o entendimento de que há possibilidade de negação da realidade imediata posta. Além disso, possibilita a compreensão da história em seu movimento, pois nem mesmo a prática docente, desenvolvida secularmente, deve ser concebida como algo imutável, que se dá estaticamente e em

definitivo, mas, sim, como processo dinâmico e transitório, que pode ser transformado pela ação humana.

Quando falamos da negação de dada realidade, não estamos defendendo que a negação seja algo simplório ou que ela por si só gere transformação, pois a escolha da dialética à luz da filosofia marxista requer que encontremos o que Kosik (1976, p. 21), denomina de *détour* – desvio para compreendermos a essência do objeto:

Como as coisas não se mostram ao homem diretamente tal qual são e como o homem não tem a faculdade de ver as coisas diretamente na sua essência, a humanidade faz um *détour* para conhecer as coisas e sua estrutura. Justamente porque tal *détour* é o único caminho acessível ao homem para chegar à verdade, periodicamente a humanidade tenta poupar-se o trabalho desse desvio e procura observar diretamente a essência das coisas.

Para o autor, captar o fenômeno de determinada coisa só pode ser alcançado se apreendermos como a coisa em si se manifesta em dado fenômeno, e como, ao mesmo tempo, também nele se esconde, visto que compreender o fenômeno significa atingir a essência:

O conceito da coisa é compreensão da coisa, e compreender a coisa significa conhecer-lhe a estrutura. A característica precípua do conhecimento consiste na decomposição do todo. A dialética não atinge o pensamento de fora para dentro, nem de imediato, nem tampouco constitui uma de suas qualidades; o conhecimento é que é a própria dialética em uma das suas formas; o conhecimento é a decomposição do todo. O “conceito” e a “abstração”, em uma concepção dialética, têm o significado de método que decompõe o todo para poder reproduzir espiritualmente a estrutura da coisa, e, portanto, compreender a coisa (Kosik, 1976, p. 18).

Desse modo, a realidade é considerada a unidade do fenômeno e da essência, pois sem decompor em partes o fenômeno, não temos como, verdadeiramente, abstrairmos a realidade, assim, não produziremos conhecimento. Portanto, para a essência do objeto investigado ser desvelada, é necessário partirmos da percepção do todo caótico, decompô-lo, isolarmos aspectos para a devida análise e, depois, voltarmos ao todo, mas agora, o todo pensado. “Para que o mundo possa ser explicado ‘criticamente’, cumpre que a explicação mesma se coloque no terreno da ‘práxis’ revolucionária” (Kosik, 1976, p. 22).

Em outras palavras, a realidade produzida pela humanidade, por meio das suas ações com a natureza para transformá-la, difere da realidade chamada de humano-social, que só é modificável de modo revolucionário, porque é produzida pelo próprio homem. “O mundo real é o mundo da práxis humana. É compreender o mundo real, humano-social “[...] como unidade de produção e produto de sujeito e objeto, de gênese e estrutura” (Kosik, 1976, p. 23).

A respeito dessa compreensão, queremos destacar inicialmente aspectos indispensáveis para a materialização da investigação em curso. Estamos direcionando as nossas inquietações à realidade educacional pública brasileira e, mais restritamente, ao ensino realizado no Instituto Federal de Educação no Maranhão no âmbito das licenciaturas. Como vimos, essa realidade que nos move para a pesquisa não deve ser analisada descontextualizada do modelo de sociabilidade envolto pelo sistema educacional.

Trata-se do modelo de sociabilidade capitalista, guiado sob a égide da produção generalizada de mercadorias. Desse modo, a atividade produtiva não se orienta e muito menos se destina à satisfação das necessidades dos produtores, e, ao mesmo tempo, favorece o seu intercâmbio de modo a permitir transação que envolva, por sua vez, a conversão da produção em produtos úteis e aptos aos interesses do possuidor original da mercadoria, satisfazendo suas necessidades.

A própria ação do Estado encontra-se diretamente determinada pelas necessidades e pelos interesses do sistema reprodutivo do capital, haja vista que “O capital chegou à dominância no reino da produção material paralelamente ao desenvolvimento das práticas totalizadoras que dão forma ao Estado Moderno” (Mészáros, 2011, p. 106). Entendemos, assim, que esse formato do Estado se coloca como uma exigência soberana de sobrevivência do capital, pois, historicamente, ele tem se dedicado a blindar e assegurar constantemente a produtividade do sistema capitalista.

Mészáros defende que o sistema capitalista se alimenta dessa incorrigível necessidade de autoexpansão e acumulação para a qual a produção e a reprodução contínuas estabelecem as condições objetivas de sua manutenção. A ação regulatória do Estado se concretiza enquanto entidade de caráter político, totalizadora e componente da sociedade burguesa. Ademais, sendo componente dessa totalidade, podemos afirmar que ele simboliza o poder politicamente sistematizado da classe burguesa, visando garantir e assegurar os interesses hegemônicos desta.

Diante do exposto, fazem-se necessários e urgentes a expansão e o aprofundamento dessas reflexões para investigações no âmbito educacional, objetivando, sobretudo, o desenvolvimento de ações organizadas no sentido da formação humana. Tal feito é indispensável por conta das amarras e limitações impostas pelo sistema do capital sobre a

produção das ideias¹⁴. Decorrente dessas limitações, apoiamo-nos em Mészáros (2008, p. 55) para reivindicar:

[...] uma educação plena para toda vida, para que seja possível colocar em perspectiva a sua parte formal, a fim de instituir, também aí, uma reforma radical. Isso não pode ser feito sem desafiar as formas atualmente dominantes de internalização, fortemente consolidadas a favor do capital pelo próprio sistema educacional formal. De fato, da maneira como estão as coisas hoje, a principal função da educação formal é agir como um cão de guarda *ex-officio* e autoritário para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida.

Apesar desse desfavorável contexto que engessa nossas ações, o autor supracitado nos provoca para que pensemos uma nova alternativa para a educação. Como seria isso? O que o faz acreditar na possibilidade de uma nova educação, mesmo reconhecendo que o sistema do capital não dispõe de abertura para as alternativas de práticas educativas transformadoras? Advém da necessidade de ser a mais ampla concepção possível, pois é justamente o fato de a educação, tal como as concepções de mundo, enfim, a consciência humana, não ser determinada, nem natural e nem espontaneamente, pelos interesses dominantes em cada momento histórico já vivido pela humanidade, é que é possível a educação revolucionária, ao considerar:

Os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias e assim por diante, mas os homens reais ativos, tal como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde [...]. A consciência não pode ser jamais outra coisa do que o ser consciente e o ser dos homens é o seu processo de vida real (Marx; Engels, 2002, p. 22).

A propósito, estamos falando de um homem criador e ativo. Conforme os postulados vigotskianos da psicologia concreta do homem, Toassa (2006, p. 72-73) afirma:

[...] na vida concreta o indivíduo pode modificar as condições que determinam sua conduta, criando uma nova solução; o processo de criação de um sentido, de uma interpretação para o mundo e suas relações já seria uma forma de criação de novas combinações: não é a realidade que simplesmente “se reflete” na consciência, mas também o indivíduo que a reconstitui ativamente e nela interfere, produzindo uma nova versão da realidade externa e das próprias vivências representadas na palavra.

Em outras palavras, somos capazes de trabalhar ativa e criativamente a favor da formação humana por meio da qual os indivíduos se desenvolvam plenamente e isso inclui

¹⁴ Conforme políticas públicas educacionais brasileiras dos últimos anos e o projeto de desmonte educacional no Governo Bolsonaro, na obra “Educação no Governo Bolsonaro: inventário da devastação” (2023), sob a organização de Roberto Leher.

obviamente o desenvolvimento profissional. Contudo, isso outorga à educação uma via de mão dupla, enfim, um dúbio caráter. Ao mesmo tempo em que ela se constitui como um dos cenários primordiais referentes à produção das condições objetivas de conservação da ordem social do capital, pois é instrumento legitimador que os indivíduos “internalizam” os valores e a moral do sistema do capital; é também por intermédio dela que podemos formular estratégias de transição para outra forma de sociabilidade, que esteja para além dos ditames do capital.

Diante dessa incorrigível lógica sistêmica de acumulação do capital, como se explica, então, o desenvolvimento profissional de professores à luz do MHD? Qual o papel das escolhas teórico-metodológicas numa pesquisa em educação?

O papel das escolhas teórico-metodológicas é bem mais do que estratégico. Como defende Mészáros (2008), é, sobretudo, vital, ao considerar que a educação está relacionada diretamente às possibilidades que vão do curto ao longo prazo de superação do capital. Trata-se da construção de sociabilidade não mais determinada pelas necessidades da produção de mercadorias, pelo lucro, pela exploração alienante do trabalho e que o desenvolvimento profissional docente seja corresponsável pela referida construção, por meio de práticas educativas pautadas na formação humana. Quando essa formação se dá fundamentada no MHD, pode significar o quê?

[...] significa a escolha de quem busca a transformação social e revolucionária do mundo, a escolha de quem decide olhar para a realidade em sua complexidade, a partir do que estrutura essa complexidade a fim de compreendê-la e, quando possível, alterar as condições de seu desenvolvimento, tendo como horizonte o bem comum, a justiça e a igualdade social (Aguiar; Carvalho; Marques, 2020, p. 18).

Comumente encontramos, no Brasil, programas de formação de professores que apresentam agenda progressista, com destaque ao combate à opressão e à exclusão. Entretanto, na maioria das vezes, a pauta progressista se esvazia e perde o seu significado crítico, haja vista que as perspectivas de formação se materializam conforme políticas excludentes e em premissas positivistas e, ao contrário do que se propõem, são, na realidade, modelos que realizam práticas reprodutoras e opressoras.

É preciso, pois, apropriarmo-nos dos pressupostos teóricos oriundos das relações sociais que fundamentam as atuais formações docentes. Até mesmo porque, historicamente, a educação brasileira estruturou-se sob os eixos da dualidade da sociedade de classes, das políticas de contenção de acesso aos níveis de ensino superiores ao primário e da acumulação de capitais.

Os modelos de formação docente, tanto a inicial quanto a contínua, podem favorecer, dependendo da organização, da intencionalidade, do conteúdo e da forma, dentre outros aspectos, a consolidação de práticas fossilizadas, carecendo, assim, de intervenção, com novos contornos impulsionados pelas contradições, oportunizando novas significações das necessidades formativas produzidas por professores e, por assim dizer, práticas mais desenvolvidas no âmbito profissional.

Para Tonet (2020), o atual cenário de luta contra o capital – é este quem dita também a finalidade da educação e conseqüentemente a da formação de professores – encontra-se cada vez mais agravante, pois, ao longo da luta pela superação radical do capitalismo rumo à construção da sociabilidade comunista, práticas como o reformismo e o politicismo foram emergindo e gerando “Desnorreamento teórico, político e organizativo, despolitização, perda de sentido da luta coletiva, atrelamento aos interesses da burguesia foram, entre outros, os resultados desse processo” (Tonet, 2020, p. 74).

Compreendemos que a formação contínua de professores em contexto de pesquisa-formação, perspectivando o devir da práxis a qual nos propomos, contribui com as reflexões do autor mediante o alcance investigativo possível numa sociedade de classes. Tendo em vista a realidade concreta, para Tonet, podem ser feitas “atividades educativas emancipatórias” (Tonet, 2020, p. 75), pois a educação é hegemônica pelo capital, pela mediação do Estado para atender a seus interesses. Ele alerta ainda que tais atividades educativas emancipatórias só são possíveis devido ao capital não poder ter o domínio absoluto de todo o processo social. Assim, é mais do que necessário que façamos uma pesquisa-formação sob condições reais para a objetivação de projetos formativos de desenvolvimento profissional docente comprometidos com a construção de outras relações sociais, em direção à autêntica atividade formadora e emancipatória.

Nos dizeres de Cheptulin (2004, p. 300):

Ao contrário do materialismo metafísico, o materialismo dialético não somente reconhece a existência das contradições, mas acredita que a contradição é uma condição universal da existência da matéria, uma forma universal do ser. Segundo o materialismo dialético, qualquer que seja a formação material considerada, quaisquer que sejam os domínios que focalizamos, descobrimos necessariamente a presença de aspectos e de tendências contrários, a unidade dos contrários, e a presença de contradições.

Além de reconhecer a contradição como motor da realidade, o autor discute que é nas contradições que reside a fonte do desenvolvimento da dialética. Desse modo, inferimos que, na própria formação de professores e no que concerne a esta, encontramos as contradições da

realidade pesquisada – o desenvolvimento só se processa quando as contradições formam nova unidade; os objetos investigados, mesmo em estado de luta constante, não são concebidos isoladamente, mas em relação de mutualidade.

Realçamos que a dialética se manifesta no mundo objetivo por meio de suas leis, a saber: lei da unidade e luta dos contrários; lei da passagem das transformações quantitativas em qualitativas; e lei da negação da negação. Nesta pesquisa, essas leis são fulcrais para o entendimento do movimento estabelecido na realidade objetiva e histórica do desenvolvimento profissional docente, mediante a análise de significações das necessidades formativas de professores de licenciatura do IFMA.

Iniciaremos com aquela que é a lei da unidade e luta dos contrários. Para Lefebvre, (1975, p. 231), uma

[...] realidade só é superada na medida em que ingressou na contradição, em que se revela ligada com seu contraditório. Então os dois termos se negam em sua própria luta, livrando-se mutuamente de suas estreitezas e unilateralidades. Da negação recíproca, surge a ‘negação da negação’: a superação.

Por meio dela, compreendemos o movimento que produz o desenvolvimento dos objetos e fenômenos, bem como sustenta a compreensão dos significados e sentidos produzidos pelos professores, referentes às necessidades formativas, de que estas não são estáticas e nem imutáveis, uma vez que se revelam, modificam-se e transformam-se ao longo da história, pois as contradições inerentes ao processo dialético são fontes inesgotáveis de desenvolvimento.

Vejamos a fala da professora partícipe Frida, produzida na SR 7:

Por mais que a gente se coloque: “Eu não tenho o que mudar. Eu tenho conhecimento sobre isso”. Sim. [...] Então, avaliar de uma forma diferente, eu acho que é uma das questões que eu preciso sempre tá melhorando, estudando mais. Eu acho que nesse sentido, eu sinto, eu saio com aquela condição: “Eu preciso estudar mais. Eu preciso tá mais atenta a isso”.

Nessa direção, a lei da unidade dos contraditórios prevê que o “[...] método dialético busca captar a ligação, a unidade, o movimento que engendra os contraditórios, que os opõe, que faz com que se choquem, que os quebra ou os supera” (Lefebvre, 1975, p. 238). Notemos que a partícipe denota que o estar “mais atento”, citado por ela, requer reflexão crítica ante ao que chama de “condição que faz necessária”, que é estudar mais. A contradição posta por ela como estagnação (prática velha) *versus* transformação (prática nova), sob essa ótica, é considerada o motor interno do desenvolvimento, inclusive do desenvolvimento profissional

de docentes, pois ela se constitui como componente indispensável para o avanço da práxis transformadora e transformada. Segundo Cheptulin (2004, p. 286):

Para extrair do fundamento todos os outros aspectos e ligações necessários que caracterizam a essência do objeto estudado, é necessário considerar o fundamento (o aspecto determinante, a relação) e a própria formação material, em seu aparecimento e em seu desenvolvimento. Isso supõe a evidência da fonte do desenvolvimento da força motora, que faz avançar e condiciona sua passagem de um estágio do desenvolvimento a outro. Essa fonte é a contradição, a unidade e a “luta” dos contrários. Assim, o conhecimento choca-se, em seu desenvolvimento, com a necessidade de descobrir as contradições, os aspectos e as tendências contrários próprios de todas as coisas e fenômenos da realidade objetiva.

Quando da opção pela pesquisa-formação, a finalidade é a de oportunizar aos professores partícipes, por meio de ações formativas, a manifestação de contradições como força motriz em direção ao desenvolvimento profissional docente. Daí decorre a necessidade de planejarmos e executarmos a pesquisa-formação, entendendo que a unidade dos contrários é sempre relativa, ao passo que a “luta” deles é absoluta. Cheptulin (2004, p. 286) acrescenta:

O caráter relativo da unidade dos contrários exprime-se antes de tudo no fato de que ela é temporária, aparece em certas condições apropriadas, existe durante um certo tempo e, em decorrência do desenvolvimento da “luta” dos contrários que a constituem, é destruída e substituída por uma nova unidade que, sob a pressão da “luta” dos contrários que lhe são próprios, a um certo estágio de desenvolvimento da contradição, encontra-se igualmente excluída e substituída por uma outra, melhor adaptada às novas condições.

Nessa perspectiva, temos que reconhecer que a coprodução de conhecimento entre professores partícipes na pesquisa-formação não se constituirá linearmente, mas espiralado, pois o desenvolvimento profissional que almejamos pode até repetir modos de ser professor já instaurados, todavia eles serão materializados de forma diferente, num plano qualitativamente superior. Isso posto, trataremos da lei da negação da negação: a esse respeito, ressaltamos que, na realidade, a relação entre negação e destruição e criação é indissociável: “[...] porque cada negação é ao mesmo tempo destruição e criação – destruição de uma e criação de outra, porque a negação nada mais é do que a transformação de uma formação material ou de um estado qualitativo em outros” (Cheptulin, 2004, p. 333).

É a partir dessa afirmativa que refletiremos acerca da lei da negação da negação, ampliando consideravelmente o arcabouço teórico rumo à compreensão do desenvolvimento profissional como uma espiral de negações dialéticas. Consoante Konstantinov (1975, p. 14), a lei da negação da negação nos explica esse movimento espiralado quando declara ser uma lei:

[...] cuja acção condiciona a ligação e a continuidade entre o que é negado e o que nega. Por consequência, a negação dialéctica não se apresenta como negação pura e “inútil” que rejeita todo o desenvolvimento precedente, mas sim como condição do desenvolvimento, que afirma e conserva em si todo o conteúdo positivo das fases anteriores, repetindo nível superior determinadas características das fases iniciais e tendo no seu todo um carácter de progresso ascendente.

A lei em pauta revela, assim, que a negação dialéctica é o resultado do seu processo de desenvolvimento, e implica, desse modo, a superação do velho, movido pelas contradições internas geradas na relação da docência e das necessidades formativas dos professores, a citar, o que diz o partícipe Lineu, na SR 7, ao ser questionado sobre a colaboração da pesquisa-formação:

[...] eu bati na tecla disso num dos últimos encontros, é a questão de a gente não aceitar calados, sem questionar, sem dialogar, algumas coisas que são impostas. [...] Uma resistência não no sentido de você ser do contra sempre, mas de você fazer as pessoas perceberem outras perspectivas, analisarem por outros ângulos. E fazê-las perceber, assim como eu percebo hoje, os objetivos maiores aí da educação, dos processos formativos.

Pela lei da negação da negação, os professores partícipes, inicialmente, precisam reconhecer a relevância da negação de algo ou de algum conhecimento, ou seja, isso exige um determinado afastamento (negação), porque só reconhece seus limites quem consegue manter certo distanciamento do que faz. Mas essa negação não significa ignorar o que fora apreendido até então, até porque é preciso reconhecer que os processos formativos promovem algum tipo de apropriação. Essa compreensão traduz o movimento de superação por incorporação.

O que foi aprendido e apreendido permanece em nós, é o que nos alicerça no enfrentamento dos desafios postos, ou seja, é o velho que, por sua vez, é incorporado ao novo: o que precisamos saber para enfrentar essa nova realidade. É o movimento de síntese que revela o novo. Num processo de formação contínua na direção do desenvolvimento profissional, o que pode ser considerado novo? E velho?

Ao enfatizarmos a incorporação do novo ao velho, realçamos que o novo deve conter elementos nesse movimento que possibilite o desenvolvimento do nível de consciência dos professores, acerca de aspectos essenciais, por exemplo, relacionados às suas necessidades, pois estas são históricas e, como tais, irão se desenvolver o tempo todo.

Ouvimos, com frequência, em cursos de formação contínua, que nós, professores, “temos que nos reinventar”. A propósito, esta reinvenção estaria a serviço de quem ou do que e sob quais condições estariam sendo oferecidas? Nesse reinventar-se, entendemos, a saber,

que é a realidade que produz a necessidade? Para analisar qualquer que seja a configuração do trabalho docente, Silva (2018, p. 211) faz o alerta: “[...] o trabalho docente não está dissociado das relações sociais capitalistas, apresentando características comuns a outras atividades do mundo do trabalho”. Por exemplo, quando os governos federal, estaduais e municipais implementaram o ensino remoto na pandemia, praticamente optaram pelo improvisado, divergindo, assim, de formação contínua que compreenda, de fato, as necessidades formativas dos professores, bem como perspectivem o desenvolvimento profissional desses em direção à formação humana.

Ao colocar os docentes para se reinventarem e a ministrarem aulas a distância, os governos e as secretarias de educação desconsideraram que a maioria das docentes não tinha formação para trabalhar nessas condições, possuía pouca familiaridade com as plataformas para fins pedagógicos, e, sobretudo, talvez nunca tenham sequer cogitado trabalhar dessa forma. Mas o que o sistema educacional instituído intenciona mesmo é manter o controle do ensino público como um dos “braços” do capital, que tem se intensificado em tempos de pandemia e que não cessará pós-pandemia, perante a atual conjuntura histórica em que a sociedade brasileira se encontra. Em suma, as formas de espoliar os trabalhadores docentes indicam cada vez mais claramente um íntimo alinhamento com o atual estágio de hegemonia neoliberal.

Ademais, aquelas que comumente consideramos como necessidades formativas não são essencialmente o resultado de má formação docente, ou vácuo deixado por esta, igualmente, são resultado da nossa relação com a realidade na qual vivemos.

A respeito da prática, a participante Margô, no Memorial Reflexivo do Processo Formativo, relata:

Apesar da correria, consegui me dedicar nos dois cursos e concluir em quatro anos. Minha maior dedicação sempre foi ao curso de Biologia (minha maior paixão). O curso de Biologia ofertado na UFPI cumpriu com as minhas expectativas e certamente seria mais bem aproveitado se tivesse me dedicado somente a ele desde o início.

A fala da professora realça que, muitas vezes, a formação inicial, e/ou a contínua, apresenta-se de forma idealizada, fazendo-se necessário o rompimento de concepções idealistas, em alguns casos, ou caducas, em outros, que possam dar lugar às novas, sem esquecer que, para isso, o novo é criado ou recriado no seio do que já existe. A esse respeito, Burlatski (1987, p. 93) afirma sobre a negação da negação:

Esta lei determina a orientação progressiva e ascendente do desenvolvimento, a hereditariedade existente entre o velho que é negado e o novo que nega, a diferença entre as variações e movimentos progressistas e reacionários, condiciona no processo de desenvolvimento a conservação de resultados positivos obtidos em etapas anteriores e a repetição numa base superior dos traços gerais das fases de evolução antecedentes e atribui o desenrolar do processo de desenvolvimento a forma de um espiral.

De acordo com o movimento estabelecido à luz dessa lei, o autor em referência também realça a figura de uma espiral para ilustrar o movimento possível diante da existência da negação na realidade objetiva, por compreender a natureza contraditória e complexa, bem como o nascimento do novo e o fencimento do velho com pertinência para o desenvolvimento do mundo. Se o professor, por exemplo, entende que o descompasso entre o planejado e o executado, e acredita que sua prática carece de transformação e perspectiva algo novo (sem descartar o velho, o já existente), é preciso enfatizar, nessa superação de práticas, a possibilidade de novos contornos em movimentos não repetitivos, mas espiralados.

Isso significa que toda vez que o professor estiver diante de uma realidade e esta exigir que ele reflita sobre ela, será necessário, por parte dele, novas apropriações, novas generalizações, por isso, aparentemente, os professores tendem a explicar tal situação como se a formação tenha sido insuficiente. Porém, a necessidade formativa é produto da relação do professor com a sala de aula, com os conteúdos dados, com a forma, enfim, com a realidade.

Quanto à lei da passagem das transformações quantitativas em qualitativas, ela aborda o processo dialético de desenvolvimento e/ou transformação dos modos de significar, por exemplo, as necessidades formativas. Esta lei aponta que os fenômenos sociais também têm expressões quantitativas e qualitativas. Nesse sentido, Burlatski (1987, p. 84) afirma: “[...] a transformação qualitativa dos objetos ou fenômenos realiza-se aos saltos. Um salto é a interrupção da continuidade, no processo do qual se realiza a substituição dos elementos duma qualidade por elementos duma outra qualidade”.

Ao visarmos produzir esses saltos qualitativamente novos na pesquisa-formação junto aos partícipes, precisamos compreender o movimento que explica a constituição do objeto por meio dessa lei. Assim, recorreremos a Aguiar, Carvalho e Marques (2020, p. 7), quando elas sinalizam:

Um exemplo patente de transformação radical da estrutura interna da educação brasileira que indicaria um salto, ou melhor, uma revolução, mesmo que em muitas etapas, seria a reforma de uma educação que historicamente tem desumanizado para uma educação que humaniza a todos. Contudo, essa revolução, a passagem de uma qualidade para outra qualidade nova, acontece somente em determinadas condições!

Se, de um lado, as condições postas levaram à precarização em suas múltiplas formas e foi agravada durante a pandemia, ficou notório, na formação inicial de professores nas universidades ou institutos federais, cenário focado em currículo fragmentado. Concomitantemente, a formação contínua acontecendo mais aligeirada ainda e de modo superficial, além da sobrecarga do trabalho de docentes, enfim, diversas formas de precarização que têm se espalhado, inclusive no setor público, em que tais manobras só empobrecem a formação docente e se distanciam consideravelmente do desenvolver o professor profissionalmente – a saber, a intensificação das expropriações dos trabalhadores em educação que cada vez mais se encontram desprovidos de direitos, vivendo sob a sombra da instabilidade e da ameaça cotidiana. Conseqüentemente, é muito provável que a consciência ingênua nos professores irá se estabelecer nesse contexto precarizado.

Por outro lado, é essencial o desvelamento das múltiplas formas e tendências de precarização, fazendo-se necessária, para tanto, a articulação de um feixe de mediações, pois cada professor vai se apropriar dessa formação conforme a sua subjetividade e, evidentemente, enquanto sujeito histórico e social também. Os professores, no que concerne à lei da passagem das transformações quantitativas em qualitativas, são sujeitos sócio-históricos capazes de desenvolver níveis de consciência mais críticos. Quando propomos pesquisa-formação, estamos prezando pela promoção das condições necessárias para alterar a qualidade dos modos de ser, pensar e agir do professor.

Destarte, pelas leis da dialética apresentadas, procuramos explicar o movimento dos objetos e, por isso, fazemos nos seus movimentos, na sua mudança, pois pesquisar significados e sentidos de necessidades formativas, perspectivando o desenvolvimento profissional docente, de forma dialética, implica não considerar essa relação na qualidade de objetos fixos, acabados, mas como movimentos espiralados. Para a dialética, tudo está em condições de se transformar, de se desenvolver.

Colocar-se do ponto de vista das leis da dialética significa movimentar-se, mudar a si e aos outros, compreendendo como o professor se desenvolve profissionalmente, explicando quem são os professores partícipes ante a universalidade; quais as mediações que estão fazendo o professor ser o que ele é; o modo como eles significam a realidade circundante; enfim, considerar a singularidade sem perder de vista, sobretudo, as condições de formação contínua ofertada, as diretrizes reguladoras, o currículo das licenciaturas, as políticas públicas educacionais, dentre outros aspectos que tenham relação com a significação social do ensino das licenciaturas realizado nos Institutos Federais.

Sendo assim, a consciência de que o professor produz se dá pela mediação das significações que ele desenvolve no seu percurso formativo; no percurso da sua atividade docente; da sua vida histórica. E assim, significamos, inclusive, nossas necessidades formativas. A explicação do movimento gerado pela compreensão de como a realidade se constitui e como o desenvolvimento profissional pode ser explicado pelas significações das necessidades formativas em contexto de pesquisa-formação é a materialidade histórica da nossa pesquisa.

Destacamos que, de acordo com Lukács (1967), para que realmente ocorra a autêntica aproximação e compreensão da realidade, devemos considerar que os objetos são singularidades a serem explicadas na relação com a universalidade, e que esses são mediados pela particularidade, pois a relação entre singular, particular e universal é a lei geral da dialética.

Por meio do MHD, adotado nesta pesquisa, é possível e viável o desvelar das relações entre o singular e as determinações particulares e universais dos partícipes, e necessitaríamos considerar, tomando como referência o exemplo dado por Pasqualini e Martins (2015): a professora “J” é uma mulher, experiente no magistério superior, moradora em município diferente do que trabalha, é da classe trabalhadora também, e isto condiciona, em alguma medida, a individualidade de “J”, assim como lhe confere identidade com outros professores que estão numa condição particular tal e qual a dela. E mais: por ser professora de licenciatura do IFMA, no campus “X”, instituição singular pública federal, localizada no nordeste brasileiro, no Maranhão, na periferia do município “Y”, tais aspectos carregam elementos particulares e universais indispensáveis para a análise da totalidade investigada.

As relações produzidas entre singular-particular-universal têm, por sua vez, o particular como mediação, sendo que as relações dialéticas do movimento dessa tríade encontram-se imbricadas. E é por desenvolver-se permanentemente que não é algo fácil, pois requer do professor e/ou investigador não só o desejo de nova formação que aponte para o desenvolvimento profissional, mas que compreenda a dimensão histórico-social implicada naquilo que extraímos do universal.

Para tanto, demarcamos a lógica dialética como a adequada para não apenas interpretar a realidade, mas como fundamentação para transformá-la (Marx; Engels, 2007). Discorreremos sobre o MHD, pois este possibilita, por meio de suas leis, princípios e categorias, a investigação para além da imediatividade; e permite, ainda, a compreensão da história em seu movimento, evidenciando, sobretudo, a concepção de que os homens produzem sua humanidade justamente na relação ontocriativa que ele mantém com a

realidade natural e social, mediados pela atividade. A esse respeito, Marques (2019, p. 62), ao discutir a educação para formação das potencialidades humanas, declara:

Quando falamos de educação estamos falando do processo de apropriação pelos indivíduos dos valores culturais que são produzidos pelo conjunto dos seres humanos que constituem a realidade social humana. É nessa relação com o social, mediada pelos elementos da cultura que nos tornamos humanos. E o que isso significa objetivamente? Significa que o modo de compreender a realidade, de sentir, de pensar, de agir, de falar, de se posicionar, enfim, de ser, não é um processo natural, e sim, um processo social. É no social, mediado pela cultura, da qual nos apropriamos na relação com os outros que nos tornamos quem somos.

Desse modo, a realidade humana e social à qual a autora se refere é produto da atividade histórica dos seres humanos. Portanto, a educação e as pesquisas em educação são possibilidades reais para produzir o desenvolvimento profissional de professores, ou, em outros termos, o desenvolvimento profissional produzido como espiral de negações dialéticas, emergindo novas formações, novas qualidades humanas, ao considerar que a possibilidade de um novo projeto de educabilidade, no sentido da formação humana, reside nas nossas ações que constituem a própria realidade.

Que caminhos trilhar, além da necessidade de superação das contradições, da reflexão teórica, da apreensão das mediações? Para um projeto de educabilidade efetivamente novo, necessitamos compreender como se constitui um ser humano municiado para lutar pela sua emancipação. A esse respeito, encontramos em Tonet (2005, p. 96) seguinte entendimento:

Em resumo, partindo da análise do trabalho, Marx conclui que ele é o ato ontológico primário do ser social, ou seja, que por intermédio dele se realiza um salto ontológico que faz emergir um tipo de ser essencialmente diferente do ser natural. Deste modo, a história humana começa com este ato e toda ela nada mais é do que o processo de autocriação do homem por si. Ora, o resultado disto é que o ser social é, em sua integral totalidade, um ser histórico, vale dizer, o resultado de um processo que tem no trabalho o seu ato originário. E é importante que se acentue que ele é histórico não apenas no sentido de mutável – coisa que a natureza também é – mas no sentido de ser o resultado dos seus próprios atos – o que não acontece no caso da natureza. Atribuir, pois, ao homem uma essência, quer de origem divina, quer natural, ontologicamente anterior à sua existência, ou é uma operação especulativa, ou significa conferir a elementos empíricos um caráter ontológico que eles de fato não possuem. Em ambos os casos, trata-se de um defeito na apreensão da natureza integral do ser social que redunde em sua mutilação e – não por acaso – cumpre a função ideológica de dar suporte a determinadas ordens sociais. Deste modo, afirmar que todos os homens nascem proprietários, iguais, livres e racionais significa desconhecer que todas estas categorias são, elas mesmas, sempre o resultado de um concreto processo histórico e não dados ontologicamente anteriores à existência humana.

Compreendemos, conforme o autor, que é impossível sustentar a prerrogativa da imutabilidade estrutural da ordem social vigente. Assim, toda e qualquer ordem social, em sua

totalidade, é histórica, porque é produzida pelos próprios seres humanos e, portanto, só movida por fins ideológicos é que poderá ser declarada imutável.

Na obra intitulada “Sobre a Questão Judaica”, publicada em 1844, Marx critica a teorização sobre a tentativa de emancipação política por parte dos judeus, na Prússia, realizada em dois estudos de autoria do jovem hegeliano Bruno Bauer, e afirma que “Não transformamos as questões mundanas em questões teológicas. Transformamos as questões teológicas em questões mundanas. Tendo a história sido, por tempo suficiente, dissolvida em superstição, passamos agora a dissolver a superstição em história” (Marx, 2010, p. 38). Sendo assim, a emancipação humana também não é produzida pela via da emancipação religiosa, por se tratar de questão teológica. A emancipação humana refere-se a uma questão mundana, portanto, política.

Entretanto, para o avanço quanto à fundamentação da possibilidade ontológica da emancipação humana, Tonet (2005, p. 96) declara que é preciso discorrer para além da categoria trabalho, sobre outra determinação – a consciência humana:

Em síntese, a análise do trabalho nos permite constatar que a consciência não é apenas uma emanção secundária da realidade objetiva, mas um momento de igual estatuto ontológico que esta. O que significa que, do ponto de vista ontológico, a consciência tem um papel fundamental na transformação da natureza, para fazer surgir, a partir daí, o ser social. Este papel, porém, não se refere apenas à natureza, mas também à realidade objetiva social. Pois esta também, para ser modificada, exige a intervenção da consciência, estabelecendo os fins, buscando os meios e orientando permanentemente o processo de objetivação. Contudo, o fato de a consciência constituir um elemento ontológico e não apenas fenomênico de todo ato humano apenas nos diz que ela tem a capacidade de intervir na configuração do mundo real. Daí, porém, não se pode deduzir que ela tenha o mesmo peso ao longo de todo o processo histórico e muito menos que ela tenha um papel revolucionário, ou seja, que exerça o papel de orientar, expressamente, a transformação radical da realidade.

Ao analisarmos rigorosamente o processo histórico da humanidade, é possível reunirmos condições cruciais que evidenciaram a possibilidade da consciência se transformar em consciência revolucionária. Tonet (2005, p. 97) elege:

Primeira: a crescente socialização do ser social, ou seja, o fato de que, ao longo da sua trajetória, este se tornou cada vez mais social e menos natural e de que, nesta crescente socialização, o peso da consciência foi se tornando cada vez maior, já que ela mesma foi se tornando cada vez mais consciente. Segunda: o estágio de amadurecimento que o ser social atingiu na sociabilidade capitalista, primeira forma de sociabilidade em que as relações entre os homens são determinadas apenas por eles mesmos e não por elementos naturais. É neste momento que o ser social se põe para si mesmo como um ser plenamente social, o que significa que é só neste momento que os homens podem compreender o processo social como resultado dos seus próprios atos e apreender a dinâmica dele para orientar conscientemente a sua

configuração. Obviamente, não se pode esquecer que esta ação consciente, neste momento (sociedade capitalista), ainda está fortemente determinada pela existência do estranhamento, que lhe impõe limites bem claros. Por isto mesmo, o peso da realidade objetiva – que é social e não natural – é ainda muito expressivo. Daí a aparência (que não é ilusória) de dureza e inamovibilidade que caracteriza esta ordem social.

Diante do exposto, vimos com nitidez que a consciência ocupa papel fundamental em direção à transformação radical da sociabilidade, pois exige, sobretudo, intervenção expressa e intencional da consciência. Assim, se a consciência ocupa papel fundamental para a revolução do capital, ela será muito mais impactante e relevante para a revolução do trabalho. Tonet (2005, p. 98) aprofunda a discussão, expondo a subjetividade, ao enfatizar o salto qualitativo na constituição da formação humana livre das amarras da sociabilidade vigente:

Com efeito, trata-se de um salto que levará a construir uma forma de sociabilidade que permitirá aos homens serem efetivamente livres, isto é, senhores do seu destino. O papel decisivo, portanto, deve pertencer, aqui, à subjetividade. Não se entenda, contudo, este deve como sendo uma exigência de caráter ético, moral ou político, mas antes uma exigência de caráter ontológico. Vale dizer, é a própria natureza do ser social, sua forma concreta, neste momento, que impõe, como condição para a realização desta alternativa, uma intervenção decisiva da consciência. Sem esta intervenção não seria possível construir uma sociabilidade efetivamente livre. Daí o papel do conhecimento, da batalha das idéias, do clareamento dos objetivos.

É preciso que nos reconheçamos como professores assalariados, explorados, e incorramos na formação majoritária de futuros professores explorados também. Uma ruptura disso requer a formação plena da pessoa humana que, por sua vez, exige, necessariamente, a superação radical de toda e qualquer forma de exploração de um ser humano pelo outro. E a superação radical da exploração somente é realizável ao tempo em que uma sociedade plenamente emancipada seja constituída.

Em suma, Tonet (2005) sintetiza essa discussão nos pontos a seguir: o necessário reconhecimento da radical historicidade do ser social, bem como da natureza do ser social enquanto um complexo de essência e fenômeno, conservando a natureza própria da essência, porém, ressaltando o seu caráter histórico; o real poder sobre a objetividade da natureza ontológica da consciência; e, não menos importante, o caráter cabal que a consciência tem na construção da sociabilidade concretamente livre, o que nos remete à concordância de que essas condições desvelam a falsidade dos ideários que argumentam a favor da impossibilidade da superação da atual ordem social.

Inferimos, com base no exposto, que inexistem impeditivos na estrutura essencial do ser social essa superação e que, nas palavras de Tonet (2005, p. 98-99), “[...] a aspiração a

ultrapassá-la não é apenas a expressão de um desejo nem sequer um ideal abstrato, mas uma possibilidade concreta, ou seja, uma possibilidade inscrita, como alternativa ontológica, no interior do próprio ser social”. Ao longo da história, as variadas maneiras de transformar a natureza possibilitaram volumoso acúmulo de habilidades, conhecimentos, técnicas e instrumentos que puderam expandir, objetiva e subjetivamente, cada vez mais, a realidade social. E é por se constituir como possibilidade concreta, que corroboramos tal pensamento e desenvolvemos a pesquisa-formação nesta investigação, mirando o desenvolvimento profissional na direção de atividade educativa emancipatória.

Apresentamos, na sequência, os pressupostos da PHC, considerando as significações de necessidades formativas e o desenvolvimento profissional.

3.2 Significações de necessidades formativas e o desenvolvimento profissional: os pressupostos teórico-metodológicos da PHC

Apreender a relação ora investigada e poder explicá-la nos requisita uma árdua incumbência: a de apreender suas múltiplas determinações. De acordo com o que vimos na seção dedicada ao estado da arte apontado nesta tese, detectamos que têm sido discretos os estudos que explicam o desenvolvimento profissional docente em contexto de pesquisa-formação, bem como as significações de necessidades formativas produzidas nesse espaço formativo.

Desse modo, urge a necessidade de estudos que fortaleçam as reflexões teóricas que expliquem o desenvolvimento profissional dos professores na condição de partícipe diante do contexto de pesquisa-formação. Portanto, realçaremos agora o quão relevante é o aparato conceitual da PHC, elaborado especialmente por L. S. Vigotski, Luria e Leontiev, que, por sua vez, tem por base o MHD.

Os estudos de Vigotski (2009) acerca do desenvolvimento humano sinalizam que compreender o ser humano exige a necessidade de considerarmos sua relação com a natureza, haja vista que é nessa relação que o homem constrói, transforma a si mesmo e à própria natureza, possibilitando novas condições para sua existência. Nos estudos vigotskianos, encontramos os fundamentos que explicam não apenas os resultados desta investigação, mas, também, o quão relevante o próprio processo dela precisa ser explorado e explicado. E o que isso significa? A saber, prezamos a relação dos partícipes com o contexto sócio-histórico em que estão imbuídos, assim como as práticas que realizam, pois, para conceber as ações do homem no ambiente em que vive, é preciso analisar a atividade humana e seu produto.

Nessa perspectiva, o objeto de estudo em pauta foi delineado com a intencionalidade de investigar suas bases e nexos dinâmico-causais sem descolar das relações com a realidade sócio-histórica. É nesse movimento que descortinamos as determinações do objeto no processo de mudança, considerando, obviamente, o desenvolvimento histórico e reconstruindo-o a partir das diversas transformações pelas quais passou.

Compreender a formação dos professores a partir de um contexto de novas significações de necessidades formativas produzidas numa pesquisa-formação, perspectivando o desenvolvimento profissional, requer, sobretudo, esforço rumo a outra perspectiva que explique sobre esse desenvolvimento e que concebamos o professor como um ser único, um sujeito histórico, social, que tem vivências diversificadas. Nos dizeres de Tonet (2005, p. 103), relembremos:

Ao contrário do que pensam todas as vertentes idealistas – especialmente liberalismo e cristianismo – e de acordo com a concepção marxiana do devir humano, [...] o homem não é egoísta “por natureza”, mas torna-se egoísta como resultado de um processo social concreto. Nem pode superar o egoísmo tendo por fundamento um esforço de consciência. O empenho da consciência é certamente necessário, mas pode surtir efeito apenas se se fizerem presentes determinados elementos da objetividade.

Ressaltamos que, muito embora a pesquisa-formação seja um meio viável que poderá possibilitar o desenvolvimento profissional docente, não podemos ignorar o fato de que o professor está imerso em uma dada sociedade, situada histórica e socialmente e repleta de contradições, por intermédio das quais as necessidades e motivações produzidas nesse contexto orientam não só o ser professor, mas a sua existência humana. Destarte, apostamos na pesquisa-formação como processo formativo capaz de empreender movimentos de transformação numa sociedade capitalista, por meio da racionalidade da práxis, da reflexão crítica, enfim, movimentos de superação que apontem para o devir, não como uma mera expectativa de futuro, mas robusta das mediações imprescindíveis para a implementação urgente dos movimentos necessários no presente na direção da emancipação humana.

Isso denota a dialética singular-particular-universal, na qual o ser humano, como singular, é expressão da universalidade, da totalidade das relações de produção, mediado pela particularidade dessas relações. Nesse sentido, as significações são objetivações dessa relação.

Portanto, no contexto da pesquisa ora relatada, interessa-nos compreender, com base nos fundamentos da PHC, a processualidade do desenvolvimento enquanto formação humana, por meio da constituição de novas qualidades, novas formações humanas específicas, que, por sua vez, só é possível porque somos seres sociais e, por sermos relacionais, isso significa que,

fora das relações sociais, nós nunca desenvolveríamos qualidades que são resultantes do desenvolvimento peculiar de toda a humanidade.

É na PHC que encontraremos a explicação para o desenvolvimento humano por meio dos estudos de Vigotski (2018, p. 35), quando discute o desenvolvimento para além de aspectos hereditários:

[...] o meio se apresenta como fonte de desenvolvimento para as formas de atividade e das características superiores especificamente humanas [...] O que significa a lei que acabei de apresentar a vocês? Significa algo muito simples: o homem é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultado do desenvolvimento metódico de toda a humanidade.

Diante do exposto, salientamos que as relações já estabelecidas e apreendidas pelos partícipes não são desprezadas, outrossim, as relações sociais estabelecidas entre eles, no processo da pesquisa-formação, poderão possibilitar desenvolvimento, porque introduzem algo qualitativamente novo nas relações entre a consciência e o meio; afeto e intelecto; objetividade e subjetividade; social e individual, enfim, devem ser mediadas pela linguagem, e essa, por sua vez, é crucial quando intencionamos não qualquer desenvolvimento profissional, mas o desenvolvimento que possibilite a emancipação humana.

Vigotski (2009), ao tratar do papel do signo como significado, traz a importância da palavra nesse desenvolvimento. Para o autor, é por meio da palavra significada que as funções psíquicas superiores são desenvolvidas em um sistema interfuncional. No caso dos professores, as sessões reflexivas contidas na pesquisa-formação abrem a real possibilidade de ampliar as significações dos professores partícipes, incluindo novas determinações e o reconhecimento de necessidades de apropriação de novos conceitos.

Nessa direção, os objetivos do processo investigativo ora apresentado nos impelem à compreensão de significado e sentido alicerçados nos postulados vigotskianos. O autor defende que os significados são constituídos, no decorrer da história, por meio das relações sociais nas quais os seres humanos estão inseridos e caracterizam-se por uma transformação constante. Então, ao abordarmos o significado, recorreremos às relações objetivas e subjetivas produzidas no movimento processual da palavra compartilhada por todos os que dela fazem uso. Quanto ao sentido, nessa perspectiva, é o entendimento pessoal das compreensões e das reflexões oriundas das experiências, dos valores e dos afetos que poderão ser transformados quando produzidos novos sentidos ou significados (Vigotski, 2009).

Desse modo, significados e sentidos são constituintes do processo de construção do real e do sujeito, na medida em que a objetividade e a subjetividade são componentes de um mesmo processo, o de transformação do mundo e de constituição humana, relação esta que nunca poderá ser compreendida isoladamente.

De acordo com Vigotski (2009, p. 412), “Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra”. Dito isto, ressaltamos que o pensamento não se reestrutura e nem se modifica de forma aleatória, pois quando o homem apreende o significado de uma palavra, ele se torna capaz de agregar para si a experiência social que contém nela. E, mesmo apreendendo a experiência social contida na palavra, este processo de significação também é mediado pela própria história individual do sujeito – o que possibilita que uma mesma palavra tenha um significado histórico, partilhado incontáveis vezes –; e do sentido, singular e pessoal para cada pessoa. Inferimos que, mesmo diante da volumosa produção de conhecimento, sobretudo o que a humanidade já produziu, ainda assim faz-se necessário o alcance de novas formações, novas significações, nova sociabilidade. Conforme Vigotski (2009, p. 396), o pensamento e a linguagem são processos que não podem ser vistos como se eles fossem “[...] dois processos em relação externa entre si, como duas forças independentes que fluem e atuam paralelamente uma à outra ou se cruzam em determinados pontos da sua trajetória, entrando em interação mecânica”.

A esse respeito, o autor denota o seu fundamental interesse por enfatizar a relação entre o pensamento e a palavra como processo constituído por sua dinamicidade, uma vez que a relação entre eles é “[...] um processo vivo de nascimento do pensamento na palavra. Palavra desprovida de pensamento é, antes de mais nada, palavra morta”. E alerta que o vínculo “[...] entre pensamento e a palavra não é um vínculo primário, dado de uma vez por todas. Surge no desenvolvimento e ele mesmo se desenvolve” (Vigotski, 2009, p. 484-485), revelando que “[...] a palavra é o fim que coroa a ação”.

Nesses termos, podemos inferir que os professores partícipes desta pesquisa, como seres sociais que são, podem posicionar-se, por meio da linguagem, quanto às significações produzidas sobre as suas necessidades formativas, tornando o nível de consciência acerca da sua atividade mais desenvolvida, ou seja, ao participar dos processos formativos, nas sessões de estudo, a apropriação dos significados passa a incidir na forma de compreensão da realidade na qual estão inseridos. Outrossim, processos formativos devem ser planejados sob a racionalidade da práxis, pois a sua natureza e força crítica direcionam para a emancipação política e humana.

Na compreensão de desenvolvimento que defendemos, está implícita a ideia de que a condição para o ser humano se tornar sujeito é a sua imersão na cultura, ou melhor, em um universo constituído de significações, que o orienta sobre o modo de pensar, ser e agir com os outros que compartilham suas referências culturais. Esse processo se realiza através da linguagem, que, sendo exclusivamente humana, tem como função planejar e organizar o pensamento, o que torna o homem capaz não apenas de se comunicar, mas também de regular-se e ao mundo.

De acordo com Pino Sirgado (2000), quando Vigotski declara que o desenvolvimento humano é cultural, é equivalente a dizer que é histórico, pois desvela o processo de transformação que o homem longamente opera na natureza e em si como componente dessa natureza, fazendo dele, artífice de si mesmo.

Compreendemos, assim, que a palavra articulada ocupa indispensável papel na consciência e que “A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota d’água. [...] A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana” (Vigotski, 2009, p. 486). Sendo assim, o uso e a escolha das palavras para estabelecer um determinado fato não podem ser feitos à toa e nem com base na aleatoriedade, mas atrelados à significação dos fatos.

Quando do planejamento da pesquisa-formação, adotamos, de modo criterioso e rigoroso, todo o processo formativo, no intento de que se constituísse como atividade educativa emancipadora. Tonet (2005, 2006) defende as atividades educativas emancipadoras. Essas podem ser emancipatórias se contribuírem para que os educandos compreendam a realidade social e alicercem o seu engajamento em uma transformação revolucionária. O autor pondera, pois, dado o momento atual, que, certamente, são atividades limitadas e minoritárias. Contudo, são possíveis e têm a sua importância no conjunto das atividades revolucionárias mais amplas. Assim, as referidas atividades, se articuladas com as lutas específicas, parciais e imediatas dos trabalhadores da educação, poderão colaborar significativamente para a classe trabalhadora voltar a protagonizar o processo de transformação radical da sociedade.

Desse modo, propiciaremos, em contexto formativo, as condições favoráveis, oportunizando a inter-relação dos partícipes, por meio da reflexão crítica, e, sobretudo, resgatando a historicidade e o entendimento de que o real é contraditório, pois nada é fixo e imutável, inclusive os modos de ser, agir e pensar, e, obviamente, novos modos de aprender e ensinar. Para Lefebvre (1975, p. 170), “O real se apresenta como móvel, múltiplo, diverso, contraditório”. O autor insiste em um ponto:

“Contradição” não significa absurdo. Descobrir um termo contraditório de outro não destruir o primeiro, ou esquecê-lo, ou pô-lo de lado. Ao contrário, significa descobrir um complemento de determinação. A relação entre dois termos contraditórios é descoberta como algo preciso: cada um é aquele que nega o outro; e isso faz parte dele mesmo. Essa é sua ação, sua realidade concreta. Assim, o pensamento do nada e o nada no pensamento tem como função ‘negar’ a satisfação do pensamento, sua tentação de fechar-se, de contentar-se com o que tem, com o que é. E, precisamente desse modo, eles tornam o pensamento vivo; longe de destruí-lo, fazem dele um pensamento real. Portanto, a negação aqui não é a negação formal, aquela do entendimento ou da metafísica, o simples “não”, como o que tem lugar quando se declara formalmente: “ou sim ou não.”. Trata-se de uma negação determinada, concreta, ativa. Essa negação é introduzida com o conteúdo e a consciência (o pensamento) do conteúdo (Lefebvre, 1975, p. 170).

Nessa direção, cada novo processo do e no pensamento impulsionado pela contradição introduz algo novo constituído por saltos. É nesses saltos qualitativos que o ser humano é constituído como consciente e desenvolve seu psiquismo envolto pelo processo histórico, social e cultural, construído interativamente com demais interlocutores, por meio de instrumentos, especialmente da linguagem, de forma contínua, ressignificando as necessidades formativas, socializando-se e colaborando em sociedade. É nessa seara que afirmamos que a pesquisa-formação com docentes pode ser o devir de desenvolvimento profissional. Em convergência com essa discussão, Vigotski (1930, p. 6) assevera:

A educação deveria desempenhar papel central na transformação do homem, o percurso de formação [social] consciente de novas gerações, a base mesma [forma básica] para transformar o tipo humano histórico [concreto]. As novas gerações e suas novas formas de educação representam a rota principal que a história seguirá para criar o homem tipologicamente novo [‘novo tipo de homem’].

Nesse âmbito, podemos inferir que a educação, de modo geral, tem grande relevância na formação de um novo homem, bem como a formação ofertada a docentes na direção da produção e superação de suas necessidades formativas. Para Marques *et al.* (2020, p. 6-7):

É por meio da atividade docente que professores e professoras vão passando por transformações que em certo grau colaboram com o exercício da profissão, mas, também, levam à produção de novas necessidades. O surgimento de necessidades é processo histórico, significa que esses profissionais estão passando por processos de desenvolvimento, por isso os conhecimentos que construíram durante a formação inicial parecem insuficientes, pois já não os ajudam no enfrentamento da realidade que também é sempre movimento. Cada nova sala de aula, cada nova escola, cada nova comunidade, cada novo ano, trazem consigo um conjunto de novas exigências que inevitavelmente vão exigir mais desse profissional. Desse modo, a formação continuada se constitui num processo fundamental para o desenvolvimento do professor, uma vez que pode vir a colaborar com a superação das necessidades que vão se objetivando na prática docente, resultado da relação desse profissional com a realidade concreta.

Estamos permanentemente significando, ao considerar que, dada as condições adequadas, quando intencionamos expor uma ideia inicial, e ao pretender apresentá-la a outra pessoa que, para além de um mero receptor, questiona, complementa, concorda, discorda, refuta, estamos, nesse movimento, elaborando novos significados acerca da realidade refletida. Os sentidos são produzidos na relação afetiva com a realidade, fruto de vivências pessoais, sendo fluidos, dinâmicos; enquanto o significado, conforme destaca Vigotski (2009, p. 181), “[...] permanece estável ao longo das alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala”.

O autor ainda explica como emerge o desenvolvimento dessas qualidades especificamente humanas, pontuando sobre o conceito de “vivência”, valiosa categoria no contexto de pesquisa-formação, pois a vivência sintetiza uma unidade que reúne, de modo indivisível, por um lado, o meio, ou seja, a vivência está ligada diretamente ao que está localizado fora da pessoa. Do outro lado, cada pessoa vivencia algo de uma forma, isso quer dizer que todas as especificidades, tanto as da personalidade quanto as do meio estão representadas na vivência. Desse modo, sempre lidamos com uma unidade indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência (Vigotski, 2018).

Em uma perspectiva de pesquisa-formação, o professor se constitui como sujeito na ação e na relação social, compartilhando significados sob a premissa de que o conhecimento produzido socialmente, mediado para o indivíduo, consegue converter-se em novas significações. Contudo, não nos basta só compartilhar conhecimentos, pois a significação é resultado da relação cognitiva e afetiva com a realidade objetiva. A depender, portanto, das condições objetivas criadas para isso. Assim, a pesquisa-formação pode proporcionar essa expansão de significações dos partícipes envolvidos.

Ao considerar que o sentido sobre algo é produzido na vivência, na pesquisa-formação, os partícipes vão interagindo, discutindo suas necessidades formativas e imprimindo um sentido para aquilo que estão falando, escutando e aprendendo. Como as palavras estão propícias às modificações sofridas pelo ambiente social e pelas pessoas, o sentido caracteriza-se por ser modificável, conforme as relações e as condições estabelecidas no grupo social – leia-se também espaço formativo na pesquisa. De acordo com Aguiar (2000, p. 16):

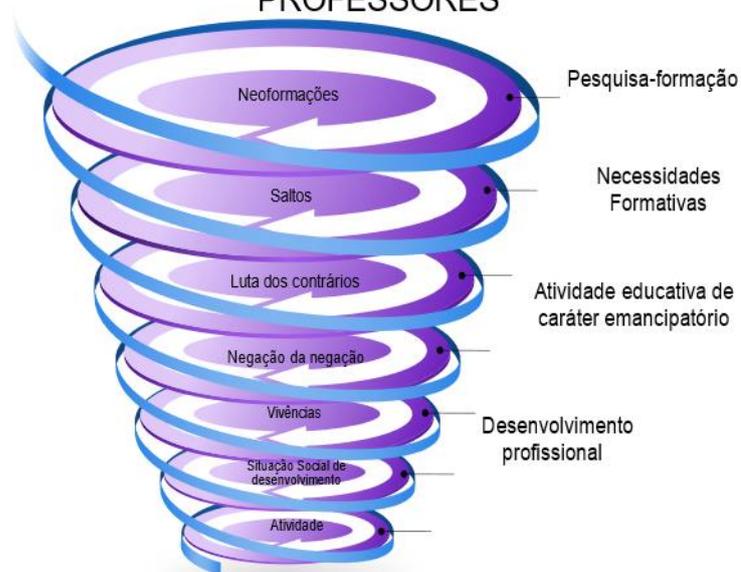
Vê-se, então, que as formas de pensar e sentir o mundo expressam uma integração, muitas vezes contraditória, de experiências, de conhecimentos (aspectos significados), de uma história social e pessoal (mediada pela ideologia, pela classe social, pelas instituições etc.) e de emoções vividas, mas não necessariamente significadas. Finalizando, a consciência deve ser vista como um sistema integrado e multideterminado, em uma processualidade permanente, na qual é possível a reconstrução interna do mundo objetivo. As colocações feitas até o momento evidenciam a dialética da consciência: o quanto ela é tencionada por produtos históricos e pela subjetividade dos sujeitos, o quanto ela é social e ideológica, intersubjetiva e particular.

O desenvolvimento profissional do professor, no contexto de pesquisa-formação, ora defendido por nós, é um processo de apropriação da cultura que se produz processualmente, ao que Vigotski (1987) chama de plano interpsicológico para o intrapsicológico, ilustrando o movimento de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, demarcando, assim, atividade formativa que se orienta às novas significações de diferentes necessidades formativas do professor.

Conforme a filosofia marxista, a existência da matéria requer movimento, pois tanto se manifesta quanto se revela nele. A prova disso está nos fatos do cotidiano, bem como no desenvolvimento da ciência e da prática. E por falarmos em movimento, apresentamos a seguir a figura que ilustra a discussão já realizada até agora e outras que ainda serão explicitadas ao longo desta tese.

Figura 1 – Movimento espiralar da FC de professores

MOVIMENTO ESPIRALAR DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES



Fonte: Fundamentado em Tonet (2005); Vigotski (2007); Lefebrev (1975) e outros.

Acentuamos que a materialidade do contexto que perpassa os IFs manifesta e revela as necessidades formativas de professores em movimento, bem como a relação dessas com o desenvolvimento profissional.

O contexto em que se deu a pesquisa foi no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) – *Campus* Timon, Caxias e Codó. Os partícipes da pesquisa foram três professores de licenciaturas. A escolha dos participantes da pesquisa considera os seguintes critérios:

1) **Ser docente(s) do IFMA:** ser professor efetivo em exercício nas licenciaturas (pelo menos três anos na instituição);

2) **Demonstrar interesse para participar da pesquisa, com adesão volitiva;**

3) **Participar dos encontros formativos ao longo da pesquisa.**

A seguir, trataremos sobre os elementos fundantes do desenvolvimento profissional docente no processo de significação da realidade e da formação da consciência humana.

4 PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO DA REALIDADE E A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HUMANA: ELEMENTOS FUNDANTES DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

“Tal como Darwin descobriu a lei da evolução da natureza orgânica, assim **Marx descobriu a lei da evolução histórica humana**: o simples fato, até então camuflado por uma excrescência da ideologia, de que a humanidade tem antes de mais nada de comer, beber, abrigar-se, vestir-se, antes de poder dedicar-se a política, ciência, arte, religião, etc.; que, por conseguinte, a produção dos meios materiais imediatos de subsistência e, conseqüentemente, o grau de desenvolvimento econômico alcançado por uma dada época, forma a fundação sobre a qual as instituições estatais, as concepções legais, a arte, e mesmo as idéias sobre religião foram desdobradas, e à luz das quais elas têm, por isso, de ser explicadas, em vez do contrário, como tinha sido até então o caso.”

(Engels, 1979, p. 220, grifo nosso).

Optamos por iniciar esta seção com uma epígrafe que remete a uma passagem do escrito que foi lido por Engels (1979) na ocasião do funeral de Marx, em 17 de março de 1883, que enaltece o grande feito do seu amigo falecido: a descoberta da lei da evolução histórica humana, sinalizando que tal descoberta seria a maior de Marx no concernente ao ser humano. Dito de outra forma, isso significa que a história humana é a do desenvolvimento humano, pois, historicamente, por meio da atividade objetiva, o ser humano foi e continua com a capacidade de satisfazer concretamente as suas necessidades, mesmo que sejam as de comer, beber, vestir-se, etc., ele se configura como ser histórico, pois precisa criar os instrumentos, por meio da sua atividade concreta, para satisfazer as suas necessidades primárias, enfim, precisa viver em sociedade, com outros seres humanos, para poder efetivar essas e outras tantas realizações humanas. A reflexão provocada pela epígrafe serve de mote para compreendermos a discussão acerca do objeto desta investigação.

Para a apreensão do objeto ora investigado – o desenvolvimento profissional docente, mediado por necessidades formativas em contexto de pesquisa-formação –, discorreremos sobre as concepções de homem, sociedade e educação que servem de lentes para conduzir a compreensão em torno desse objeto. Nesta seção, visamos desenvolver, ainda, as premissas teóricas que sustentam esta pesquisa, por meio da discussão teórica fundamentada na filosofia marxista, na PHC e na Pedagogia Histórico-Crítica, que orientam teórico-metodologicamente esta pesquisa.

Inicialmente, para entender as premissas discutidas adiante, faz-se necessária a explicação no âmbito ontológico, apontando a concepção de homem sob a luz do MHD. Torna-se, assim, pertinente que realcemos as reflexões de Schaff (1967), que, ao discutir a concepção marxista de indivíduo humano e concreto, afirma:

O ponto de partida lógico, nas considerações de Marx, é a convicção de que o homem existe como espécie e como indivíduo, que é um exemplar desta espécie, um resultado, um produto do desenvolvimento histórico, e, portanto, um produto social (Schaff, 1967, p. 69).

Noutros termos, partimos do pressuposto marxiano segundo o qual o homem é um ser social e, como tal, está vinculado diretamente às condições sociais. Assim, ele consegue modificar ativamente a natureza e modificar a si próprio nesse processo, ou seja, o eixo fundante das transformações de ambos corresponde à unidade sujeito-objeto, homem-natureza, em sua transformação historicamente produzida.

A esse respeito, Pino (2000, p. 46) faz questão de destacar em Vigotski o quão este converge em direção à concepção marxiana de homem, ou seja, “Para nós — diz Vigotski — o homem é uma pessoa social. Um agregado de relações sociais encarnadas num indivíduo”. Sob essa ótica, temos como ponto de partida o indivíduo, o homem, ou seja, cada professor partícipe desta investigação possui singularidade, síntese multideterminada, enfim, nos dizeres de Pasqualini e Martins (2015, p. 368), as autoras denotam que “Nosso esforço é conseguir captar, nesse processo de multideterminação, aquelas que são essenciais, o que quer dizer captar as determinações universais particularizadas que se expressam nessa condição singular”.

Assim, corroboramos a declaração das autoras, haja vista que estamos empenhados em realçar que, na pesquisa-formação, há a possibilidade de produzir o desenvolvimento profissional dos professores partícipes, pois esse se realiza no movimento das suas ações, da consciência de suas necessidades e da realidade profissional para constituir-se, compreendendo, na investigação em curso, os fenômenos em sua totalidade e a processualidade no descortinamento da concretude.

Os seres humanos são, desse modo, concebidos como seres inerentemente sociais e, portanto, não são apenas um produto da evolução biológica das espécies, mas, também, produto histórico, mutável, inserido em uma determinada sociedade, na qual eles se constituem sob determinadas condições sociais, resultado da atividade de gerações precedentes.

Para deixar mais evidente, trata-se, aqui, de adotar uma concepção de indivíduo real, concreto, mediado pelo social, determinado histórica e socialmente, que não deve e nem pode ser compreendido desvinculado de suas múltiplas relações. Estamos falando de um homem capaz de criar e agir ativamente e que, como afirma Marx (2007, p. 97), “[...] não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”.

Por termos a vida determinando a nossa própria consciência, é que nos postulados vigotskianos são elencados a necessidade de entendermos por vida as novas condições de existência criadas pelo homem (funções psicológicas superiores: pensamento, linguagem, percepção, memória, etc.) e não só as existentes na natureza, sendo que tal análise defende que as relações sociais estabelecidas nesse processo estão inter-relacionadas com o modo de produção de determinado modelo de sociabilidade adotado (Pino, 2000).

Nessa direção, as premissas teóricas que serão tratadas em seguida servem de suporte para explicar o processo de desenvolvimento profissional docente mediado por necessidades formativas, uma vez que essa explicação perpassa necessariamente pela compreensão acerca do processo histórico de desenvolvimento da consciência humana, sua relação com a atividade e a produção de significação da realidade, mediada pelas necessidades, que são sempre históricas.

Esta seção está organizada em três subseções, intituladas: **A constituição da consciência humana: reflexões necessárias para sua compreensão enquanto produto histórico**, cujo objetivo é de refletir teórico-metodologicamente sobre a gênese e o desenvolvimento do psiquismo humano e o processo da formação da consciência enquanto produto histórico; **Toda atividade humana é significada: a gênese e o desenvolvimento dos processos de significação**, que visa analisar a compreensão de que o desenvolvimento humano passa pela relação entre atividade e processo de significação; e **A necessidade humana produzida historicamente e o desenvolvimento profissional: o dever da superação das necessidades produzidas em atividade**, na qual objetivamos enfocar a discussão sobre o movimento histórico da consciência humana, e, especificamente, da consciência do professor em processo de pesquisa-formação, que necessariamente envolve o estudo acerca da relação entre necessidades, motivos e atividade humana.

A seguir, iniciaremos pela premissa teórica que serve como base para explicar o processo de desenvolvimento profissional docente mediado por necessidades formativas e que essa explicação passa necessariamente pela compreensão acerca do percurso e do processo histórico de desenvolvimento da consciência humana.

4.1 A constituição da consciência humana: reflexões necessárias para a compreensão enquanto produto histórico

Esta subseção visa analisar a constituição da consciência enquanto produto histórico. Nosso intento é, antes de dialogarmos com o objeto de estudo ora pesquisado, o

desenvolvimento profissional mediante a análise das significações das necessidades formativas produzidas por professores do IFMA em pesquisa-formação, destacamos que, segundo Cheptulin (2004, p. 122):

Para os marxistas, a concepção da consciência como reflexo da realidade está ligada à solução materialista da questão fundamental da Filosofia e constitui um aspecto necessário dessa solução. A consciência é secundária em relação à matéria, porque é engendrada por ela em certo estágio de seu desenvolvimento e também porque é o reflexo da matéria que existe fora e independentemente dela.

Para os idealistas, a exemplo de Platão, a consciência é primária e a matéria, por sua vez, é secundária. A concepção marxista de consciência como reflexo da realidade é oposta a essa teoria. Desse modo, Cheptulin (2004, p. 123) afirma: “A consciência é uma forma particular, superior do reflexo do mundo exterior e é unicamente por isso que ela pode orientar o homem na realidade ambiente e transformá-la, modificá-la de forma criativa”. Nessa direção, é exatamente no processo de domínio e captação da realidade que os processos mentais se estruturam-reestruturam. Portanto, a largada da atividade humana dá-se na captação sensorial do objeto.

Não obstante, a qualidade dessa captação acontece para além da esfera da apreensão puramente sensorial, requerendo domínios outros, como a atenção e a percepção, por exemplo, que possibilitem a formação de imagem mental do objeto, que se realiza por meio de processo dinâmico, ativo e condicionado pela atividade que une o ser ao objeto, proporcionando a sua representação (Martins, 2015).

Sob a concepção marxista, a consciência humana é um produto histórico, e, no nosso entendimento, eis o cerne de uma importante discussão orientadora desta investigação. A esse respeito, contudo, Lucáks (1969) discute sobre as bases ontológicas do pensamento e da atividade humana e esclarece que, ao longo da história da filosofia, raramente o marxismo foi concebido como ontologia. O autor assevera, acerca do elemento filosoficamente resolutivo na ação de Marx, defendendo que este esboçou os lineamentos da ontologia histórico-materialista, inclusive superando teórica e praticamente o idealismo lógico-ontológico hegeliano. Ao distanciar-se da ontologia de Hegel, “[...] todo elemento lógico dedutivo e, no plano da evolução histórica, todo elemento teleológico [...]”, a ontologia marxiana se encaminha para o que Lucáks (1969, p. 2) assim sintetiza:

Em Marx, o ponto de partida não é dado nem pelo átomo (como nos velhos materialistas), nem pelo simples ser abstrato (como em Hegel). Aqui, no plano ontológico, não existe nada análogo. Todo existente deve ser sempre objetivo, ou seja, deve ser sempre parte (movente e movida) de um complexo concreto: Isso conduz a duas consequências fundamentais. Em primeiro lugar, o ser em seu conjunto é visto como um processo histórico; em segundo, as categorias não são tidas como enunciados sobre algo que é ou que se torna, mas sim como formas moventes e movidas da própria matéria: “formas do existir, determinações da existência”. Essa posição radical também na medida em que é radicalmente diversa do velho materialismo — foi interpretada, de diferentes modos, segundo o velho espírito; quando isso ocorreu, teve-se a falsa idéia de que Marx subestimava a importância da consciência com relação ao ser material.

De fato, Marx compreendia a consciência como um produto tardio do desenvolvimento do ser material, porém, ao se tratar de uma filosofia evolutiva materialista, a explicação é exatamente ao contrário ao do velho materialismo, uma vez que, por ser produzida tardiamente, isto não significa que a consciência tenha valor ontológico menor, pois, para Lucáks (1969, p. 3), quando se diz que a “[...] consciência reflete a realidade e, sobre essa base, possibilita intervir nessa realidade para modificá-la, quer-se dizer que a consciência tem um real poder no plano do ser e não — como se supõe a partir das supracitadas visões irrealistas — que ela é carente de força”.

Estas reflexões lucakianas são indispensáveis para o entendimento da ontologia do ser social. Faz-se necessário, ainda, refletirmos acerca do que Lucáks (1969, p. 3-4) chama de um salto importante no tocante à base necessária na formação do ser social, pois este “[...] só pode surgir e se desenvolver sobre a base de um ser orgânico e que esse último pode fazer o mesmo apenas sobre a base do ser inorgânico”. Além disso, a ciência já sinalizava as formas preparatórias de passagem de um tipo de ser a outro, bem como:

[...] já foram esclarecidas as mais importantes categorias fundamentais das formas de ser mais complexas, enquanto contrapostas àquelas mais simples: a reprodução da vida em contraposição ao simples tornar-se outra coisa; a adaptação ativa, com a modificação consciente do ambiente, em contraposição à adaptação meramente passiva etc. Ademais, tornou-se claro que, entre uma forma mais simples de ser (por mais numerosas que sejam as categorias de transição que essa forma produz) e o nascimento real de uma forma, mais complexa, verifica-se sempre um salto; essa forma mais complexa é algo qualitativamente novo, cuja gênese não pode jamais ser simplesmente “deduzida” da forma mais simples.

Sendo assim, é imprescindível determinado grau de desenvolvimento do processo de reprodução orgânica (que, por sua vez, teve gênese no ser inorgânico) como condição para o trabalho poder emergir como base dinâmico-estruturante de um novo tipo de ser. E, para explicarmos sobre a constituição da consciência humana e a relação disso com o trabalho, destacamos, segundo Lucáks (1969, p. 5, grifo nosso), o marco crucial ocupado pelo trabalho

na formação da consciência, posicionando o ser humano num beco com saída em direção ao desenvolvimento:

A essência do trabalho consiste precisamente em ir além dessa fixação dos seres vivos na competição biológica com seu mundo ambiente. **O momento essencialmente separatório é constituído não pela fabricação de produtos, mas pelo papel da consciência, a qual, precisamente aqui, deixa de ser mero epifenômeno da reprodução biológica: o produto, diz Marx, é um resultado que no início do processo existia “já na representação do trabalhador”, isto é, de modo ideal.** Talvez surpreenda o fato de que, exatamente na delimitação materialista entre o ser da natureza orgânica e o ser social, seja atribuído à consciência um papel tão decisivo. Porém, não se deve esquecer que os complexos problemáticos aqui emergentes (cujo tipo mais alto é o da liberdade e da necessidade) só conseguem adquirir um verdadeiro sentido quando se atribui — e precisamente no plano ontológico — um papel ativo à consciência. Nos casos em que a consciência não se tornou um poder ontológico efetivo, essa oposição jamais pôde ter lugar. Em troca, quando a consciência possui objetivamente esse papel, ela não pode deixar de ter um peso na solução de tais oposições.

Em suma, o homem que trabalha, ou seja, o animal que se tornou humano por meio do trabalho, tornou-se também um ser que dá respostas, pois toda atividade laboral surge como resolução aos seus carecimentos, ao passo em que ele generaliza e questiona suas próprias necessidades, bem como as possibilidades de satisfazê-las, o que só é possível por meio de uma cadeia de mediações, as quais transformam não só a natureza que circunda a sociedade, mas também os seres humanos atuantes nela, numa relação dialeticamente recíproca, efetivando, assim, o processo de desenvolvimento das suas próprias capacidades humanas nos seus níveis mais elevados (Lucáks, 1969).

O autor supracitado designa o trabalho sob *status* de categoria fundante do ser social. Na ontologia lukacsiana, isto quer dizer que, por um lado, a gênese da categoria do trabalho equivale à nova esfera de ser, nova substancialidade radicalmente distinta do ser apenas natural. Além disso, ele também declara que o trabalho fornece a protoforma – o modelo genérico da práxis humana e social.

Enquanto age sobre a natureza, visando produzir meios adequados ao atendimento de suas necessidades, o ser humano objetiva-se em produção, e, de igual modo se transforma subjetivamente. Destacamos que a realidade objetivada pelos seres humanos é historicamente apropriada por outros seres humanos com o sentido de reproduzir continuamente as funções que são especificamente humanas.

Sendo assim, é com o ato da posição teleológica no trabalho que está constituído o ser social em si. O processo histórico dessa constituição acaba por produzir a “[...] importantíssima transformação desse ser-em-si em um ser-para-si e, como resultado, a

ultrapassagem tendencial das formas e conteúdos de ser meramente naturais em formas e conteúdos cada vez mais puros, específicos, da objetividade social” (Lucáks, 2018, p. 546). À medida que as propriedades psicofísicas naturais primárias já não eram o bastante para a existência e a reprodução da humanidade, novos atributos se desenvolveram e, dentre eles, realçamos aqueles que se referem à complexificação do psiquismo e à superação de suas propriedades naturais.

Destacamos, assim, que, no desenvolvimento histórico da consciência, tal premissa enfatiza a necessária apreensão dos fenômenos psicológicos em movimento e em processualidade, como defende Leontiev (1978, p. 89):

A consciência não é uma coisa imutável. Alguns dos seus traços característicos são, em dadas condições históricas concretas, progressivos, com perspectiva de desenvolvimento, outros são perspectivas condenadas a desaparecer. Portanto, devemos considerar a consciência (o psiquismo) no seu devir e no seu desenvolvimento, na sua dependência essencial do modo de vida que é determinado pelas relações sociais existentes e pelo lugar que o indivíduo ocupa nestas relações.

Desse modo, o autor, quando realça a mutabilidade da consciência humana e o fato de que ela é a forma histórica e concreta do psiquismo humano, declara que a consciência adquire particularidades diversas segundo as condições sociais da vida humana. Para entender essas particularidades, é preciso compreendermos as características psicológicas da consciência humana. Isso requer o rompimento com a visão dicotômica defendida pelas concepções metafísicas, que apartam consciência e modo de vida. Porém, esse modo de apreender os referidos processos, que são psicológicos, não é assim entendido em toda a psicologia. Priorizamos aqui a psicologia que se dispõe a subsidiar teórico-metodologicamente a superação das visões historicamente instituídas, especialmente no âmbito da psicologia burguesa, na interface da relação consciência e condições sócio-históricas.

A psicologia à qual nos referimos visa compreender o desenvolvimento do psiquismo humano, não sob lente meramente descritiva e contemplativa, mas, sim, por meio de pressupostos que possibilitem explicar esse desenvolvimento a partir da realidade concreta. Sob a ótica da PHC, Toassa (2006, p. 77-78) declara:

A consciência é, pois, um único sistema psicológico, composto pelas estruturas de conduta consciente (sinônimo de funções psíquicas superiores); verdadeiras relações sociais internalizadas como ações, representações e palavras que, encaradas em si mesmas, podem ser tidas como sistemas específicos — a consciência é, portanto, uma estrutura composta de outras estruturas. Desenvolve-se com modificações da estrutura geral e de vínculo entre seus elementos, os quais mantêm entre si uma

relação dialética de parte-todo, criada pela inserção dos sujeitos nas atividades sociais.

Ademais, a PHC, psicologia na qual Vigotski, e a Teoria da Atividade, de Leontiev, compreenderam, que na dimensão histórica da consciência humana e sua dependência das condições de vida é indispensável que estudemos “[...] como se formam as relações vitais do homem e tais ou tais condições sociais históricas e que estrutura particular engendra tais relações” (Leontiev, 1978, p. 92).

A esse respeito, ressaltamos que as contradições fundamentais que permeiam a sociedade capitalista chegaram a tal ponto que os homens “[...] só podem resolvê-las e garantir para si um futuro verdadeiramente humano, atuando num sentido criador, isto é, revolucionário. [...] precisam esclarecer teoricamente sua prática social, e regular conscientemente suas ações como sujeitos da história” (Vasquez, 2007, p. 47). O autor em referência acrescenta que, a fim de que essas ações sejam revestidas por caráter criador, faz-se necessária “[...] uma elevada consciência das possibilidades objetivas e subjetivas do homem como ser prático, ou seja, uma autêntica consciência da práxis”.

Para desvelarmos o engendramento produzido numa sociedade de classes, a PHC aponta, nas práticas educativas, especialmente nas escolares, a possibilidade do devir de novo prumo, nova direção nas atividades educativas que elas realizam. Portanto, podemos inferir que a formação contínua de professores pode se constituir como variável significativa na história da formação humana. Entretanto, não podemos nos esquivar de explicar e/ou esclarecer que, em determinadas condições, a consciência não se desenvolve emancipadamente, ou seja, ela permanece em condições precárias.

Noutros termos, isso significa que nem todos os processos formativos de docentes colaboram com o desenvolvimento da consciência crítica. Considerando, portanto, a segunda Tese sobre Feuerbach – na qual Marx denuncia que o defeito fundamental de todo materialismo anterior, sobretudo o de Feuerbach, está em compreender o objeto, o ato sensorial, a realidade na totalidade, sob a forma contemplativa, mas não como uma atividade sensível humana, como prática, práxis, não subjetivamente –, qual seria, então, a relação da práxis com a consciência humana? De acordo com Vasquez (2007, p. 265),

Se a práxis é ação do homem sobre a matéria e a criação - através dela - de uma nova realidade, podemos falar de diferentes níveis da práxis de acordo com o grau de penetração da consciência do sujeito ativo no processo prático e com o grau de criação ou humanização da matéria transformada destacado no produto de sua atividade prática.

E mais: para o autor, os diferentes níveis de práxis perpassam por vínculos mútuos, a saber: a práxis criadora e a reiterativa ou imitativa; a práxis reflexiva e a espontânea. Tais vínculos não são imutáveis: eles “[...] dão-se no contexto de uma práxis total, determinada por sua vez por um tipo peculiar de relações sociais”. Para situarmos uma determinada atividade prática em um nível ou outro, é preciso considerarmos a relação entre a atividade da consciência e sua realização enquanto característica do processo prático, “Sendo que a prática reiterativa tem parentesco com a espontânea, e a criadora com a reflexiva” (Vasquez, 2007, p. 265).

Para o autor, a práxis humana é essencialmente criadora, pois se traduz em definitivo na produção do próprio humano, elegendo a práxis criadora como determinante, ao considerar que é a práxis criadora que possibilita enfrentar novas situações, bem como novas soluções. Vasquez (2007, p. 265) acrescenta:

No processo verdadeiramente criador, a unidade de ambos os lados do processo – o subjetivo e o objetivo, o interior e o exterior – se dá de um modo indissolúvel. [...] Um ato objetivo, real, é precedido por outro, subjetivo, psíquico, mas, por sua vez, o ato material aparece fundamentando tanto um novo ato psíquico, em virtude dos problemas que suscita, como um novo ato material, na medida em que representa o limite em que este é possível.

Isso significa que a consciência delinea um fim aberto ou um projeto dinâmico e, por esse dinamismo, a consciência mantém-se aberta e ativa também no decorrer do processo prático. A consciência:

Não se encastela em si mesma depois de ter elaborado o produto ideal que, como fim ou projeto, começa a reger o processo; há de transformar idealmente esse produto, mas não no marco de suas exigências intrínsecas, ideais, e sim respondendo às exigências externas, apresentadas pelo uso de meios e instrumentos objetivos e pela própria atividade objetiva (Vasquez, 2007, p. 268).

Nessa direção, o projeto originalmente iniciado precisa ser modificado, pois, em sua realização nem tudo pode ser definido de antemão, porém, sabemos da existência das circunstâncias e sua imprevisibilidade. Em suma, a práxis criadora é caracterizada por uma unidade indissolúvel do subjetivo e do objetivo no processo prático; há a imprevisibilidade do processo e do resultado; e, finalmente, a unidade e irrepetibilidade do produto (Vasquez, 2007). Já a práxis reiterativa ou imitativa se encontra em nível inferior se comparada à criadora, pois carrega minimamente, ou mesmo inexistem, os itens característicos da criadora citados acima. Na práxis reiterativa:

[...] rompe-se, em primeiro lugar, a unidade do processo prático. O projeto, fim, ou plano preexistente à sua realização. O subjetivo se dá como uma espécie de modelo ideal platônico que se plasma ou realiza, dando lugar a uma cópia ou duplicação. [...] Enquanto na práxis criadora o produto exige não só uma modificação da matéria, como também do ideal (projeto ou fim), aqui o ideal permanece imutável como um processo acabado já de antemão que não deve ser afetado pelas vicissitudes do processo prático. [...] É uma práxis de segunda mão que não produz uma nova realidade; não provoca uma mudança qualitativa na realidade presente, não transforma “criadoramente”, ainda que contribua para ampliar a área do já criado [...] (Vasquez, 2007, p. 274-275).

A práxis reiterativa acusa débil intervenção da consciência e implica a destruição radical da unidade composta pela consciência que projeta e da mão que realiza, sobretudo no contexto imposto pelo progresso tecnológico, em que comumente escutamos que o tempo é ouro, regido pelo princípio dos resultados rápidos e obtenção do máximo rendimento da força de trabalho na produção em cadeia, mutilando a consciência humana. Nessa direção, a formação contínua de docentes sob a perspectiva da práxis reiterativa penetra minimamente na consciência do professor. Reivindicamos formação que possa colaborar com a expansão da consciência desses.

Para discutir os níveis espontâneo e reflexivo na práxis revolucionária, Vasquez (2007, p. 295) retoma a tese de Lenin: “Sem teoria revolucionária não pode haver movimento revolucionário”. O que o autor quer realçar com a tese citada é que, por exemplo, para haver atividade revolucionária do proletariado, é preciso que os trabalhadores tenham elevada consciência da práxis para constituir a práxis reflexiva e, conseqüentemente, a práxis revolucionária. E amplia a discussão quando afirma:

[...] Não é casual, por isso, que as discrepâncias em torno das vias para transformar a sociedade se manifestem como discrepâncias sobre a relação entre o espontâneo e o consciente (o reflexivo) no movimento revolucionário e, de um modo especial, sobre o papel da consciência – e de sua expansão mais alta: a teoria revolucionária – no processo prático de transformação da sociedade. Aqui, uma concepção correta das relações entre o espontâneo e o reflexivo, e dos dois níveis práticos correspondentes, tem de enfrentar dois extremos igualmente perniciosos por suas conseqüências práticas: a superestimação do elemento espontâneo ou do elemento reflexivo, que tem por contrapartida: no primeiro caso o rebaixamento do papel da teoria na prática revolucionária e, no segundo, o desconhecimento dos elementos espontâneos que surgem no início ou durante o processo prático revolucionário.

Segundo Vasquez (2007), a práxis reflexiva, defendida por Marx e Engels, é a consciente de seu fazer, de sua finalidade, de sua estrutura, da lei que a rege, bem como das possibilidades objetivas de sua emancipação. É a consciência da práxis, com seu aspecto subjetivo, imbuído na consciência das possibilidades reais e objetivas de transformação social, que pode se realizar. No âmbito da formação de professores, na realidade que atualmente se

apresenta, principalmente por meio das reformulações das políticas educacionais brasileiras e nas práticas instituídas, a práxis reflexiva é a que mais se aproxima do que propomos: o desenvolvimento profissional docente.

O papel da formação contínua, de modo geral e especificamente o da pesquisa-formação envolvendo docentes, ocupa, na atualidade, posição de destaque e de grande relevância por priorizar a reflexão crítica na formação do educador para o enfrentamento de um cenário desolador que persiste no esvaziamento de fundamentos e princípios. Dito isso, reivindicamos a formação assentada teórico-metodologicamente na racionalidade que possa constituir-se como possibilidades de produzir desenvolvimento profissional docente.

Consoante o dito na décima primeira tese sobre Feuerbach, quando Karl Marx (2002) declara que “Os filósofos têm apenas *interpretado* o mundo de maneiras diferentes; a questão, porém, é transformá-lo”, é necessário, pois, para a superação do atual cenário, a criação de ações formativas para desenvolvermos a consciência do professor diante das incessantes manobras do sistema capitalista no que se refere à desvalorização do trabalho docente, marcado por silenciamentos, retaliações e ameaças, pauperização do sistema educacional, formação inicial e contínua aligeiradas, dentre outras medidas que tentam camuflar as formas ideológicas predominantes, as contradições dos processos produtivos vigentes, os condicionamentos do Estado, enfim, as verdadeiras condições reais e históricas.

Dessa forma, propomo-nos à produção de pesquisa-formação com professores de licenciaturas do IF, relacionando significações de necessidades formativas com o desenvolvimento profissional, visando colaborar com a produção de conhecimentos sobre as condições objetivas e subjetivas de existência humana que favoreçam a expansão da consciência crítica dos professores partícipes pela mediação dos processos formativos assentados na racionalidade da práxis.

De acordo com Vasquez (2007, p. 57), “Hoje, mais do que nunca, os homens precisam esclarecer teoricamente sua prática social e regular conscientemente suas ações como sujeitos da história”. Para tanto, essas ações precisam ter caráter criador e elevada consciência das possibilidades objetivas e subjetivas do homem enquanto ser prático, bem como a importância da atividade concreta para o desenvolvimento da consciência humana, de modo geral, e, em específico, a dos professores de licenciaturas do IFMA.

A práxis humana que se constitui por meio da relação dialética instituída entre apropriação e objetivação no processo de produção da existência humana mediada pelo trabalho: eis aí que consiste o eixo histórico fundante no que se refere à produção do conhecimento, e categoria essencial resultante do agir humano antecipadamente (prévia

ideação), consciente e elaborada teologicamente e não simplesmente e nem passivamente adaptativa. Nessa direção, a consciência humana é um produto histórico, porque as significações são históricas também, uma vez que tudo que compõe a consciência é por meio da significação.

No entanto, para que esse processo se efetivasse, lembremos que foi necessário um grande feito, especificamente oriundo da vida social humana, ou seja, determinado pelo cunho gregário do trabalho, haja vista que a comunicação humana adquiriu novas propriedades, convertendo-se em linguagem. Caso inexistisse a linguagem, seria impossível a representação abstrata do objeto sob a forma de conceito. A envergadura de tal feito humano implica um marcante e decisivo salto qualitativo para a afirmação da natureza social humana, a citar, a imagem mental passa a ser denominada por palavras graças à linguagem, alcançando, assim, o *status* de signo, enfim, convertendo-se em ideia a ser manifestada e transmitida sob a forma de conceitos e juízos (Vigotski, 2009).

Diante do exposto, não esqueçamos onde reside a gênese, o desenvolvimento dos chamados aparatos psicobiológicos e qual a natureza da atividade que constitui tais processos. De acordo com Pino (2000, p. 8), é justamente ancorado nos preceitos materialistas da história e armado do pensamento dialético, que

Vigotski descobre no Homo o demiurgo de um mundo novo. Com efeito, a visão do homem que ele nos apresenta nos seus escritos é a de um ser que, emergindo da matéria e transpondo os seus limites no campo do imaginário e do simbólico, torna-se construtor do mundo e de si mesmo (Pino, 2000, p. 8).

Com isso, lembramos que a atividade vital humana, a qual Marx alcunha como trabalho, é, pois, o que podemos chamar de “berço” do homem, de suas possibilidades, limites, propriedades e necessidades. É no trabalho que reside a gênese e o desenvolvimento dos aparatos psicobiológicos que, de uma vez por todas, nos distinguem radicalmente dos demais seres vivos, pois, ao modificar a natureza para atender às nossas necessidades, sujeito e objeto emergem-se transformados.

Portanto, para entender essa transformação, devemos priorizar a devida discussão que demonstre a compreensão de que o desenvolvimento humano é atravessado pela relação entre atividade e processo de significação, como veremos a seguir.

4.2 Toda atividade humana é significada: a gênese e o desenvolvimento das significações

Para compreendermos a afirmação de que toda atividade humana é significada, é indispensável adentrarmos analiticamente na categoria composta por aquilo que é constituinte da consciência: o significado social e o sentido pessoal. Por significado social, Leontiev (1978) declara que é a característica das imagens sensoriais que lhe confere a inteligibilidade, a possibilidade de se fazerem compreensíveis, e por meio da qual as imagens tornam-se conteúdo consciente do psiquismo humano. O significado¹⁵ consolida uma síntese histórica e está objetivamente inserido no sistema de relações sociais instituídas entre os homens e fixado na linguagem, constituindo, assim, o “conteúdo da consciência social” (Leontiev, 2004, p. 100).

Graças à apropriação dessas significações, o conteúdo da consciência social passa a ser também conteúdo da consciência individual do ser humano, caracterizando, desse modo, uma via de mão dupla: objetiva e compartilhada com o gênero humano; subjetiva e privada, atribuída singularmente como expressão da personalidade e da particularidade psíquica do sujeito (Leontiev, 2004, 1978). À via que cabe à existência subjetiva e privada dos significados o autor intitula de sentido pessoal. Leontiev (2004, p. 105) assevera que, “[...] o sentido pessoal traduz precisamente a relação do sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados”. Nessa direção, o sentido só se torna consciente para alguém quando conectado a um significado; mas, por outro ângulo, um sentido que não encontra seu significado correspondente não é compreensível para o sujeito, mantendo-se inconsciente.

Segundo Leontiev (2004), o sentido pessoal é produzido na e pela atividade, é criado na relação objetiva entre aquilo que mobiliza o sujeito a agir – o motivo – e aquilo a que sua ação se orienta – a finalidade. Para esse autor, toda atividade humana possui invariavelmente sua gênese, sua origem, em um motivo. Ele denomina por motivo a reunião entre uma necessidade humana e um objeto correspondente, material e/ou ideal, que consiga satisfazer a uma necessidade posta.

No que concerne à estrutura da atividade, esta requer um conjunto de ações articuladas e encadeadas entre si, mobilizadas pelo motivo da atividade e que visem alcançar finalidades específicas. Tais finalidades, por sua vez, não coincidem com o motivo gerador da atividade, porém podem estar em concordância ou discordância em relação a ele, sendo que cada ação detém sua dimensão operacional, se concretiza mediante um conjunto de operações.

¹⁵ Significado ou significação, como o autor chama em “Ensaio sobre o desenvolvimento do psiquismo”.

Na perspectiva de Vigotski (2009), significado é a generalização da produção social construída por meio das interpretações e dos consensos da sociedade; enquanto sentido sintetiza o entendimento pessoal das compreensões e das reflexões oriundas das experiências, dos valores e dos afetos que poderão ser transformados ou expandidos quando produzidos outros sentidos ou significados. Optamos, neste trabalho, chamar de significação/ões para nos referirmos à unidade dialética sentidos e significados.

Para o autor, os sentidos são a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta na consciência das pessoas (professores partícipes), portanto, são fluidos e dinâmicos. Por essa razão, no contexto da pesquisa-formação, os sentidos precisam ser tratados de modo que saibamos o que move o sujeito, nosso partícipe, ao considerar que a imensidão e a instabilidade do sentido são permeadas pela singularidade que expressa a internalização dos significados. Ademais, os significados são compartilhados porque são produções de estabilidade relativa que permitem a comunicação e a interatividade entre os professores partícipes.

Nesse processo de mediação, os afetos movimentam os sujeitos, porque orientam a produção de sentidos e, assim, o modo como se relacionam com a realidade. Isso significa que os afetos determinam formas de existência. Em decorrência disso, a análise das necessidades formativas, no caso desta pesquisa, na direção do desenvolvimento profissional docente, requer o estudo acerca da dimensão afetiva que se configura nos processos de formar e pesquisar; bem como o de ensinar e aprender, e movimentam partícipes, pesquisadora, professores e alunos. Para tanto, recorreremos à Filosofia de Baruch de Espinosa (2008) para explicar que os afetos podem levar o ser humano à situação de atividade ou não; e à Vigotski (1996) para explicar como isso se constitui pela relação entre afeto e vivência.

Então, a pesquisa-formação está sistematizada para criar condições para haver o movimento de compreensões dos significados se relacionando dialeticamente com os sentidos, visando, assim, com esta unidade, mobilizar as significações e a produção de desenvolvimento da consciência do professor, por meio de uma cadeia robusta de mediações. Esse movimento envolvendo sentidos e significados sob o *status* de categoria é necessário para que as zonas de convergências e de divergências dos pensamentos e das ações possam ser refletidas e questionadas, e as compreensões dos partícipes se expandam, bem como produzam novas significações de suas necessidades formativas.

Em resumo, isso reverbera na criação de possibilidades de reflexão crítica por meio de processos formativos que façam emergir as contradições e façam com que os conflitos predominantes sejam partilhados a ponto de que modos de ser, pensar e agir de professores

partícipes assentados em perspectivas fossilizadas e/ou dogmáticas, advindas dos significados historicamente produzidos, sejam transformadas, sobretudo sem a pretensão de culpabilização ao sujeito ou naturalização daquilo que se encontra cristalizado.

Como vimos, o conceito de significação reforça o nosso esforço para explicar teoricamente a importância da atividade concreta para o desenvolvimento da consciência humana, ancorado nos postulados vigotskiano (2004, 2009), de que a consciência é formada nas relações do homem com o meio social, histórico e cultural. Tais relações estabelecidas entre os homens lhes permitem transformar o que o autor intitula de funções psicológicas superiores. Sob a ótica da PHC analisamos o desenvolvimento profissional de professores do IFMA, considerando o campo psicológico de forma concatenada com outras determinações que interferem, realçando, sobretudo, uma compreensão totalizante na análise, que adota a historicidade como lente para compreensão acerca da sua constituição.

O desenvolvimento do psiquismo humano constitui-se com a formação da imagem subjetiva da realidade objetiva, a quem cumpre o papel de guiar o homem, subjetiva e objetivamente, na realidade concreta, porém, essa imagem não se dá como um espelhamento mecânico da realidade na consciência, mas, sobretudo, como produto da internalização dos signos da cultura, ou seja, como produto de significações (Vigotski, 2009).

Nesse sentido, compreendemos que a consciência é um produto social e que ela é constituída ao longo da vida nas interações sociais estabelecidas em nossas relações. Nessa direção, Pino (2000) também nos esclarece, quando se dedica a explicar o papel das relações sociais e o processo possibilitador da conversão dessas em funções do indivíduo e em formas da sua estrutura, apontando que esse processo

[...] é a significação veiculada/produzida pela “palavra do outro”. [...] o objeto a ser internalizado é a significação das coisas, não as coisas em si mesmas. Portanto, o que é internalizado das relações sociais não são as relações materiais, mas a significação que elas têm para as pessoas. Significação que emerge na própria relação. Dizer que o que é internalizado é a significação dessas relações equivale a dizer que o que é internalizado é a significação que o outro da relação tem para o eu; o que, no movimento dialético da relação, dá ao eu as coordenadas para saber quem é ele, que posição social ocupa e o que se espera dele (Pino, 2000, p. 66).

Forma-se, assim, pelas mediações consolidadas coletivamente, pela prática social dos homens e, sem dúvidas, também pelas práticas educativas. Dentre elas, a forma de educação escolar, uma vez que essa tem como função primária a promoção do desenvolvimento dos indivíduos na direção do acesso, aprendizado e consolidação do conhecimento produzido historicamente e dos comportamentos culturalmente formados.

Contudo, enfatizaremos aqui a formação contínua de professores que formam docentes para atuar na educação escolar. Os professores de licenciaturas do IFMA necessitam de espaços formativos, e assim entendendo, faz-se necessária a organização de processos formativos em que eles vivenciem situações concretas que medeiam processos de significação de necessidades formativas. Diante da rede de nexos que constitui a realidade dos *campi* do IFMA, elegemos como fulcral a necessidade de criarmos as condições concretas, por meio de atividades no bojo da formação contínua e seu potencial, para que a consciência desse docente se transforme.

Reafirmamos, portanto, o valor das categorias significado e sentido para a compreensão do desenvolvimento histórico da consciência humana e essa compreensão impacta como concebemos os modelos de formação de professores. O processo de pesquisa-formação em pauta está estruturado para podermos apreender o sujeito histórico, e que os professores partícipes analisem as condições reais em que desenvolvem as suas práticas, questionando as necessidades formativas, compreendendo-as e reelaborando-as, ao longo do movimento formativo proposto, gerando nova produção de motivos e objetivos.

Sabemos que os modelos de formação de professores adotados podem alavancar práticas em direção à formação humana ou não, à medida que criam as condições ou não para compreensão do mundo do trabalho capitalista, evidenciando todas as suas contradições. Nesta pesquisa, uma das intenções é criar condições para que seja possível a objetivação de projetos de desenvolvimento profissional docente comprometidos com a construção de outras relações sociais rumo a práticas revolucionárias.

Destacamos que é partindo da compreensão da realidade como processo e, como tal, em permanente movimento e desenvolvimento, que as relações entre o objeto de estudo e os aspectos contraditórios a ele inerentes precisam ser analisados, investigados para que o conhecimento sobre o objeto em pauta seja produzido. Outrossim, inferimos que a pesquisa-formação se encaminha para a produção de novas significações e possibilita não só o acesso ao conhecimento, mas o mediar de novas significações de necessidades formativas, podendo tornar-se *lócus* de desenvolvimento profissional de docentes no cenário dos IFs.

Ao adotarmos a pesquisa-formação com o propósito de mediar novas significações de necessidades formativas, bem como, ao apontarmos esta como possível *lócus* de desenvolvimento profissional de docentes, não podemos desprezar que a prática docente desenvolvida desde a criação do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) imprimiu acréscimo no ritmo de trabalho dos professores dos IFs, pois, a cada dia, a rotina desses docentes implica o elevado ônus não só de carga-horária, mas de atribuições e

responsabilidades ampliadas, conciliando o ensino, a pesquisa e a extensão, permeados pela luta diária contra a constante e crescente precarização do trabalho docente, atravessado quase que letalmente pelas exigências da nova ordem econômica e política.

De acordo com Oliveira (2016), os atributos desta prática docente caracterizam-se pela polivalência. Grosso modo, o professor torna-se tarefeiro, uma vez que não lhe sobra muito tempo para refletir sobre suas necessidades formativas, sua prática de maneira mais ampla, e nem se ele tem tido condições de desenvolver-se profissionalmente e de contribuir com sua prática para a formação de potencialidades humanas.

A esse respeito, Marques (2019, p. 11) afirma que tais potencialidades do homem não são inatas, uma vez que são desenvolvidas ao longo da sua existência. Em conformidade com os pressupostos da PHC, a autora compreende que se tornar humano é processual e não é um dado natural, pois

[...] nos tornamos humanos à medida que entramos em atividade e nos relacionamos com a realidade. A atividade é a base material sobre a qual construímos a nossa humanidade. É em atividade que desenvolvemos todas as potencialidades humanas. Tudo o que somos, pensamos, desejamos e projetamos tem relação com a nossa vida social e com um processo muito importante: a significação da atividade social.

Assim, consubstanciamos que pretendemos produzir pesquisa-formação com conteúdo-forma capaz de possibilitar a professores em atividade formativa que compreendam a realidade criticamente do mundo, assumindo sua posição política e agindo como protagonistas produtores da realidade social humana. Para Marx e Engels, (2002, p. 23), “Não têm história, não têm desenvolvimento, são os homens que desenvolvem a sua produção material e o seu intercâmbio material que, ao mudarem esta sua realidade, mudam também o seu pensamento e os produtos do seu pensamento”.

Dessa forma, para ambos os autores, não é a consciência que transforma a vida e, sim, a vida que transforma a consciência. Essa assertiva tem como pressuposto o desenvolvimento real do ser humano, ou melhor, que ele seja empiricamente percebível em atividade, pois a sua produção altera-se de acordo com suas condições de produção e da natureza em que se encontra.

Embora os IFs tenham nascido sob a égide da equidade social, sabemos que nos *campi*, cotidianamente, coexistem práticas docentes diversas, como as de caráter disciplinador, normativo e punitivo; as polivalentes, nas quais os professores se veem obrigados a exercer a versatilidade perante as várias demandas; e as práticas docentes críticas, que consistem em enfatizar a reflexão crítica e a possibilidade do devir (Oliveira, 2017).

Para que a pesquisa-formação se constitua como transformadora e qualitativamente nova, e como instrumento de desenvolvimento profissional docente requer do professor o movimento de refletir criticamente, haja vista que as ações do homem se apoiam na necessidade e não no acaso, portanto, são norteadas pelo que acontecerá sob determinadas condições (Cheptulin, 2004). Os IFs, assim como a sociedade do qual fazem parte, não são dados e acabados, mas produto de relações sociais, da prática social de grupos de professores e dos demais que compõem a comunidade institucional.

É preciso refletir sobre uma formação contínua de professores orientada por racionalidade diferente da que vemos geralmente nos cursos de formação docente. Destacamos, portanto, a racionalidade da práxis, pois esta implicaria sobretudo repensarmos aspectos importantes na formação docente, de modo geral, sendo que o processo de reflexão crítica desponta como condição *sine qua non* na mediação para o desenvolvimento profissional de docentes. Para tanto, Marques *et al.* (2020, p. 5) alertam:

Devemos ter clareza de que se preparar para a docência, seja ela no processo inicial, seja no processo de formação continuada, não obedece a uma lógica linear de causa e efeito. Nenhum curso de formação profissional prepara o professor ou a professora para a realidade, porque a realidade é movimento. A realidade não é, ela está sendo o tempo todo. Como é próprio de toda profissão, os professores, estejam eles em processo de formação inicial ou continuada, precisam construir permanentemente saberes, isso sim é fundamental, embora ainda não seja o essencial, porque o essencial é desenvolver a consciência acerca de como sua relação com a realidade educacional é mediada pelas condições objetivas e subjetivas de atuar profissionalmente.

Como estamos tratando de pesquisa-formação, faz-se necessário criar as condições que objetivamente favoreçam o desenvolvimento profissional dos professores do IFMA; esta deve ter como princípio a reflexão crítica sobre o processo formativo adquirido pelos partícipes e acerca do desenvolvimento da prática, considerando as condições sociais e históricas, fundamentada nas teorias já referidas para analisar sua prática com vistas à produção do novo, especialmente novas significações sobre suas necessidades formativas, pois o desenvolvimento profissional ocorre quando transformações na prática pedagógica são materializadas.

Sendo assim, será na premissa a seguir que retomaremos o movimento histórico da consciência humana, e, no caso específico desta investigação, da consciência do professor de licenciatura do IFMA em processo de pesquisa formação, que necessariamente envolve o estudo acerca da relação entre necessidades, motivos e atividade humana.

4.3 A necessidade humana produzida historicamente e o desenvolvimento profissional: o dever da superação das necessidades produzidas em atividade

Enquanto age sobre a natureza para produzir meios adequados ao atendimento de suas necessidades, o ser humano busca sua objetivação na produção, transformando-se subjetivamente ao fazê-lo. Destacamos que a realidade objetivada pelos indivíduos é historicamente apropriada por seus semelhantes, com o propósito de reproduzir continuamente as funções específicas da humanidade. Noutras palavras, estamos nos referindo à práxis, que se constitui por meio da relação dialética entre objetivação e apropriação no processo de produção da existência mediada pelo trabalho. Eis aí que consiste o eixo histórico fundante no que se refere à produção do conhecimento, e categoria essencial resultante do agir humano antecipadamente (prévia ideação), consciente e elaborada teleologicamente e não simplesmente e nem passivamente adaptativa.

Para Vasquez (2007, p. 267), “O homem não vive em um constante estado criador. Ele só cria por necessidade; isto é, para adaptar-se a novas situações, ou satisfazer novas necessidades”. Sendo assim, quando afirmamos que a necessidade humana é produzida historicamente, concluímos que ela irá se desenvolver o tempo inteiro, ora emergindo, ora quando é superada, haja vista ser produtos da nossa atividade. Todos nós, a citar, os professores, enquanto estivermos em atividade, estaremos produzindo necessidades formativas, pois é o aparecimento de necessidades e a superação dessas que dão origem ao processo de desenvolvimento.

Na direção do processo de formação humana, compreendemos que o ser indivíduo é movido por necessidades e essas possuem o potencial de torná-lo cada vez mais humano. Nós só nos desenvolvemos porque somos seres de necessidades e se o movimento da realidade é absoluto, todos nós, professores, vamos produzir necessidades formativas.

O que estamos defendendo nesta premissa contraria muitas significações comumente ensinadas e reverberadas por professores, pois eles costumam significar a sua necessidade como algo resultante de má formação inicial; lacuna deixada pela formação à qual teve acesso e que precisa ser preenchida; enfim, há a ausência de algo. Entretanto, a necessidade formativa é fruto da relação que estabelecemos com a realidade na qual estamos inseridos, tendo o movimento histórico da realidade como aliado. Se a realidade é movimento, todos nós, professores, produzimos necessidades formativas.

Ademais, para Vigotski (2009), a relação do homem com a realidade dada não ocorre de modo linear e imediato, mas num processo mediador em que ambos se constituem. Esse

processo não pode ser concebido como simples ligação entre elos ou elementos, mas como uma relação recíproca na qual ambos são transformados como resultado de seus movimentos e desenvolvimento impulsionados pelas contradições.

Por conseguinte, o autor demarca a relevância da psicologia concreta, defendendo a ideia da historicidade da natureza do psiquismo humano, destacando a apreensão dos fenômenos em sua processualidade e totalidade, bem como reorganizando os aparatos naturais dos processos psíquicos no decurso da sua evolução sócio-histórica e ontogenética, isto é, como síntese multirrelacionada, produzida no transcurso histórico e que se formam-transformam sob a égide das contradições engendradas na relação entre a natureza e o homem. Sendo que essa reorganização tem como suporte basilar a apropriação pelo homem dos produtos da cultura humana, por meio das interações sociais.

No âmbito da educação, segundo os estudos feitos por Bandeira (2015, 2021), a predominância, dentre os autores que discutem a formação humana por meio da categoria necessidade, é de a conceber como lacuna, déficit e limita as suas explicações “[...] aos aspectos determinados e determinantes dos atributos de preocupação, dificuldades, discrepâncias e carências” (Bandeira, 2015, p. 43). Destarte, a autora critica esses modos de conceber as necessidades formativas e afirma que defende a natureza histórica e social das necessidades formativas, bem como defende que elas se constituem por meio de movimentos conjunturais e desenvolvimentais, o que requer: “[...] o discurso da possibilidade”.

Se os professores têm significado suas necessidades como algo que não foi apropriado na formação inicial, essa é a forma mais imediata de compreender a necessidade formativa, pois é aquilo que eu não sei ou que me falta, impedindo, desse modo, o desenvolvimento profissional. É preciso, pois, analisarmos a relação entre necessidade e motivos no processo de significação da sua atividade.

Conforme Leontiev (1978), enquanto indivíduo, ao nascer, todo sujeito carrega consigo uma porção de necessidades. Contudo, estas necessidades, enquanto força interna, só são possíveis se realizadas em atividade. Em outros termos, inicialmente, a necessidade aparece somente como uma condição, um pré-requisito para a atividade, mas, tão logo o sujeito começa a agir, sua transformação é imediatamente constituída, e a necessidade não mais é aquilo que era virtualmente, em si mesma. Assim, ao passo em que ao prosseguir o desenvolvimento da atividade, mais ainda esse pré-requisito é convertido em seu resultado.

Longe de ser uma mera ação para responder ao imediato, a categoria atividade, do modo como é compreendida pela psicologia russa, refere-se à atividade humana que rompe com as barreiras biológicas, por meio da qual transformamos intencionalmente a natureza e a

nós próprios. Porém, no desenvolvimento das necessidades iniciado pela ação, visando à satisfação das necessidades vitais elementares, ocorre uma mudança: posteriormente, o ser humano busca atender a essas necessidades para poder agir, tornando-se esse o principal direcionamento do desenvolvimento.

Isso posto, ressaltamos ainda que, para Leontiev (1978), a direção dada para tal não pode ser deduzida diretamente a partir do movimento das próprias necessidades, uma vez que, ocultado por esse movimento se esconde o desenvolvimento de seu conteúdo objetivo, ou seja, os motivos concretos para a atividade humana. Dessa forma, concluímos que a análise psicológica das necessidades exige, necessariamente, avaliação dos motivos e o caráter essencial conferido a este como gerador e mobilizador da atividade.

A condição primeira para a existência de um motivo, assim como de uma atividade, é a existência de uma necessidade humana, contudo, nenhuma necessidade, por si, irá produzir nenhuma atividade, sendo preciso que a necessidade encontre um objeto correspondente a si e apto a satisfazê-la (Leontiev, 1978, 2004).

Dialeticamente, o processo de satisfação de uma necessidade por meio de uma atividade gera novas necessidades, uma vez que o motivo não é somente gerador da atividade como também se produz na e pela atividade. O autor denomina eventualmente a atividade como “atividade objetivada”, por se dirigir ao seu objeto e possuir um conteúdo objetivo (Leontiev, 1978); e designa a existência de dois tipos de motivos: os motivos geradores de sentido (ou motivos realmente eficazes) e os motivos estímulos (ou motivos apenas compreensíveis).

Leontiev (1978, 2010) denomina de motivo eficaz o motivo gerador de sentido, ou seja, aquele que, ao impulsionar uma atividade, confere-lhe também sentido pessoal. Por assim dizer, é psicologicamente eficaz em mobilizar ações e, por atribuírem sentido à atividade, os motivos eficazes contribuem também para o desenvolvimento profissional. Em contrapartida, aquele motivo que somente impulsiona a atividade e mobiliza ações sem conferir sentido pessoal é denominado de motivo apenas compreensível ou motivo-estímulo. E qual a relação dos motivos com a consciência humana?

Ressaltamos que um mesmo motivo ora pode assumir um papel de produtor de sentido e ora de mero estímulo em uma mesma atividade. E isso dependerá do que do encontro afetivo-cognitivo do sujeito com a realidade-atividade posta. O que vai definir é o estabelecimento das relações entre motivo da atividade e finalidades das ações; semelhantemente, um mesmo motivo pode ganhar *status* de gerador de sentido em uma atividade e de apenas estímulo em outra concomitante. No que se refere à relação dos motivos

com a consciência humana, os motivos que produzem sentido são sempre conscientes para o ser humano, entretanto, os motivos-estímulos podem manter-se ocultos sob algumas condições. Quando um motivo apenas compreensível se torna um motivo realmente eficaz, podemos afirmar que uma nova atividade é produzida (Leontiev, 2010, 1978).

Entretanto, são os motivos geradores de sentido que sempre ocupam o topo hierárquico, ao considerar que o sentido pessoal é produzido na e pela atividade, é assim produzido na relação objetiva entre aquilo que mobiliza o ser humano a agir – o motivo – e aquilo a que sua ação se orienta – a finalidade –, ou, nas palavras do autor, “[...] o sentido consciente traduz a relação do motivo ao fim [...]” de modo que “[...] para encontrar o sentido pessoal devemos descobrir o motivo que lhe corresponde” (Leontiev, 2010, p. 103-104). Considerando que o ser humano realiza inúmeras atividades simultaneamente ao longo da sua existência, toda atividade é engendrada por inúmeros motivos, sendo, desse modo, polimotivada (Leontiev, 1978).

Diante do exposto acerca da teoria da atividade, podemos inferir que, em nossa pesquisa, a atividade de ensino de um professor de licenciatura no IFMA pode ser engendrada por motivos diversos, como colaborar com a formação de futuros professores, com o desenvolvimento acadêmico de jovens e adultos licenciandos; contribuir para a transformação concreta da realidade, a garantia em assegurar seu salário pago mensalmente; dentre outros. Tais motivos se estruturam hierarquicamente, assumindo primazia maior ou menor na mobilização da atividade, a depender, sobretudo, de seu caráter mais ou menos gerador de sentido.

Isso significa, para Leontiev (1978), que é a hierarquia dos motivos que determina a hierarquia das atividades realizadas pelo professor em cada período de sua vida. E que a relação constituída entre necessidade e motivos é o que mobiliza e impulsiona a mudança no processo de significação da atividade.

Comumente, os professores costumam relatar, em encontros formativos, aquilo que é mais imediato, como: “não tenho didática para ensinar meus alunos determinado assunto”. Porém, no contexto de pesquisa-formação, os professores partícipes têm a possibilidade de transformar seus motivos, apropriando-se de novos conceitos, produzindo novas significações sobre suas necessidades formativas, compreendendo que a questão da didática que lhe aflige hoje não é uma lacuna que a formação inicial deixou em aberto. Compreender a Didática atualmente é entender que essa necessidade é fruto de um processo histórico e que isso requer conhecer os alunos; refletir sobre essa realidade; não é esperando uma fórmula prescritiva ou

idealizando um contexto que saberemos lidar com ele. Denotamos a capacidade de lidar com determinado contexto na medida em que produzimos significações sobre ele.

Na literatura educacional, repensar a análise das necessidades formativas, bem como o realce para a reflexão crítica e colaboração entre pares tem sido a tônica prevalecente nos estudos de formação de professores, desde final do século XX e início do século XXI (Magalhães, 2010, 2014; Liberali, 1999, 2013, 2016), priorizando espaço para a contradição. Ações formativas que oportunizem aos professores ações que os levem a discordâncias, compreensões, rupturas de práticas cristalizadas, expansões e/ou reconstruções. Nesse movimento dialético, é necessário que professores vivenciem a produção de conhecimentos e a tomada de decisões conjuntas (Magalhães, 2011), debatendo aspectos sócio-histórico-culturais, entrelaçando processos tanto sociais quanto individuais e alicerçando, de forma conjunta, novas possibilidades de pensar, agir e sentir.

Quando declaramos que o desenvolvimento profissional docente resulta da superação das necessidades produzidas em atividade, precisamos entender o professor em atividade, haja vista que a educação escolar mantém estreita relação, sobretudo, com a qualidade da imagem subjetiva da realidade a ser construída. Porém essa qualidade não é isenta e nem descolada da natureza das atividades planejadas e realizadas pela educação escolar. Nessa direção, nem toda educação escolar alia-se, de fato, a um projeto de formação humana. E nem toda formação contínua de professores produz desenvolvimento profissional.

Desse modo, ainda que estejamos em meio a uma realidade pauperizada em todos os sentidos, inclusive àquela que Marx (1973, p. 220) se refere como necessidade primeira, ou seja, estarmos vivos, “A primeira condição de toda história humana é, naturalmente, a existência de seres humanos vivos”. O autor reflete que até a fome vai se afastando dos limites biológicos, ao passo em que satisfazemos nossa fome com carne cozinhada, exemplifica, degustada com uso de talheres, já não é a mesma fome tal e qual dos que comem a carne crua, servindo-se das mãos, dos dentes e/ou das unhas. Ou seja, o ser humano tem necessidades que não são meramente determinadas biologicamente e, sim, socialmente.

Destarte, a produção determina não só o objeto do consumo, mas também o modo de consumo, e não só objetivamente, mas também subjetiva, uma vez que a produção cria o consumidor. Ao produzir para prover-se do que precisam, os seres humanos procuram dominar as circunstâncias naturais, organizam-se socialmente e estabelecem relações sociais.

A explicação dada por Leher e Santos (2023, p. 10-11) colabora para entendermos, inclusive, a participação dos Aparelhos Privados de Hegemonia (APHe) e o impacto direto desses aparelhos nas condições para que a relação trabalho e educação, materializada nas

atuais políticas educacionais, responda, no contexto de crise de acumulação capitalista, acentuada com a pandemia, aos interesses do capital:

Não sendo um acontecimento insólito, embora particular, seria um erro examinar a educação de modo isolado e desconexo do bolsonarismo; do próprio governo Bolsonaro em suas conexões com segmentos da extrema-direita militar; do fundamentalismo religioso e de grupos econômicos hostis aos direitos humanos, sociais e trabalhistas; das frações burguesas que, no âmbito do bloco no poder, apoiam e se beneficiam de seu governo; e até mesmo de APHe que se opõem ao aprisionamento da educação pública no teatro de operações da guerra cultural [...]. É igualmente imperioso considerar as condições socioeconômicas que contextualizam o nefasto governo, assim como, os desdobramentos da pandemia de Covid-19 que, desde 2020, redimensionou a agenda educacional e contribuiu para desarticular as lutas pela educação pública.

Sem interesse de erradicar as desigualdades sociais, a pobreza, a fome, o desemprego, o analfabetismo etc., a tática burguesa e governista em tratar a questão é não ter nenhuma preocupação em enfrentar seus condicionantes histórico-estruturais. Diante do desespero, desamparo e desesperança, diante dos reiterados desmandos de governos, além da formação de professores deficitária, é imprescindível que criemos espaços onde os professores tenham a possibilidade de socializar e refletir criticamente sobre suas práticas, em que questionamentos essenciais e amplos sejam dialogados, em que possibilidades de necessidades formativas tenham novas significações e que o devir do desenvolvimento profissional se realize resultante dessa dialética entre o negado, o refletido, o apropriado e o superado.

Sob esse propósito, Ibiapina (2008, p. 42) aduz que a emissão de uma necessidade significa uma declaração, haja vista que implica numa “[...] intenção de ação e de mudanças, ou seja, é expressar um motivo. Analisar as necessidades de formação é, pois, retraduzir as motivações e os objetivos construídos pelo grupo de professores para a construção permanente de seu desenvolvimento profissional”. Para a autora, a necessidade, quando evidenciada, sinaliza que alguém intenciona mudanças e deseja formação em direção ao desenvolvimento profissional.

A esse respeito, Vasquez (2007, p. 224) ressalta que, para atingir determinados fins, os professores não podem se limitar ao campo dos desejos e dos sonhos, pois se esses

[...] são acompanhados de uma vontade de realização, essa realização – ou conformação de uma dada matéria para produzir determinado resultado – requer um conhecimento de seu objeto, dos meios e instrumentos para transformá-los e das condições que abrem ou fecham as possibilidades dessa realização.

O processo de desenvolvimento profissional perpassa pela sistematização de reflexão crítica sobre a própria prática, orientada pela unidade teórico-prática, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de nova prática. A reflexão crítica em contexto de pesquisa-formação proporcionará ao docente tornar-se sujeito-autor do seu processo de desenvolvimento profissional crítico, na perspectiva de atividade consciente e objetiva.

Nesse contexto de desenvolvimento profissional, os professores tornam-se capazes de ir além do criticar a realidade, mas também de transformá-la, pois ela se traduz na desnaturalização de práticas constituídas historicamente e na possibilidade de formação de cidadãos críticos e ativos, exigindo de todos, comprometimento, sobretudo com a formação humana.

Para tanto, ao objetivarmos a explicação do mundo que circunda a formação de professores em perspectiva crítica, é condição indispensável que essa explicação esteja alicerçada na práxis revolucionária, ao considerar que a realidade natural difere da realidade humano-social, nesta o homem pode transformar a natureza e, de modo revolucionário, mudar a realidade humano-social, por ser ele o seu produtor (Kosik, 1976).

No legado das obras deste autor, detectamos elementos que nos remetem à categoria da práxis sob a ótica marxiana que, na modernidade, avançou no sentido de superar dialeticamente tanto o materialismo mecanicista quanto a filosofia contemplativa, ampliando e elegendo a práxis sob *status* de categoria central da filosofia. Para ele, a práxis assume ampla dimensão, ou seja, a de ação transformadora da realidade concreta, permitindo a compreensão da essência das coisas, que, por sua vez, só conseguimos penetrar nessa essência pela via da ciência, do conhecimento e da teoria, sobretudo (Kosik, 1976).

Em outras palavras, para compreendermos o mundo em concretude, é imprescindível o conhecimento teórico e científico, ou seja, tal compreensão contempla diretamente o intento desta pesquisa, que é a realização de processos investigativos em educação envoltos em necessidades formativas e desenvolvimento profissional de professores.

No entanto, não nos iludamos crendo que o processo de transformação da prática seja instantâneo, linear, simples e estático. Ele é, sobretudo, dialético, complexo e multideterminado. A docência faz parte de uma prática produzida socialmente ao longo dos anos, e, conseqüentemente, não é possível analisar essa problemática descolada das necessidades formativas que se movimentam e se desenvolvem constantemente. E nem desconsiderando a trajetória da formação inicial e contínua, as motivações que orientam suas atividades, como compreendem o ensino e a aprendizagem nas licenciaturas; as tensões e

contradições na prática docente; vivências dos professores partícipes, enfim, o contexto em que essa se deu e se dá.

A esse respeito, ao discutir sobre a educação para formação humana enquanto prática de enfrentamento em meio à crise escancarada na democracia brasileira, Marques (2019, p. 61) nos alerta e denuncia que

A consciência que desenvolvemos acerca da realidade é atravessada pela nossa relação com o social. Portanto, se existe uma atividade social capaz de formar o humano e desenvolver ao máximo sua consciência essa atividade é a educação. Justifica-se a preocupação de todos os governos totalitários em exercer o controle sobre os processos educativos. Daí a explicação para o desmonte da educação pública e os sucessivos ataques que o atual governo brasileiro eleito na última eleição de 2018 vem impetrando aos professores e a escola pública brasileira.

Para uma guinada capaz de alterar o caráter da formação rumo ao desenvolvimento profissional docente, a reflexão crítica, segundo Liberali (2010), representa o estágio mais desenvolvido de consciência, permitindo o reconhecimento por parte do professor do seu estado de alheamento quanto ao divórcio da teoria e da prática, por exemplo, ou quanto ao contexto sócio-histórico vivido por ele. Com isso, a capacidade de analisar a realidade social, política, histórica se torna urgente e necessária, para que nos tornemos aptos a elaborar posicionamentos diante dos acontecimentos com vistas à transformação social e à autêntica formação humana.

A formação de professores, nessa perspectiva de reflexão crítica, não descarta as reflexões técnicas e nem anula a dimensão prática, entretanto, rompe com práticas educativas orientadas em concepções naturalizantes e biologizantes do desenvolvimento humano, devendo, pois, enfatizar um compromisso ético e político no cerne da discussão, como apontam Carvalho, Marques e Teixeira (2020, p. 48-49):

O compromisso é com a produção de conhecimentos sobre os processos educativos na mediação da formação humana, na medida em que investiga as múltiplas determinações que os constituem. O compromisso é também com o desenvolvimento de propostas de formação humana voltadas para o pleno desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Por exemplo, propostas de formação de professores numa perspectiva crítica e emancipadora e que possam fundamentar práticas docentes que valorizem o ensino e a aprendizagem do conhecimento científico, da filosofia, da arte, valores, técnicas, dentre outras produções humanas, pois, somente pela apropriação e objetivação da produção humana, isto é, por meio dos conhecimentos produzidos historicamente pelos homens é possível o desenvolvimento da humanidade.

Ademais, reiteramos que a formação de educadores comprometida sob esse propósito possibilita a todos o “[...] desenvolvimento do ser genérico do homem e o reconhecimento da

própria humanidade e da condição de cidadão inserido numa dada coletividade” (Carvalho; Marques; Teixeira, 2020, p. 49), produzindo, assim, possibilidades para que a realidade que se apresenta não possa ser apenas criticada e, sim, transformada.

É inegável que, nos mais diversos contextos, a capacidade reflexiva do professor também se faz presente, afinal, trata-se de seres humanos dotados da capacidade não só de pensar, mas de refletir sobre seu próprio pensamento, suas próprias ações e consequências, conforme defende a Liberali (2010), porém, cada contexto urge um caráter de reflexão diferenciado, em consonância com o protótipo de homem e de sociedade que deseja formar.

Todavia, não desprezemos um aspecto fulcral para o desenvolvimento de uma educação transformadora: ela só se constitui como uma possibilidade, se, e somente se, for desenvolvida adequada a fins para a formação humana. Dessa forma, Mészáros (2005, p. 13), afirmou que esta não se resume a “[...] mera transferência de conhecimentos, mas sim a conscientização e testemunho da vida. É construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades”. É mais do que necessário a promoção de processos formativos que levem os professores a produzirem motivos diferentes para entrar em atividade e alcançar desenvolvimento profissional.

Acreditamos que a pesquisa-formação cria possibilidades de enfrentamento ao controle do capital, uma vez que pode levar ao desenvolvimento da consciência acerca do real, de tal modo que possamos fazer e produzir, nos processos de ensino e aprendizagem, saltos qualitativos sob espiral de negações dialéticas, e práxis que, na condição de atividade especificamente humana, se constitua como produção intencional, objetiva, que faz a mediação para estabelecimento de um novo projeto de formação humana, bem como no sentido da edificação de uma nova ordem social qualitativamente diferente.

Os processos formativos de professores assentados sob a racionalidade da práxis e fundamentados no princípio da reflexão crítica compartilhada tornam-se lócus formativos discursivos nos quais os professores são instigados a refletir criticamente sobre a totalidade em que estão envolvidos, expandindo a sua consciência, bem como desenvolvendo-se profissionalmente. E isso inclui não somente o professor em sala de aula, sobretudo o ser humano ativo, que reflete sobre seu papel na sociedade e acerca da relevância social da educação para a formação humana numa sociedade marcada pelas abissais desigualdades sociais.

De posse das compreensões expostas, na sequência, realçaremos sobre a pesquisa-formação como lócus de possibilidades reais de produção do desenvolvimento profissional

docente; a materialidade da pesquisa-formação; os procedimentos, começando pela explicitação do encontro para o convite-adesão e a respectiva formação do grupo de partícipes; em seguida, acerca do Memorial Reflexivo do Processo Formativo e das sessões reflexivas.

5 PESQUISA-FORMAÇÃO COMO LÓCUS DE PRODUÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

“O cafona manda cimentar o quintal e ladrilhar o jardim. Quer todo mundo igual, cantando o hino. Gosta de frases de efeito e piadas de bicha. Chuta o cachorro, chicoteia o cavalo e mata passarinho. Despreza a ciência, porque ninguém pode ser mais sabido que ele. É rude na língua e flatulento por todos os seus orifícios. Recorre à religião para ser hipócrita e à brutalidade para ser respeitado.”

(Fernanda Young).

O magistral texto da escritora e roteirista Fernanda Young falecida em agosto de 2019, aos 49 anos foi divulgado um dia após sua morte. O jornal *O Globo*, do qual ela era colunista, publicou o “Bando de Cafonas”, a última contribuição de Young à imprensa brasileira. Conforme realçou o site do diário carioca, estamos diante de “um pequeno tratado sobre os cafonas e o seu mau gosto existencial no Brasil de hoje”. Com um texto irretocável diríamos que qualquer semelhança com o Brasil atual não é mera coincidência, sobretudo para quem tem acompanhado a cafonice daqueles que tem se intitulado cidadãos de bem.

Para tentar entender as ações destes sujeitos capazes de fazer diversos atos em nome de valores como os do slogan¹⁶ que agrupam Deus, pátria e família, a citar, o clamor por uma intervenção militar desde o resultado no final de 2022, da eleição presidencial na qual Bolsonaro não se reelegeu, assim como, o ataque à democracia com os atos golpistas que aconteceram no dia 8 de janeiro de 2023, quando fizeram a ocupação das sedes dos Três Poderes em Brasília, depredando o patrimônio público, dentre outras afrontas, reacendem mais uma vez o alerta de que a história recente da democracia brasileira vive sob constante ameaça. Recorremos a Accioly, Silva e Silva (2023, p. 45), que colaboram com uma explicação acerca deste contexto, que não pode ser simplista:

A guerra cultural bolsonarista – em consonância com a guerra cultural alimentada pelo ex-presidente Trump, nos Estados Unidos – se apropria de um discurso pretensamente cristão para impor uma concepção dogmática e reacionária de cristianismo que compreende a sociedade como uma realidade cindida pela luta do

¹⁶ O premiado escritor e acadêmico italiano Antonio Scurati, autor do livro “M, o filho do século” (2020), que conta a história de Benito Mussolini, de sua ascensão como agitador político a líder do fascismo na Itália (início do século XX), comenta as semelhanças e diferenças do fascismo e do populismo de hoje e defende a refundação do antifascismo, bem como fala com estardalhaço sobre o uso do slogan em pleno século XXI: “Acho chocante que, em 2022, possa existir esse slogan. É isso que demonstra de maneira evidente que se trata de uma cultura política reacionária. Esse lema vem do pensamento de Giuseppe Mazzini, um dos pais da unificação italiana. Em sua concepção, assume um significado de emancipação. Hoje, dois séculos depois, significa propor uma perspectiva de retorno a uma sociedade na qual o pai pega sua autoridade do pai da pátria, o qual a recebe diretamente de Deus. Significa haver só um Deus, uma única pátria e um só tipo de família. Um slogan amplamente usado por Mussolini durante 20 anos de fascismo”. Vide trecho disponível em: <https://www.acesa.com/mundo/2022/10/98551-antifascismo-precisa-ser-refundado-diz-autor-de-serie-sobre-mussolini.html>. Acesso em: 13 nov. 2023.

bem contra o mal – na qual o bem se identifica com a moral cristã ocidental, branca e patriarcal e o mal representa tudo o que, na sua visão, se afasta disso. Como resultado, forja-se entre a classe trabalhadora uma subjetividade internalizada como um novo “senso comum” no qual existe uma permanente oposição entre o sujeito de bem (defensor de um modelo da ‘família tradicional brasileira’, compreendida como sendo branca, conservadora, adaptada às hierarquias sociais assimétricas e defensoras do patriarcado) e sujeito crítico, entendido como um inimigo a ser combatido.

Testemunhamos assim nos últimos dez anos um processo articulado pela extrema-direita brasileira, capitaneado por setores empresariais, do agronegócio, e de líderes de instituições religiosas e midiáticas desde antes do golpe disfarçado de impeachment, pois ele inicia de fato após o resultado da eleição de Dilma Rousseff em 2014, quando também os inconformados com o resultado eleitoral começam a se movimentar e orquestrar o afastamento de uma presidenta legitimamente eleita.

Nessa direção, tanto a citação dos autores acima quanto a epígrafe escolhida de Young suscitam em nós a necessidade de uma intervenção que não seja a militar, mas uma que aniquile a cafonice denunciada na epígrafe desta seção, entre nós, seres humanos, especialmente os professores.

A esse respeito, esta seção visa explicitar o tipo de pesquisa no qual desenvolvemos junto aos professores partícipes, bem como discutir os princípios vigotskianos mediadores na pesquisa-formação; apresentando os movimentos realizados: o encontro para o convite-adesão e a formação do grupo de partícipes; o Memorial Reflexivo do Processo Formativo; as Sessões Reflexivas (SR) e por fim, a planificação para a análise dos dados: Núcleos de Significação (NS) como proposta de análise e interpretação dos dados, como veremos a seguir.

Em suma, esta seção realça o quão potente é a pesquisa-formação enquanto lócus de antídoto à cafonice mencionada, ou melhor, de produção de desenvolvimento profissional docente, uma vez que temos como objetivo geral: Investigar a relação constituída entre as significações produzidas sobre necessidades formativas em contexto de pesquisa-formação e o desenvolvimento profissional de docentes no IFMA e um de nossos objetivos específicos diz respeito exatamente a: produzir ações formativas durante a pesquisa-formação que mediem a expansão das significações que colaboram com o desenvolvimento profissional docente.

5.1 Tipo de pesquisa

Nossa proposta interventiva foi a pesquisa-formação que perspectivou o desenvolvimento profissional na interface com a humanização do professor. Defendemos que a pesquisa- formação pode se constituir em um processo educativo com potencial para formação humana do professor.

Consideramos, ainda, para fortalecer o *detour* ou desvio proposto por Kosik (1976) na apreensão da essência do objeto, o movimento refletido na PHC, pois esta explica o desenvolvimento do psiquismo humano na relação do indivíduo com a realidade objetiva e orienta-se pela lógica dialética alicerçada no MHD (Vigotski, 2009). Ademais, Vigotski (1996, p. 219) defende uma metodologia que seja científica sobre uma base histórica que se alinha com os objetivos que almejamos alcançar, uma vez que

A regularidade na mudança e no desenvolvimento das idéias, o aparecimento e a morte dos conceitos, inclusive a mudança de categorizações etc., tudo isso pode ser explicado cientificamente se relacionarmos a ciência em questão: 1) com o substrato sócio-cultural da época; 2) com as leis e condições gerais do conhecimento científico; 3) com as exigências objetivas que a natureza dos fenômenos objetos de estudo coloca para o conhecimento científico no estágio atual da investigação.

Em conformidade com o autor, faz-se necessário, considerarmos as exigências da realidade objetiva que no caso, investiga o desenvolvimento profissional de professores, entendendo assim, a possibilidade da transitoriedade dos termos e o movimento do objeto em pauta, aliado ao caráter dinâmico na produção do conhecimento científico, contudo, sem descolar das condições sociais envoltas à realidade investigada.

Na direção apontada por Kosik (1976) e Vigotski (2009, 1996), defendemos que por meio da pesquisa-formação e pela participação e colaboração entre pares, ou seja, entre os professores partícipes em seu espaço e tempo de trabalho emergem interesses e necessidades formativas enquanto objeto de pesquisa e conteúdo de formação. Sendo assim, optamos pela pesquisa-formação, pois conforme Martins (2019, p. 105):

A compreensão de formação e de pesquisa é de atividades que medeiam o desenvolvimento profissional. A questão que devemos esclarecer é a compreensão explícita destas atividades como unidade que compreende a relação objetividade/subjetividade na produção do conhecimento.

Ademais, o ser humano é concebido pela PHC como aquele que é constituído na relação dialética com o social e a história. Em outras palavras, precisamos compreender a relação entre a história de cada ser, aquela que é diretamente vivenciada pelo ser individualmente, e a história social, a história das suas relações.

No tocante à produção de conhecimento sobre a realidade e o sujeito, Aguiar e Ozella (2013, p. 303) nos orientam, apontando importante direcionamento, quando dizem: "O que é deixa de ser a pergunta principal para dar lugar à questão de 'como surgiu', 'como se movimentou e se transformou'", possibilitando que se apreenda tanto a gênese quanto o processo de transformação no transcorrer da pesquisa. Entretanto, não esqueçamos que os instrumentos que medeiam a relação dos homens entre si e com o mundo, e que possibilitam ao indivíduo agir no mundo escrevendo sua própria história conservam a história também daqueles que antecederam a nós.

Nessa direção, a realidade se altera, bem como as significações das necessidades formativas são também dinamizadas, elas não são estáticas, visto que estão em constante movimento, e por essa condição devem ser analisadas, englobando a sua processualidade, sua historicidade e sua essência. Diante desse dinâmico cenário movente que envolve questões contraditórias e complexas, a formação de professores de um modo geral, ganha feições desafiadoras para os pesquisadores e por isso, elegemos a formação em pesquisa, concebida como potencializadora de processos formativos conscientizadores e desalienantes (Longarezi; Silva, 2010).

Apontamos a pesquisa-formação como alternativa viável e enquanto lócus possível de produção de desenvolvimento profissional, sendo que esta pode ser considerada como uma das formas de práxis conforme Vasquez (2007, p. 226, grifos nossos):

A matéria-prima da atividade prática pode mudar, dando lugar a diversas formas de práxis. O objeto sobre o qual o sujeito exerce sua ação pode ser: a) o dado naturalmente, ou entes naturais. b) produtos de uma práxis anterior que se convertem, por sua vez, em matéria de uma nova práxis, como os materiais já preparados com os quais o operário trabalha ou o artista plástico cria; c) **o próprio humano, trata-se da sociedade como matéria ou objeto da práxis política ou revolucionária, trata-se de indivíduos concretos**. Em alguns casos, como vemos, a práxis tem por objeto o homem e, em outros, uma matéria não propriamente humana: natural em alguns casos, artificial, em outros.

Podemos inferir, uma vez que esta forma de pesquisar aliada à formação estará teleologicamente organizada e assentada sob a racionalidade da práxis para produzir nos indivíduos concretos, ou seja, nos professores reais de licenciatura do IFMA, novas significações sobre as necessidades formativas de professores para mediar o desenvolvimento

dos professores partícipes fazendo uso essencialmente da linguagem para colaborar entre os pares e para emergir a apropriação das aptidões humanas contidas nos objetos do mundo humano-social.

A pesquisa-formação deve, portanto, assim como apregoa Vasquez (2007), constituir-se como atividade transformadora, material e adequada a fins, pois, alheia a isto, a teoria por si só não se materializa, assim como, não haverá práxis quando se descarta a produção de conhecimentos e de fins inerentes à atividade teórica.

Nos dizeres de Mészáros (2008), podemos fazer uma analogia e apontar que o desafio posto seria uma pesquisa-formação que produzisse uma contrainternalização em resposta a uma sociabilidade na qual a educação se encontra cada vez mais precarizada e fragilizada. A própria edificação de uma nova sociabilidade transita por meio da educação, produtora de uma nova concepção.

Nesse ínterim, ocuparia protagonismo de uma transição para uma nova forma de metabolismo social e guiando os meios para a sua consecução. Esse processo de educabilidade deve interromper e romper o perverso circuito de reprodução do capital, sobremaneira que tenhamos as necessárias aspirações emancipadoras, o que requer de um consciente e progressivo intercâmbio com processos educativos abrangentes assim como é a nossa própria vida (Mészáros, 2008). Veremos agora, os princípios que, em conformidade com os preceitos vigotskianos, mediarão a pesquisa-formação em pauta.

5.2 Princípios vigotskianos mediadores na pesquisa-formação: para além da descrição vem a explicação

Ressaltamos que essa investigação também está sendo sustentada teórico-metodologicamente, considerando três princípios desenvolvidos por Vigotski (2007), a saber: a análise de processos em substituição à análise de objetos; a explicação do objeto investigado em substituição à descrição desse; a investigação de práticas fossilizadas.

O princípio da análise de processos em substituição à análise de objetos exalta a primazia quando da análise do processo ao invés do objeto-produto. O referido autor (2007) confrontou teorias que analisavam os objetos como formas estáveis e imutáveis, por meio da decomposição dos elementos que os constituíam. Sendo assim, para alcançarmos o que objetivamos, partimos do princípio do qual Vigotski (2007, p. 81) discorre, pois:

[...] quando substituímos a análise do objeto pela análise de processo, então, a tarefa básica da pesquisa obviamente se torna uma reconstrução de cada estágio no desenvolvimento do processo: deve-se fazer com que o processo retorne aos seus estágios iniciais. [...] a mera descrição não revela as relações dinâmico-causais reais subjacentes ao fenômeno.

O autor aponta, ainda, o segundo princípio, que se contrapõe aos estudos que limitavam o conceito de análise científica à descrição dos objetos e eram contrários à explicação deles. Para Vigotski (1996, p. 216), “[...] explicar significa estabelecer uma conexão entre vários fatos ou vários grupos de fatos, explicar é referir uma série de fenômenos a outra [...]”, portanto, a mera descrição não basta, é necessário elucidar, sobretudo, as contradições que constituem a estrutura de determinado processo investigado.

Dessa forma, a análise aqui proposta está sopesando a compreensão de que o estudo sobre a relação das significações das necessidades formativas com o desenvolvimento profissional deve considerar a relação sob o ponto de vista do devir, de possibilidades, buscando esmiuçar não só a gênese, mas também as bases dos nexos causais.

Quanto ao terceiro princípio, o autor aponta uma análise genotípica, ao invés de fenotípica, o que exige, diante da emergência histórica e social do objeto investigado por meio da análise do desenvolvimento histórico desse, que o autor denomina de a busca pelas origens genéticas de determinada função psíquica, desde que apareceu até o seu desaparecimento ou até tornar-se “automatizada”.

Por meio desse princípio, podemos explicar não somente os contextos sociais nos quais ocorre determinada situação interativa, mas explicar a história de como ocorreu o processo do evento particular em estudo e as relações entre eles, pois o *locus* desta pesquisa já perpassou por contextos sócio-históricos diversos que implicaram em mudanças muito além das nomenclaturas. O que hoje é designado Instituto Federal constituiu-se de outras tantas instituições desde a sua origem até os dias atuais.

Vigotski (1995) realça que se faz necessário a conversão do objeto em movimento e o fossilizado seja convertido em processo. Confrontando, assim, as investigações que se restringem aos aspectos que estão aparentemente disponíveis do objeto e as suas manifestações externas.

Sendo assim, é condição indispensável ir além do que fenotipicamente é visível nesta investigação, pois o objeto estudado é resultado de um processo que se constituiu a partir de determinadas condições – históricas e sociais –, haja vista o recuo à gênese da formação docente apresentado neste estudo; implica em destacar a necessidade que os docentes tiveram

acerca da sua profissionalização, sinalizando, desse modo, a dinamicidade e a mutabilidade na relação dos significados e sentidos produzidos sobre as necessidades formativas.

Ao apresentar um determinado objeto de estudo, faz-se primordial pesquisar como ele pôde chegar a se apresentar do modo como se apresenta hoje, dessa forma, desnaturalizando os significados e sentidos e enfatizando sua historicidade e a complexidade das relações que os instituíram.

Tanto os significados e sentidos de necessidades formativas, quanto o desenvolvimento profissional dos professores partícipes nem sempre foram e não serão os mesmos. Eles se desenvolvem e um olhar exclusivamente descritivo não os compreenderá de forma analítica e crítica, Vigotski (1996, p. 277) ressalta:

[...] constitui um grave erro pensar que a ciência só pode estudar o que nos mostra a experiência direta... [...] Os estudos baseados na análise de vestígios de influências, em métodos de interpretação e reconstrução, na crítica e na indagação do significado foram tão úteis quanto os baseados no método da observação "empírica" direta.

Uma análise crítica fundada neste e nos demais princípios não teria consistência apenas a partir da descrição. Embora reconhecesse que esta é parte importante de toda e qualquer investigação, Vigotski (1996) enfatiza o quanto é necessário o estabelecimento das relações que constituem o objeto que se estuda em suas múltiplas determinações.

Dessa forma, sintetizamos, na Figura 2, os três princípios de Vigotski (2007) que serviram de diretrizes na análise dos dados produzidos nesta Pesquisa-formação.

Figura 2 – Princípios de Vigotski (2007) adaptados para mediar a pesquisa-formação



Fonte: Vigotski (2007).

Em suma, façamos do e no IFMA, um lócus de produção de desenvolvimento profissional docente, pois tanto os Institutos Federais, quanto a sociedade dos quais fazem parte, não são algo conclusivo, outrossim, são produtos de relações sociais de todos nós.

Sobre o processo de produção dos dados na pesquisa-formação, este ocorreu por meio de técnicas e instrumentos metodológicos a citar: o encontro para o convite-adesão; o Memorial Reflexivo do Processo Formativo; e as sessões reflexivas, os quais veremos nos movimentos a seguir descritos no Quadro 4.

Quadro 4 – Síntese dos procedimentos adotados para produção de dados e seus respectivos objetivos

METODOLOGIA DA PESQUISA-FORMAÇÃO	
PROCEDIMENTOS	OBJETIVOS
ENCONTRO PARA O CONVITE-ADESÃO	Compartilhar a proposta da pesquisa-formação, os objetivos, procedimentos, as questões que norteiam a pesquisa, o referencial teórico, as motivações e a relevância do estudo e assim, buscar a adesão volitiva dos partícipes, firmando a colaboração entre os partícipes.
MEMORIAL REFLEXIVO DO PROCESSO FORMATIVO	Produzir dados sobre como os partícipes têm significado suas necessidades formativas e como tem se constituído a sua formação docente, seja a inicial ou a contínua.
SESSÕES REFLEXIVAS	Analisar as necessidades levantadas nos memoriais formativos, realçando aos partícipes da relevância do processo sócio-histórico em que as significações sobre as necessidades formativas são produzidas, visando com isso o desencadeamento de contradições e as possibilidades de superá-las, perspectivando o desenvolvimento profissional docente.

Fonte: Dados da pesquisa.

Nas subseções seguintes, tratamos de esclarecer os movimentos realizados na produção dos dados a fim de alcançar os objetivos delineados para esta pesquisa-formação.

5.2.1 Primeiro movimento: o encontro para o convite-adesão e a formação do grupo de partícipes

Iniciamos a inserção na pesquisa empírica após estudos teórico-metodológicos que orientam a pesquisa científica. Para tanto, optamos por realizar, inicialmente, um encontro em busca da colaboração dos possíveis partícipes, com o objetivo de apresentar para o grupo o referencial teórico-metodológico da pesquisa, bem como explicitar a necessidade e oficializar o convite à adesão dos partícipes para colaborar junto à produção de conhecimentos, desencadeando, dessa maneira, o processo de formação contínua.

Inicialmente, a proposta focava somente em professores do campus de Timon, mas as dificuldades relatadas por eles em conciliar as atividades docentes num recém-retorno às aulas

presenciais e a participação ativa na pesquisa-formação destes professores gerou uma baixa adesão de partícipes. Sendo assim, com esse sinal de alerta, consideramos a possibilidade de a pesquisa-formação acontecer remotamente e ampliamos o convite para professores de outros campi que são localizados geograficamente próximos do município de Timon e que ofertassem licenciaturas também. Foi por meio do primeiro encontro com os professores que possuem os critérios explicitados nesta pesquisa previamente contactados por e-mail ou chamada telefônica para serem partícipes é que conseguimos compartilhar a proposta da pesquisa-formação, os objetivos, procedimentos, as questões que norteiam a pesquisa, as motivações e a relevância do estudo e assim, buscar a adesão volitiva dos partícipes, firmando o compromisso formal com estes.

O convite-adesão foi prontamente aceito por professores dos campi maranhenses de Timon, Caxias e Codó. Noutros termos, o grupo tornou-se intercampi¹⁷, porém, conservando os critérios pensados para tal. De modo que, ao todo, o grupo foi constituído por um professor de cada campus. Na ocasião, apresentamos a proposta da pesquisa de um modo geral, objetivos, referencial teórico-metodológico adotado, bem como a apresentação do TCLE e a aprovação junto ao Comitê de Ética. E por fim, fizemos alguns esclarecimentos acerca do delineamento da pesquisa-formação e socializamos o convite¹⁸.

¹⁷A condição de intercampi contempla os *campi* de Timon, Codó e Caxias. A cidade de **Timon**, sede do *campus*, está localizada à margem esquerda do Rio Parnaíba, divisa com o estado do Piauí e fica a 426 km da capital, São Luís; possui área de 1.743,246 km² e densidade demográfica de 89,18 hab./km² (IBGE 2013). A população estimada pelo IBGE é de 161.721 habitantes. Existem cerca de 42 balneários no município de Timon, um dos pontos fortes em relação ao turismo, por possuírem forte potencial de atração. Timon é o quarto município em população do estado, superando Caxias, e o quinto em arrecadação de ICMS. Está inserido na Rede Integrada de Desenvolvimento da Grande Teresina (Ride) e tornou-se ponto estratégico para o desenvolvimento dessa região. A economia do município é voltada basicamente para os pequenos negócios e para a agricultura de subsistência. O setor do comércio e serviços é o que mais cresce e já representa 60% da economia do município. O comércio e a prestação de serviços são as principais atividades geradoras de receita do município. É separada de Teresina-PI por meio do rio Parnaíba. **Codó** localiza-se no leste maranhense. Possui uma área de 4 364,499 km² e sua população foi estimada em 123 116 habitantes, conforme dados do IBGE de 2020, sendo o sexto município mais populoso do Estado. A sua localização faz com que a cidade seja cortada pela BR-316 e a Ferrovia São Luís — Teresina que segue até Teresina e ao Porto do Itaqui em São Luís e serve de principal porta de escoamento de mercadorias, como combustíveis, cimento e gusa. O município, apesar de estar no estado do Maranhão, é muito mais ligado a capital piauiense pela proximidade de apenas 169 quilômetros. **Caxias** Localizada na Região Leste do Maranhão, Caxias é a quinta mais populosa cidade do estado, com uma população de 164.880 habitantes, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2019. Sua área é de 5 150,667 quilômetros quadrados, o que a torna a terceira maior cidade do Maranhão. Do ponto de vista econômico, o município concentra arranjos produtivos focados nos setores de produtos e serviços, agropecuária, além de setores produtivos, onde se destacam o segmento industrial de produção alimentícia, de bebidas e de cosméticos. A cidade fica a 69 km de Teresina-PI.

¹⁸ Feito ao som do trecho da música “Eu Preciso de Você¹⁸”, canção de Márcio Greyck que foi regravada pela banda piauiense Validuaté e que diz assim: “Porque todo mundo precisa de alguém? / E eu preciso é de você/ Pra comigo andar e para me entender/ Eu preciso é de você/ Pra continuar e pra não me perder”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BGtprshESnc> (1971) e <https://www.youtube.com/watch?v=U-iq8Ipekys> (2009).

Para os três partícipes que aceitaram o convite, combinamos que enviassem pelo e-mail institucional as informações preliminares sobre a formação acadêmica de cada um e desse modo, com a adesão volitiva do grupo firmamos o início da nossa parceria. No mais, todos concordaram na formação de um grupo de WhatsApp para conversarmos a respeito dos próximos passos da pesquisa.

O perfil dos partícipes que aqui apresentaremos foi elaborado com base nas informações obtidas por e-mail institucional do IFMA enviado pelos professores que se dispuseram a participar da pesquisa-formação. O envio deste visava meramente obter a informação sobre a formação acadêmica e o tempo de atuação na docência dos mesmos. O grupo composto por três docentes, sendo duas professoras e um professor. No grupo todos os partícipes estão na faixa etária de 30 a 39 anos.

Quanto à formação acadêmica, uma formada em Licenciatura em Pedagogia; uma em licenciatura em Ciências Biológicas e em Educação Física; e o outro em Licenciatura em Ciências Biológicas e em Pedagogia. Os dois últimos possuem graduação em duas licenciaturas, porém, no IFMA atuam na área de Ciências Biológicas. Enfim, o grupo de partícipes é predominantemente formado por licenciados, todos fizeram especialização *lato sensu* e possuem mestrado em suas respectivas áreas de formação, sendo que dos três partícipes, dois têm doutorado em educação.

Convém declarar aqui que, embora os partícipes tivessem atendido os critérios previamente definidos para a participação na pesquisa, a saber: ser professor efetivo do IFMA em exercício nas licenciaturas (pelo menos três anos na instituição); demonstrar interesse para participar da pesquisa e adesão volitiva; e, claro, participar dos encontros formativos ao longo da pesquisa-formação, o fato de termos dois doutores em educação enquanto partícipes foi algo bastante prazeroso, pois o desenvolvimento profissional não se limita ou se prende a uma titulação acadêmica e, nada melhor para explicitar a alegria no acolhimento de todos os partícipes, do que recorrer especialmente a uma das premissas apresentadas no início deste relatório, a de que o desenvolvimento profissional resulta da superação e da produção de necessidades criadas em atividade. E mais, a necessidade humana é uma produção de natureza social e histórica, assim como é a formativa.

Com relação à preservação da identificação dos partícipes, fizemos a escolha por usar codinomes. Os codinomes adotados foram eleitos para homenagear àqueles(as) que têm servido de inspiração para o desenvolvimento dos partícipes, a citar: Lynn Margulis, que foi uma bióloga e professora na Universidade de Massachusetts; Carl Linnaeus foi um botânico, zoólogo e médico sueco; e Frida Kahlo, uma pintora mexicana conhecida pelos

seus muitos retratos, autorretratos, e obras inspiradas na natureza e artefatos do México. Para tanto, os chamaremos respectivamente a partir daqui de Margô (variação aportuguesada ao Margulis); Lineu (variação aportuguesada ao Lineaus) e Frida. Vejamos, portanto, o perfil profissional dos partícipes que constituíram o grupo no Quadro 5:

Quadro 5 – Perfil acadêmico dos partícipes do grupo e respectivos campi/cursos de licenciaturas

PARTÍCIPE	Formação Acadêmica	Tempo de atuação na docência anterior ao IFMA	Tempo de atuação na docência no IFMA	Área de atuação no IFMA	Campus de atuação no IFMA	Cursos de licenciaturas com turma (s) em oferta/andamento
Margô	Licenciatura Plena em Ciências Biológicas Licenciatura Plena em Educação Física Especialista em Ensino de Ciências e Mestra em Farmacologia.	05 anos	De 5 a 10 anos de docência	Professora do ensino superior em licenciatura; de pós-graduação e do Ensino médio/técnico.	Timon	Licenciaturas em Ciências Biológicas;
Lineu	Licenciatura em Ciências Biológicas e em Pedagogia Mestrado e doutorado em Educação	07 anos	De 5 a 10 anos de docência	Professor do ensino superior em licenciatura; de pós-graduação e do Ensino médio/técnico.	Codó	Licenciaturas em Ciências Agrárias; em Ciências Biológicas; em Matemática e em Química.
Frida	Licenciatura em Pedagogia Mestrado e Doutorado em Educação	02 anos	De 5 a 10 anos de docência	Professora do ensino superior: Disciplinas Pedagógicas em licenciaturas.	Caxias	Ciências Biológicas; Matemática; Química e Pedagogia EPT (UAB)

Fonte: Dados da pesquisa.

No que se refere à experiência como docente, o tempo de exercício no magistério varia entre cinco e dez anos. Todos os partícipes afirmaram possuir outras experiências na docência quando consideramos atuações anteriores à desenvolvida na referida instituição. Conforme o tempo de atuação na docência dos partícipes, podemos depreender, que, todos já entraram no

IFMA com alguns anos de experiência na docência, e que, somados ao tempo de docência na referida instituição, podemos afirmar que temos um grupo que não é recém-estreado no magistério.

O acesso ao magistério nos IFs, para todos do grupo, se deu através de concurso público¹⁹ e mantém vínculo de Dedicção Exclusiva com o IFMA, sendo que ao sancionar a Lei n. 11.892 de 2008, o governo federal eleva a expansão da rede federal dos IFs, tornando realidades as expectativas criadas e reivindicadas por entidades, grupos de educadores, seções sindicais de docentes e sociedade de um modo geral o que implicou na ampliação do acesso à Educação Básica e Superior e por sua vez na consequente realização de concursos públicos para preenchimento do quadro de docentes e técnicos para além das capitais, oportunizando assim, a oferta de educação até mesmo nos rincões do país que outrora foram esquecidos por gestões anteriores.

5.2.2 Segundo movimento: o Memorial Reflexivo do Processo Formativo

A nossa proposta segue fazendo uso do Memorial Reflexivo do Processo Formativo, uma vez que, conforme Martins (2019, p. 127), “O memorial é uma forma de registro escrito reflexivo de formação, um instrumento de produção de dados que se utiliza da escrita como forma de expressão das experiências e vivências do ser humano.” O referido instrumento rememora as situações vividas pelos docentes que os afetaram seja positiva ou negativamente a sua prática. Com o objetivo de possibilitar a pesquisadora acessar a trajetória de vida do partícipe, de modo que possamos compreender suas experiências e vivências que denotem, sobretudo, suas angústias, desejos, sentimentos, bem como as significações de suas necessidades formativas.

Antes da realização desta etapa com os docentes, solicitamos que eles assinassem um termo de consentimento e adesão à pesquisa, na qual deixamos claro o objetivo da pesquisa bem como suas garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes, reiterando que poderão recuar no consentimento e a adesão em qualquer etapa da pesquisa, caso venham a discordar com o andamento dela.

¹⁹ Conhecida como Reforma Administrativa, a PEC 32 foi entregue pelo Governo Federal de Bolsonaro ao Congresso, em setembro de 2021. O texto já teve a admissibilidade aprovada pela Comissão de Constituição e Justiça da Câmara e agora tramita na Comissão Especial. Caso seja aprovada, teremos graves prejuízos para a educação: impossibilidade de acesso por concursos públicos, possibilidade de demissão dos atuais professores e funcionários contratados e todo processo de gratuidade da educação pública estará em jogo por haver a abertura para a privatização das escolas.

Nesses documentos apresentados aos interlocutores e demais envolvidos constam as informações sobre a pesquisa, dados do pesquisador, além da garantia de sigilo da identidade dos partícipes da investigação. Os dados produzidos em todas as etapas serão apresentados para os interlocutores avaliarem sobre o prosseguimento da pesquisa na etapa de análise. Uma vez os participantes se sintam feridos ou prejudicados, terão seus direitos assegurados, por meio de indenização ou assistência integral e gratuita conforme suas necessidades, como prevê a Resolução CNS nº 466 de 2012.

Ao optarmos pela produção de um Memorial Reflexivo do Processo Formativo, estamos contando com a sua elaboração por meio de narrativas, pois em conformidade com Ferreira (2006, p. 53-54), no artigo “Quem narra diz”, a autora afirma:

No contexto atual, em que se procura repensar a formação de professores, a narrativa, em particular as narrativas de formação, vêm se constituindo um procedimento metodológico de pesquisa e de formação. Isso se deve ao fato de que ela permite ao indivíduo, ao mesmo tempo, organizar as suas idéias para o relato (oral ou escrito), reconstruir sua própria experiência e refletir criticamente acerca de sua prática. Ao elaborar seu relato, o sujeito enumera os acontecimentos, descrevendo-os num espaço/tempo em que transcorre a ação, transmitindo assim uma informação. Apesar de versar sobre acontecimentos determinados, as narrativas têm valor heurístico.

Com ela, objetivamos ainda produzir dados sobre como os partícipes têm significado suas necessidades formativas e como tem se constituído a sua formação docente. A escolha dos procedimentos requer tessitura criteriosa e coerente com os propósitos da investigação. Escolhemos o memorial aliado à narrativa que emergirá neste porque, além de se adequarem às necessidades desta pesquisa, permitem o aprofundamento nas questões do processo investigativo, auxiliando na produção dos dados, tirando dúvidas e fazendo esclarecimentos a respeito de algo que possa não ter ficado claro para a investigadora.

Ademais, corroboramos Martins (2019, p. 113), quando declara que as narrativas, enquanto técnicas de pesquisa, são produzidas pelas memórias do ser humano, de acordo com o experienciado e vivenciado:

Caracterizamos ser trabalho com a memória, porque os fatos relatados são referentes às situações vividas pelas professoras que são acionados para poder socializar com a pesquisadora. As narrativas são compreendidas como possíveis versões da realidade e não verdades estáticas, únicas. É esta perspectiva que utilizamos, porque nos fundamentamos em teorias que compreendem a realidade em constante movimento e que estudam o homem concreto.

Produzimos o Memorial Reflexivo do Processo Formativo com os partícipes, com o objetivo de produzir dados e informações referentes às suas necessidades formativas, fator fundamental para compreendermos a relação deles com os significados e sentidos de necessidades formativas que produzem. A realização dele envolveu o percurso de formação dos professores do IFMA, evidenciando como se deu o ingresso de cada um na profissão, bem como os fatos marcantes que ocorreram em suas vidas e que estão associados à decisão de ser professor.

O roteiro a seguir configura-se como aspecto a ser evidenciado na estruturação e na condução de cada um dos memoriais:

- Relate sobre sua experiência na época da graduação, se a sua formação inicial foi satisfatória (expectativas, frustrações, formação técnica e pedagógica etc.);
- Rememore quais as motivações que o levaram a optar pelo magistério ou como você se inseriu nele e sua trajetória até ser docente no IFMA;
- Quais são as suas compreensões acerca do que são necessidades formativas e quais são as suas atuais necessidades formativas diante do seu trabalho docente?;
- Que relação você estabelece entre suas necessidades formativas e a formação contínua desenvolvida no IFMA?;
- Como se dá o seu desenvolvimento profissional no âmbito do IFMA, considerando a formação contínua que lhe é ofertada?;
- Relato breve de como acontecem suas aulas, destacando situações que evidenciem suas necessidades formativas ou a sua relação com os alunos e pares (como se sente; como planeja e como conduz sua prática; a escolha do conteúdo, como avalia, enfim, como faz para lidar com as suas necessidades formativas). Destacamos que, de posse da devolutiva do Memorial Reflexivo do Processo Formativo de cada partícipe, fizemos a análise minuciosa das narrativas e sintetizamos no Quadro 6 a seguir.

Quadro 6 – Notas do Memorial Reflexivo do Processo Formativo produzido pelos partícipes

Partícipes	Motivações para ingresso e o processo de identificação com a docência	Narrativas produzidas no Memorial
Margô	Escolheu duas licenciaturas sem pensar muito como seria ser professora. Relata que se dedicou aos cursos e que a necessidade de trabalhar ainda na graduação a pôs numa sala de aula aos 19 anos. Teve 04 anos de correria entre UFPI e UESPI, mas conseguiu concluir os 2 cursos (Educação Física e Biologia) em 4 anos.	“Minha maior dedicação sempre foi ao curso de Biologia (minha maior paixão). O curso de biologia ofertado na UFPI cumpriu com as minhas expectativas e certamente seria mais bem aproveitado se tivesse me dedicado somente a ele desde o início.”
Lineu	A sua formação inicial em Licenciatura em Ciências Biológicas deve-se a uma escolha por afinidade com a área específica, bem como pelo interesse na docência desde pequeno, relata seu apreço por livros e brincava de ser professor. Realça o seu interesse pela sala de aula, desde muito jovem; ele sequer cogitou seguir outra profissão: tinha que ser o magistério. Tão logo foi aprovado para a Licenciatura em Ciências Biológicas, foi convidado por sua ex-escola para retornar como professor. Na ocasião, foi ainda coordenador e diretor pedagógico, sendo que tais funções despertaram nele o desejo de cursar Pedagogia. Relata que, o interesse pela pesquisa, incitada pelos Estágios Supervisionados da Graduação, o fizeram buscar o Mestrado em Educação e, nesse ínterim, fui aprovado em alguns concursos.	“Ao iniciar a graduação, tinha a expectativa de conhecer mais profundamente a vida em seus mais diversos aspectos (objeto de estudo da Biologia); além da pretensão de ser professor, de ser mediador da aprendizagem de outrem, de melhorar o mundo por meio do conhecimento. Tive algumas frustrações, no percurso, que envolveram, por exemplo, as estratégias didáticas de alguns professores que não favoreciam a aprendizagem de componentes curriculares-chave para o processo formativo em nível de graduação, além da incipiência de aulas de experimentação/ demonstração ou viagens de estudo, que são essenciais ao ensino e à aprendizagem de Biologia; isso aconteceu, principalmente, porque as aulas aconteciam à noite. Mas considero que a minha formação, tanto na área específica quanto na pedagógica, foi satisfatória; contribuiu sobremaneira para que eu me tornasse o profissional que sou hoje.”
Frida	Relata que sempre sonhou em fazer o curso de Direito, mas a sua tia, era pedagoga concursada da prefeitura de Teresina-PI e amava a sua profissão a aconselhou a prestar vestibular para UESPI para Pedagogia. Iniciou o curso sem saber direito o que fazia o pedagogo, pois relata que sua compreensão sobre o exercício da profissão limitava-se a ministrar aulas para crianças pequenas. Obteve vivência na iniciação científica e acessou outras realidades de violência no contexto escolar. Durante o estágio relata várias inquietações, mas principalmente a ausência de formação alinhada a temas bem presentes nas salas de aula, como a indisciplina, violência escolar entre outros.	“O interesse de fazer mestrado e seguir a carreira de docente do ensino superior surgiu no 3º (terceiro) período do curso quando conheci [...] uma professora maravilhosa e cheia de luz, sem falar que sempre nos incentivava”. Quando ela passou no mestrado, comunicou a turma com muita alegria e a partir daí passei a conhecer o universo da pós-graduação e sua importância para a formação do professor pesquisador. Destaco que o magistério não era minha primeira opção na lista de curso disponíveis, mas compartilho que me encontrei a partir do curso de mestrado, durante as experiências no estágio docente e tirocínio docente, haja vista que não me identifiquei com o alunado da educação infantil e fundamental durante as vivências que tive durante o período destinado aos estágios.”

Fonte: Dados da pesquisa.

Antes de explicitarmos acerca das sessões reflexivas propriamente ditas, consideramos relevante apresentar ainda um breve panorama sobre as singularidades dos professores partícipes da pesquisa-formação. Suas narrativas evidenciaram tantos afetos multivariados desde angústias, frustrações, surpresas, desejos, bem como necessidades referentes à profissão

docente e as especificidades na atividade docente nas licenciaturas no campus em que trabalham.

Os partícipes da pesquisa-formação, como já fora anunciado, foram denominadas de Margô, Frida e Lineu, nomes de pessoas que, de alguma forma, serviram ou têm servido como fundamento para seu desenvolvimento profissional. Apresentamos as singularidades dos professores partícipes da pesquisa-formação, ilustradas nas narrativas permeadas de afetos sobre a atividade docente no IFMA destes. “Por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída” (Ética III, Def) defende Spinoza.

Convém ressaltar que a pesquisa-formação em pauta foi enriquecida com o uso de muitas metáforas nas falas dos partícipes. Desse modo, mencionaremos aquelas figuras de linguagem que se destacaram na pesquisa-formação com o intuito de se fazer uma comparação implícita no decorrer dos estudos, bem como as utilizaremos aqui como mote para apontar algumas singularidades dos partícipes.

A partícipe **Margô** é a professora que aderiu à pesquisa-formação desde os nossos contatos mais iniciais. Por ocupar a função de coordenadora da licenciatura do campus no qual atua, precisou, em algumas sessões reflexivas, se ausentar, a citar, quando teve que acompanhar a equipe do MEC para avaliação do curso, situação essa que rendeu muitas reflexões em nossos encontros diante dos critérios adotados para a obtenção de boas notas que induzem a comunidade acadêmica a seguir uma lógica questionável de produtividade.

Contudo, ela fazia questão de que nós fizéssemos uma sessão reflexiva posteriormente com ela, pois não queria desistir e nem renunciar a nenhum dos estudos propostos ao longo da pesquisa-formação, até mesmo quando precisou fazer uma cirurgia combinou conosco um cronograma que garantisse a sua permanência nos estudos.

Margô relatou em seu Memorial Reflexivo do Processo Formativo a frustração por não ter se envolvido na pesquisa durante a sua graduação, pois, conciliou com muita dificuldade e correria o estudo em duas licenciaturas simultaneamente (Biologia e Educação Física). É só na área das Ciências Biológicas que ela trabalha atualmente.

Desde o Memorial, que ela demonstrava uma preocupação acentuada com uma formação que visasse à melhora da parte técnica e aprendizado de algo inovador, ao afirmar, por exemplo, que, “O professor necessita de **formação contínua**, isso implica no **aprendizado de novas técnicas** ou das últimas inovações na sua área específica ou na área da educação.” Ao refletir sobre suas necessidades formativas, Margô se queixava que “Nos encontros pedagógicos no campus [...] são oferecidas palestras onde não se oferece o **lado**

prático de como realizar esse trabalho em sala de aula.” Vejamos que a racionalidade técnica é bem marcante nas suas narrativas iniciais nesta pesquisa-formação.

A partícipe Margô usou e diversificou o uso das metáforas ao longo da pesquisa-formação. De início, na SR2, ela afirmava que “Quando eu li esse texto... [...] em alguns trechos nesse texto, eu fiquei assim, **“é como se tivesse me dado, assim, um tapa, pá.”** Nesse contexto, a metáfora aponta para ela que alguém ou algo (o estudo-guia do artigo do autor Ariosvaldo Moura) aponta que ela fala ou age de um jeito muito errado. Em várias outras sessões ela retomava os tapas metafóricos que ela levava ao avançar nos estudos compreendidos na pesquisa-formação.

Além disso, relatava que vivemos em situações que geram um engessamento para nosso agir ao dizer o que sente: “eu me sinto, quanto a essas políticas educacionais de caráter empresarial, na verdade, eu acho que **‘a gente tá entre a cruz e a caldeirinha’**”, para realçar que estamos rodeados de forças antagônicas que dificultam mudanças na educação.

Porém, ela finaliza sua colaboração na pesquisa-formação, ressaltando uma metáfora mais animadora na SR6 ao refletir sobre esta formação: “eu estava até comentando com uma colega, que eu tô participando dessa pesquisa, que **me abriu a mente** para vários questionamentos que eu não faço, pra textos que eu não tenho oportunidade.” A Margô, praticamente legalizou o porte de “tapas” metafóricos na pesquisa-formação, reconheceu que para sair do lugar que tenta deixar-nos acudados é preciso estudar para perspectivar novos horizontes.

A partícipe **Frida** é a professora que aceitou fazer parte da pesquisa-formação quando abrimos o convite-adesão para outros campi, bastante eloquente e expressiva, vivenciou a pesquisa-formação com muita intensidade e tinha a preocupação constante de registrar nossos encontros por meio de *prints* da tela em cada encontro, pois todos foram realizados remotamente. A professora julgava ser importante o registro de cada sessão para constar a presença do grupo.

Convém ressaltar que a rápida aceitação ao convite à pesquisa-formação causou-nos uma grata surpresa, pois ela já tem doutorado em Educação, contudo, não hesitou em aderir à proposta. A partícipe Frida informa no Memorial que, quando cursava a licenciatura em Pedagogia, “muitas vezes, durante o início do curso, ficava mais fora da sala de aula do que dentro, pois considerava **enfadonhas as inúmeras leituras** que muitas vezes **não faziam sentido pra mim**”.

Entretanto, a partícipe demonstrou que estas leituras da formação inicial e outras tantas se tornariam essenciais na sua atividade docente, pois sempre ressaltava a dinamicidade

das necessidades formativas desde o Memorial Reflexivo do Processo Formativo em sua narrativa: “compreendermos que as **necessidades formativas sempre existirão**” e da importância de um referencial que servisse de novas lentes para um devir, como foi defendido por ela na SR7: “E a maneira mais certa de termos essa condição de **não silenciamento não é pegar o microfone e falar**, mas dentro das nossas **práticas pedagógicas, a gente agir diferente**”.

Uma das metáforas de Frida na pesquisa-formação foi quando destacávamos a diferença entre o homem e o animal durante a SR 2 com o estudo-guia sobre atividade pedagógica, e Frida elegia uma determinada citação de Karl Marx: “eu acho que ela [citação de Marx] orienta muito. Primeiro, [...] a **quebrar nossas lentes cor de rosa** [riso], quando [...] ele fala principalmente a questão que a gente tem como planejar, ele até compara com [...] a aranha”. Frida clamava assim, pela necessidade de analisarmos a realidade de um modo não idealizado que metaforicamente exigiria a ruptura nas lentes cor de rosa e fazendo-se necessário, o uso de novas lentes que podiam ser por meio do referencial no qual estávamos estudando.

Além disso, recorreu reiteradas vezes sobre a necessidade de refletir sobre a realidade para além do aparente, especialmente quando, na SR6, cita a necessidade de pensarmos “fora da caixa”. A citar, “Primeiro, a nossa escola em si, [...] não nos prepara para pensarmos criticamente, pensar para que a gente possa sempre estar nos interrogando sobre essa lógica neoliberal, sobre **pensar fora da caixa**.” O pensar fora da caixa é um chamamento da partícipe ao não silenciamento e a não conformação dos ditames do modelo social vigente e que expandir esse pensamento precisa acontecer independentemente da titulação acadêmica que possuímos, como o dito por ela na SR7: “E eu, mesmo sendo **doutora**, ainda **estou presa** dentro de uma lógica excludente de avaliação. Então **não é fácil sair da caixa**, não é fácil superar porque esse desenvolvimento dessa reflexão crítica tá relacionado ao meu aprendizado...”. Frida denota um apreço pela autocrítica e não poupa nem a si própria para este chamamento.

O partícipe **Lineu** é o professor que aderiu à pesquisa-formação por último, pois no princípio, pretendíamos contemplar somente professores de um campus, o de Timon, mas a baixa adesão fez com que ampliássemos para os campi mais próximos desde que estes preenchessem os critérios já mencionados anteriormente. Desde a sua adesão, o partícipe Lineu demonstrou avidez pela pesquisa-formação proposta, pois é notório o seu gosto por temas relacionados à educação e o quanto estava desejoso por espaços formativos com seus

pares. E assim, nosso trio de partícipes imprimiu a marca de uma pesquisa-formação de cunho intercampi.

Lineu relata no Memorial Reflexivo do Processo Formativo a sua convicção pelo magistério desde tenra idade, ao destacar que “não cogitei seguir outra profissão: **tinha que ser o magistério.** [...] **Sinto-me realizado na profissão que escolhi,** mesmo diante das diversas dificuldades que enfrentamos cotidianamente.” Assim como a partícipe Margô, ele também tem duas licenciaturas, no seu caso, Ciências Biológicas (área de atuação no IFMA) e posteriormente fez Pedagogia. Tal como a Margô, ambos também são coordenadores do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas nos seus respectivos campi, fato que tem gerado uma sobrecarga demasiada em suas atividades docentes.

Ao ser questionado ainda no Memorial, o partícipe Lineu elenca inúmeras necessidades formativas: “Tenho **necessidades formativas** relacionadas aos processos de **avaliação da aprendizagem;** à diversificação das **estratégias de ensinar e aprender** no âmbito da Biologia; ao envolvimento dos alunos nas atividades propostas; e aos conhecimentos básicos de áreas/temas que possam facilitar o meu trabalho em sala de aula (**a exemplo da LIBRAS; da cultura afro-brasileira e indígena,** dentro outros que **não foram contemplados na minha formação inicial**).

Detectamos, portanto, um amontoado de necessidades as quais Lineu alega que não pode superar na sua formação inicial, até porque as necessidades são produzidas historicamente. Ainda assim, o partícipe entende que a formação contínua oferecida pelo IFMA, “[...] mesmo **incipiente,** favorece o meu **desenvolvimento profissional** à medida que traz novas informações ao meu repertório de conhecimentos; e faz repensar a minha prática, à medida que ouço experiências dos meus colegas. Contudo, ressalto, que a **formação** [...] poderia ser mais ampla, **mais interligada às necessidades formativas** e não estanque”.

Lineu traz um paradoxo em sua narrativa ao tecer críticas ao formato de formação contínua do IFMA na SR1: “O **IFMA não dá conta de fazer essa formação,** [...] esse ano **piorou,** porque veio a PRENAE²⁰ e decidiu uniformizar tema, [...] no contexto dessas formações continuadas que já são aligeiradas, que já são pontuais, **elas devem partir das**

²⁰ Pró-reitoria de Ensino e Assuntos Estudantis (PRENAE) é responsável por: promover ações que garantam a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão no âmbito de todos os campi do Instituto; propor as políticas, diretrizes e regulamentações relativas ao ensino de graduação e educação profissional; coordenar o processo de avaliação das ações necessárias ao desenvolvimento das políticas de ensino nos diferentes níveis de atuação institucional; orientar o planejamento das ações relacionadas a ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas no âmbito de todos os campi do Instituto Federal; dentre outras competências (<https://prenae.ifma.edu.br/conheca-a-pro-reitoria/>).

necessidades específicas de cada campus, e agora a PRENAE está com a política de uniformização [...]”.

E eis que na SR3 emerge do partícipe a metáfora do rolo compressor. Lineu narra: “[...] essas discussões, para mim, elas estão sendo muito importantes para eu **refletir** sobre esses outros aspectos, que **eles ficam ali por trás da cortina** e acabo não percebendo. [...] é como se a gente estivesse num **rolo compressor** e a gente nem percebesse. [...] Então assim, o que é que eu faria diferente a partir desses estudos? Eu **pretendo ficar mais atento** a essas questões, que às vezes elas passam despercebidas. [...] É tanta demanda, é algo tão engessado numa direção, [...] e aí o **neoliberalismo** vai engolindo tudo”.

Para o Lineu, a pesquisa-formação veio para descortinar muitos aspectos negligenciados até por ele que se dispôs a ficar mais atento diante das manobras do neoliberalismo. Na última sessão, a SR7, o partícipe enaltece o conteúdo e a forma desenvolvidos ao longo da pesquisa-formação, ao afirmar: “Então foi diferenciada nesse aspecto e trouxe as necessidades formativas com essa visão diferenciada. Foi uma formação que foi diferente de todas as demais pela metodologia adotada, que não é comum, pelo menos no IFMA não é comum formação nesse estilo. [...] muitas vezes, [...] é só **chovendo no molhado**”.

Desde já, podemos inferir que as reflexões promovidas nas sete sessões reflexivas (SR) levaram à produção de novas significações acerca das necessidades formativas dos partícipes e que a nossa formação não consistiu em fazer ou dizer algo que é redundante e estéril. Em outros termos, trouxemos chuva em terrenos áridos.

No embalo das recorrentes metáforas tão bem colocadas pelos partícipes, declaramos que o processo investigativo-formativo no qual realizamos muitas **águas já rolaram**, ou melhor, muitas mediações. Para nos tornarmos pesquisadora-formadora, a nossa trajetória tem sido marcada por várias experiências e vivências. O marco inicial da nossa relação com a docência foi ainda na infância, pois tivemos²¹ a oportunidade de cursarmos o ensino primário numa escola chamada Instituto Pequeno Príncipe, no Centro de Teresina, pertencente ao professor Noé Mendes, onde as inspirações pedagógicas mais significativas emergiram neste espaço escolar.

Não podemos negar que nossa mãe foi outra inspiração inaugural, pois também era professora e não se incomodava com nossas convicções em sê-lo também. Viemos de uma

²¹ Embora atualmente estejamos retratando a história de vida da pesquisadora, optamos por permanecer utilizando o verbo na terceira pessoa do plural, pois compreendemos que o ser humano singular é um ser social, uma síntese de múltiplas determinações (Marx, 1977).

família simples da cidade de Água Branca, no Piauí, em que boa parte das mulheres se dedicou ao magistério, enquanto os homens se dividiam entre agricultura e comércio. Sendo filha de professora primária da rede estadual de ensino – adjetivo atribuído às professoras devido à denominação dada pela Lei n. 4.024/61, costumava ver os desafios enfrentados por nossa mãe em sua atividade docente.

No entanto, essas questões não nos fizeram recuar quando da escolha da profissão. Formamo-nos, inicialmente, no curso Magistério ou Pedagógico, a nível médio, no Instituto de Educação Antonino Freire (IEAF), formação que foi crucial para nossa aprovação desde jovem em concurso público na rede estadual de ensino e início na docência. Anos depois, veio a formação em Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação em Magistério, pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), no final do ano de 1997.

Em 1994 já éramos professora alfabetizadora concursada em escola que adotava um modelo²² implantado no governo Collor de Mello chamada de Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC) em região periférica de Teresina. Alguns anos depois, voltamos novamente ao Instituto de Educação Antonino Freire, não mais estudante, agora sendo professora. E o melhor, trabalhando com formação de professores no então curso denominado Pedagógico, a nível médio, que posteriormente foi transformado em curso Normal Superior.

Além de trabalhar na rede estadual de ensino, trabalhávamos, também, na rede municipal de Teresina, conciliando em três turnos as atividades de docente e de supervisora escolar. Na ocasião, já havíamos feito nossa primeira especialização *lato sensu* em Supervisão Escolar na Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

Vale evidenciar que, por conta de ocupar a função de supervisora escolar na rede municipal de ensino de Teresina, pudemos conhecer a Pesquisa-formação, e, a partir daí nossos motivos e desejos de conhecer muito mais esse referencial emergiram, pois fomos partícipes em uma pesquisa de mestrado em Educação da professora Marinalva Veras Medeiros vinculada ao PPGEd-UFPI, em 2006 que tinha como objeto de estudo a análise crítico-reflexiva das necessidades formativas do grupo de supervisoras escolares da referida rede de ensino.

²² Segundo Alberto Candido Gomes (2010), foram Darcy Ribeiro e Brizola os responsáveis por convencerem o então presidente Collor "[...] da relevância dos CIEPs e da escolaridade em tempo integral. Daí surgiram os Centros de Atenção Integral à Criança, que se tornaram política pública" (p. 77). Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) foram concebidos por Darcy Ribeiro e construídos pelo estado do Rio de Janeiro na gestão de Leonel Brizola, na década de 1980, com projeto arquitetônico de Oscar Niemeyer.

Esse trabalho visava investigar, de forma colaborativa e volitiva, tendo como aporte teórico o MHD, nossas necessidades formativas. Foi nesse contexto que vislumbramos a possibilidade de analisar de forma mais consciente os vieses que perfaziam a prática e que nos faziam ser docentes mais desenvolvidos. Tendo essa vivência de partícipe, fomos apresentadas à modalidade da Pesquisa Colaborativa e afetadas por ela, ao ponto de ter a certeza de que era uma Pesquisa-formação que queríamos desenvolver, se um dia nos tornássemos pesquisadoras.

Depois de findada a pesquisa na qual fomos partícipes, tivemos a oportunidade de trabalhar na Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) com formação contínua junto aos pedagogos (assim eram chamados os supervisores escolares da rede municipal de ensino), nossos pares. Esse trabalho foi realizado em parceria com a pesquisadora Marinalva Medeiros, chefe de Divisão de Ensino e Aprendizagem da SEMEC, naquela época.

Sendo assim, pudemos nos debruçar cada vez mais sobre as necessidades formativas dos supervisores escolares, o que implicava trabalhar, a cada encontro com esses profissionais, suas necessidades de formação, para, no desvelar de suas necessidades, refletirem sobre o trabalho do pedagogo da rede municipal. Quanto a esse trabalho, afirmamos que, de maneira contingencial, fomos tocadas por ele, pois, a partir de então, houve a manifestação do inevitável: investigar as necessidades formativas de professores. A contingência foi a forma da manifestação da necessidade, bem como o seu complemento (Cheptulin, 2004).

Nesse ínterim, fizemos mais uma especialização *lato sensu* em Psicopedagogia Clínica e Institucional na UESPI, e, anos depois, ocorreu-nos algumas tentativas de ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UFPI, até que obtivemos aprovação na 23ª turma, no ano de 2014. Então, aliamos o desejo de estudar sistematicamente sobre necessidades formativas e a sua relação com os significados e sentidos da docência e compreender os processos educativos pela ótica do MHD.

Ademais, a peculiaridade da prática docente no contexto dos IFs havia sido suscitada também em nós o desejo de compreendê-la melhor. Quando da aprovação no mestrado já éramos professora no IFMA no campus de Caxias, atuando nos cursos de licenciaturas. Em 2016 defendemos o mestrado com a concretização da pesquisa intitulada de Travessia Colaborativa: os significados e sentidos de docência e sua relação com as necessidades formativas dos professores do IFMA sob a orientação da profa. Dra. Ivana Ibiapina, que coordenava o grupo de estudos FORMAR.

Com os estudos constituídos no mestrado, estávamos cada vez mais conscientes da importância de aprofundar nossos estudos. Sendo assim, continuamos os estudos, desta vez, no NEPSH, pois este núcleo também trabalha com o referencial teórico-metodológico que eu já estudara no mestrado e mantínhamos estreita relação com vivências de estudos e/ou em eventos na área da educação. A nossa orientadora do mestrado havia se aposentado, além disso, sentimos que era tempo de retomar os estudos sistematizados, pois, com a docência nas licenciaturas no IFMA, criamos necessidades formativas novas²³.

Diante do contexto, decidimos tentar a seleção de doutorado do PPGED e enveredamos mais uma vez na pesquisa-formação ancorada no MHD e na PHC, pois apesar da existência de significativa literatura produzida acerca das necessidades formativas, ainda são poucos são os trabalhos que direcionam o pesquisador, o professor e o aluno para um pensamento crítico-reflexivo, capaz de superar, por exemplo, a dicotomia existente no fosso entre teoria e prática.

Desta vez, fomos aprovadas no ano letivo de 2020 para a 13ª turma de doutorado do PPGED sob a orientação da Profa. Dra. Eliana Marques, vinculada ao NEPSH. Atualmente, estamos trabalhando em outro campus, o de Timon e não mais em Caxias, mas ainda atuando nas disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciaturas. Em suma, na época da aprovação na seleção do doutorado, já éramos cientes de que, para desenvolver uma pesquisa-formação, teríamos de partir, sobretudo, de uma materialidade que fizesse parte das nossas vivências, fato este que não inviabiliza os constantes desafios envoltos diante de tamanha envergadura investigativa. Enfim, ter sido partícipe de uma, ter vivenciado no mestrado enquanto pesquisadora e ter acessado as condições necessárias junto à linha Práticas Educativas e Formação Humana no NEPSH possibilitaram significativamente para nosso desenvolvimento. Veremos agora a apresentação do terceiro movimento, o das sessões reflexivas.

5.2.3 Terceiro movimento: as Sessões Reflexivas (SR)

As sessões reflexivas foram utilizadas como componente essencial à metodologia. Segundo Ibiapina (2008, p. 96), a sessão reflexiva é um procedimento que “[...] motiva os

²³ Um adendo importante é a existência do Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC), que consiste em um processo em que os professores de EBTT podem ter seus vencimentos acrescidos de uma Retribuição por Titulação (RT) mediante uma série de requisitos que comprovem seus Saberes e Competências. A regulamentação, os modelos de documentos e formulários para a solicitação do RSC estão disponíveis na Resolução do Conselho Superior do Ifes nº 13, de 23 de maio de 2014. Noutros termos, o professor com mestrado, se aprovado o seu RSC, terá vencimentos de um doutor, assim, nossa necessidade em fazer doutorado não se prende a uma mera questão de titulação.

professores a focalizar a atenção na prática docente e nas intenções de ensino e incentiva a criação de espaços de reflexão crítica que auxiliem no desenvolvimento da consciência do trabalho docente”. A organização destes espaços de reflexão deve se dá não de modo mecânico, linear ou estático, mas, sim, dinâmico, colaborativo e analítico.

Com efeito, Liberali e Magalhães (2009) realçam que é na e pela linguagem que os partícipes desenvolvem a reflexão crítica ao conceberem necessidades nos contextos particulares de ação. Portanto, para atender aos requisitos necessários da reflexão crítica utilizaremos a denominada Sessão Reflexiva.

Quanto às sessões reflexivas, recorreremos a Liberali (2010), que se fundamentou em Smythy (1992) para sistematizar as ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir as necessidades formativas, realçando aos partícipes a relevância do processo sócio-histórico em que as significações e as necessidades formativas são produzidas, visando, nestas sessões, as contradições e as possibilidades de superá-las. Compreendemos que a contradição por si só não basta. É preciso que haja uma determinada relação que provoque a luta dos contrários.

O movimento desencadeado por estas quatro ações destacadas por Liberali (2010, p. 65), a autorizam a afirmar que “Transformação sem ação não é transformação.” E que “Reconstruir, portanto, está voltado a uma concepção de emancipação através do entendimento de que, as práticas acadêmicas não são imutáveis e que o poder de contestação precisa ser exercido”. Enfim, tais ações permitem, quando orientadas adequadamente, que a luta dos contrários seja produzida, possibilitando que os professores partícipes se tornem capazes de desenvolverem-se profissionalmente.

Em conformidade com Politzer *et al.* (s.d., 74), os caracteres da contradição realçam que ela detém “[...] o caráter inovador [...]”, pois a contradição se resolve quando o novo consegue superar definitivamente o velho”. O caráter inovador consiste na fecundidade das contradições internas. Em outras palavras, o futuro é preparado ante a vitória sobre o passado e que tudo se relaciona, visto que jamais devemos isolar uma realidade das condições que a cercam.

A esse respeito, Araújo (2019, p. 51-52) assevera sobre o momento, quando detectamos a necessidade de mudanças em nossa prática educativa, pois com isto:

[...] não estamos nos autodestruindo, nem rompendo com nosso percurso histórico. Mas, tomando consciência da necessidade de nos transformarmos em benefício da melhoria do aprendizado dos alunos, da instituição e da profissão. Por isso, negar a si próprio é parte do processo em que o professor precisa superar para desenvolver-se. De modo contrário, será sempre o mesmo professor, desenvolvendo as mesmas práticas de dez, vinte, trinta ou quarenta anos atrás.

Nesse âmbito, esclarecemos que esta investigação não tem a intencionalidade de apresentar uma formação engessada, pronta e acabada, e muito menos, anuladora de formações anteriores, mas que, por meio de ações formativas e processos reflexivos, possamos trilhar nas entranhas dos nossos modos de ser, pensar e agir, enfim, como as nossas ações se tornaram o que são e como podem vir a ser. Ao nos aproximarmos do alcance dessas respostas, possibilitamos o desenvolvimento do nível de compreensão, de menos desenvolvido para um crítico.

Assim, as ações desenvolvidas oportunizarão espaços formativos para a reflexão crítica, permeado de questionamentos sobre as significações das necessidades formativas manifestadas pelos partícipes com o objetivo de rever modos de ser, pensar e agir e de desvelar as contradições, pois conforme vimos, a história é feita pelos seres humanos, que interferem no processo histórico, podendo transformar a realidade humano social, sobretudo, se alterarem seu modo de produção.

Ainda a respeito das sessões reflexivas, Liberali (2010), destaca ações importantes que vão do descrever ao reconstruir sendo que, ao descrever – momento em que o educador fala da sua própria ação, da prática por ele realizada; ao informar – o partícipe apresenta suas explicações com base em teorias, o tipo de conhecimento que ele estaria privilegiando; ao confrontar – momento de refletir sobre que valores embasam a prática docente; e ao reconstruir – momento de transformar a ação, planejar uma mudança por meio de possibilidades e devir para o desenvolvimento profissional. De acordo com o Memorial Reflexivo do Processo Formativo já analisado por nós, elegemos, por enquanto, questões nucleares que permearam as narrativas dos partícipes, a saber: a unidade teoria-prática; planejamento; políticas educacionais diversas; questões pedagógicas de um modo geral e difusas. A cada sessão realizada, avaliaremos o conteúdo e a forma para embasamento das sessões doravante.

À medida que as sessões reflexivas iam sendo realizadas, podemos afirmar que as necessidades formativas ora identificadas iam sendo trabalhadas, contudo, outras necessidades foram sendo produzidas. Desse modo, nossos estudos foram mediados deliberadamente por categorias teóricas, as quais eram sempre explicadas no início de cada SR como estávamos compreendendo e interpretando as NF dos partícipes à luz do MHD e PHC.

Essa explicação no início de cada SR é indispensável, uma vez que o trabalho educativo a partir dos conceitos científicos é condição para o desenvolvimento do pensamento categorial, isto é, é por meio da apropriação conceitos científicos que os humanos desenvolvem sua capacidade de compreensão do real. Noutros termos, é em contexto

educativo formativo que potencialmente produzimos o máximo desenvolvimento das funções psicológicas superiores e nessa direção, oportunizar formação contínua com vistas ao desenvolvimento profissional docente. Martins (2006, p. 10-11) colabora com esta discussão ao declarar:

A construção do conhecimento demanda então, a apreensão do *conteúdo* do fenômeno, preñe de mediações históricas concretas que só podem ser reconhecidas à luz das abstrações do pensamento, isto é, do pensamento teórico. Não se trata de descartar a *forma* pela qual o dado se manifesta, pelo contrário, trata-se de sabê-la como dimensão parcial, superficial e periférica do mesmo. Portanto, o conhecimento calcado na superação da aparência em direção à essência requer a descoberta das tensões imanentes na intervinculação e interdependência entre *forma* e *conteúdo*. Portanto, se queremos descobrir a essência oculta de um dado objeto, isto é, superar sua apreensão como real empírico, não nos bastam descrições acuradas [...] não nos bastam relações íntimas com o contexto da investigação, isto é, não nos basta fazer a fenomenologia da realidade naturalizada e particularizada nas significações individuais que lhes são atribuídas. É preciso caminhar das representações primárias e das significações consensuais em sua imediatez sensível em direção à descoberta das múltiplas determinações ontológicas do real. Assim sendo, não pode nos bastar apenas o que é visível aos olhos, pois o conhecimento da realidade, em sua objetividade, requer a visibilidade da máxima inteligência dos homens (Martins, 2006, p. 10-11).

Com vistas a superar uma apreensão como real empírico, a autora alerta para a insuficiência das descrições acuradas quando se quer ir além do visível, pois o processo de reflexão crítica requer, sobretudo, um estudo teórico, caso contrário, se não refletirmos teoricamente, temos grandes chances de continuar reproduzindo o modo de ser. Considerando a fundamentação ontológica do ser social e todo o arcabouço teórico-metodológico adotado, sabemos que não é intenção para a atual forma de sociabilidade, a formação de sujeitos com espaço de reflexão, uma vez que, é mais lucrativo, contar com trabalhadores aptos a repetir, a reproduzir, a cristalizar a prática mecanicamente, e assim, preservar a lógica do sistema, enfim, formar trabalhadores desprovidos ou empobrecidos de conhecimento teórico, e sem acesso adequado aos conhecimentos universais, historicamente sistematizados.

Ademais, destacamos a síntese feita por José Paulo Netto (2011, p. 25), a respeito do que é teoria na concepção marxiana:

[...] a teoria é a reprodução, no plano do pensamento, do movimento real do objeto. Esta reprodução, porém, não é uma espécie de reflexo mecânico, com o pensamento espelhando a realidade tal como um espelho reflete a imagem que tem diante de si. Se assim fosse, o papel do sujeito que pesquisa, no processo do conhecimento, seria meramente passivo. Para Marx, ao contrário, o papel do sujeito é essencialmente ativo: precisamente para apreender não a aparência ou a forma dada ao objeto, mas a sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica (mais exatamente: para apreendê-lo como um processo), o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de

conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação. O papel do sujeito é fundamental no processo de pesquisa.

Para melhor compreensão a respeito do movimento citado por Netto (2011) que exige a mobilização do máximo de conhecimento produzido, bem como de parte significativa do conteúdo e forma que adotamos para o planejamento das sessões reflexivas, apresentamos uma amostra exemplar do movimento a respeito de algumas necessidades formativas no Quadro a seguir:

Quadro 7 – Delineamento da categoria estudada e o objetivo da SR

OBJETIVO GERAL DAS SESSÕES REFLEXIVAS	NECESSIDADES FORMATIVAS EXTRAÍDAS DO MEMORIAL E/OU SR	CATEGORIA	OBJETIVO ESPECÍFICO DA SESSÃO REFLEXIVA DEDICADA À CATEGORIA	ESTUDO-GUIA NA SESSÃO REFLEXIVA
Analisar as necessidades formativas levantadas no memorial, realçando aos participantes da relevância do processo sócio-histórico em que as significações e as necessidades formativas são produzidas, visando nestas sessões desencadear as contradições e as possibilidades de superá-las perspectivando o desenvolvimento profissional docente.	Relação Teoria X prática;	PRÁXIS na Formação humana	Compreender a relação teoria e prática como indissociável significando esta relação como uma atividade material, capaz de transformar a realidade de acordo com os fins adequados.	A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA: afinal, qual o lugar da prática na formação de professores? Marta Loula Dourado Viana
	Planejamento e avaliação; Processos de avaliação da aprendizagem; Articulação da formação pedagógica com a área específica do curso que atua	ATIVIDADE PEDAGÓGICA na perspectiva da teoria da atividade	Refletir a atividade pedagógica do professor na perspectiva da Teoria da Atividade como elemento essencial para a compreensão de que em sua atividade de ensino também está o modo de aprender a ensinar.	Formar e Formar-se em Espaços de Significação da Atividade Pedagógica Manoel Oriosvaldo de Moura
	A diversificação das estratégias de ensinar e aprender no âmbito da Biologia; ao envolvimento dos alunos nas atividades propostas; e aos conhecimentos básicos de áreas/temas que possam facilitar o meu trabalho em sala de aula (a exemplo da LIBRAS; da cultura afro-brasileira e indígena, dentro outros que não foram contemplados na minha formação inicial).	Produção de motivos	Explicar sobre a natureza social na produção de motivos e a necessidade de produção de motivos para o professor entrar em atividade pedagógica.	

Fonte: Dados da pesquisa.

Mesmo diante do retorno de forma segura das atividades presenciais, a realização das sessões reflexivas não pôde ser feita presencialmente, haja vista que, os partícipes são de campi diferentes e possuem disponibilidade mais restrita ainda se os encontros fossem presenciais. Desse modo, fizemos as sessões reflexivas remotamente.

De acordo com Flick (2012), nas pesquisas realizadas de forma on-line, podem ser produzidas de forma síncrona, quando as pessoas envolvidas na pesquisa estarão reunidas em um espaço virtual e de forma assíncrona, quando o pesquisador envia as perguntas para os partícipes e estes retornam em outro momento. Assim, inferimos que as sessões reflexivas são procedimentos viáveis remotamente.

No caso das sessões reflexivas, a alternativa viável foi a utilização da gravação das sessões na plataforma do *Google Meet* que é um serviço de comunicação, uma plataforma de videoconferências desenvolvido pelo Google. A seguir, o planejamento feito a partir da devolutiva do Memorial Reflexivo do Processo Formativo dos partícipes e os desdobramentos ao longo das sessões reflexivas a partir de uma pauta matriz que consistia na estrutura não rígida ilustrada na figura a seguir.

Figura 3 – Pauta matriz da Pesquisa-Formação



Fonte: Autora da pesquisa.

De modo mais detalhado desta pauta matriz, destacamos a descrição assim:

ACOLHIDA DOS PARTÍCIPES: envio do link da reunião para o grupo de WhatsApp, a acolhida com as boas-vindas a todos e início do estudo planejado previamente e considerando a dinamicidade das necessidades explicitadas e/ou produzidas nas discussões.

MOVIMENTO DE SÍNTESE do encontro anterior (breve retomada da discussão anterior) feita por mim e partícipes dialogando; elaboração de novas sínteses, que ao longo do encontro, geram novas significações sobre o que vivenciaram.

SOCIALIZAÇÃO DO MOVIMENTO DA PESQUISA-FORMAÇÃO: leitura de excertos oriundos do memorial e/ou de falas de encontros passados que evidenciem as necessidades formativas do grupo;

interpretação destes dados para a escolha da categoria estudada à luz do MHD e PHC e apresentação do objetivo do estudo do dia; mediação das necessidades formativas que foram identificadas e instrumentos (conteúdo e forma) para atender essas necessidades.

MOVIMENTO DE ANÁLISE de instrumentos extras que enriqueçam a discussão e que esteja correlacionado com o objetivo do dia (por exemplo, um texto, vídeo, matéria ou um post); bem como as reflexões sobre o texto do estudo-guia; Questionamentos iniciais seguidos das ações não necessariamente lineares de informar, descrever, confrontar e reconstruir. Conforme compreendemos o conceito de atividade guia em Leontiev (1998) como sendo a atividade responsável pelas principais mudanças no psiquismo e na personalidade humana, caracterizando-se como uma atividade dominante dentre outras atividades da vida social no sentido de imprimir avanços qualitativos ao psiquismo é que nos fundamentamos para a denominação de estudo-guia como sendo o estudo principal que deverá guiar as discussões nas sessões reflexivas.

MOVIMENTO DE SÍNTESE da discussão do estudo-guia e encerramento (breve avaliação da SR, revisão do cronograma e informes se houver).

A título de exemplificação, apresentamos brevemente a seguir a dinâmica deste movimento descrito acima ilustrado por meio das sessões reflexivas 5 e 6: (Exemplo 1: extraídos do planejamento da SR 5).

Participe	Excerto extraído do Memorial	Questionamentos iniciais feito pela pesquisadora na SR 5
Lineu	O planejamento é a ‘coluna vertebral’ da docência. Com base na ementa , defino os conteúdos a serem abordados nas aulas; busco sempre diversificar as estratégias didáticas e avaliativas para que eu consiga favorecer e perceber a aprendizagem dos meus alunos de formas variadas.	E quem define as ementas e a organização curricular como um todo?
Margô	O professor necessita de formação contínua, isso implica no aprendizado de novas técnicas ou das últimas inovações na sua área específica ou na área da educação. Nesse sentido, esse processo de formação deve estar pautado na realidade vivenciada pelo professor podendo ser realizada em encontros pedagógicos ou em outros momentos de formação, dentro e fora da escola, repensados a cada semestre.	A realidade vivenciada pelo professor e alunos tem sido realmente priorizada nas políticas de formação docente?
Frida	Considero que temos conhecimentos prévios sobre muitos assuntos, mas as coisas mudam, assim como ocorreu durante o período da pandemia que tivemos que nos reinventar para tornar nossas aulas mais dinâmicas e principalmente acessíveis para nossos alunos.	Esse "reinventar-se" tem considerado realmente as suas necessidades formativas? Ou as necessidades do capital?

Recurso extra:

Uma parte do depoimento no dia catorze de junho de 2023, em que o professor de direito da Universidade de Brasília (UnB) José Geraldo de Souza, defensor da reforma agrária, José Geraldo foi chamado como convidado para a CPI do Movimento dos trabalhadores rurais sem-terra - MST. Ao questionar o professor, a deputada Caroline de Toni (PL-SC) fez uma série de críticas ao MST, referindo-se aos assentamentos do movimento como "centros de doutrinação marxista". Convidado a responder a declaração, ele afirma não ter condições de discutir com a parlamentar por conta de questões cognitivas. Nesta sessão reflexiva, o vídeo escolhido como um recurso extra serviu para conversarmos sobre a realidade que existe independente se percebemos ou não e que as categorias teóricas possibilitam essa compreensão, pois são constitutivas da realidade. Enfim, ressaltamos o crescente empobrecimento teórico no âmbito educacional e quão nocivo tem sido as intencionalidades da legislação educacional. Vejamos a resposta dele:

“Otávio Paz em Labirinto da solidão diz que os indígenas que, quando Colombo chegou não viram as caravelas, não viram. Elas estavam ali fundidas, mas não havia cognição para poder representar cerebralmente uma imagem que era absolutamente incompatível com o quadro mental de uma cultura que não tinha elementos para visualizar. Por isso, os gregos diziam que teoria significa aquele que vê, o *theoris*. A gente só vê, o que tem cognição para ver. Eu não tenho como discutir com a deputada, porque a sua visão de mundo, a sua percepção como cosmovisão, só lhe permite enxergar o que a senhora já tem escrito na sua cognição.

Então, a senhora vai ver não é o que existe, mas é o que a senhora recorta da realidade. A realidade é recortada por um processo de historialização.”

Fonte: Disponível na página do: <https://www.youtube.com/watch?v=OIPRGjDVSvs>

Diante do objetivo do encontro, seguimos com este momento provocativo e discutimos a relação capital e trabalho, retomando outras falas dos partícipes para que eles entendam a escolha do estudo da referida relação com a educação. Na sequência da sessão, aprofundamos o estudo-guia por meio das ações propostas por Liberali (2010). Vejamos outro exemplo a seguir:

Partícipe	Excerto extraído do Memorial	Questionamentos iniciais feitos pela pesquisadora na SR 6
Frida	“A minha vivência com meus alunos é fundamentada no diálogo, respeito e sobretudo aprendizado com qualidade . Compartilho que fico inquieta quando não atinjo meus objetivos, assim busco sempre estudar para superar as minhas limitações que comprometem meu desenvolvimento profissional e o processo de ensino aprendizagem do meu alunado.”	Nesta sua vivência com os alunos, a sua inquieta busca pela qualidade do aprendizado deles tem sido enfatizada uma formação humana/emancipatória? Como?
Lineu	“Ao iniciar a graduação, tinha a expectativa de conhecer mais profundamente a vida em seus mais diversos aspectos (objeto de estudo da Biologia); além da pretensão de ser professor, de ser mediador da aprendizagem de outrem, de melhorar o mundo por meio do conhecimento .	Até hoje você se sente fortalecido para melhorar o mundo por meio do conhecimento? Isso tem a ver com uma formação humana/emancipatória? Como?
Margô	“Planejo minhas atividades no início de cada período. Gostava de atualizar as aulas todos os períodos e me atualizar lendo artigos da área sempre que as disciplinas começavam.”	Você visa com tais atualizações e pesquisas produzir uma formação humana/emancipatória? Por que o verbo “gostava” no passado?

Recurso extra: Postagem extraída da rede social Instagram da Lilia Moritz Schwarcz (@liliaschwarcz). Tutor/professor/Antropóloga, historiadora, professora da USP e de Princeton, curadora convidada do Masp, compartilhada no dia 05.07.2023 após uma campanha publicitária da Volkswagen ter viralizado na internet, utilizando a imagem da cantora, falecida em 1982, Elis Regina, por meio de inteligência artificial, fazendo um dueto musical com sua filha Maria Rita em que ambas estão no volante de carros a referida empresa. Na ocasião, íamos discutir a Formação Humana e chamamos a atenção para aparência e essência, bem como as manobras diversas utilizadas para que nos prendamos ao imediato apenas. Vejamos a legenda da postagem na íntegra:

“Tem causado polêmica a propaganda da Volkswagen envolvendo nomes, tão queridos, como Elis Regina, sua filha Maria Rita e o músico Belchior. Pois bem. A empresa alemã usou inteligência artificial para criar um comercial com a cantora Elis Regina, 41 anos depois de sua morte. Na publicidade, ela canta o clássico "Como Nossos Pais", composto por Belchior. Junto a ela aparece a filha, Maria Rita. Até aí tudo certo e emocionante. No entanto, e em nome da reparação histórica, vale a pena questionar o uso desse (quase) hino de geração e da voz dessa grande cantora —tendo ambos feito oposição a esse regime — por parte dessa montadora que teve ligações fortes com a Ditadura Militar. E aí mora a contradição. Enquanto Elis doou a renda inteira de seus shows aos metalúrgicos em greve, a música de 1976, usada pela empresa como trilha sonora, é uma crítica velada aos militares. Bom lembrar: a Volkswagen colaborou intensamente com a ditadura militar, sem ter sido pressionada para tal. Existe inclusive um relatório, produzido em conjunto pelo Ministério Público Federal em São Paulo (MPF-SP), Ministério Público do Estado de São Paulo (MP-SP) e o Ministério Público do Trabalho (MPT), fruto de uma investigação que começou em 2015, após pedido de vários sindicatos e da Comissão Nacional da Verdade (CNV). Em 2020, os inquéritos culminaram em um acordo assinado com a empresa, que previu o pagamento de R\$

36,3 milhões em indenizações, além do reconhecimento público dos fatos e retratação. O relatório destaca uma carta do presidente da subsidiária brasileira de 1964, na qual o ex-filiado ao partido nazista Friedrich Schultz-Wenk elogia "a organização da revolta, que havia sido extremamente bem-preparada". A correspondência, dirigida ao presidente da companhia na Alemanha, demonstra ainda conivência com a violência por parte do Estado. A empresa também entregou funcionários e mentiu para as famílias.

Enfim, se a propaganda é muito bem-feita e mexe com nossas lembranças de kombis e fuscas do passado e do presente, cabe perguntar se Elis e Belchior gostariam de se verem associados à empresa. Não sei a resposta, mas a Volkswagen também não. Lembrar é viver!" <https://www.instagram.com/p/CuUwCuALm4K/>

Fonte: Conta no Instagram de @liliaschwarcz (<https://www.instagram.com/p/CuUwCuALm4K/>)

Diante do dialogado neste momento provocativo, seguimos explicando e apontando a relação direta dos excertos lidos e de outras falas deles para que todos entendam a escolha do estudo da categoria Formação Humana. Após refletirmos sobre este comercial e suas múltiplas camadas, demos continuidade ao estudo com as questões previamente elaboradas para o encontro.

Ao todo, realizamos sete sessões reflexivas, todas com o envolvimento dos três participantes: a primeira sessão reflexiva aconteceu no 05/04/2023, das 15 às 17h; a segunda sessão reflexiva aconteceu no dia 21/04/2023, das 15h às 17h, e nela iniciamos a discussão da categoria atividade pedagógica; a terceira sessão reflexiva deu continuidade à categoria de Atividade Pedagógica por conta de não termos discutido tudo que estava programado, tendo sido finalizada dia 24/05/2023; ainda debruçados sobre o estudo-guia de Moura (2022), realizamos a quarta sessão reflexiva, que aconteceu no dia 14/06/2023, das 15h às 17h; a quinta sessão reflexiva aconteceu em 15/06/2023, das 14h às 16h; a sexta sessão reflexiva aconteceu no 05/07/2023, das 14h às 16h; e a sétima sessão reflexiva, no dia 28/07/2023, das 14h às 16h.

A seguir, apresentamos as descrições das necessidades formativas trabalhadas em cada sessão, os seus objetivos, os textos que serviram de referência para as reflexões e as ações que desencadearam as reflexões dos participantes.

PRIMEIRA SESSÃO REFLEXIVA: Necessidade formativa: relação teoria e prática						
Objetivo	Estudo-guia	Recurso extra	Ação de descrever	Ação de informar	Ação de confrontar	Ação de reelaborar
Compreender a relação teoria e prática como indissociável, significando esta relação como uma atividade material, capaz de transformar a realidade de acordo com os fins adequados.	A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA: afinal, qual o lugar da prática na formação de professores? Marta Loula Dourado Viana	ARTIGO: De caso pensado... Andrea Serpa	<input type="checkbox"/> O que vocês compreendem sobre a relação teoria e prática e como ela se dá no seu cotidiano? Existe prática sem teoria ou vice-versa? <input type="checkbox"/> Descreva qual o lugar ocupa a relação teoria e prática na formação de professores, seja inicial ou contínua, na qual você teve/tem acesso?	A formação de professores com ênfase na prática possibilita verdadeiramente uma relação coerente e qualitativa com o conhecimento teórico-científico? <input type="checkbox"/> Considerando a cisão teoria e prática na sociedade capitalista e a formação de professores com ênfase na Prática, comente quais os princípios que embasam esta cisão? Como o conhecimento é trabalhado na sua prática docente (transmitido; construído; coconstruído) no ensino em licenciaturas no IFMA?	<input type="checkbox"/> Relacione a discussão do texto estudado com sua prática, ou seja, qual visão de homem e sociedade está ancorada a sua prática docente? Quais interesses e fins a sua prática educativa tem privilegiado? Quais são os elementos ou forças que lhe impedem de compreender a relação teoria e prática como unidade? O que produziu esse distanciamento no desenvolvimento de sua atividade?	<input type="checkbox"/> O estudo na PF provocou mudanças sobre o conhecimento da relação teoria e prática? Quais? <input type="checkbox"/> Considerando que a produção e apropriação do conhecimento científico na sociedade capitalista se circunscrevem no terreno da alienação, questionamos: seria possível a efetiva relação entre teoria e prática? Como? O que você faria diferente a partir destas discussões de hoje em nosso encontro?

SEGUNDA E TERCEIRA SESSÕES REFLEXIVAS: Necessidade formativa: Atividade pedagógica						
Objetivo	Estudo-guia	Recurso extra	Ação de descrever	Ação de informar	Ação de confrontar	Ação de reconstruir
Refletir a atividade pedagógica do professor na perspectiva da Teoria da Atividade como elemento essencial para a compreensão de que em sua atividade de ensino também está o modo de aprender a ensinar.	Formar e Formar-se em Espaços de Significação da Atividade Pedagógica Manoel Oriosvaldo de Moura	Vídeo: Atividade de Ensino como unidade formadora de professores e estudantes (https://www.youtube.com/watch?v=-uzZIF-WjQ&ab_channel=AtividadesIntegradorasATIs)	O que vocês compreendiam sobre a relação entre a produção de objetos e o desenvolvimento humano? Segundo o autor do texto, a chave para o processo do desenvolvimento da psique humana foi dada por Vygotski (2000), ao demonstrar o papel do signo no comportamento do homem. Descreva como isto foi constituído.	Se considerarmos que a realização do trabalho requer o desenvolvimento da linguagem para satisfazer as necessidades integrativas, é possível identificarmos o quanto é relevante a compreensão dos processos humanos de aprendizagem de conceitos, para que estes possibilitem a apropriação de bens culturais produzidos pela humanidade. O desenvolvimento da linguagem é primordial para os processos de realização das atividades humanas coletivamente, como resposta humana às necessidades integrativas. Assim, podemos dizer que, para a satisfação das necessidades integrativas, torna-se necessária uma resposta humana: a educação por meio da atividade pedagógica. Qual deveria ser, então, a finalidade da atividade pedagógica? Como o conhecimento é trabalhado na sua prática docente no ensino em licenciaturas no IFMA?	Relacione a discussão do texto estudado com sua prática, ou seja, qual visão de homem e sociedade está ancorada a sua atividade pedagógica? Quais são os elementos ou forças que lhe impedem de compreender a relação teoria e prática como unidade? O que produziu esse distanciamento no desenvolvimento de sua atividade?	O estudo na PF provocou mudanças sobre o conhecimento da relação teoria e prática? Quais? Considerando que a produção e apropriação do conhecimento científico na sociedade capitalista se circunscrevem no terreno da alienação, questionamos: seria possível a efetiva relação entre teoria e prática? E mais, uma atividade pedagógica transformadora? Como?

QUARTA SESSÃO REFLEXIVA: Necessidade formativa: Produção de Motivos						
Objetivo	Estudo guia	Recurso extra	Ação de descrever	Ação de informar	Ação de confrontar	Ação de reconstruir
Discutir sobre a necessidade de produção de motivos para entrarmos em atividade, bem como a compreensão do caráter social na produção de motivos.	Formar e Formar-se em Espaços de Significação da Atividade Pedagógica Manoel Oriosvaldo de Moura	Postagem na rede social Instagram da professora dra. Da UERJ, Amanda Moreira que trata do Movimento LED, no qual ela reflete que este traz luz a privatização (https://www.instagram.com/p/Ctl2x E-rJXA/?utm_source=ig_web_copy_1 ink&igshid=MzRIODBiNWFIZA= =>)	Enquanto professor, você tem se sentido motivado em sua atividade pedagógica? Qual seria o papel da formação contínua nesse contexto?	O que você o sabe/compreende sobre a necessidade de produção de motivos para entrar em atividade?	Quais interesses e fins a sua prática educativa tem privilegiado? Quais são os elementos ou forças que lhe impedem de produzir o caráter social dos motivos nos seus alunos?	O que você faria diferente a partir destas discussões de hoje em nosso encontro?

QUINTA SESSÃO REFLEXIVA: Necessidade formativa: Relação capital e trabalho						
Objetivo	Estudos-guias	Recurso extra	Ação de descrever	Ação de informar	Ação de confrontar	Ação de reconstruir
Analisar a relação capital e trabalho, bem como suas reverberações no sistema educacional (currículo, políticas públicas educacionais, inclusão etc.).	NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO NA ATUAÇÃO DOS THINK TANKS Maria Escolástica de Moura Santos; Maria Gorete Rodrigues de Amorim; Ranielly da Silva dos Santos	Vídeo postado no Instagram da: tsa.editora com fala do Prof. José Geraldo durante a CPI do MST (https://www.instagram.com/reel/CthEVAtszg2/?igshid=OTgwMjNIMTIwZg%3D%3D)	Descreva quais são as reverberações detectadas por vocês que são decorrentes da atuação desses organismos no seu modo de ser, pensar e agir docente.	Antes deste estudo, o que vocês compreendiam sobre a relação entre capital e trabalho (e os think tank)? Vocês entendem o neoliberalismo como política de ajuste do capital em crise?	Quais são os elementos ou forças que dificultam organizações rigorosamente paramentadas com suporte tecnológico, pessoal qualificado, grande volume de recursos financeiros e fortes parcerias. o enfrentamento ou rompimento das reverberações destas organizações na sua atividade pedagógica? A sua formação contínua no campus tem privilegiado os interesses destas organizações? E a formação que você tem desenvolvido em seus licenciandos, forma que tipo de professor?	Este estudo acerca da relação capital e trabalho na PF produziu mudanças sobre o conhecimento da referida relação? Quais? Considerando que a produção e apropriação do conhecimento científico na sociedade capitalista se circunscrevem no movimento que, segundo as autoras, tem origem prática política, e remonta o nascimento de uma “nova direita” a partir da união entre militantes liberais, autointitulados libertaristas e os conservadores, uma espécie de ultraliberalismo econômico combinado com um neoconservadorismo cristão e autoritarismo social, questionamos: O que você faria diferente a partir destas discussões de hoje em nosso encontro?

SEXTA SESSÃO REFLEXIVA: Necessidade formativa: Formação Humana						
Objetivo	Estudo-guia	Recurso extra	Ação de descrever	Ação de informar	Ação de confrontar	Ação de reconstruir
Desvelar as concepções hegemônicas no que se refere à tratativa do conhecimento científico na esfera escolar e/ou acadêmica, as quais se comprometem, mais direta ou menos diretamente, com os ditames do neoliberalismo e as suas implicações na formação humana/emancipatória.	EDUCAÇÃO PARA FORMAÇÃO HUMANA: PRÁTICA DE ENFRENTAMENTO EM MEIO À CRISE DA DEMOCRACIA BRASILEIRA (ELIANA DE SOUSA ALENCAR MARQUES); FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA: A SOCIALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO OBJETIVO COMO COMPROMISSO POLÍTICO (Newton Duarte Elaine Cristina Melo Duarte); ATIVIDADES EDUCATIVAS EMANCIPADORAS(Ivo Tonet).	Vídeo e legenda postada por Lilia Moritz Schwarcz em @liliaschwarcz.	Descreva quais são as categorias teóricas defendidas pelos autores e autoras no estudo na direção de uma formação humana?	Antes deste estudo, vocês compreendiam a necessidade em relacionar a função social da escola com o seu posicionamento diante do contexto de uma sociedade capitalista?	Quais são as categorias teóricas que fortaleceriam sua atividade pedagógica na direção da formação humana/emancipatória? As categorias discutidas já foram evidenciadas na sua prática? Como?	Este estudo acerca da formação humana na PF produziu mudanças sobre o conhecimento da emancipação humana? Quais? O que você inovaria ou reelaboraria no seu modo de ser, pensar e agir docente a partir destas discussões de hoje em nosso encontro?

SÉTIMA SESSÃO REFLEXIVA: Necessidade formativa: desenvolvimento profissional						
Objetivos	Estudo guia	Recurso extra	Ação de descrever	Ação de informar	Ação de confrontar	Ação de reconstruir
<p>Analisar se as significações das necessidades formativas produzidas na pesquisa-formação colaboraram para o desenvolvimento profissional docente dos partícipes e que aspectos foram marcados por negação, luta e saltos qualitativos.</p> <p>Refletir sobre a possibilidade de a pesquisa-formação constituir-se como locus de produção do desenvolvimento profissional docente.</p>	<p>Considerar todos os estudos-guias, bem como os recursos complementares estudados e/ou utilizados na pesquisa-formação.</p>	<p>Trecho da música: “Andanças” de Beth Carvalho, especialmente o trecho que diz: “por onde for quero ser seu par”.</p>	<p>A vivência nesta pesquisa-formação foi diferenciada de outras formações que vocês já tiveram? Se sim, o que a fez ser diferente a ponto de se destacar de tais modelos de formação nas quais Vigotski denominaria de cristalizadas?</p>	<p>As significações das necessidades formativas produzidas na nossa pesquisa-formação contribuíram para o desenvolvimento profissional docente de vocês?</p> <p>Se sim, que aspectos vocês elegem como algo que foi marcado por negação, luta e saltos qualitativos.</p>	<p>Que conteúdo e forma de formação contínua vocês reivindicariam no âmbito do IFMA para possibilitar o desenvolvimento profissional docente? Qual a relevância das necessidades formativas neste formato reivindicado?</p>	<p>O que você inovaria ou reelaboraria no seu modo de sentir, pensar e agir docente a partir destes estudos em nossos encontros?</p>

Ao fim das sessões reflexivas, foi possível a socialização dos avanços e limites de cada participante, realçando, sobretudo, os seus possíveis saltos qualitativos, sendo que esse movimento será resultado da reflexão crítica tensionada pela pesquisa-formação. Além de ter sido uma oportunidade de agradecer a todos pela adesão volitiva à pesquisa, bem como a permanência dos professores participantes até o final da mesma e fortalecer coletivamente a nossa resistência rumo a superação de uma consciência precária, sincrética e ingênua acerca do mundo, de trabalho, de educação e desenvolvimento humano.

Todas as reflexões suscitadas no grupo levaram à compreensão de que nossa condição concreta numa sociedade de classes, em que se definem relações sociais de produção desfavoráveis ao desenvolvimento profissional docente, enfim, desenvolvimento humano. Veremos agora, como e qual foi a planificação para a análise dos dados produzidos.

5.3 Planificação para a Análise dos Dados: Núcleos de Significação (NS) como proposta de análise e interpretação dos dados

No início do século XX, Vigotski não só “diagnosticou” uma crise metodológica e uma fragmentação na ciência psicológica, como refletiu sobre o materialismo dialético ser a filosofia científica basilar capaz de refletir sobre uma visão de mundo que poderia alicerçar a elaboração metodológica necessária à Psicologia da época, que teria a consciência como objeto principal de estudo. Ao denunciar a existência de uma crise na psicologia no estudo intitulado “O Significado histórico da crise da Psicologia”, Vigotski afirmava, ainda, que esse diagnóstico indicava somente o início de um caminho metodológico a ser trilhado, denotando ser criterioso e excessivamente crítico dos psicólogos que tentavam criar uma psicologia a partir de uma verdadeira miscelânea.

A respeito de marxistas como Plekhanov, Vigotski declarava que marxistas como este, “[...] não dispõem, não só de uma metodologia acabada, mas nem mesmo do germe dela: esses autores não tinham se colocado esse problema e suas manifestações sobre o tema têm antes de mais nada um caráter não-psicológico [...]” (1999, p. 359). Vemos, então, que, a partir dos anos 1930, Vigotski se recusava a fazer “ciência antes da própria ciência”.

O autor deixa evidente a urgência em resolver esta encruzilhada da batalha entre as correntes psicológicas: a psicologia subjetivista tradicional, a reflexologia e a psicanálise. O fenômeno psíquico, o comportamento e o inconsciente seriam, respectivamente, os objetos de estudo específicos dessas escolas, caracterizando a crise na psicologia ao afirmar que “A crise é destruidora, mas benéfica: nela se oculta o auge da ciência, seu enriquecimento, sua força, e

não a impotência e a falência” (1999, p. 324); e em seguida dispara que “[...] a criação da psicologia geral não é uma questão de acordo, mas de ruptura” (p. 336) e adverte:

Mas é preciso saber o que se pode e o que se deve buscar no marxismo. Não se trata de adaptar o indivíduo ao sábado, mas o sábado ao indivíduo; o que precisamos encontrar em nossos autores é uma teoria que ajude a conhecer a psique, mas de modo algum a solução do problema da psique, a fórmula que contenha e resuma a totalidade da verdade científica [...] O que sim pode ser buscado previamente nos mestres do marxismo não é a solução da questão, e nem mesmo uma hipótese de trabalho (porque estas são obtidas sobre a base da própria ciência), mas o método de construção [...]. Não quero receber de lambuja, pescando aqui e ali algumas citações, o que é a psique, o que desejo é aprender na globalidade [grifos do autor] do método de Marx como se constrói a ciência, como enfocar a análise da psique (Vigotski, 1999a, p. 395).

E o que tem a ver esta discussão ser explicitada, quando deveríamos discorrer sobre a análise de dados e a interpretação adotadas? A explanação desta crise faz-se necessária, pois, fica explícita, para Vigotski, a necessidade de um método, e o materialismo dialético alicerçaria a metodologia mais adequada à psicologia geral. Desse modo, visamos tão somente realçar o quão nos preocupamos com todo o processo desta investigação e a análise dos dados produzidos inclui-se em tal zelo, Vigotski dizia que “[...] metodologicamente, a análise é uma arma potentíssima” (1999a, p. 374).

Sendo assim, levamos em conta o devido rigor que foi tomado ao evitar o ecletismo tão denunciado por ele no século passado. Entendemos que ao anunciarmos o uso dos Núcleos de Significação (NS), devemos deixar claro que este é um procedimento que está pautado no MHD e na PHC e as categorias totalidade, contradição, historicidade, aparência- essência... precisam ser consideradas no processo investigativo como um todo, caso contrário, não alcançaremos uma análise das mediações históricas. Enfim, os NS não devem ser concebidos como meramente uma técnica.

O procedimento analítico utilizado para análise dos dados produzidos serão os Núcleos de Significação sendo que o processo de organização dos referidos núcleos deve ter como critério conforme declaram Aguiar e Ozella (2013, p. 310):

[...] a articulação de conteúdos semelhantes, complementares e/ou contraditórios –, é possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados, o que possibilitará uma análise mais consistente que nos permita ir além do aparente e considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas.

O processo de constituição dos núcleos de significação já é construtivo-interpretativo, uma vez que é permeado pela compreensão crítica do pesquisador em relação à realidade e

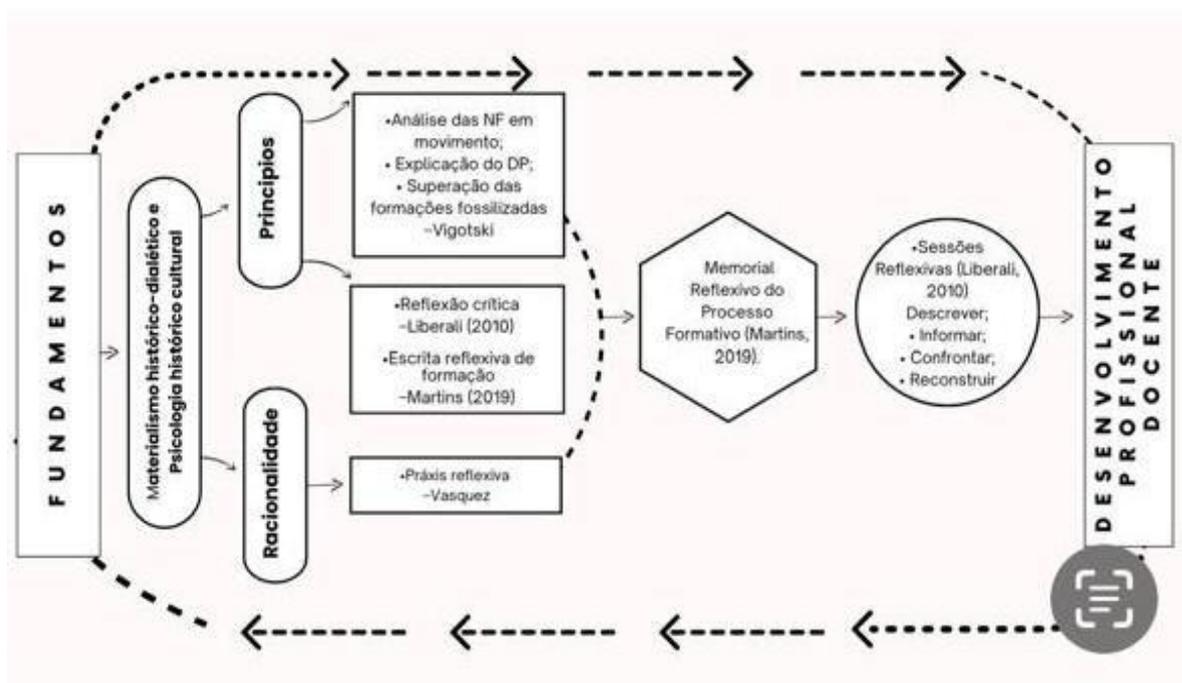
tem análise iniciada por um processo intranúcleo, avançando para uma articulação internúcleos, desvelando semelhanças e/ou contradições explicitadas pelo partícipe.

Em conformidade com Aguiar e Ozella (2013), para a análise dos dados, utilizando os núcleos de significação, três momentos são necessários. Primeiramente, são identificados os pré-indicadores relacionados a melhor compreensão do objeto da pesquisa, por meio de leituras das transcrições do Memorial Reflexivo do Processo Formativo e sessões reflexivas objetivando evidenciar das falas aspectos reiterativos com elevada quantidade de emoção ou ambivalência.

O segundo momento corresponde ao que os autores chamam de aglutinação dos pré-indicadores, identificando aspetos similares, complementares ou de contradição, para formar os indicadores. E no terceiro momento, corresponde à articulação dos resultados do processo de aglutinação, objetivada por sua vez, na organização e nomeação dos núcleos de significação. A nomeação dos núcleos de significação deve conter falas reveladoras do processo e do movimento das articulações na elaboração dos núcleos (Aguiar; Ozella, 2013).

Para garantir a fidedignidade dessa relação, os autores sugerem extrair da própria fala dos partícipes, uma ou mais expressões, de modo a compor uma frase curta que reflita essa articulação explicitando o movimento do pensamento dos partícipes, considerando os objetivos do estudo. Vejamos a figura-síntese do alicerce teórico-metodológico das ações que compõem a metodologia.

Figura 4 – Síntese do alicerce teórico-metodológico das ações da metodologia adotada.



Fonte: Vigotski (1996); Aguiar e Ozella (2013); Vasquez (2007) e Liberali (2010).

Considerada como a primeira ação analítica no processo de decomposição do todo é identificar os pré-indicadores, que se constituem na primeira análise das narrativas dos partícipes. Na ocasião, a pesquisadora em questão iniciou a leitura das narrativas visando compreender a totalidade que constitui a realidade de cada professor partícipe. Não nos iludamos que a referida totalidade seja apreendida num primeiro movimento do pensamento, pois são necessárias inúmeras idas e vindas nos dados produzidos para identificar as *palavras* que revelam indícios do pensar, sentir e agir deles. Para tanto, não consideramos quaisquer palavras, muito menos palavras vazias de sentido, outrossim, palavras que contenham uma materialidade.

De acordo com Aguiar *et al.* (2015), as palavras selecionadas como pré-indicadores devem evidenciar a materialidade histórica do sujeito. Vejamos o exemplo abaixo com pré-indicadores que expressam significações das necessidades formativas, mas também expressa a materialidade histórica das professoras.

Quadro 8 – Exemplo de Pré-indicadores extraídos dos memoriais e sessões reflexivas

Nº	Exemplo de Pré-indicadores
01	[...] é uma preocupação muito grande, porque houve falhas , houve lacunas na nossa formação inicial em relação a essas teorias , a esses conhecimentos científicos

	(Lineu, SR 01).
02	Não me sinto preparada para trabalhar com alunos que necessitem de atendimento especializado. Como encontrar um método de ensino que atenda às necessidades de aprendizagem desses alunos, como escolher a forma de avaliação que melhor se adeque a cada necessidade. [...] não estamos preparados para lidar com essa realidade (Margô, Memorial Formativo).
03	Então, necessidade formativa é muito mais do que ausência ou dificuldade perante os desafios que se apresentam durante o exercício docente, mas algo que faz parte de toda atividade que realizamos (Frida, Memo. Formativo)

Fonte: Elaborado pela autora com base no corpus empírico da pesquisa.

Os pré-indicadores são as partes negritadas em cada trecho extraído dos memoriais ou sessões reflexivas. São extraídos de uma narrativa na forma de trechos das falas que manifestem acontecimentos e/ou situações vividas, mas que ao serem extraídos do texto completo da narrativa, não perdem a capacidade de expressar o pensamento do sujeito. Desse modo, os pré-indicadores precisam expressar um conteúdo do pensamento, uma veracidade, na qual Kopnin (1978, p. 93) destaca: “[...] não é a apreciação do conteúdo do pensamento, mas das ações do homem [...]”, que podem ser realizadas pela apreciação do conteúdo do pensamento, das significações.

A identificação dos pré-indicadores (geralmente negritados) constitui uma ação realizada anterior à definição dos indicadores. Aguiar *et al.* (2015) alertam para que a busca de palavras nesta análise manifeste carga emocional, insinuações, aspectos particulares da fala. Os autores explicam que a intenção é relacionar os pré-indicadores formando indicadores diferentes, que desvelem a realidade, agregando diferentes significações. “O que se pretende na segunda etapa é, portanto, apreender o modo pelo qual os pré-indicadores se articulam constituindo as formas de significação da realidade” (Aguiar *et al.*, 2015, p. 68).

O segundo movimento na análise pelos NS diz respeito ao levantamento de indicadores. Esse levantamento é realizado considerando os pré-indicadores por meio dos critérios de similaridade, complementaridade e contradição. Para este movimento, contamos ainda com a definição dos seus respectivos conteúdos temáticos (vide apêndice), pois os conteúdos temáticos, se dedicam ao que se apresenta nos trechos discursivos sob análise, ou seja, “[...] àquilo que está presente nos trechos discursivos selecionados, seja de forma direta, seja de forma velada.

Noutros termos, refere-se ao dito e o não dito, o revelado e o não revelado, ao que esses discursos indicam ou querem indicar” (Marques, 2014, p. 147). A identificação dos conteúdos temáticos possibilita a elaboração dos indicadores, conforme veremos na sequência no Quadro 9.

Quadro 9 – Exemplo de levantamento de indicadores

Nº	Pré-indicadores	Exemplo de Indicador
01	[...] é uma preocupação muito grande, porque houve falhas , houve lacunas na nossa formação inicial em relação a essas teorias , a esses conhecimentos científicos (Lineu, SR 01).	INDICADOR 1 Significações acerca de necessidades formativas
02	Não me sinto preparada para trabalhar com alunos que necessitem de atendimento especializado. Como encontrar um método de ensino que atenda às necessidades de aprendizagem desses alunos, como escolher a forma de avaliação que melhor se adequa a cada necessidade. [...] não estamos preparados para lidar com essa realidade (Margô, Memorial Formativo).	
03	Então, necessidade formativa é muito mais do que ausência ou dificuldade perante os desafios que se apresentam durante o exercício docente, mas algo que faz parte de toda atividade que realizamos (Frida, Memo. Formativo)	

Fonte: Elaborado pela autora com base no corpus empírico da pesquisa.

O momento da elaboração dos indicadores visa, sobretudo, penetrar mais profundamente na realidade. Ainda que, esse momento seja a forma sintética desta realidade, a intenção da elaboração analítica de indicadores é negar a realidade para assim, apreendê-la, conforme Aguiar *et al.* (2015, p. 68-69) enfatizam:

Por se revestirem da dimensão contraditória da realidade, são os indicadores que permitem ao pesquisador avançar em direção ao processo da síntese, isto é, dos sentidos constituídos pelo sujeito. É esse processo que culmina na terceira etapa dessa proposta metodológica, a construção dos *núcleos de significação*.

Diante do exposto, a construção dos núcleos é a terceira ação analítica e aponta os resultados fundamentais das implicações da pesquisa e faz-se necessário que eles sejam nomeados, considerando a própria fala dos interlocutores. A opção por esse procedimento justifica-se porque permite captar o movimento dialético do pensamento do sujeito. Como defende Lefebvre (1975, p. 136), um observador poderá compreender o outro por meio de sua expressão, ou seja, de sua atividade, por quê: “Se eu mesmo não me compreendo, um observador poderá me compreender a partir de minha expressão. Além do mais, numa etapa posterior, talvez eu possa compreender meu sentimento”.

É no movimento constituído em conformidade com os pré-indicadores e indicadores já definidos, que por sua vez, formam uma totalidade parcial da realidade investigada que produzimos os núcleos de significação. Em suma, utilizamos mais de um indicador para formar um Núcleo, isto é, em um mesmo núcleo podemos ter diferentes indicadores que revelam as mediações mais determinantes na formação da consciência dos partícipes da pesquisa. É nesse incessante movimento que se desloca dialeticamente do todo para as partes

e vice-versa, que apreendemos a realidade investigada. Noutros termos, o movimento do pensamento da pesquisadora-formadora, que busca pela essência do objeto e o movimento do pensamento dos professores partícipes da pesquisa-formação, por meio das significações produzidas, denota a compreensão da realidade concreta.

O momento de produção dos Núcleos é marcado pela compreensão crítica da pesquisadora-formadora sobre a realidade investigada, processo interpretativo que sintetiza as mediações constitutivas do professor partícipe, seus modos de pensar, de sentir e de agir. Analisar dados à luz dos Núcleos de Significação requer um não contentamento com as primeiras aproximações realizadas no movimento de identificação dos pré-indicadores e de elaboração dos indicadores. É preciso, pois, fazer o processo de estudo do objeto acontecer por meio da decomposição para depois alçar a sua totalidade. Aguiar *et al.* (2015, p. 69) apontam:

[...] o caminho metodológico a ser seguido pelo pesquisador não pode ser outro senão aquele que, partindo das categorias simples apreendidas no primeiro movimento, busca perceber, por meio de suas principais categorias metodológicas, as relações, mesmo aquelas mais ocultas, que configuram o processo de constituição dos sentidos.

A terceira ação analítica desta proposta cria as condições do pesquisador revelar as significações constituídas pelo ser humano sobre a realidade investigada. Porém, quando da elaboração dos Núcleos, nós sentimos a necessidade de fazer uma minissíntese (vide apêndice), mesmo que fosse provisória visando possibilitar uma retomada dos dados das etapas precedentes neste processo analítico que implica análises e sínteses. Denominamos isso de Síntese Explicativa Provisória (SEP) (vide apêndice), bem como ilustraremos um dos núcleos de significação, como veremos o exemplo no próximo quadro:

Quadro 10 – Exemplo de Núcleo de significação

Nº	Indicadores	Núcleo de Significação
01	Significações acerca de necessidades formativas	NECESSIDADES FORMATIVAS E A PESQUISA-FORMAÇÃO: “necessidade formativa é muito mais do que ausência ou dificuldade perante os desafios, elas sempre existirão”.
02	As necessidades formativas produzidas pela mediação da pesquisa-formação.	

Fonte: Elaborado pela autora com base no corpus empírico da pesquisa.

Quando os Núcleos são produzidos, podemos afirmar que este movimento histórico-dialético não despreza as contradições, ao contrário busca nelas as suas mediações constitutivas, pois, se constitui em momento de abstração superior de uma amálgama de

análise-síntese da realidade. Contudo, o concreto pensado desvelado nos Núcleos é revelador de subjetividades, um movimento que foi da empiria para as abstrações e das abstrações para o concreto, a totalidade.

De acordo com Marques (2014, p. 126) o uso da proposta analítica com os núcleos de significação, colabora na compreensão da sua relevância analítica ao declarar: “[...] essa apreensão é possibilitada pela identificação no discurso de significações que se aproximam das motivações, desejos, sentimentos, expectativas, alegrias, frustrações, ou seja, aspectos ligados ao processo de afetação [...]”.

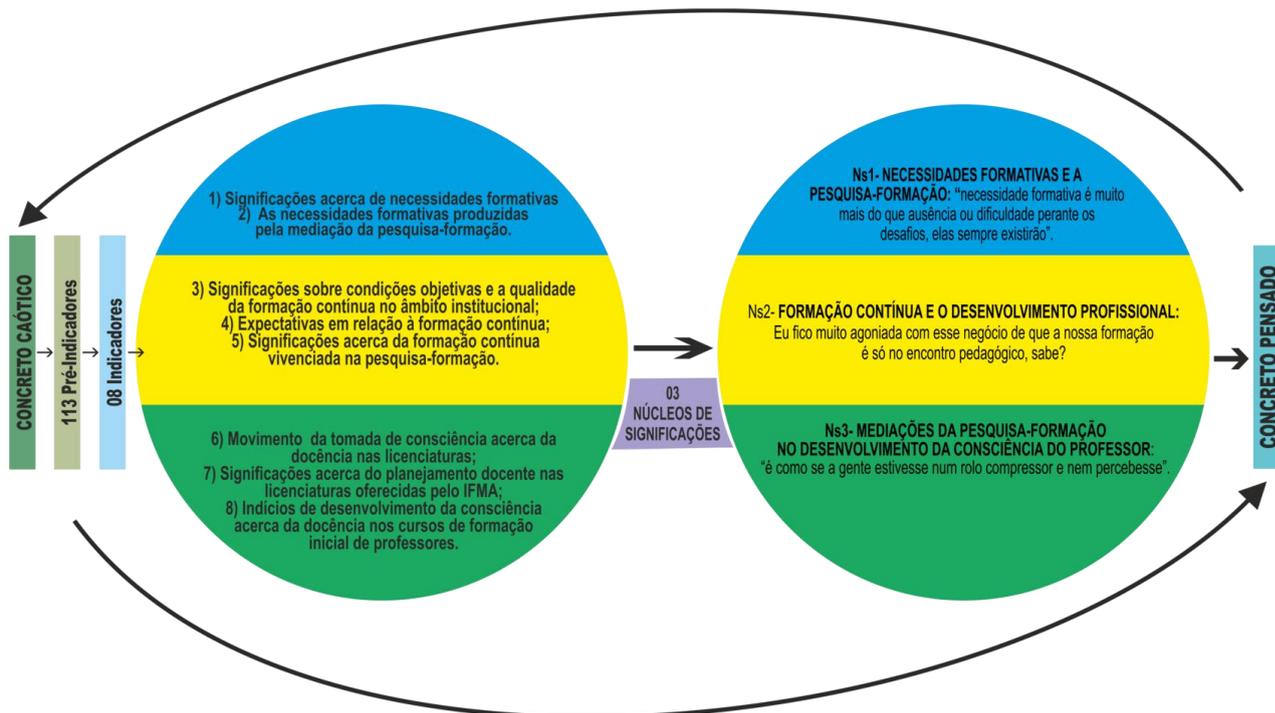
Ademais, convém adiantarmos aos leitores que dos três núcleos de significações produzidos os quais serão refletidos na próxima seção, destacamos que o terceiro núcleo implicou uma discussão bastante densa, ampliando consideravelmente a sua análise, pois o objeto conferiu esta determinação:

Por outro lado, se o sujeito possui papel fundamental na análise e síntese operatória da pesquisa, para o Materialismo Histórico-Dialético, é o objeto quem, pode-se assim dizer, “comanda” a pesquisa, o que significa dizer que procedimentos e técnicas de pesquisas não são escolhas individuais feitas pelo investigador segundo critérios pessoais, como tampouco devem ser determinados aprioristicamente. É o próprio objeto quem confere as possibilidades do alcance de suas determinações, visto que elas são imanentes do próprio objeto da investigação, e não do desejo ou capacidade intuitiva do pesquisador (Martins; Lavoura, 2018, p. 236).

Desta forma, nas idas e vindas analíticas, na qual percorremos 113 pré-indicadores, 08 indicadores até a produção dos 03 núcleos, como processo de aprofundamento da realidade da prática de professores de licenciaturas, realçando a relação singular, universal, particular como expressão da totalidade de dada realidade.

Na figura 05 apresentamos esse processo de pré-indicadores, indicadores e núcleo.

Figura 5 – Movimento do concreto caótico ao concreto pensado



Fonte: Análise do *corpus* empírico da pesquisa fundamentado em Aguiar e Ozella (2006, 2015) e Aguiar *et al.* (2013, 2023).

Na faixa de cor azul presente nos dois círculos, temos os indicadores 1 e 2 no lado esquerdo com seu respectivo núcleo de significação 01 no lado direito. Já na faixa de cor amarela, temos os indicadores 3, 4 e 5 no lado esquerdo e o seu respectivo núcleo de significação 02 no lado direito. E por fim, na faixa de cor verde, temos os indicadores 6, 7 e 8 no lado esquerdo com seu respectivo núcleo de significação 03 no lado direito do círculo.

A identificação de pré-indicadores, a elaboração de indicadores e de produção dos núcleos se constituem de modo processual, pois são movimentos analíticos orientados pela lei da transformação da quantidade em qualidade. Em outras palavras, implica no não contentamento com a análise das partes, mas o incessante voltar das partes ao todo para apreender a essência do objeto desta investigação.

Com a apreensão das narrativas que realcem os saltos referentes às significações das necessidades formativas mediada pela pesquisa-formação e, seguindo os argumentos discutidos, iniciamos o processo de análise dos dados e posteriormente a discussão. Na próxima seção apresentamos a materialização do plano analítico que evidencia o processo de produção da matriz das necessidades formativas para análise e fundamento na realização das sessões Reflexivas, em seguida apresentamos o caminho seguido na identificação dos pré-indicadores, indicadores e núcleos com base nos dados dos procedimentos adotados.

Figura 6 – Síntese das ações que compõem a metodologia da produção e análise dos dados da pesquisa, segundo Liberali (2010); Aguiar *et al.* (2013, 2023); Oliveira (2016) e Martins (2019)



Fonte: Dados da pesquisa.

Nesta subsecção aprofundamos o processo de análise do Memorial Reflexivo do Processo Formativo e o movimento desencadeado para conhecer as necessidades formativas dos professores partícipes. O processo de análise dos dados teve início com análise das necessidades formativas produzidas no Memorial elaborado logo após a adesão volitiva deles, bem como no transcorrer das sessões reflexivas.

Consideramos as necessidades formativas explicitadas para atender ao propósito de conhecer os professores de licenciaturas do IFMA e produzir as condições objetivas e subjetivas para organização da formação propriamente dita, as Sessões Reflexivas, etapa seguinte à elaboração do Memorial Reflexivo do Processo Formativo.

A análise das necessidades formativas não é algo simples, haja vista que nem sempre temos um nível de consciência mais elevado sobre nossas próprias necessidades, o que nos possibilita afirmar que os partícipes sinalizaram necessidades que para eles significavam aspirações, desejos, falta. Entretanto, tais aspirações, desejos e faltas irão se constituindo, por meio da reflexão crítica, em necessidades compreendidas como movimento, como produção social e histórica.

Sendo assim compreendidas a sua análise se constitui em um processo que vai do abstrato ao concreto pensado, objetivando explicitar o devir do que constitui o

desenvolvimento profissional docente. Na sequência, veremos a análise dos dados produzidos, enfim, o desenvolvimento profissional docente mediado pelas significações das necessidades formativas do concreto caótico ao concreto pensado.

6 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE MEDIADO PELAS SIGNIFICAÇÕES DAS NECESSIDADES FORMATIVAS: DO CONCRETO CAÓTICO AO CONCRETO PENSADO

“O concreto é concreto porque é síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação.”

(Marx, 1987, p. 16)

A epígrafe escolhida desta seção denota o desafio posto conforme a filosofia marxista, que é o de produzir conhecimento sobre a realidade educacional tendo como ponto de partida as representações caóticas do todo, avançando em direção às abstrações e destas ao todo como síntese de múltiplas determinações.

Iniciamos esta seção retomando o objetivo geral da tese que consiste em investigar a relação constituída entre as significações produzidas sobre necessidades formativas em contexto de pesquisa-formação e o desenvolvimento profissional de docentes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA. Nesta seção, apresentamos a análise dos núcleos de significação elaborados a partir do corpus empírico produzido na pesquisa-formação, já apresentada anteriormente. Sendo assim, visamos dar centralidade as significações produzidas no processo de pesquisa-formação realizado, analisando-as.

Tal análise que parte da aparência do fenômeno na sua forma dada, precisa avançar para a análise da estrutura, dinâmica e essência do objeto, exigindo do investigador, além da mobilização de conhecimentos, a capacidade de criticá-los e revisá-los. Marx, caracteriza concisamente tal processo numa investigação, pois o sujeito que pesquisa “[...] tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão que há entre elas” (Marx, 1968, p. 16). Em nossa pesquisa, isso reverbera na busca pelas significações, o que demanda bastante tempo e rigor nos estudos.

Destarte, os fundamentos teórico-metodológicos do MHD, da PHC servem de estofa na apreensão das significações produzidas na pesquisa-formação em direção ao desenvolvimento profissional, o que requer rigorosa vigilância para que não investiguemos como pessoas que pesquisam e “[...] só veem aquilo que está imediatamente e presente e não conseguem analisar o fato imediato à luz da totalidade social. O fetichismo é um fenômeno próprio do mundo da cotidianidade alienada [...]” (Duarte, 2004, p. 9). Aprender esse movimento que constitui a realidade investigada e, assim, poder explicá-la, não é atividade

fácil, só sendo possível quando o pesquisador esgota ao máximo suas múltiplas conexões, estudando suas mediações a partir das categorias teóricas, possibilitando o movimento da realidade caótica ao concreto agora, analisado e pensado.

O processo que buscamos evidenciar é o desenvolvimento profissional mediado pelas significações das necessidades formativas em contexto de pesquisa-formação. Na produção de conhecimento ora discutido, apresentamos nesta seção a interpretação dos resultados por meio de três núcleos de significação que foram articulados a partir de oito indicadores, como relembremos no quadro abaixo.

Quadro 11 – Núcleos de significação

Indicadores	Núcleos de Significação
1 Significações acerca de necessidades formativas	NECESSIDADES FORMATIVAS E A PESQUISA-FORMAÇÃO: “necessidade formativa é muito mais do que ausência ou dificuldade perante os desafios, elas sempre existirão”.
2 As necessidades formativas produzidas pela mediação da pesquisa-formação.	
3 Significações sobre condições objetivas e a qualidade da formação contínua no âmbito institucional;	FORMAÇÃO CONTÍNUA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: Eu fico muito agoniada com esse negócio de que a nossa formação é só no encontro pedagógico, sabe?
4 Expectativas em relação à formação contínua;	
5 Significações acerca da formação contínua vivenciada na pesquisa-formação.	
6 Movimento da tomada de consciência acerca da docência nas licenciaturas;	MEDIÇÕES DA PESQUISA-FORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA DO PROFESSOR: “é como se a gente estivesse num rolo compressor e nem percebesse”.
7 Significações acerca do planejamento docente nas licenciaturas oferecidas pelo IFMA;	
8 Indícios de desenvolvimento da consciência acerca da docência nos cursos de formação inicial de professores.	

Fonte: Dados da pesquisa.

Dessa forma, esta seção está dividida em quatro subseções. Nas três primeiras, analisamos os núcleos de significação construídos a partir do *corpus* empírico produzido na pesquisa-formação, na última, por meio do processo de internúcleo, o movimento é de síntese entre os núcleos de significação analisados.

6.1 Necessidades Formativas e a pesquisa-formação: “necessidade formativa é muito mais do que ausência ou dificuldade perante os desafios, elas sempre existirão”

O primeiro núcleo de significação a ser analisado foi denominado de NECESSIDADES FORMATIVAS E A PESQUISA-FORMAÇÃO: “necessidade formativa é muito mais do que ausência ou dificuldade perante os desafios, elas sempre existirão.” e foi constituído a partir de dois indicadores: 1) **Significações acerca de necessidades formativas**

e 2) **As necessidades formativas produzidas pela mediação da pesquisa-formação.** A discussão dos indicadores deste núcleo explica as múltiplas mediações culturais, históricas e sociais determinantes no processo de significação das necessidades formativas, bem como na produção de novas necessidades.

O primeiro indicador que compõe o primeiro núcleo de significação foi intitulado de: **Significações acerca de necessidades formativas** e assim, reúne as significações constituídas no processo formativo dos partícipes sobre as necessidades formativas que expressam variadas significações. Entendemos que as necessidades formativas dos professores dos IFs mantêm estreita relação com a formação de professores, seja a inicial, seja a contínua. Partindo desse contexto, temos como propósito neste primeiro núcleo a ser discutido, analisar as significações reveladas na pesquisa-formação, assim como, a produção de novas necessidades dos partícipes envolvidos.

Antes, porém, lembremos, portanto, que os modelos de sociabilidade organizam as necessidades humanas de acordo com determinada estrutura e seus interesses, dessa maneira, formam uma espécie de sistema de necessidades específico a cada sociabilidade. A estrutura de necessidades regida sob o capitalismo submete todas as necessidades à de posse. Noutros termos, os ditames do capital estimulam a necessidade de consumo que atenda apenas à sua reprodução, e não ao desenvolvimento pleno do ser humano, no sentido defendido pela PHC que preconiza o desenvolvimento das máximas potencialidades humanas.

Marx (2011), se dispôs a caracterizar a instrumentalização das necessidades humanas na sua forma manipulativa, haja vista que, quando nossos desejos e interesses estão submetidos à vontade de outrem, isso ilustra a degradação da necessidade humana convertida em aparências. Camuflada pelo domínio econômico, a necessidade se converte em mera aparência aliada a supostos afagos de satisfação efêmera que a mercadoria pode nos oferecer. Nesse sentido, Agnes Heller (1978, p. 21) aponta importantes observações preliminares no tocante ao conceito marxista de necessidade e sintetiza a originalidade das descobertas de Marx nos três pontos listados:

1. O trabalhador não vende o seu trabalho ao capitalista, mas sua força de trabalho.
2. Elaboração da categoria geral de mais-valia e sua demonstração (lucro, salário e aluguel do terreno são apenas formas fenomenais de mais-valia).
3. Descoberta do significado do valor de uso (Marx escreve que as categorias de valor e valor de troca não são novas, elas vêm da economia política clássica) (Heller, 1978, p. 21, tradução nossa).

A autora em referência destaca ainda que, se analisarmos os três pontos acima nos quais Marx refletiu, concluiremos nitidamente que todos eles são construídos sobre o conceito

de necessidade. E que, para Marx, a redução do conceito de necessidade a necessidade econômica implicará numa expressão da alienação (capitalista) das necessidades, pois na sociedade capitalista o fim da produção não é satisfação das necessidades, outrossim, a valorização do capital, em que o sistema de necessidades tem base na divisão do trabalho e as necessidades ocupam lugar no mercado, sob a forma de procura solvente (Heller, 1978).

No contexto da educação no capitalismo, as necessidades formativas dos professores também são produzidas de modo a se conformar com a lógica do consumo e da reprodução e manutenção da estrutura e dos interesses do capital. Isso acontece quando, por exemplo, os professores se prendem à realidade imediata e suas necessidades formativas ficam restritas à aparência. E quando o Governo e suas respectivas redes de ensino não empreendem os devidos esforços e as condições necessárias para que eles tenham acesso a uma formação contínua sob uma racionalidade que desenvolva a reflexão crítica.

Como alternativa de enfrentamento a situações como a do exemplo acima, delineamos o planejamento e materialização da pesquisa-formação ora discutida, corroborando o que Bandeira (2014, p. 26) declara:

Toda necessidade não se manifesta no vazio como algo inédito e cabal, pois, no princípio, carrega o novo, a possibilidade de que, por meio do processo de reflexão e de colaboração, poderá se plasmar, ou seja, tonar-se real. Nossa intenção [...] parte da premissa de que, em partilha, seja possível promover condições para a interpretação, a problematização, a reflexão e a compreensão das necessidades formativas para além da perspectiva clássica de lacunas ou discrepâncias, bem como da identificação diagnóstica, ou seja, que elas sejam entendidas como possibilitadoras de apropriação de novos conhecimentos para o agir reflexivo e crítico.

Nessa direção apontada pela autora, e com o propósito não só de possibilitar a apropriação de novos conhecimentos para um novo agir, outrossim com o de produzir desenvolvimento profissional mediado pelas necessidades formativas, é que constituímos a produção dos dados para além do diagnóstico destas, pois:

Se a pesquisa apenas detecta as necessidades, decerto esta investigação parece esvaziar-se da história, da vida social dos seus diretos interventores. A questão não é apenas fazer a pesquisa e constatar necessidades, mas, sobretudo, que os partícipes transitem da consciência em si (consciência ingênua) para a consciência para e com o outro, no qual o processo é elucidativo e se dá de forma consciente (Bandeira, 2014, p. 34-35).

O movimento que transita de uma consciência ingênua para uma crítica neste processo elucidativo que a autora pontua nos remete às significações apresentadas a seguir. Isto posto, relacionaremos tais reflexões com esta investigação ao apreender o que e como os partícipes significaram sobre suas necessidades, especialmente as formativas, bem como produziram outras, haja vista que, “[...] o homem, portanto, não tem apenas necessidades, mas é o ser que inventa ou cria suas próprias necessidades.” (Vázquez, 2007, p. 127). Aglutinamos algumas das significações dos partícipes sobre NF constituídas na pesquisa-formação:

Diante dos desafios que professor enfrenta no contexto da docência, entendo as **necessidades formativas como os diversos saberes que sentimos a necessidade de incorporar ao nosso repertório de conhecimentos** para melhorar o funcionamento da instituição escolar e para nos desenvolvermos profissionalmente (Lineu, Memorial Formativo)

[...] é uma preocupação muito grande, porque **houve falhas, houve lacunas na nossa formação inicial em relação a essas teorias**, a esses conhecimentos científicos (Lineu, SR 01).

A significação de Lineu expressa como as condições objetivas alcançam e afetam os sujeitos e o seu desenvolvimento. No caso deste partícipe, ele logo expressa em dois pré-indicadores presentes no mesmo indicador as contraposições que somos passíveis de ter, quando ele significa no Memorial Formativo e na SR1, respectivamente, as necessidades formativas, ora como incorporação de saberes a serem adquiridos, ora como significação de lacuna. Ele destaca que as necessidades formativas são sim, algo que surge diante dos desafios, mas por ser mediado também pela ideia de lacuna, denota uma forte contraposição e demonstra que a própria consciência se movimenta.

Nesse contexto, esclarecemos que passamos uma vida escolar e acadêmica regida predominantemente pela lógica formal e nesta, as necessidades formativas são significadas como sendo mera carência ou uma parte ausente que deve ser preenchida numa lacuna deixada em processos formativos nos quais participamos ao longo da nossa trajetória formativa.

Na literatura educacional, autores como Kauffman (1973) apontam uma definição considerada clássica entre educadores, a de que necessidade está implicada no distanciamento entre resultados atuais e aqueles a serem alcançados, ou seja, um vácuo ou uma lacuna existente entre dois pólos. Nessa perspectiva, o professor, ao trabalhar como docente concebe a formação contínua como ferramenta capaz de preencher espaços vazios gerados pela formação inicial e acumulados por várias demandas ao longo da sua atividade docente. Por outro lado, o referido autor traz pontos que avançam essa discussão, pois ele também redireciona a discussão sobre necessidade, evidenciando o seu caráter evolutivo e mutável,

quando considera a análise desta como algo imprescindível. Em outros termos, considera-a provisória, suscetível a revisões e não definitiva, nem completa.

Ao relacionarmos a análise feita por Kauffman (1973) com a que é feita por Bandeira e Ibiapina (2015, p. 49) adiante, realçamos que as últimas ampliam o assunto quando consideram necessidades formativas sob a ótica do Materialismo Histórico Dialético como “[...] possibilidades que emergem da categoria práxis, que tem seu ponto de partida na interpretação da realidade. O caráter material da práxis exige a discussão de sua história e das contradições implícitas”.

Concordamos com as referidas autoras, pois também defendemos que é na práxis que as necessidades formativas emergem e o partícipe Lineu traz na sua significação tais elementos não só quando denota ser preocupante o empobrecimento teórico na formação de docentes, sobretudo quando reconhece que “**Diante dos desafios** que professor enfrenta no contexto da docência [...]”, inferimos que ele compreende a relevância da interpretação da realidade, bem como as condições objetivas presentes nesta realidade para significarmos nossas necessidades.

Conforme os estudos de Martins (2019), a categoria necessidade vem na mira de pesquisadores em educação desde a década de 1970, porém, a adoção da base teórico-metodológica do MHD é ínfima. A respeito desta base teórico-metodológica, destacamos ainda que brevemente, pesquisas em educação do início do século XXI que são frutos do PPGEd-UFPI, tais como as teses de Bandeira (2014), a de Martins (2019), e a de Damasceno (2022), dentre outras, que têm dado ênfase às necessidades formativas de professores, contemplando-as na perspectiva de possibilidades de desenvolvimento profissional e pessoal.

Para Martins (2019, p. 73), a necessidade formativa enquanto categoria metodológica essencial na realização da pesquisa-formação “[...] pretende criar contextos de reflexão crítica sobre a prática. [...], o que converge ao que também propomos nesta investigação. A autora pontua ainda que “É dessa perspectiva que tratamos a categoria necessidade, como produção social e histórica, desta forma, ela é movimento, é possibilidade de tomada de consciência sobre algo, na formação de professores esse algo pode ser a docência, a prática pedagógica” (Martins, 2019, p. 73).

As necessidades formativas têm grande relevância e realce quando da organização e planejamento da pesquisa-formação como um todo, promovendo condições, que abrem possibilidades para transformação da prática pedagógica, para o vir a ser, implicando, assim, na compreensão da relação das necessidades com a causalidade e casualidade (Martins, 2019).

De acordo com a tese de Damasceno (2022, p. 29), “Em contexto de pesquisa-

formação com professores [...], quando são criadas as condições com propósito do desenvolvimento da reflexão e compreensão das necessidades formativas, criam-se possibilidades para o ensino por apropriação de conceitos”. Assim, a tese referida intensificou as discussões sobre as necessidades formativas de professores dos anos iniciais, para o ensino por apropriação de conceitos, e tem relevante contribuição na elaboração de novos processos formativos, considerando que essas necessidades são produzidas em atividade, na atividade pedagógica das professoras, e por todos os nexos constitutivos dessa atividade (Damasceno, 2022).

Diante do exposto nestas pesquisas que convergem com a compreensão que defendemos sobre necessidades formativas, destacamos que a ideia defendida pelas pesquisadoras remetente à categoria necessidade realça atributos que elegemos como indispensáveis ao atendimento e superação das necessidades: em atividade humana, a produção das necessidades é sócio-histórica e carrega a possibilidade de desenvolvimento.

No nosso cotidiano, embora a palavra necessidade permita vários significados, queremos evidenciar que, nesta tese, ela é abordada na perspectiva do MHD, e neste sentido é compreendida como aquilo que resulta da relação histórica dos indivíduos com a realidade que é sempre movimento, lhes impondo sempre novas formas de ser, pensar, sentir e agir no mundo. Portanto, enquanto seres humanos que somos e por estarmos em relação com a realidade o tempo todo, sempre produziremos necessidades. No caso dos professores, ao entrarem em relação prática com a docência, com os discentes, com a escola e com todos os elementos que constituem o fenômeno educativo, estes sempre produzirão necessidades formativas, porque é na prática que emergem e se desenvolvem as necessidades.

Indagada no Memorial Formativo sobre como compreende as necessidades formativas e quais são as suas atuais necessidades formativas diante do seu trabalho docente, a partícipe Margô significa da seguinte forma:

Não me sinto preparada para trabalhar com alunos que necessitem de atendimento especializado. **Como encontrar um método de ensino que atenda às necessidades de aprendizagem** desses alunos, **como escolher a forma de avaliação** que melhor se adequa a cada necessidade. O número de alunos com essas necessidades tem aumentado e **não estamos preparados para lidar com essa realidade** (Margô, Memorial Formativo).

A partícipe Margô demonstra um tensionamento diante do que ela considera como um não preparo para o enfrentamento de novas necessidades como a de avaliar alunos com deficiência e esboça na fala quase que um pedido de socorro. Nesse âmbito, Cheptulim (2004, p. 251) explica:

A contingência, sendo uma forma da manifestação da necessidade é, ao mesmo tempo, seu complemento, porque ela encerra não somente a natureza específica da formação material estudada, mas igualmente as particularidades de outras formações materiais com as quais ela entra em interação.

As necessidades advêm de manifestações externas, são inevitáveis, manifestam-se sob condições objetivas. Assim, tão logo a partícipe teve na pesquisa-formação, numa primeira oportunidade de ser ouvida atentamente e ter as suas necessidades elencadas, identificamos como ela e os demais estavam ávidos e desejosos de espaços formativos como o que propomos a eles, no qual defendemos a reflexão crítica como princípio norteador produzido coletivamente enquanto pilar capaz de engendrar transformação, tanto quanto dos partícipes quanto da pesquisadora.

As significações de Margô sinalizam que o despreparo apontado por ela na lida com as questões que a afligem é devido a uma realidade nova na qual ela não estava esperando ou preparada para encará-la, mas as suas significações também apontam para um recorrente e grave problema nos campi do IFMA, ligadas a ausência de condições objetivas na formação contínua de professores. É importante destacar que para ocorrer o ensino, a aprendizagem e uma educação inclusiva adequada, muitas outras condições devem ser garantidas, além daquelas relacionadas à formação inicial e/ou contínua, mas aprofundaremos estas questões mais adiante. Conforme o alerta feito por Marques *et al.* (2020, p. 5) precisamos agir no sentido em que

O primeiro passo que precisamos dar na direção de refletirmos acerca dessas questões pode ser a superação da ideia de que estar preparado significa estar pronto. Devemos ter clareza de que se preparar para a docência, seja ela no processo inicial, seja no processo de formação continuada, não obedece a uma lógica linear de causa e efeito. Nenhum curso de formação profissional prepara o professor ou a professora para a realidade, porque a realidade é movimento. A realidade não é, ela está sendo o tempo todo. Como é próprio de toda profissão, os professores, estejam eles em processo de formação inicial ou continuada, precisam construir permanentemente saberes, isso sim é fundamental, embora ainda não seja o essencial, porque o essencial é desenvolver a consciência acerca de como sua relação com a realidade educacional é mediada pelas condições objetivas e subjetivas de atuar profissionalmente.

Em conformidade com as autoras, afirmamos que é um equívoco pensar que existe uma formação docente que torne o professor pronto para sempre. Se a realidade está constituída por um movimento absoluto, as nossas necessidades formativas também estarão em movimento. Além disso, somos sujeitos históricos e não podemos conceber a nossa formação descolada da realidade, outrossim, temos que desenvolver cada vez mais a consciência acerca das tensões e contradições que permeiam a realidade educacional.

Ademais, Cheptulin (2004, p. 244) aduz:

[...] se todos os homens baseassem sua atividade na contingência, no acaso, a sociedade humana teria deixado de existir em razão da impossibilidade de organizar a produção contínua dos bens materiais. Mas nada semelhante a isso acontece, unicamente, porque o homem, em sua atividade, apoia-se não no acaso, mas na necessidade, guia-se não pelo que pode acontecer ou deixar de acontecer, mas pelo que acontecerá necessariamente, sob certas condições.

Partindo dessa compreensão, afirmamos que a partícipe Margô reconhece que sua prática docente requer mudanças, especialmente em quesitos didático-pedagógicos. Contudo, só reconhecer isso não é o suficiente. É preciso não somente vislumbrar a formação contínua como uma alternativa viável possível. A categoria possibilidade no MHD engloba a possibilidade em potencial e possibilidade realizada. A realidade é a possibilidade realizada que já foi potencial. Dessa forma, conhecer as legalidades naturais-sociais (Engels, 2015) envolve conhecer as possibilidades potenciais que podem se efetivar na realidade. Ou seja, conhecer as causas (causalidade). O que por sua vez possibilita a liberdade de escolha dentre alternativas (Lukács, 2018).

Nessa direção, a categoria necessidade se articula, além da causalidade, com a categoria possibilidade e liberdade. Diante do exposto, entendemos que o professor partícipe desta pesquisa-formação, dispôs das condições necessárias e favoráveis quanto ao tratamento dado às necessidades formativas, possibilitando uma nova prática regida sob a liberdade de fazer novas escolhas.

Nessa direção, Bandeira (2014, p. 55) enfatiza que “Se as condições não forem criadas para compreensão da necessidade como premissa da possibilidade, não restam dúvidas, as necessidades ficam dissimuladas na sua forma mais comum, ou seja, nas casualidades.” O princípio de reflexão crítica proposto, intencionou o alcance para além da manifestação das necessidades formativas dos professores partícipes, pois as condições em direção a uma expansão da consciência foram criadas para tal. Desse modo, a partícipe Frida declara:

Então, **necessidade formativa é muito mais do que ausência ou dificuldade** perante os **desafios** que se apresentam durante o exercício docente, mas algo que **faz parte de toda atividade que realizamos** (Frida, Memo. Formativo)

[...] Ademais, para transformarmos algo, necessitamos de **consciência crítica perante** nossas **realidades** e compreendermos que **as necessidades formativas sempre existirão** (Frida, Memo. Formativo)

As significações da partícipe Frida reverberam que as NF para ela não se restringem a uma mera ausência ou dificuldade, pois sabe que elas permeiam os desafios constantes em sua

atividade e que, sem a consciência crítica ante a realidade, não compreenderemos que as NF irão sempre existir. Inferimos, assim, que a partícipe significa as NF como algo dinâmico e presente em nossa realidade e que emanará desta realidade, bem como elas podem constituir em um possível desenvolvimento.

Ademais, toda necessidade emerge na/sobre a prática, tendo em vista que esta constitui fundamento e critério de verdade, uma vez que é a partir da prática que damos a largada e voltamos transformados. Para Vasquez (2007, p. 253), “[...] a prática não só funciona como critério de verdade da teoria, mas também como fundamento, já que permite superar suas limitações anteriores mediante seu enriquecimento com novos aspectos e soluções [...]”, pois é no estabelecimento de múltiplas relações que alcançamos a essência inerente às práticas.

Vasquez (2007, p. 28) ressalta a práxis como possibilidade que os seres humanos necessitam para se tornarem sujeitos da história: “[...] categoria central da filosofia que se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação.” É na e pela história que o homem ocupa papel de sujeito ativo e consciente, então, professores também são capazes de impulsionar a grande roda da história.

Nesses termos, é na condição de ser social, ou seja, de quem se relaciona com outros seres humanos, mas também com a natureza, que o sujeito não só desvela e atende as suas necessidades, como é capaz de produzir outras. Estas se manifestam sempre sob determinadas condições objetivas, porém, suas condições são mutáveis. Consequentemente, mas não linearmente, as necessidades mudam e também se desenvolvem.

Sob essa ótica, a formação de professores não escapa à reflexão acima, uma vez que ser professor não é algo que já vem estabelecido ao nascermos. Narrativas criadas e disseminadas até hoje como as de que determinada pessoa já nasceu para ser professor, enfim, como algo inato ou significando a docência como um dom, um ofício, uma missão ou pura vocação atrapalham toda a luta que os professores já encamparam para o reconhecimento e a valorização da profissão docente.

Segundo os dados socializados no artigo de Locatelli e Pereira (2019, p. 240) intitulado: “Quem são os atuais estudantes das licenciaturas no Brasil?”, que analisa o perfil dos estudantes de licenciatura no país, considerando, especialmente, as condições socioeconômicas e a relação com o magistério, concluiu que

[...] os cursos de licenciaturas atendem a um público com pouca possibilidade de complementação da formação com viagens, compras de livros ou participação em eventos, devido as suas limitações financeiras, e que dedica pouco tempo aos estudos em razão do trabalho e/ou dos horários alternativos e reduzidos do curso. Trata-se de uma realidade que acarretará perdas para o estudante, não só em relação

ao conhecimento produzido na área, mas também no que se refere ao processo de produção e análise crítica desse conhecimento. Um prejuízo para o seu processo de formação, que o coloca em uma situação vulnerável diante dos desafios da realidade e dos controles externos, diminuindo, assim, sua autonomia como docente e como intelectual.

Além da autonomia dos futuros professores diminuída em função da falta de condições e dos prejuízos ao longo da trajetória formativa apontados pelo referido artigo, convém ressaltar ainda que a docência é muitas vezes preterida diante das escolhas profissionais, pois o estudo de Locatelli e Pereira (2019, p. 241) também verificou que

[...] o desinteresse dos estudantes das classes médias e altas pelo magistério contribui para que os cursos de licenciatura se tornem uma opção para aqueles que não tiveram muitas oportunidades de acesso ao ensino superior. A vocação pelo magistério, como justificativa da escolha do curso, se revela um fenômeno seletivo que, ironicamente, se distancia das camadas sociais com maior poder aquisitivo. Essa lógica se torna ainda mais intrigante na medida que o acesso dos estudantes aos chamados cursos de elite, os mais concorridos e valorizados socialmente, têm sido “explicados” pelo mérito, uma situação que contribui para reproduzir nas licenciaturas o estigma de cursos fáceis e de qualidade inferior.

Essa realidade traduz o que a muito tempo não é novidade, as licenciaturas e a formação de professores não se constituem enquanto prioridade nos investimentos e recursos orçamentários para melhoria tanto acadêmica quanto na questão salarial. Sendo assim, defendemos a necessidade de uma formação contínua, isto é, uma pesquisa-formação que priorize as significações das necessidades formativas de professores de licenciaturas do IFMA, e a relação destas com o desenvolvimento profissional por eles produzidos, implicando estabelecer relações com o contexto histórico-social que, por sua vez, resulta de unidade dialética, pois se revela subjetivo e objetivo. Faz-se necessário, pois, apreendê-las sempre como possibilidades, pois essas necessidades não se constituem meramente como reflexos das condições objetivas em um determinado contexto.

Assim, entendemos que será por intermédio das relações com a natureza e com o outro que o homem produzirá os meios materiais para trabalhar suas necessidades, constituindo, dessa forma, sua historicidade, na capacidade consciente de si e do outro, bem como a que temos da realidade a qual pertencemos, não só de compreendê-la, mas, principalmente, de transformá-la.

O segundo indicador que compõe o primeiro NS é intitulado de: **As necessidades formativas produzidas pela mediação da pesquisa-formação** e aqui aglutinamos as necessidades formativas que emergiram com as reflexões promovidas no contexto da pesquisa-formação como veremos a seguir:

[...] na verdade, nas minhas disciplinas, **nas minhas aulas, a teoria e a prática, elas têm que andar juntas**, mas a gente acaba esbarrando em tantas dificuldades e essas **dificuldades elas começam desde a estrutura, a infraestrutura mesmo, com a falta de material, ou então a forma como as instituições organizam o curso**, por exemplo (Margô, SR 01)

[...] eu acho que **tudo isso perpassa pelo processo formativo e isso deve começar lá na formação inicial, se a gente não trabalha lá essa indissociabilidade** [teoria e prática] **e essa necessidade dos conhecimentos teóricos** para qualificar a prática, eu acredito que não há perspectiva de mudança, acredito que isso perpassa pelo **processo formativo tanto inicial quanto o continuado** [...] (Lineu, SR 01).

[...] **então a gente volta à discussão inicial dessa importância de você se apropriar dos conhecimentos científicos**, se apropriar dos conceitos teóricos. Então assim, é uma coisa meio que atrelada à outra sempre. **É por isso que ele trabalha o formar e formar-se em espaço significativo**, você tá formando e tá em processo de formação **ao mesmo tempo** (Frida, SR 2).

Dentro [...] do curso de Biologia a gente já tem isso, **a gente tem aluno** que já começa a disciplina por exemplo, **descrente da ciência**, aula de imunologia ele já começa a falar, já começa por aí **a descrença, né? Falar assim de teoria e prática, pelo menos para quem é professor de biologia, é uma coisa que não dá para separar**, acho que é um grande desafio. (Margô, SR 01)

E eu acho que também, além disso, uma atualização mesmo, **a gente precisa de uma atualização constante**. [...] (Margô, SR 7).

Fonte: Dados da pesquisa.

A unidade teoria e prática foi a tônica circunscrita no excerto acima. Os partícipes Lineu e Frida enfatizam a necessidade de o processo formativo docente oferecer as condições para que professores e futuros professores tenham efetivamente apropriação dos conceitos teórico-científicos indissociados da prática. Ademais, “O conhecimento não é contemplação. [...] O homem só conhece a realidade na medida que ele cria a realidade humana e se comporta antes de tudo como ser prático.” (Kosik, 1976, p. 22). O autor discute que para a filosofia e para a ciência moderna, [...] o conhecimento representa um dos modos de apropriação do mundo pelo homem” (Kosik, 1976, p. 23). Nessa direção de não contemplarmos, outrossim, de nos apropriarmos de conhecimentos teórico-científicos, é que a pesquisa-formação se constituiu.

Quando a partícipe Frida diz “**então a gente volta à discussão inicial [...]**” evidencia a preocupação dentre os partícipes com o empobrecimento teórico na formação de professores, o que tem sido recorrente e bastante afluída nas discussões realizadas. A respeito dessa preocupação entre os partícipes que predominava nossos estudos, é imprescindível as reflexões feitas por Lígia Martins (2010, p. 22-23) no capítulo intitulado “O legado do século XX para a formação de professores”, no qual a autora denuncia:

As dimensões técnicas da prática de ensino passam a ocupar um lugar central, em detrimento de seus próprios fundamentos. Privilegia-se a *forma* mutilada de *conteúdo*! Essa diluição, todavia, também ocorre sob um forte argumento, qual seja, a necessária articulação entre *teoria e prática*. Uma articulação, porém, centrada na resolução de problemas práticos imediatos e o manejo das situações concretas do

cotidiano escolar, enfim, que privilegia a *forma* em detrimento do *conteúdo*, deixando implícita a falaciosa frase: “na prática a teoria é outra”! Por esse caminho vemos a formação de professores, seja ela inicial ou contínua, aligeirar-se a passos largos, tornando-se *presa fácil* para os empresários da educação e para os administradores de universidades públicas [...].

A autora prossegue denunciando as falácias de uma justa e correta necessidade de formação de professores herdadas do século passado, mas que estão veementes atualmente, bem como aponta a proposição de construção de um modelo de formação alternativo assentado numa construção de conhecimentos que esteja no intuito de produzir o “[...] desvelamento da prática social, apto a promover o questionamento da realidade fetichizada e alienada que se impõe aos indivíduos. Que supere, em definitivo, os princípios que na atualidade têm norteado a [...] a formação de professores” (Martins, 2010, p. 20).

É preciso, pois, assumirmos a defesa intransigente de processos formativos comprometidos com a articulação entre teoria e prática para que assim os docentes em serviço consigam realizar com qualidade superior suas práticas, conforme destaca Moura (2022, p. 71):

Tal como em qualquer profissão, considera-se essencial definir espaços em que o futuro profissional professor possa experienciar modos de realização das atividades de sua profissão. Nesses espaços de formação, os formadores devem proporcionar a vivência de atividades modelares para as suas futuras práticas. Defendemos que ali se desenvolva a aprendizagem de um modo geral de realização da atividade pedagógica, nos mesmos preceitos de qualquer atividade humana: a que possibilita compreender o objeto e o modo como lidar com ele de forma a aprimorá-lo constantemente. Atividade pedagógica, para possibilitar àqueles que a realizam apropriar-se de conhecimentos teóricos e desenvolver formas mais elaboradas de pensamento, devemos criar espaços de formação que proporcionem, aos futuros professores e àqueles já em exercício, permanente aprofundamento do seu objeto, ao planejar, realizar e avaliar ações intencionais que objetivem a aprendizagem de conceitos considerados relevantes para a formação integral dos estudantes.

Na esteira da discussão proposta por Moura (2022), a partícipe Margô afirma que acaba esbarrando em muitas dificuldades em relação ao desenvolvimento da atividade pedagógica, que perpassam desde a articulação teoria e prática como aquelas ligadas à estrutura e infraestrutura. Em sua fala, realça que encontra muitas dificuldades em função das condições objetivas desfavoráveis.

Em outro trecho da sua narrativa ela assevera que mesmo nas turmas do curso de licenciatura em Biologia se depara com alunos que não acreditam na ciência, um problema que segundo ela, resulta dessa desarticulação entre teoria e prática. Esta necessidade em Margô foi produzida na pesquisa-formação, mas que emergiu com força após a pandemia. A partícipe Margô também destaca a necessidade de atualização constante por meio de

formação fornecendo sinais de que as necessidades formativas emergem da realidade vivida.

Para acentuar mais ainda os desafios existentes quanto a cisão teoria e prática, nos últimos anos a descrença na ciência mesmo diante de uma pandemia que assolou o mundo tem sido uma adoção recorrente entre aqueles que duvidam da produção científica por interesses escusos, pois o negacionismo da ciência tem feito parte da estratégia de governantes da ultradireita. Durante a pandemia, o modo como alguns líderes conduziram sua gestão agravou ainda mais a calamidade que o Brasil e o mundo passavam. De acordo com Mascaro (2020, p. 13), quando discorre sobre a “solução” por parte de Donald Trump (então presidente dos EUA) e a de Jair Bolsonaro (então presidente do Brasil) que consistiu em investir na crise como reação à própria crise.

Trata-se de um movimento múltiplo. Começa com um negacionismo de primeiro momento, como foi típico também de muitos governos nas reações à crise de 1929, o que é alimentado por autoenganos pessoais dos governantes, dos órgãos políticos e dos atores econômicos do capital. Logo em seguida, trata-se também de uma estratégia política: tais líderes põem-se em oposição à própria realidade sobre a qual governam, diminuindo custos políticos e responsabilidades que lhe sejam próprias, valendo-se dos seus públicos cativos de extrema-direita e de discursos e pensamentos anticientíficos. Por fim, encontra-se a estratégia econômica: setores sociais e frações de classe são vencidos por outros, que concentram e amealham os resultados positivos dos esforços sociais. Já nos EUA e no Brasil os bancos e os setores financeiros ganharam, de imediato, apoio que não se estendeu na mesma quantidade a outros setores burgueses, muito menos às massas trabalhadoras. Trata-se, neste momento, de controlar o fogo da crise com fogo de encontro, salvando-se setores e deixando queimar outros.

Desse modo, os outros queimados em questão foram os mais pobres, vemos assim que a negociata da formação humana não para, pois até numa pandemia, a vida das pessoas estava entregue ao que podemos chamar de “salve-se quem puder” ou “cada um por si”. Os estudos de Duarte (2018a, 2018b;) Duarte, Mazzeu, Duarte (2020) nos ajudam a entender esses tempos de obscurantismo beligerante em que se torna necessário que a educação escolar, em seu trabalho de difusão do conhecimento objetivo, supere tanto o negacionismo como o relativismo:

A visão de mundo de uma parcela significativa da população brasileira encontra-se fortemente influenciada por ideias e valores obscurantistas, chamados mais comumente de “conservadores”. Mas o que o obscurantismo pretende, de fato, conservar? Não é o patrimônio cultural da humanidade, não é a natureza, não é a dignidade da vida humana. Analisando o que está por detrás da retórica beligerante do obscurantismo, o que se verifica é que os defensores dessa visão de mundo não pretendem nem mesmo conservar o que eles chamam de valores da tradicional família cristã. O que eles tentam conservar é uma cultura da violência, da ignorância, da opressão e do preconceito (Duarte, 2022, p. 70).

Aliados e alinhados com os defensores desta cultura nefasta citada pelo autor estão as recentes orientações do Estado brasileiro para a formação de professores da educação básica, por exemplo, aquelas oriundas do Conselho Nacional de Educação (CNE), que tem conduzido de forma arbitrária diversas alterações na esfera da educação, consolidando-se, portanto, como órgão de governo que oficialmente vem contrariando a construção coletiva de políticas educacionais.

A relação do CNE e de seus principais conselheiros com os interesses do âmbito privado-mercantil, tem-se revelado a intenção destes na manutenção da hegemonia capitalista no país, ao menosprezar a necessidade histórica de uma política global de formação docente, que envolva a formação inicial e contínua, as condições de trabalho, a valorização, melhoria salarial e o plano de carreira.

A necessidade de Margô, de superar a descrença na ciência por parte dos licenciandos tão logo iniciem seu curso superior, nos remete ainda a uma realidade que não podemos nos esquivar de mencioná-la, pois muitas pessoas até acreditam que não é mais necessário discutirmos o projeto Escola sem Partido²⁴, que já fora considerado inconstitucional. Mas no bojo de projetos como este que tentam silenciar os professores e até mesmo puni-los, disseminam um discurso de ódio direcionado aos professores como se trabalhar com o conhecimento científico fosse uma ação inimiga. A esse respeito, Penna (2018, p. 118) afirma:

A pior consequência do discurso reacionário no campo educacional é a adesão de muitos à campanha de ódio aos professores, que leva a práticas persecutórias e ao denunciamento. Professores que não fazem parte de redes de sociabilidade docente fortes já têm se autocensurado por medo de notificações extrajudiciais, processos por danos morais, demissões, violência física e até ameaças de morte. Estão deixando de discutir temáticas importantes previstas em diretrizes educacionais e de acordo com sua formação profissional por medo. Por isso precisamos ficar atentos às casas legislativas nas quais tramitam os projetos e combater esse discurso reacionário em todos os espaços públicos e privados. Não basta ser contra os retrocessos vividos no campo educacional (e fora dele): ao nos contrapor a eles, temos a oportunidade de formular uma pauta propositiva em defesa de uma educação democrática. Não existe uma definição pronta do que seria esta educação democrática, justamente porque ela só pode ser construída politicamente frente aos desafios e ameaças característicos de cada contexto histórico. Mais do que desânimo frente ao período de retrocessos que vivemos, podemos aproveitá-lo como uma oportunidade para refundar nossa luta pela educação democrática e pela escola pública, enfrentando esses novos desafios e ameaças.

²⁴ Para entender o caráter reacionário do projeto Escola sem Partido e quão grave se constitui enquanto ameaça à educação brasileira, ao fomentar o pânico moral e o ódio ao pensamento livre e à figura do professor, bem como refletir sobre como este projeto de lei, empreendeu um clima de perseguição inquisitorial no âmbito escolar e acadêmico no Brasil sob a justificativa de um suposto pensamento neutro. Ler o artigo de Fernando Penna (2018) intitulado “O discurso reacionário de defesa de uma “escola sem partido”. O artigo encontra-se no e-book “O ódio como política: A reinvenção das direitas no Brasil”, organizado por Esther Solano.

São enormes os desafios e ameaças postos e a refundação da luta explicitada pelo autor requer de nós, professores, estarmos atentos às disputas e jogo de interesses que ocorrem no campo educacional sem hesitar sobremaneira em fazer uma leitura ampla e global da conjuntura política e econômica brasileira e seguirmos na luta para que tais interesses não deixem nossa força minada. De acordo com Moraes (2003, p. 153), estamos em “marcha à ré intelectual”, em tempos em que o “fim da teoria”, e que “a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência e a teoria é analisada como desnecessária”, chega a ser celebrado e considerado como normalizado.

Faz-se necessário cessar o avanço de tendências não críticas que fundamentem a formação do professor, pois, caso contrário, não alteraremos este cenário. Defendemos que condições objetivas precisam ser criadas para a melhoraria urgente da qualidade de ensino, a citar, melhores condições de trabalho, maior investimento em educação, escolas mais estruturadas, espaços formativos para debater criticamente, sobretudo, as teorias pedagógicas que reinam no âmbito da escola pública brasileira. E mais, estes estudos formativos devem contemplar as condições objetivas e subjetivas.

Diametralmente oposta a uma educação que vise amordaçar docentes, e reforçar cisões como a da teoria-prática; sinalizamos que os estudos apontados por Manacorda (2010, p. 88) em conformidade com Marx, apresentam contraposições também à educação naturalista, espontaneísta e pragmática, pois Marx propõe uma educação que vise à omnilateralidade humana. O que implica, então, uma formação humana omnilateral? Para o autor em tela, “[...] é o desenvolvimento total, completo, multilateral do ser humano; desenvolvimento que ocorre em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade de sua satisfação”. Desse modo, a atividade educativa para Marx é:

[...] uma práxis educativa que, ligando-se a do desenvolvimento real da sociedade, realize a não separação dos homens em esferas alheias, estranhas umas às outras e contrastantes, ou seja, uma práxis educativa que se funde sobre um modo de ser que seja o mais possível associativo e coletivo no seu interior e, ao mesmo tempo, unido a sociedade real que a circunda (Manacorda, 2010, p. 84).

De acordo com esse autor, Marx propõe a indissociabilidade entre ensino e trabalho e explicita que se trata de trabalho produtivo, porém, fundamentado nos aspectos mais modernos, revolucionários e integrais do saber, enfim, “[...] um homem educado com doutrinas não ociosas, com ocupações não estúpidas, capaz de livrar-se da estreita esfera de um trabalho dividido.” (Manacorda, 2010, p. 91).

Portanto, a escola e espaços formativos não podem se eximir da sua tarefa, que é a de transmitir às novas gerações os conhecimentos científicos já produzidos, bem como assegurar as condições para a produção de novos. Sendo assim, Marx não separa ciência e educação; ao contrário, aponta que à escola cabe a transmissão do saber, do conhecimento científico, pois o fim da educação para ele é radicalmente contra uma formação subalterna e sim, uma vida de comunidade em que ciência e trabalho sejam pertencentes a todos os indivíduos (Manacorda, 2010).

Novas necessidades seguem sendo produzidas no contexto da pesquisa-formação, conforme as significações expressas nas narrativas a seguir:

“[...] eu acho que a **grande pergunta dos últimos tempos é como que a gente vai recuperar, não** sei se a palavra certa é essa, **os déficits dessas aprendizagens, né, ou não aprendizagem**, eu acho que isso é um gancho que **faz a gente pensar**, porque eu não posso fazer tudo, **mas eu acho que a própria forma de instrumentalizar essas disciplinas de formação pedagógica** de uma forma diferente, porque muitos livros ainda estão muito presos a esse discurso para o resultado.” (Frida, SR 01)

Porque até agora eu tenho pensado em melhorar na parte técnica, eu baixo artigo, me atualizo e tudo. **Mas que outros aspectos eu posso abordar com a intenção mesmo?** Eu venho trabalhando isso, algumas coisas eu acho... **do que eu analisei nesse texto, mas de forma totalmente intencional [...] e de começar a repensar mesmo a nossa prática** e como que a gente pode melhorar em outros aspectos (Margô, SR 6). **Então, a gente tem que ter muito cuidado, daí vem aquela questão dos modismos**, metodologias ativas, não sei o quê. Gente, **ela tem um grande fundamento dentro da pedagogia da escola nova**, se eu não tiver enganada, então **a gente tem que ter** muito esse assunto **conscientização** (Frida, SR 7).

Eu me recuso, por exemplo, a planejar e avaliar como eu estava fazendo. Claro, a gente tem conhecimento, porque a gente é empurrado a atender um prazo, a atender uma lógica que é muito forte, é um sistema muito forte dentro das nossas instituições, [...]. **Então avaliar de uma forma diferente**, eu acho que é uma das questões que eu preciso sempre tá melhorando, estudando mais. (Frida, SR 7).

Diante das reflexões na PF, a partícipe Frida destaca como necessidade formativa, a de recuperar a aprendizagem dos alunos. Ela se refere ao retorno das aulas pós-pandemia e reflete: “[...] eu acho que a **grande pergunta dos últimos tempos é como que a gente vai recuperar, não** sei se a palavra certa é essa, **os déficits dessas aprendizagens, né...[...]”**. Essa significação da Frida pode levar a reflexões sobre os impactos da pandemia nos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, portanto, no processo de humanização, tendo em vista que a escola tem esse papel.

A necessidade produzida por Frida é fruto da relação dela com a profissão na pandemia, portanto, fruto da sua relação com o real. Essa necessidade formativa não é somente dela, é de todos os educadores que acompanharam e vêm acompanhando seus alunos, sobretudo, os de baixa renda, que, sem dúvida, foram os mais prejudicados com o ensino remoto emergencial. A partícipe sinaliza que é necessária uma instrumentalização melhor e

diferente quanto ao ensino das disciplinas pedagógicas em licenciaturas. Para colaborar com esta NF de Frida, na qual ela situa que foi produzida nos últimos tempos referindo-se ao período da pandemia e pós pandemia, Aguiar *et al.* (2023, p. 20) pontuam:

[...] não é possível descolar a pandemia de Covid-19 pela qual passamos – suas consequências sociais, educacionais, políticas, econômicas – do sistema político-econômico sob o qual vivemos, o capitalismo, e a episteme burguesa forjada pela ideologia liberal, neoliberal, ultraliberal que testemunhamos incontrolavelmente exacerbada em muitas instâncias do governo, do parlamento, do judiciário, do empresariado, do comércio, do sistema financeiro. Considerar essa configuração ampla e estrutural é fundamental para podermos compreender a conjuntura construída pelo Estado e pela sociedade civil no período pandêmico: somente sob e sobre esse quadro, por um lado, geral, mas, por outro, específico – face a todas as situações inusitadas ressurtidas hodiernamente – podemos empreender as estratégias de pesquisa que deem conta de prospectar informações para o projeto de pesquisa do qual participamos e produzir conhecimentos sobre essa esdrúxula situação em que todas as escolas do país foram expostas nesse período trágico de nossa história.

Essa necessidade revelada por Frida quanto aos questionamentos feitos por ela sobre como recuperar o déficit nas aprendizagens dos alunos durante e pós pandemia se coaduna com a reflexão proposta pelas autoras acima quando denunciam essa situação esdrúxula na qual estamos expostos. Frida faz ainda um chamamento bastante pertinente quanto ao cuidado que devemos ter para com os modismos das metodologias que comumente se apresentam sob a capa de inovação e moderno: **“Então, a gente tem que ter muito cuidado, daí vem aquela questão dos modismos, metodologias ativas, não sei o quê. Gente, ela tem um grande fundamento dentro da pedagogia da escola nova, se eu não tiver enganada”**.

A necessidade da conscientização acerca das teorias que sustentam determinadas metodologias conclamada por Frida nos impele a destacar que geralmente encontramos no Brasil, programas de formação de professores que até apresentam uma agenda progressista, com destaque ao combate a alienação, opressão e a exclusão. Conforme Duarte (2022, p. 68):

As pedagogias do aprender a aprender, desde a Escola Nova até o discurso atual sobre as metodologias ativas, identificam o que é clássico na escola com a pedagogia tradicional, induzindo os educadores à equivocada conclusão de que o posicionamento crítico em relação à visão tradicional de educação deve resultar em negação da transmissão-assimilação do saber sistematizado.

O autor amplia a discussão quando se refere também à relação envolvendo conteúdos escolares e concepção de mundo, haja vista que esta relação não é compreendida como deveria, ou seja, em

[...] suas múltiplas e complexas mediações [...]. Bem como quando no [...] caso da forma didática predominam visões imediatas que vinculam de maneira apressada e simplista o emprego das chamadas metodologias ativas com a formação de sujeitos que assumem o protagonismo crítico em suas práticas sociais extraescolares (Duarte, 2022, p. 68).

Na maioria das vezes, a pauta progressista dos cursos de formação docente se esvazia e perde o seu significado crítico, seja por causa das políticas educacionais em vigor, seja devido ao conteúdo e forma operacionalizados, haja vista que as perspectivas de formação têm se materializado conforme políticas excludentes e em premissas positivistas e, destoando radicalmente do que deveriam fazer, são, na realidade, modelos que realizam práticas reprodutoras e opressoras.

Essa maneira de se lidar com a questão da forma no trabalho educativo apoia-se numa caracterização, extremamente simplificadora e amplamente divulgada, do que seja um aluno ativo e um aluno passivo. Tal caracterização adota com pressuposto não questionado a afirmação de que na escola tradicional o professor era o sujeito ativo e o aluno era o sujeito passivo sobre o qual incidia a ação do professor, ação essa que se reduzia ao depósito mecânico de conteúdos na mente dos alunos. Não é necessário ser defensor da Escola Tradicional para se constatar a inconsistência dessa caricatura do que seria o ensino segundo essa orientação pedagógica.

Importante questionar o que ecoa em nós enquanto desafio nas práticas cotidianas e frente às ações coletivas que lutam por uma formação humana emancipatória. Que tipo de ser humano temos formado com a orientação pedagógica adotada? Em conformidade com Vigotski (2003, p. 157), devemos educar respeitando o real, porém, por real não devemos entender só a pequenez do mundo que nos rodeia, pois se trata da realidade que nos circunda,

[...] se não quisermos criar um pequeno-burguês e um medíocre. Temos de admitir que, quando se fica encerrado nesse estreito círculo dos interesses imediatos, isso vai criando em crianças e adultos uma forma de voo curto, uma concepção miúda de vida, limitada e arrogante.

É preciso, pois, nos apropriarmos dos pressupostos teóricos oriundos das relações sociais que fundamentam as atuais formações e práticas educativas. Até mesmo porque, historicamente, a educação brasileira estruturou-se sob os eixos da dualidade da sociedade de classes, das políticas de contenção de acesso aos níveis de ensino superiores ao primário e da acumulação de capitais.

Diante dessa realidade, Bock *et al.* (2023, p. 19) discutem sobre os impactos da pandemia da Covid-19, relacionando-os à questão do fracasso escolar e sintetizam que o Brasil tem pelo menos dois grandes desafios para enfrentar enquanto nação:

O primeiro deles é encontrar alternativas que visem à inclusão escolar de todos os alunos e alunas que em decorrência da desigualdade social, econômica e regional foram impedidos de dar continuidade aos estudos durante a pandemia da Covid-19. O segundo é encontrar alternativas de garantir àqueles que, mesmo tendo continuado os estudos, não tiveram o aproveitamento necessário, devido às péssimas condições de ensino e aprendizagem decorrentes do ensino remoto emergencial, corroborando assim com o aumento dos casos de evasão, não aprendizagem, abandono, exclusão escolar, enfim, situações que caracterizam situações de fracasso escolar.

As autoras fazem, porém, uma ressalva no sentido de que as ações ou estratégias dedicadas a superação de toda problemática educacional derivada da e na pandemia, requerem que

[...] o poder público assuma a reponsabilidade de pensar em estratégias de avaliação que de fato revelem a real situação na qual se encontra a educação básica. Este, portanto, é outro desafio que precisa ser assumido, tendo em vista a necessidade do planejamento de políticas educacionais que visem minimizar os impactos que a pandemia da Covid-19 promoveu na vida de professores e alunos, com comprometimentos ainda difícil de serem mensurados na sua totalidade (Bock *et al.*, 2023, p. 19).

Como forma de enfrentamento a elaboração de alternativas para garantir àqueles que, retomando os estudos presenciais, não tiveram o aproveitamento necessário, devido às péssimas condições de ensino e aprendizagem decorrentes do ensino remoto emergencial, enfim, apresentamos o excerto abaixo, quando Frida assevera a sua recusa em continuar com práticas presas às amarras de um sistema educacional burocrático e a serviço de uma lógica reprodutivista: “**Eu me recuso, por exemplo, a planejar e avaliar** como eu estava fazendo. [...]. **Então avaliar de uma forma diferente...**” (Frida, SR 7).

A necessidade de Frida em planejar e avaliar de forma diferente do que vinha fazendo sinaliza que está havendo desenvolvimento da sua consciência, portanto, desenvolvimento profissional. Com a sua recusa em permanecer na mesmice do que vinha fazendo, ela confirma o que Vigotski (2007) chamaria de superação de prática fossilizada. Ademais, o modo como esta necessidade formativa foi produzida e movimentada na pesquisa-formação deu-se sem a naturalização daquela prática que se encontra cristalizada e sem o peso de julgamentos acerca de uma culpabilização que quase sempre recai diretamente ao professor em espaços de formação docente.

Quanto a necessidade de Margô, esta perpassa pelo querer ultrapassar a formação técnica. E, mais que isso, o que ela pretende desenvolver agora exige clareza e precisão para que seja intencional e se questiona: “**Mas que outros aspectos eu posso abordar com a intenção mesmo?**” Em se tratando dos IFs, embora eles tenham nascido sob a égide da

equidade social, sabemos que nos *campi*, cotidianamente, coexistem práticas docentes diversas, como aquelas de caráter disciplinador, normativo e punitivo; as polivalentes, em que os professores se veem obrigados a exercer a versatilidade perante as várias demandas; e as práticas docentes críticas, que consistem em enfatizar a reflexão crítica e a possibilidade do devir (Oliveira, 2017). Essa instituição, assim como a sociedade da qual faz parte, não é algo já dado e acabado e, sim, o produto de relações sociais, da prática social de grupos de professores e dos demais que compõem a comunidade institucional.

Destarte, o mundo humano emerge fundado em sínteses relacionais da práxis humana. Nos dizeres de Lukács (1981b, p. 186), é por meio destas sínteses que se exprime “[...] a continuidade do social. Elas constituem um tipo de memória da sociedade, que conserva o adquirido do passado e do presente fazendo deles os veículos, as premissas, os pontos de apoio para o desenvolvimento futuro.” E imbuídos dessa prerrogativa fundante, é que no contexto investigativo, formativo e colaborativo foram criadas as condições oferecidas neste contexto favoráveis aos partícipes no tocante ao desvelamento de suas necessidades formativas e a relação dessas com o desenvolvimento profissional.

Para ir além da parte técnica, como foi dito por Margô, precisamos discutir as necessidades, realçando-as como possibilidades, haja vista que, na ótica de Burlatski (1987, p. 103), a necessidade consiste em “[...] uma ligação que surge inevitavelmente desde que existam, para tal, as respectivas condições”. Ressaltamos que essas condições devem ser favoráveis para que ela seja consolidada. Nesse sentido, Bandeira (2004) avança na discussão, ao considerar que as necessidades são produções sócio-históricas e aponta as condições subjetivas aliadas às objetivas como necessárias para que elas possam emergir.

Será por intermédio das relações com o outro que o homem produzirá os meios materiais mediante suas necessidades, constituindo sua historicidade, ou seja, na capacidade consciente de si e do outro, e na que temos da realidade a qual pertencemos. Essa capacidade consciente deve permear não somente a compreensão da realidade, mas, principalmente, a sua transformação.

Toda coisa é, ao mesmo tempo, ela própria e seu contrário. Em todas as coisas, lutam duas forças contrárias, forças internas que se movem, ora no sentido da afirmação, ora no sentido da negação. Esse movimento gera contradições e é destas que advêm as mudanças. Se novas necessidades emergiram e se revelarem em espaços com as devidas condições materiais, sem dúvida, o professor conseguirá imprimir nova direção na produção da sua história como docente e encontrará meios adequados e em conformidade com a sua realidade, intencionando uma transformação (Bandeira, 2014).

Nesta pesquisa-formação, possibilitamos o delineamento de formação contínua com base na reflexão crítica e na colaboração como fatores de transformação do pesquisador e dos professores partícipes e, assim, elevamos nosso nível de consciência, concebendo as necessidades como possibilidades. De acordo com Bandeira (2014, p. 34), “[...] as necessidades são indicadores prenes de possibilidades para a condição colaborativa e reflexiva”. Ressaltamos que a materialização de mudanças propostas nesta pesquisa-formação foi permeada pela formação crítico-reflexiva de educadores (Liberali, 2010) por meio de adesão voluntária e em colaboração.

Tal proposição, por exemplo, é uma possibilidade que pode vir a ser uma realidade no IFMA. Mas a ocorrência disso não é um ato automático, nem mecânico, haja vista que a condição de instituição com a proposta pedagógica de verticalização do ensino e pluralidade curricular característica aos IFs dentre outros aspectos que engessam, padronizam e aligeiram a formação contínua não favorecem aos professores espaços e momentos adequados para formação, como veremos no segundo núcleo de significação a seguir.

Em síntese, as significações elaboradas a partir do contexto da pesquisa-formação relativas a este núcleo, sobretudo, ao indicador 1, revelam o movimento produzido pelos partícipes as significações acerca das necessidades formativas, evidenciando-as como saberes a serem adquiridos ou como lacunas a serem preenchidas, que emergem em diante dos desafios, revelando, desse modo, o nível de consciência do partícipe Lineu em relação ao caráter constante do processo de mutabilidade da realidade em que estamos inseridos, embora ainda signifique NF como ausência ou limitação dos processos formativos.

Margô revela o reconhecimento do despreparo para atuar em turmas de alunos que necessitam de atendimento educacional especializado, sobretudo, em definir metodologias e formas de avaliação adequadas para trabalhar com os alunos público da educação especial, também revela a significação de NF ligada ao movimento constante da realidade em que, por um lado, esse público tem aumentado cotidianamente e, por outro, a ausência de uma política de formação continuada no contexto da instituição.

A pesquisa-formação possibilitou a expansão do nível de consciência da partícipe Frida, ao significar as NF como componentes que se fazem presentes na prática docente, independentemente do contexto no qual estamos inseridos, diante do constante desenvolvimento da realidade.

No que tange ao indicador 2, que enfatiza as necessidades formativas produzidas pela mediação da pesquisa-formação, o estudo revelou o nível de compreensão dos partícipes sobre a relação teoria-prática como unidade indissociável na atividade pedagógica,

independentemente da nossa consciência ou não, e que, equivocada ou intencionalmente, nos contextos das instituições formadoras, essa unidade sofre uma cisão, com o desprestígio da teoria, da ciência, com a primazia da prática. Antes, a unidade teoria-prática constitui-se como unidade indissociável na atividade pedagógica, independentemente da nossa consciência.

Dentre as necessidades formativas mediadas pela pesquisa-formação, produzidas pelos partícipes, destacam-se a recuperação da aprendizagem dos alunos, necessidade emergente a partir do contexto pandêmico. Também o estudo revelou como necessidade formativa a intenção de investir nos processos formativos, de repensar e melhorar a prática, sobretudo, superar a formação técnica, conforme destacou Margô. Ainda sobre essa questão, Frida fez a ressalva do cuidado que devemos ter com os modismos, com as metodologias ativas, cujo fundamento ancora-se na pedagogia da escola nova.

Por fim, a pesquisa evidenciou como NF a intencionalidade de transformar a prática de planejamento e de avaliação, de acordo com a partícipe Frida, que não se conformava mais em reproduzir tais práticas.

6.2 Formação Contínua e o Desenvolvimento Profissional: Eu fico muito agoniada com esse negócio de que a nossa formação é só no encontro pedagógico, sabe?

Neste núcleo, o nosso objetivo é analisar a dialética entre formação contínua e desenvolvimento profissional possibilitada pela mediação da pesquisa-formação. Os indicadores que formam esse núcleo são: **3) Significações sobre condições objetivas e a qualidade da formação contínua no âmbito institucional; 4) Expectativas em relação à formação contínua; 5) Significações acerca da formação contínua vivenciada na pesquisa-formação.** A discussão dos indicadores deste núcleo irá revelar significações que explicam o movimento de constituição da formação contínua em direção ao desenvolvimento profissional, conforme formos discutindo algumas das múltiplas mediações culturais, históricas e sociais determinantes no processo de significação das condições objetivas da formação contínua de docentes no IFMA.

O primeiro indicador do segundo núcleo de significação intitulado de: **Significações sobre condições objetivas e a qualidade da formação contínua no âmbito institucional** visa explicitar as significações apreendidas sobre como tem sido ofertada a formação contínua nos campi dos partícipes e a qualidade destas.

Para explicar as condições objetivas à luz do MHD, é fundamental a discussão da dialética objetividade-subjetividade, principalmente quando se trata da análise das

significações, pois o sentido pessoal é engendrado na forma como essas condições objetivas são subjetivadas pelos indivíduos. Desse modo, o processo de significação como mediação responsável pela dialética objetividade e subjetividade na constituição do ser humano requer a discussão de algumas questões, a saber, o que é realidade? Como se constitui o humano em nós? Qual o papel dos afetos nesse processo?

Para responder a primeira questão, o que é a realidade, nos apoiamos no MHD (Kosik, 1969; Marx; Engels, 2002) que nos orienta para o entendimento de que a realidade existente é composta não só por sua dimensão natural, mas também tem a sua dimensão social e histórica. Dito isto, a realidade não é um fenômeno dado já pronto e acabado, outrossim, implica algo em construção e em movimento. Na sua dimensão natural, localizamos os elementos que compõem a natureza e que a expressam nas mais diferentes formas, que por sua vez, não resultam das mãos humanas, porém são por elas alteradas, transformadas e recriadas.

Como anunciamos, para além da sua dimensão natural, a realidade integra também a sua dimensão sócio-histórica. Integram nessa dimensão as relações sociais, a política, a cultura, a educação, a religião, as ideias, as formas de trabalho, os meios de produção, os modos de vida, os artefatos, os símbolos, a linguagem etc. Cada vez mais distante das barreiras naturais, essa dimensão que é produto histórico das ações humanas nos conduz a um determinado lugar que todos nós ocupamos na sociedade, e, portanto, as formas de existência.

Essa explicação encontra-se ancorada na práxis, principal categoria da filosofia marxista. Tal filosofia assevera que é baseado na e pela práxis que o homem não se encontra encerrado na sua animalidade ou na sua sociabilidade, porque não é somente um ser antropológico; e que ele “[...] estabelece a sua relação com o mundo como totalidade.” (Kosik, 1976, p. 206). Em conformidade com o autor, se partirmos da compreensão ontológica de que a raiz da constituição do ser humano e da própria realidade concreta está na malha de relações produzidas historicamente, é possível compreendermos que o ser humano pode transformar a natureza e, de modo revolucionário, mudar a realidade humano-social, uma vez que ele a produz.

A segunda questão que é acerca de como se constitui o humano pode ser esclarecida pela máxima de que o homem é constituído historicamente na relação com a realidade na qual já descrevemos, realidade que é natural e social. Essa relação que o homem estabelece com o real é sempre mediada, disso depreendemos que o homem é síntese de múltiplas mediações (Marx; Engels, 2002; Vigotski, 2004, 2009).

Sendo assim, pontuamos que, além de não nascermos prontos e acabados, o que somos, sentimos e o modo como agimos e pensamos traduz uma síntese, isto é, a síntese das relações sociais, pois, o ser humano, ao se relacionar com a realidade, se apropria do que já existe (realidade objetiva), e produz uma nova realidade (realidade subjetiva), que se torna objetiva, ao passo em que ele entra em atividade.

É no legado de Vigotski (2000, 2004, 2009) que encontramos a explicação de que esta relação humana com a realidade acontece por meio das mediações que estão no plano concreto (realidade objetiva) e simbólico (realidade psicológica, subjetiva), sendo que, tanto a realidade concreta afeta os homens quanto a significação que se produz sobre ela. As significações representam, concomitantemente, expressões individuais, pessoais, porque revelam aspectos psicológicos, mas estas não se constituem em hipótese alguma descoladas da realidade social e histórica, sendo, portanto, difícil demarcar o que é pertencente ao sujeito e o que pertence ao social, já que estamos nos referindo a uma relação dialeticamente imbricada. São as significações (o modo como interpretamos a realidade, como a sentimos), por conseguinte, que possibilitam a constituição do humano em nós porque são elas que nos possibilitam ser o que somos e agir como agimos.

Espinosa (2007) declara que os afetos são responsáveis pelo aumento ou diminuição da capacidade de agir dos seres humanos e esta capacidade está ligada à potência (*conatus*) que significa energia vital. Contudo, essa energia vital ou potência não é intacta, pois, ela varia de acordo com as afecções que sofremos na relação com a realidade. Essa variação é condicionada ao tipo de afeto que se produz nas relações.

Todas as análises depreendidas até aqui tinham como objetivo analisar a premissa de que o homem é constituído historicamente a partir de múltiplas determinações. Considerando que não há entre o homem e o mundo uma relação direta e que, a sua visão de mundo, sua percepção, suas escolhas e suas afecções produzidas nessas relações, enfim, sua atividade no mundo e com o mundo é atravessada pela mediação das significações, podemos por assim dizer que o modo como os partícipes significam suas relações, significam o que fazem e o que vivenciam; determinam sua subjetividade e, por conseguinte, sua atividade.

No contexto desta pesquisa, cada núcleo é constituído de indicadores que sintetizam a totalidade de significações que revelam mediações determinantes dos partícipes em um determinado momento histórico, por isso trata-se de uma síntese provisória. Desse modo, nosso foco está centrado para os excertos dos partícipes que discutem as condições objetivas da formação contínua. Essas condições são entendidas como elementos constitutivos da dimensão objetiva da realidade.

Tudo que condiz com os valores, sentimentos, emoções, ideias, contradições, expectativas, crenças, atitudes, modo de se relacionar com os pares e alunos, entendidas estas como o que constitui a dimensão subjetiva da sua realidade. Em suma, esses aspectos da realidade objetiva e subjetiva são mediações que constituem o sujeito (partícipe) na sua singularidade (por meio da sua atividade particular) sem desconsiderar o universo social constitutivo dessa realidade.

Sendo assim, neste indicador somos impelidos a refletir sobre quais condições são oferecidas para o desenvolvimento da formação contínua nos campi do IFMA, bem como buscar entender qual a intencionalidade do aligeiramento nas formações, inclusive no atual modo de formar seus professores. Nos pré-indicadores selecionados as significações revelam a dialética entre a realidade vivida no campus de cada partícipe e a realidade sentida por cada um deles, isto é, sínteses das relações sociais que caracterizam o tipo de formação contínua ofertada no âmbito institucional. Vejamos:

Entendo que **as minhas necessidades formativas costumam ser abordadas nos poucos momentos formativos** que a Instituição oferece, **contudo, vejo o tempo e as discussões insuficientes**. Ademais, muitos colegas **professores não valorizam e/ou criticam os momentos formativos**, mesmo diante da importância (Lineu, Memorial Formativo)

Como a Instituição trabalha com várias modalidades e níveis de Ensino, há uma certa dificuldade de agrupar os professores devido às particularidades de cada calendário escolar. Por esse motivo, **as atividades formativas que tratam das nossas necessidades formativas resumem-se ao encontro pedagógico semestral ou reuniões** que são convocadas **quando há algum tema a ser tratado com certa urgência** (Lineu, Memorial Formativo)

[...] **acredito que todos pusemos isso no memorial, né? O IFMA não dá conta de fazer essa formação, [...] esse ano piorou**, porque veio a PRENAE e **decidiu uniformizar tema...** (Lineu, SR 1).

Os excertos acima evidenciam a insatisfação dos docentes com a qualidade da formação contínua oferecida pela instituição. Lineu expressa sua quase certeza de que os demais partícipes também reiteram as críticas quanto ao modo como tem sido ofertada a formação contínua nos campi do IFMA: **“acredito que todos pusemos isso no memorial, né? O IFMA não dá conta de fazer essa formação, [...] esse ano piorou...”**. Isso revela que as significações sobre as condições objetivas da formação contínua que tem sido vivenciada no âmbito institucional não têm conseguido cumprir seu papel de colaborar com o desenvolvimento profissional dos docentes.

A significação de Lineu até carrega uma tentativa de explicar o porquê de as condições objetivas da formação contínua nos campi serem tão aligeiradas e restritas ao encontro pedagógico alegando que isso se deve à pluralidade curricular e verticalização do ensino

peculiar aos IFs. Porém, se o modelo pedagógico dos IFs tem esta particularidade, é necessário que a formação contínua seja pensada e elaborada de modo que atendesse às necessidades formativas dos professores para que, por exemplo, os professores das licenciaturas não ficassem numa espécie de limbo formativo. Além disso, cada campi tem também a sua especificidade. O partícipe Lineu imprimiu a tônica quanto a estas condições objetivas do começo ao fim da pesquisa-formação:

Então assim, aquele problema que a gente relatou no memorial ele foi agravado agora, inclusive é uma política de uniformização, **eles querem uniformizar ementas, querem uniformizar matriz curricular, está assim, uma política meio contraditória** e que vai contra tudo que a gente defende, né? (Lineu, SR 1)

A reitoria, a pró-reitoria de ensino e assuntos estudantis, tá buscando **uniformizar temas**, como se as **necessidades formativas fossem as mesmas em todos os 29 campi** (Lineu, SR 7)

O avanço desse modelo de formação contínua traduz uma formação contínua não só aligeirada, nas palavras de Lineu, mas também incipientes. Além disso, Lineu lamenta a não valorização dos demais professores para esses momentos dedicados à formação: “Ademais, muitos colegas **professores não valorizam e/ou criticam os momentos formativos**, mesmo diante da importância.” (Lineu, Memorial Formativo).

Nestes quesitos, a realidade dos campi dos partícipes é bem parecida, a ponto da partícipe Margô e Frida destacarem:

O IFMA todos os anos abre consulta sobre oferta de formação continuada. Mas na prática são oferecidas poucas opções aos professores **e com número limitado de vagas**. Aos professores o que resta é buscar formação fora da instituição. (Margô, Memorial Formativo)

A significação da partícipe Margô revela que a instituição até adota um mecanismo que parece ser democrático, pois consulta os professores para organização de formação contínua e elaboração de editais que possibilitem professores se afastarem para cursar pós-graduação, porém, o retorno destas ações não dá conta das demandas de cada *campi*. Quanto à conjuntura nacional no tocante à educação, esta segue um cenário em que temos suas condições objetivas bastante desmontadas, pois os dados apontados pelo Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE), refletidos por Gawryszewski *et al.* (2023, p. 90-91), afirmam:

Se outrora as condições de trabalho docente da RFECPT eram tidas como um modelo a ser seguido por outras redes, atualmente o salário inicial do professor com jornada de 40 horas, quando ingressa na rede federal, é menor do que o estabelecido pelo Piso Nacional Salarial dos Professores de Ensino Básico. [...] Além disso,

conforme o Sinasefe, a categoria acusa uma perda salarial em torno de 20% ao longo do governo Bolsonaro devido ao acumulado da inflação.

As significações de Margô e de Lineu nos remetem a um ritmo que tem sido imposto pela lógica neoliberal e como ela tem intensificado o seu poder de atuação em escala mundial, direcionando mudanças nos âmbitos social, econômico, político e cultural em vários países. No Brasil, infelizmente essas orientações têm tido receptividade e assim, impactado negativamente e principalmente os serviços sociais como a educação, com influências nas propostas de programas governamentais e nas políticas públicas educacionais, que além de incorporarem essas orientações, estabelecem ainda regulamentações no âmbito legal.

Quando o Lineu se queixa reiteradamente da política de uniformização para temas, ementas, matriz curricular por parte da PRENAE e indaga o quanto isso se contrapõe ao que ele defende, destacamos que essa política de uniformização contraria até o que se propõe na gênese do próprio Instituto Federal, uma vez que, os IFs têm amparo legal em quesitos importantes para seu pleno funcionamento, pois possuem natureza jurídica de autarquia e são detentores de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (Brasil, 2008a).

A ênfase dos institutos federais se concentra na promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, assim como na busca de soluções técnicas e geração de novas tecnologias, haja vista que eles devem responder, de maneira ágil, às demandas crescentes por formação profissional e por difusão de conhecimentos científicos e de suporte aos arranjos produtivos locais.

Na elaboração do Projeto Político Pedagógico dos IFs, vários aspectos precisam ser realçados para dar cumprimento à vasta responsabilidade para a qual esses foram criados. Desse modo, Silva e Pacheco (2009), na obra “Institutos Federais Lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões”, apontam diretrizes a serem adotadas nos IFs conforme os objetivos da lei de criação, dentre elas: a necessidade de atuar no ensino, na pesquisa e na extensão, considerando as especificidades destas dimensões e as inter-relações que caracterizam sua indissociabilidade; a compreensão da pesquisa ancorada nos princípios científicos e educativos; a conexão das atividades de extensão como instrumento de diálogo incessante com a sociedade; a concepção do conhecimento em sua completude; a valorização da formação humana e cidadã; a garantia aos alunos das condições de interpretar a sociedade e exercer sua cidadania; a organização de itinerários formativos que dialoguem com os diferentes cursos da educação profissional e tecnológica; ampliação das possibilidades de formação vertical e horizontalmente; currículos sincronizados com as demandas sociais,

econômicas e culturais locais; e o reconhecimento do trabalho como experiência humana primeira, organizadora do processo educativo.

Ao sancionar a Lei n. 11.892 de 2008, o governo federal elevava a expansão da rede federal dos IFs, tornando realidade as expectativas criadas e reivindicadas por entidades, grupos de educadores, seções sindicais de docentes e sociedade de um modo geral. As expectativas eram de que essa nova EPT, perspectivada com a criação dos IFs, pudesse:

[...] construir uma visão da formação profissional e do trabalho que ultrapasse o sentido da subordinação às restritas necessidades do mercado, contribua para o fortalecimento da cidadania dos trabalhadores e democratização do conhecimento em todos os campos e formas (Pacheco *et al.*, 2012, p. 19).

Dado o grau de abrangência provocada pela verticalização de ensino já iniciada nos CEFETs, torna-se possível estabelecer uma espécie de singularidade curricular dos Institutos, por meio da “[...] flexibilidade para instituir itinerários de formação [...]” e a “[...] integração dos diferentes níveis da Educação Básica e do ensino superior”, além de criar possibilidades para a educação continuada, buscando atender às demandas da realidade produtiva de cada local ou região (Brasil, 2008b, p. 28).

No tocante à formação docente, ao currículo implementado, dentre outros aspectos, questionamo-nos: Que racionalidade tem alicerçado a formação contínua no IFMA? Por que aligeirar e/ou uniformizar temas de estudo? Refletir sobre a formação contínua no âmbito dos institutos federais é descortinar as nuances opressoras por vezes explícita, mas também oculta ou camuflada, como podemos refletir no trecho discursivo abaixo:

O IFMA [...] busca abordar nos momentos formativos temas de interesse que considerem as dificuldades que são apontadas pelos próprios professores, ou que contemplem as novidades no âmbito da legislação, por exemplo. Contudo, os momentos são incipientes (Lineu)

[...] as formações no IFMA se restringem basicamente aos encontros pedagógicos. Às vezes há durante o semestre letivo a inserção de algum momento de formação, mas pontual, ele não tem continuidade, ele é estanque. E elas são generalizadas. (Lineu, SR 7)

Então as nossas formações estão pragmáticas, [...] e principalmente com esvaziamento teórico. (Frida, SR 7)

Compreendemos que o sentimento de queixas e desconforto subjetivados pelos partícipes na relação com a formação contínua tem se revelado como uma mediação recorrente e coletiva no contexto da pesquisa-formação. Os trechos apresentados denotam como subjetivam sua relação com os momentos formativos nos quais têm acessado, revelam

que a superficialidade ou descontinuidade dos estudos e reflexões necessárias à prática se tornam obstáculo para o desenvolvimento profissional.

O partícipe Lineu enfatiza na última SR: “[...] **as formações no IFMA se restringem basicamente aos encontros pedagógicos. [...] ele não tem continuidade, ele é estanque. E elas são generalizadas...**” (Lineu, SR 7). Vemos, portanto, que a formação contínua na qual os partícipes têm acesso são pautadas pela urgência e imediatividade, são generalizadas e por vezes, esvaziadas teoricamente.

Nessa direção, a partícipe Frida corrobora o pensamento de Lineu: “Então **as nossas formações estão pragmáticas, [...] e principalmente com esvaziamento teórico.**” (Frida, SR 7). Nesse trecho, as significações de Frida realçam um desconforto com o viés de empobrecimento teórico e expressam que o debate em torno da formação de professores atualmente, é uma das problemáticas centrais para o processo educativo, tendo em vista a necessidade de um princípio, o da reflexão crítica, que firme compromisso com a formação humana e desenvolvimento profissional docente.

Embora existam diversos programas e ações que visem qualificar os professores, as dificuldades e os desafios relacionados à qualidade desta oferta sinalizam que, a formação oferecida ainda está aquém das necessidades e expectativas deles. Quando relaciona a formação com a atividade produtiva, ou, o processo com o produto de seu trabalho, Martins (2010, p. 8) assevera:

Um dos maiores legados do século XX para a formação de professores foi o acirramento de sua subserviência às demandas hegemônicas do capital. No âmbito educacional isso é letal, posto que o produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, que, por sua vez, só pode ocorrer pela mediação da própria humanidade dos professores.

Em conformidade com a autora, a humanização dos indivíduos é, portanto, o produto do trabalho docente. Sob esse prisma, é preciso ter mais do que clareza que a educação brasileira segue em disputa sob fogo cruzado, pois temos tanto as fundações empresariais quanto a extrema direita no nosso encalço que tem esbravejado continuamente para suas bases e para o seu público. Ademais, esse legado no qual a autora se refere exige que tenhamos, sobretudo, força social para resistir por meio de uma efetiva mobilização. No quesito formação contínua, corroboramos direção defendida por Duarte e Martins (2010, p. 14) afirmam:

Primeiramente, adiantamos que concebemos a formação de qualquer profissional, aqui em especial a de professores, como uma trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente planejada, para a efetivação de determinada prática social. Assim sendo, nenhuma formação pode ser analisada senão na complexa trama social da qual faz parte. Ao assumirmos a referida prática como objeto de análise, observando que não estamos nos referindo à “prática” de sujeitos isolados, mas à prática do conjunto dos homens num dado momento histórico, deparamos com uma tensão crucial: a contradição entre o dever ser da referida formação e as possibilidades concretas para sua efetivação. Portanto, a materialização do referido dever ser não pode prescindir da luta pela superação das condições que lhe impõem obstáculos (Duarte; Martins, 2010, p. 14).

Defendemos que a formação contínua enquanto componente da prática educativa pode possibilitar a construção de uma nova realidade sendo que deve priorizar e estar orientada para isso e que privilegie a ação organizada, coletiva, consciente e intencional, buscando, desse modo, desvelar as contradições oriundas da sociedade capitalista e apontar subsídios para o questionamento da sociedade em pauta. Concomitantemente, ofereça também possibilidades de construção de estratégias para a sua superação.

Para a almejada superação ocorrer, exige-se a existência de uma racionalidade que seja capaz de orientar a formação de professores para esse fim: a racionalidade da práxis. Nessa direção, Marx e Engels (2009) a respeito das Teses sobre Feuerbach, especificamente a tese III, destacam que a prática revolucionária consiste nos modos de agir, pensar e sentir daqueles que vão provocar, por meio de seus atos e ações, a mudança das circunstâncias.

Nessa direção, as significações que aparecem nesse trecho a seguir conduzem a hipótese de que a participação da partícipe na pesquisa-formação produziu em Margô afetos de bem-estar, de confiança, alegria. Na relação dialética com essa nova realidade produzida pela participação na referida situação, Margô vai constituindo novo modo de sentir a formação contínua (nova realidade subjetiva) levando-o a mudança de hábitos, gerando satisfação que por sua vez, gera mudança de estado, alterando a direção do pensamento da partícipe, como veremos a seguir:

Eu nunca tinha participado, na verdade, de um tipo de formação assim, [...]. Mas que, com certeza, contribuiu sim para o meu desenvolvimento profissional (Margô, SR 7).

Todas as formações que geralmente **eu venho participando não são nesse formato** e são mais específicas pra área de ciências biológicas, [...] como eu falei em vários momentos para a pesquisadora, **esse tipo de leitura era uma coisa que eu não tenho por hábito tá lendo, tá estudando.** [...] (Margô, SR 7).

A significação de Margô acima evidencia que sem as devidas condições objetivas, dificilmente os partícipes terão condições de desenvolver-se profissionalmente. Se para Vigotski (1998, p. 73), “[...] o uso de meios artificiais, muda, fundamentalmente, todas as

operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar.” Podemos inferir em conformidade com os postulados vigotskianos que todo bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento, sendo assim, cabe aos campi uma mobilização e organização em direção a uma boa formação contínua visando o desenvolvimento profissional docente.

O fato de nunca ter participado de uma formação como a que realizamos, relatada por Margô, só reforça aquilo que as pesquisas atuais anunciam sobre a história dos processos de formação de professores no Brasil, na qual duas vertentes que se destacam: uma direcionada para o modelo de formação profissional fundamentado na racionalidade técnica instrumental predominante em muitas instituições formadoras de professores, e o outro, o modelo de formação profissional fundamentado na racionalidade prática, que tem se consolidado como uma contraposição ao modelo assentado na racionalidade técnica e tem obtido uma aceitação significativa no cenário acadêmico.

Os estudos desenvolvidos sobre modelos de formação profissional apontam que uma das muitas limitações que eles carregam é apartar teoria e prática, bem como realçam a relevância de uma formação que deliberadamente se comprometa em educar para a transformação e a emancipação da sociedade. Dentre esses estudos, destacamos o de Sousa e Marques (2021, p. 4), quando assinalam que

[...] a formação de professores precisa passar por mudança radical. Ela precisa sair da perspectiva hegemonicamente instrumental, tecnicista e pragmática, para assumir outro sentido, o da práxis. Se, na atualidade, os cursos de formação de professores se voltam para a instrumentalização da prática, é preciso investir na formação humana desse docente, o que significa desenvolvimento da sua consciência.

Enquanto no modelo da racionalidade técnica, há a valorização da dimensão teórica na formação do professor em contraposição a dimensão prática, no modelo da racionalidade prática, há a valorização da dimensão prática e das atividades cotidianas em detrimento da dimensão teórica. Que tipo de formação, então, deveríamos acessar? A esse respeito, Sousa e Marques (2021, p. 4) buscam responder a inquietações pertinentes ao que foi relatado pela partícipe Margô refletindo sobre a racionalidade mais adequada para a formação docente:

E como seria o processo formativo como possibilidade de ajudar o professor a alcançar o máximo de desenvolvimento de sua potência de pensar e agir em atividade profissional? De acordo com Marques (2015), processos formativos fundamentados na racionalidade crítica e reflexiva elevam as chances de os professores alcançarem um desenvolvimento mais potente de sua consciência, porque é o tipo de formação profissional de base teórico-metodológica que promove o exercício permanente da crítica, a análise da realidade educacional, partindo do

resgate da sua historicidade, conhecendo as causas constitutivas da realidade como totalidade concreta, bem como as condições pelas quais esta se forma e se desenvolve.

As autoras argumentam que, a formação de professores, seja a inicial ou contínua, necessária para que possamos ter professores mais conscientes politicamente falando e comprometidos, sobretudo com a realidade social humana:

Defendemos que as transformações capazes de provocar mudanças efetivas na atividade do professor passam pela assunção de nova lógica na formação desses profissionais. Não se trata de qualquer formação, mas, sobretudo, aquela pautada em nova racionalidade, que possibilite aos professores condições cognitivas e afetivas de fazer a leitura crítica da realidade, de se posicionar contra qualquer forma de discriminação ou injustiça social; de defender o direito inalienável à educação pública, laica e de qualidade; de refletir criticamente sobre as questões ligadas à sua profissionalidade, o que, conseqüentemente, pode contribuir com o desenvolvimento da capacidade criadora ao realizar, com elevado grau de consciência, sua atividade, o que só é possível por intermédio de consciência desenvolvida pelo exercício do pensamento crítico e pelo comprometimento com a transformação social (Sousa; Marques, 2021, p. 4).

A respeito dessa discussão, Saviani (2013) colabora ao refletir que, no período que corresponde à criação das Escolas de Aprendizes Artífices no início do século XIX até a década de 1970, o que vai prevalecer é uma concepção produtivista na educação, tendo como cenário a teoria do capital humano incorporada na legislação na forma dos princípios da eficiência e da produtividade, sob os corolários do máximo resultado com o mínimo de dispêndio possível e a não duplicação de meios para fins idênticos. Sob essa prerrogativa, os processos de formação de professores que refletem predominantemente a tendência pedagógica liberal tecnicista tomam como núcleo central a organização racional dos meios e os procedimentos de ensino previstos e controlados pelo professor.

De acordo com o autor supracitado, a então lei vigente à época, LDB n. 5.692/71, feita sob a orientação dos técnicos da Agência de Desenvolvimento Internacional (USAID) instaurou a profissionalização compulsória que foi criada para atender aos interesses do governo, ampliando-se por todo ensino básico do Brasil como tendência produtivista, convertendo a pedagogia tecnicista em pedagogia oficial:

Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. [...] Para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer (Saviani, 2013, p. 381-383).

Dessa forma, a orientação tecnicista tem relação direta com o advento da revolução industrial, que, por sua vez, implicou na reorganização do sistema educacional com vistas a torná-lo objetivo e operacional. O professor, nessa perspectiva, devia comprometer-se com a docência em conformidade com as exigências oriundas da revolução industrial.

Entretanto, a significação da Frida esboça que esta orientação assentada na racionalidade técnica ainda tem vestígios até os dias de hoje:

[...] mas nós sabemos que o **encontro pedagógico ou algumas formações não dão conta de uma fragilidade, que é de um histórico** desse professor ou desses professores que **deixam a desejar** realmente (Frida, SR 6)

Normalmente as **formações que nós temos são formações muito técnicas e impositivas, são aquelas para atender um resultado.** [...] A gente vai observando muita teoria (Frida, SR 6)

A esse respeito, Liberali (2010, p. 32-33) acentua que o foco seria a “[...] eficiência e a eficácia dos meios para atingir determinados fins. [...] Há o interesse por aquele tipo de conhecimento que permite a previsão e o controle dos eventos”. A docência é orientada a partir do controle dos procedimentos e das técnicas, e do uso da autoridade e do autoritarismo. A significação de Frida retrata claramente o que Liberali refletiu e que se o encontro pedagógico ou outras formações não dão conta de uma fragilidade instalada, isto é, produzida historicamente, qual formação contínua poderia corresponder às expectativas dos professores? Faz-se necessário eleger uma racionalidade que não “deixe a desejar”, como veremos no próximo indicador.

No excerto analisado, apreendemos significações que demonstram a ausência de condições materiais satisfatórias de formação contínua. O encontro com essa realidade obriga os partícipes, juntamente com os demais colegas de profissão, a exercer a docência contando apenas com a experiência singular de cada um construída no percurso da sua trajetória profissional. Sem momentos formativos robustos, a única alternativa disponível era o encontro pedagógico, já que é a única ocasião que é intencionado um espaço formativo.

Além das poucas condições objetivas apontadas pelos partícipes, esclarecemos que o setor pedagógico de cada campi também é sobrecarregado e atribulado com tantas demandas e nem sempre dispõe de um quadro técnico completo ou uma estrutura de trabalho satisfatória no que tange as obrigações atribuídas a este setor tão essencial à comunidade educacional.

A literatura aponta que a dicotomia entre teoria e prática persiste em meio a propostas de formação para professores e especialistas até os dias atuais, pois os estudos publicados por Donald Schön sobre processos de formação do profissional reflexivo tornaram-se referência

para muitas áreas, além de propostas no campo da formação de professores, pois eles ganham força na contraposição à ótica do tecnicismo, marca registrada nas décadas de 1970 e parte de 1980 (Schön, 1995, 2000). Ele propõe um conceito de reflexão prática, a qual se sustenta nos conceitos da reflexão sobre a ação, da reflexão-na-ação e da reflexão sobre a reflexão na ação.

A reflexão sobre a ação consiste em refletirmos sobre o que fizemos, almejando identificar como nossas ações podem ter contribuído para um resultado inesperado, ao mesmo tempo em que agimos, evidenciando a propensão à mudança por parte do docente. A reflexão-na-ação consiste em refletirmos durante a ação, mas sem interrompê-la, conduzindo-a de nova maneira ao tempo em que se efetiva, possibilitando reconduzir a prática em desenvolvimento. Diferentemente, a reflexão sobre a reflexão-na-ação está ancorada no refletir sobre a reflexão na ação já realizada, avaliando e/ou possibilitando a adoção ou consolidando uma nova estratégia (Schön, 1995, 2000).

Entretanto, a formação de professores não pode ser também um processo assentado na valorização de um praticismo, A respeito dos riscos que corremos ao ter a racionalidade defendida por Schön, a autora Noronha (2010, p. 12) alerta:

O processo de formação de professores, fundamentado na valorização do praticismo, corre o risco de levá-los a reduzirem a práxis ao mundo da vivência espontaneísta, levando-os à idealização de um mundo que existe independente das determinações históricas e sociais, desconsiderando que os homens são produtos das relações sociais que partilham no cotidiano de suas vidas. A formação de professores que valoriza a reflexão-na-ação está sob o risco de levar os docentes a terem como objeto de reflexão “fragmentos independentes da realidade”, em detrimento de uma atitude epistemológica que leva em conta “a totalidade, desenvolvendo o esforço teórico-metodológico de articulação entre o particular de sua experiência e o geral” (Noronha, 2011, p. 12).

Para esse cenário onde há riscos de uma reflexão de fragmentos da realidade, como denuncia a autora, buscamos autores fundamentados na Pedagogia crítica como Freire (2005), Giroux (1997), Zeichner (1993) dentre muitos outros, pois, desenvolvem propostas de formação de professores que tem como base epistemológica a premissa de que os sujeitos, ao desenvolverem a capacidade de refletir criticamente sobre a realidade da qual participam, são capazes de transformá-la a partir de suas ações.

Sobre isso, Liberali (2010, p. 31) sublinha que “[...] esse tipo de formação retoma características tanto da reflexão técnica como da prática, contudo, coloca foco nas questões éticas como centrais.” Em outras palavras, o professor formado sob o princípio da reflexão tem a possibilidade não só de reconhecer a relação intrínseca que existe entre teoria e prática, mas também é capaz de analisar criticamente a prática social e a sociedade da qual está

imerso, as condições objetivas e subjetivas que dispõe de realizar sua atividade e a projeção, o alcance e a força social de suas ações.

A relevância em discutir as condições objetivas da formação contínua dos professores converge em direção a finalidade da sua atividade profissional. Se considerarmos, por exemplo, que a finalidade do trabalho do professor de licenciaturas consiste em garantir que os licenciandos se apropriem dos bens culturais produzidos pela humanidade, essa formação não pode ser feita assim, aligeirada, estanque e pontual. Faz-se necessário garantir que essa mediação aconteça perante melhores condições objetivas para que possamos formar melhor futuros professores.

Até porque, tem sido notório o desinteresse dos jovens em ingressar em licenciaturas, atribuído também às condições de trabalho precárias, como escolas sem infraestrutura, falta de equipamentos e materiais de apoio, violência na sala de aula e problemas de saúde, agravados com a pandemia de Covid-19, como o esgotamento físico e mental de professores. Esta realidade é retratada no estudo do Instituto Semesp²⁵, realizado em 2022, quando sinaliza que faltarão cerca de 235 mil profissionais da área docente em menos de 20 anos. Em outros termos, o Brasil corre o risco de sofrer um “apagão” de professores da educação básica no ano de 2040.

Diante do exposto, pontuamos que a maneira como os partícipes desempenham sua atividade depende das condições que são produzidas historicamente para o desenvolvimento dessa atividade e da apropriação dessas condições. Sem tais condições que contemplem além de formação contínua a contento, os professores necessitam de valorização em suas carreiras e claro, melhores condições salariais para realizar sua atividade. Caso contrário, a qualidade da formação de professores ficará comprometida.

Em conformidade com as significações, entendemos que por meio das SR, os partícipes foram convocados para repensar a sua prática para que, na tensão crucial da contradição entre o dever ser da sua formação e as possibilidades concretas para sua efetivação, a pesquisa-formação seja trincheira de luta para superação das condições que lhes impõem obstáculos.

Ao analisar as significações de Margô, Lineu e Frida sobre a pesquisa-formação, que vivenciaram nas SR, fica evidente que há necessidade por parte deles de estudos sistematizados e de reflexão aprofundadas sobre a prática. E se, os pares em seus respectivos campi aderirem volitivamente ao processo de afecções seria mais expandido.

²⁵ <https://www.semesp.org.br/pesquisas/risco-de-apagao-de-professores-no-brasil/>

Ademais, quanto ao desejo de que mais professores participassem, destacamos que a experiência de formação contínua de cada partícipe parece orientar a compreensão que cada indivíduo humano sintetiza relações sociais, e que, ao sintetizar relações sociais se apropria de formas de comportamento e ideias criadas pelas pessoas e grupos com os quais convive e transforma-as em modos particulares de ser - pensar, sentir e agir, sempre mediados pelas relações com os outros, pelo social, confirmando a tese de Vigotski (2000) de que o indivíduo encarna as relações sociais que vivencia.

A análise desse primeiro indicador revelou que a dialética entre a ausência de condições satisfatórias de formação contínua e o modo como os partícipes significaram essa realidade mediou a constituição de um modo de ser professor vivido com muita expectativa diante das formações oferecidas, mas frustrando-se com frequência. A ausência de condições satisfatórias de formação contínua é um fragmento da realidade do professor, mas que produz subjetividades pouco animadoras para eles realizarem a sua prática.

No decorrer da pesquisa-formação, os partícipes manifestaram evidências de uma expectativa significativa que é criada em torno das atividades formativas no âmbito institucional, dentre elas, o encontro pedagógico ofertado no início de cada semestre letivo. Neste segundo indicador – **Expectativas em relação à formação contínua** – visamos analisar as significações produzidas nesse processo e a relação destas expectativas (não correspondidas) com a subjetivação das condições objetivas vivenciadas.

Eu fico muito agoniada com esse negócio de que **a nossa formação é só no encontro pedagógico, sabe? Isso é uma coisa que me angustia.** Porque é uma **angústia**, a gente espera que aconteça lá e não acontece. Acontece, na verdade, não vamos menosprezar o trabalho das pessoas, mas muitas vezes **não é o que a gente estava esperando. Ou não sei se é porque a nossa expectativa que vai além** (Margô, SR 7).

[...] no meu campus eu não vejo perspectiva de isso acontecer, desses momentos serem abertos. **Abre esse momento de discussão, a discussão daquele monte de resolução que são impostas para a gente, uma pseudodiscussão**, que a gente discute, discute, chega lá na reitoria e eles botam do jeito que eles querem (Margô, SR 7)

A partícipe Margô não esconde o quão angustiante é não ter suas expectativas correspondidas quando o assunto é formação contínua no campus. Ademais, ela não vê perspectiva de mudança. No primeiro trecho, mediado pela expectativa de ter um encontro formativo satisfatório, a partícipe fica angustiada e suas expectativas não são correspondidas. Na expectativa de ter espaços abertos, amplos e adequados para a formação contínua, a partícipe lamenta e declara que o que ocorre é “**uma pseudodiscussão**” (Margô, SR 7), pois as discussões (aligeiradas) sobre determinada resolução, por exemplo, são até feitas nos

campi, mas as sugestões e alterações nem sempre são consideradas já que a reitoria é quem de fato, dá a palavra final.

Em todos os trechos da narrativa de Margô, encontramos elementos discursivos que evidenciam que as expectativas construídas por ela na relação com o modo de organização do encontro pedagógico orientam o seu modo de se relacionar com a formação contínua no âmbito institucional. Essas expectativas sinalizam que, na relação dialética com a realidade do campus, a partícipe desenvolve forte senso de responsabilidade com a sua formação enquanto docente e coordenadora do curso de licenciatura, enfim, na formação dos licenciandos como um todo. Esse modo de subjetivar a realidade leva-a a tomar para si a responsabilidade de formar os futuros professores adequadamente, o que desenvolve expectativa ainda maior que é formá-los criticamente, diferentemente do que acontece com eles por terem apenas discussões aligeiradas e por vezes, inócuas.

A respeito dos afetos esboçados pela partícipe, recorremos a Marques, estudiosa da obra de Espinosa quando nos explica:

Segundo Espinosa (2008), a essência dos homens é o desejo. Isso significa que não podemos existir sem desejar. O desejo é o que nos movimenta. Podemos nos movimentar ativamente ou passivamente. Somos ativos quando afetados de alegria, pois a alegria aumenta nossa potência. O aumento da potência leva ao entendimento racional, adequado da realidade. Somos passivos quando somos afetados de tristeza. A tristeza diminui a nossa potência leva-nos a um conhecimento inadequado, mutilado da realidade. Portanto, a transformação de um desejar passivo em um desejar ativo ocorre em virtude de nossos encontros que podem ser alegres ou tristes, que provocam o aumento ou a diminuição de nossa potência (Marques, 2018, p. 60).

Já o partícipe Lineu, no excerto a seguir tenta ponderar este tipo de formação contínua ofertado, mas compreende que as necessidades formativas não têm sido uma prioridade no IFMA quando da efetivação da formação contínua:

[...] a gente sabe que formação, **esses sistemas formativos, no contexto dessas formações continuadas que já são aligeiradas e pontuais**, elas devem partir das **necessidades específicas de cada campus**, e agora a PRENAE está com a **política de uniformização** (Lineu, SR 1)

E eu entendo que isso é fruto de uma [...] **ausência de uma discussão sobre essas questões** no âmbito educacional e no âmbito das instituições de ensino, que acabam sendo **podadas por N motivos**. Então às vezes por elencar **outras prioridades**, às vezes como o IFMA faz, por tentar uniformizar a pauta de formação (Lineu, SR 6).

O partícipe Lineu também denuncia o incômodo com a política de uniformização de pautas para o encontro pedagógico: “[...] elas devem partir das **necessidades específicas de cada campus**, e agora a PRENAE está com a **política de uniformização**.” (Lineu, SR 1). O

professor reforça que tem como expectativa uma formação que leve em consideração as necessidades específicas de cada campus em contraposição a uma padronização nos debates. O partícipe Lineu atribui esse modelo nos campi a ausência de discussões e a não prioridade dada a questões que essencialmente contemplariam as suas necessidades formativas. Destarte, em relação ao alcance de processos formativos almejado por Lineu e que efetivamente colaborem com os professores no exercício consciente da sua profissão, Marques *et al.* (2020, p. 9-10) apontam que tal feito:

[...] significa a superação de modelos e saberes que levam à reprodução das relações de dominação e opressão social, precisamos investir em processos formativos que evidenciem as contradições sociais, econômicas e políticas que determinam as relações sociais. Professores e professoras precisam desenvolver a consciência de que, como seres sociais, as ações pedagógicas que são levadas a cabo produzem pelo menos duas possibilidades: a reprodução das relações que geram ou fortalecem desigualdades sociais, ou a produção de uma nova sociabilidade.

As significações produzidas pelos partícipes reverberam a existência de inúmeros caminhos possíveis de abordar a formação de professores necessária ao século XXI, no entanto, defendemos que é somente com a racionalidade da práxis que conseguiremos instigar professores a saírem do lugar comum de compreensão de formação docente, apontando perspectivas de formar o professor a partir das significações sobre necessidades formativas em contexto de Pesquisa-formação apontada por estudiosos que defendem a resistência frente às forças reprodutoras da sociedade que ecoam na escola e que ao mesmo tempo indicam possibilidades de questionar tais forças e de transformá-las em direção a um processo formativo docente humanizador e emancipatório.

Em conformidade com Vázquez (2007), o mundo não muda somente pela prática: requer crítica teórica que pressupõe fins e táticas, tampouco a teoria pura consegue fazê-lo. Sendo assim, é indispensável a íntima conjugação de ambos os fatores enquanto unidade – teoria e prática – na constituição de processos formativos.

Noronha (2010) caracteriza a formação docente realçando a necessidade e a exigência de se formar dirigentes novos e qualificados para que, assim, possamos recuperar a utopia histórica de uma sociedade mais igualitária.

No âmbito da formação de professores a realidade histórica atual está colocando, portanto, a necessidade de formação de um professor com características de *dirigente*, ou seja, daquele profissional que possua tanto o domínio teórico-epistemológico quanto o técnico-científico para que possa avançar na construção de ações pedagógicas comprometidas com a transformação das relações sociais. E para Gramsci somente pode haver a formação deste tipo de dirigente no interior de um

projeto de formação que tenha a *práxis* como fundamento e síntese da atividade teórica e prática (Noronha, 2010, p. 22).

Refletir sobre a formação de professores orientada pela racionalidade da *práxis* implicaria, sobretudo, repensarmos a formação docente de um modo geral. Para Marques *et al.* (2020, p. 6), discursos como esses impossibilitam que percebamos determinadas relações que se fazem presentes nos processos formativos docentes, a saber, a existência de “[...] um currículo e uma política educacional e econômica que determinam como uma lei a natureza e a qualidade desses processos. São essas políticas que vão determinar o que ensinar, como ensinar e sob quais condições concretas esses professores serão ensinados.”

Sendo assim, a natureza dos processos formativos de professores orientados pela racionalidade da *práxis* deve assentar-se para além do aparente, ademais, a tarefa da construção de uma formação deliberadamente assentada no marxismo implica a apreensão da concepção de ordens ontológica, epistemológica e metodológica que caracterizam o Materialismo Histórico. Sendo assim:

Imbuído dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógico-didáticos que movimentarão um novo *éthos* educativo voltado à construção de uma nova sociedade, uma nova cultura, um novo homem, enfim (Saviani, 2011, p. 24).

Perspectivar a produção de nova sociabilidade, bem como nova formação de professores sob a égide da *práxis*, requer de nós a compreensão de que as relações sociais estabelecidas entre os sujeitos históricos, proporcionando o seu desenvolvimento, são mediadas pela linguagem, e esta, por sua vez, é fundamental na formação de professores como profissionais crítico-reflexivos, tendo em vista as necessidades dos contextos em que estão inseridos. Nesse âmbito, os partícipes elaboram as suas reivindicações a seguir:

Eu acho que a **primeira questão é não ter o conhecimento suficiente, a formação contínua necessária** também, que muitas vezes acabou [graduação e/ou pós-graduação], não quer saber, **para poder se apropriar** de tal forma e se faça se efetivar isso no seu dia de sala de aula. Eu acho que o primeiro passo, eu aponto como a uma **formação que realmente prepare** para esse, para ver, **para realmente ter mais apropriação** (Frida, SR 01)

É interessante como essas necessidades formativas foram trazidas, eu entendo que os **processos de formação devem partir** dos problemas existentes, **as necessidades não são questões gerais analisadas [...]** (Lineu, SR 7).

Desde a primeira SR que a partícipe Frida já esboçava que a titulação acadêmica por mais alta que seja, não é o bastante para o professor acreditar que não precisa de formação contínua ao afirmar: “[...] eu acho que o primeiro passo, eu aponto como a uma **formação que realmente prepare** para esse, para ver, **para realmente ter mais apropriação.**’ (Frida, SR 01).

A significação que a partícipe revela é que o reconhecimento de que o professor precisa de formação deve ocorrer independentemente da titulação acadêmica que este já possui. A respeito da formação que oportunize a apropriação destacada por Frida encontramos explicação em Leontiev:

A principal característica do processo de apropriação ou de aquisição é, portanto, criar no homem aptidões novas, funções psíquicas novas. É nisto que se diferencia do processo de aprendizagem dos animais. Enquanto este último é o resultado de uma adaptação individual do comportamento genérico a condições de existência complexas e mutantes, no homem é um processo de reprodução, nas propriedades do indivíduo, das propriedades historicamente formadas da espécie humana (Leontiev, 1978b, p. 270).

Cada indivíduo-professor encontra-se situado no espaço e tempo nesse processo e, para dele participar ou objetivar-se, isto requer que ele se aproprie das objetivações resultados do processo histórico, enfim, dos produtos da atividade objetivada humanamente.

Sendo assim, Lineu enaltece a pesquisa-formação ao declarar: “**É interessante como essas necessidades formativas foram trazidas**, eu entendo que os **processos de formação devem partir** dos problemas existentes, **as necessidades não são questões gerais analisadas [...]**” (Lineu, SR 7). Entendemos, assim, que as significações constituídas pelo partícipe no processo formativo dele foram se transformando à medida que este foi acessando as leituras propostas na pesquisa-formação, se relacionando com os demais partícipes; experimentado de forma concreta e efetiva a formação contínua que considere suas necessidades formativas.

O processo formativo no campus não vem ocorrendo de forma satisfatória; ao contrário, a análise envolvendo as conexões existentes entre a parte (a história particular dos partícipes) e o todo (a realidade a qual essa história se realiza) revelou as relações constituintes desse movimento de transformação. O processo de formação tem que considerar também a importância dos sentidos que estes docentes produzem sobre as necessidades formativas, que deve ser compreendido a partir da unidade dialética entre a atividade humana e a consciência viabilizando assim uma formação contínua de professores que os levem à busca de desenvolvimento individual, social, histórico, político e didático do professor tornando-o autor de sua própria prática docente.

Nesse âmbito, temos na literatura brasileira “N” motivos, parafraseando o Lineu, para mudar o formato da formação contínua no IFMA, pois, apesar de uma ala da extrema direita brasileira vir equivocadamente e má intencionalmente usando o ensinamento de Paulo Freire, como bode expiatório para explicar a baixa qualidade do sistema educacional brasileiro na atualidade destacamos, porém, que as obras de Freire (2011; 2005) repercutem não só no Brasil, mas no mundo como uma referência educacional. Na segunda metade do século XX, o Brasil e o mundo - conheceram o projeto de educação não só idealizado, mas materializado por Paulo Freire sustentado na ideia de liberdade e libertação, ou seja, “[...] a liberdade é matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos.” (Freire, 2011, p. 9).

Para alcançar o projeto de uma educação libertadora, Freire (2011) elege como princípio fundamental de toda sua prática educativa a unidade constituída pela relação indissociável: educação e conscientização. Isso significa que “[...] todo aprendizado deve encontrar-se intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando.” (Freire, 2011, p. 12). Tal proposta apresenta-se como intervenção totalmente viável para instituir as bases de sua pedagogia libertadora, bem como de descortinar o fracasso escolar no Brasil, escancarando o caráter opressor, conservador e excludente da educação brasileira, identificada, por ele, como educação bancária.

Na condição de seres humanos, além de produzirmos sentidos e significados, também reproduzimos a lógica do modo de produção que rege a nossa sociedade. Assim, para atender ao aluno dessa sociedade em (des)construção, precisamos nos conectar com saberes diversos, com as informações que extrapolam os muros escolares, pois não só na escola convivemos com o velho e o novo, o estático e o dinâmico no mesmo espaço físico.

Indagados sobre a formação contínua que eles gostariam de ter, os partícipes Lineu e Margô foram respectivamente categóricos na reivindicação:

Então o que a gente reivindica? **Que as nossas necessidades formativas sejam realmente consideradas em relação à escolha das temáticas** a serem discutidas. E que essas **nos levem a reflexão**. A **reflexão crítica**, que possa possibilitar o **desenvolvimento da nossa prática**, o **desenvolvimento profissional** (Lineu, SR 7).

Com certeza eu reivindicaria esse tipo de formação, [...] E pelo menos no meu campus eu não vejo perspectiva de isso acontecer, desses momentos serem abertos (Margô, SR 7).

Neste último excerto deste indicador, a expectativa que parece mediar a formação contínua é a de reivindicar uma formação na qual suas necessidades formativas sejam contempladas. Essa expectativa orienta a ação de pleitear algo que temos por direito, mas que

tanto o conteúdo quanto a forma das formações contínuas no IFMA não têm correspondido as expectativas dos professores. Na ausência dessas condições, os professores não se sentem tão dispostos e encorajados para a realização do trabalho; pelo contrário, o afeto que vai predominar na constituição dessas subjetividades é o de desânimo e limitação por não poder ter em seu próprio campus a formação contínua que necessitava.

Diante do exposto, é no movimento de construção da docência, que a reflexão crítica emerge como um dos atributos que enriquece a profissão docente na medida em que reveste o professor da capacidade de questionar as relações e estruturas estabelecidas, rompendo com práticas fossilizadas, fazendo-nos compreender as contradições da docência, em especial, no que se refere à unidade teoria e prática que, muitas vezes, o professor não a concebe como uma unidade, antes privilegia um destes aspectos em detrimento do outro.

Nessa direção, apontamos a necessidade de desenvolver estratégias que possam promover a consciência crítica e força criadora dos professores do IFMA a fim de tornar possível a ruptura das estruturas cristalizadas da prática formativa, permitindo ir além de seus condicionantes, convergindo para o engendramento de uma práxis criativa e revolucionária.

Considerando que as escolas, universidades e os institutos federais, existem para possibilitar o acesso ao saber elaborado, reiteramos que a formação docente é de fundamental importância para discutirmos a prática educativa atualmente. A formação contínua de professores, nessa perspectiva, não deve descartar as reflexões teóricas e nem anular a prática, entretanto, deve-se enfatizar questões sociais, históricas, políticas, éticas, pedagógicas no cerne da discussão. Ademais, é necessário ir além das dimensões técnicas, tecnológicas e práticas para que a realidade que se apresenta não possa ser apenas criticada e, sim, transformada. Veremos, portanto, o terceiro indicador que avança mais nas significações da formação contínua.

O terceiro indicador que compõe o segundo núcleo de significação foi intitulado de: **Significações acerca da formação contínua vivenciada na pesquisa-formação**. E reúne as significações constituídas no processo formativo dos partícipes sobre a formação contínua na vivência da pesquisa-formação.

[...]. **Então essa expansão dessa consciência pedagógica**, de ter uma leitura que eu não estava acostumada. Já fiz, mas não tenho mais por hábito, em função de tá estudando mesmo só a parte específica lá do que eu ministro. **E aí a gente acaba fazendo uma revisão** dessa crença, **sobre o que é realmente o ensino, a aprendizagem, eu acho que foi muito importante.** (Margô, SR 7)

E a luta é exatamente isso, é me confrontar mesmo com esses textos, que me mostrem desafios, na verdade, intelectuais, que levem a confrontos de ideias. (Margô, SR 7)

Eu preciso lutar por condições, por exemplo, de um encontro pedagógico desse, **que eles não sejam uma junção de esvaziamentos** primeiramente de **pessoas e teóricos**. Ou ao mesmo tempo uma **enxurrada de teorias que não fazem sentido à minha prática**. (Frida, SR 7)

A significação acerca da formação contínua vivenciada na pesquisa-formação produzida pela partícipe Margô denota que houve uma negação. Os estudos-guias na PF oportunizaram que ela visitasse leituras que esta alegava não estar mais habituada, mas que, hoje reconhece que estes estudos empreendidos na PF são importantes para a expansão da sua consciência: “[...] **E aí a gente acaba fazendo uma revisão** dessa crença, **sobre o que é realmente o ensino, a aprendizagem, eu acho que foi muito importante**” (Margô, SR 7). No excerto de Margô, observamos que o ser humano só pode transformar a sua realidade humano-social se compreender que é, ao mesmo tempo, produzido por ela, mas é também produtor dela, isto é, compreender-se como sujeito de práxis. E qual a relação disso com a significação da partícipe quando se dispõe a revisar o que sabe e faz no tocante ao ensino e aprendizagem?

Isso significa que todo objeto engendra a sua negação quando entra em movimento, uma vez que a negação da negação promove um nexos causal específico para a dinâmica material, pois o conflito produzido nesse movimento assume nova forma quando a própria negação é negada, produzindo um novo objeto, qualitativamente novo e diferente, afirmado. Este novo rompe com seu antigo ser, sua antiga afirmação, graças à ação da negação. Entretanto, quando da sua nova forma, afirma elementos que conseguiram se conservar neste processo. Este movimento de reafirmação aparenta ser um retorno simples, um caminho circular, porém, é uma subida em espiral, passando em certos ângulos no mesmo lugar que sua antiga faceta afirmativa, mas num patamar distinto (Lefebvre, 1975).

Em outro excerto de Margô: **“E a luta é exatamente isso, é me confrontar mesmo com esses textos, que me mostrem desafios, na verdade, intelectuais, que levem a confrontos de ideias”** (Margô, SR 7). Ela expressa nas suas significações, a luta necessária entre a aceitação incontestada e conformada dos estudos feitos ao longo da sua trajetória formativa e a constituição de novos modos de sentir, pensar e agir por meio dos tensionamentos criados na PF, no qual ela chama de confronto de ideias.

De acordo com Lefebvre (1975, p. 238), “O método dialético busca captar a ligação, a unidade, o movimento que engendra os contraditórios que os opõe unidade, o movimento que engendra os contraditórios, que os opõe, que faz com que se choquem, que os quebra ou os supera”. Inferimos que a necessidade da luta externa o sentido engendrado na vivência da partícipe no processo formativo, marcada pela superação dos desafios intelectuais

enfrentados. Ou seja, a vontade de aprender, de revisitar discussões deixadas para trás e desconstruídas no processo formativo dela, levaram-na a ampliar a sua consciência.

As significações de Frida quando afirma por meio do uso de um oxímoro que faz um contraste na interface de encontros para fins didático-pedagógicos, mas que tem agregado a profusão de esvaziamentos em variadas ordens: “**Eu preciso lutar por condições**, por exemplo, de um encontro pedagógico desse, **que eles não sejam uma junção de esvaziamentos** primeiramente de **pessoas e teóricos**. Ou [...] uma **enxurrada de teorias que não fazem sentido à minha prática**”. [Frida, SR 7], indicam elementos do desenvolvimento de um nível de consciência em relação ao objetivo de formação contínua almejado por ela, pois o sentido que atribui a esta atividade formativa, demarca as falhas desta, como os esvaziamento teórico e até mesmo o físico. Ou ainda, o excesso de teorias estereótipos à sua prática. Enfim, a participante protesta sobre as devidas condições de uma formação contínua.

Desse modo, defendemos a formação que, ao pautar-se na práxis, oportunize ao professor vivências que articulem movimentos que desenvolvam sua consciência; que ele possa compartilhar práticas sociais em espaços coletivos e colaborativos de aprendizagem. Nessa direção, Marques (2015, p. 39) assevera:

O diálogo possibilitado pelo compartilhamento de ideias leva a problematização da realidade educacional e da condição sócio-histórica de ser professor. A formação profissional deixa de ser espaço destinado apenas à construção de saberes docentes e assume também a condição de espaço de constituição do ser professor na sua multidimensionalidade. Isto é, a formação de professores de natureza reflexiva e crítica acontece mediante o desenvolvimento de atividades que articulam dialeticamente as dimensões ética, afetiva, política, humana e técnica, contribuindo assim com a constituição de um profissional capaz de assumir a sua responsabilidade tanto pedagógica quanto social, humana e política de ser professor.

As narrativas de Lineu a seguir sinalizam o que era tangenciado de forma despercebida por ele, situação atribuída por ele, primeiro pelo fato de não ter espaço formativo adequado para realizar tais reflexões no campus, e também por estar se deparando com pautas padronizadas em formações aligeiradas:

Quanto aos saltos qualitativos, [...], me fez, eu, como Biólogo e como Pedagogo, perceber esses aspectos que eu tangenciava não de propósito, porque são importantes. E não é que eu não achava importante, eu não pensava ser importante, é porque eles passavam por mim sem perceber. Então em relação a salto qualitativo é que essas perspectivas, essas novas compreensões, se juntam ao repertório que eu já tinha e, com certeza, enriqueceu, enriqueceu. (Lineu, SR 7)

A PF engendrou a significação produzida por Lineu também em deixar claro que não corrobora com a omissão de estudos com pautas essenciais, pois, embora, tenha feito duas

licenciaturas, destaca o salto qualitativo produzido na PF. Portanto, o salto destacado por Lineu, aproxima-se do sentido de negação e de luta atribuído por Margô e Frida, ou seja – acessar uma formação contínua que possa colaborar no desvelar da realidade e com o desenvolvimento profissional dos partícipes.

A lei do MHD da passagem da quantidade à qualidade (e vice-versa) determina que as mudanças radicais, aquelas que efetivamente são qualitativas, ocorrem por saltos abruptamente, a partir do estabelecimento de um ponto insuportável no acúmulo de pequenas alterações superficiais, quantitativas. Engels argumenta no exemplo clássico da fervura da água:

É exatamente a linha nodal de desproporções hegelianas em que uma adição ou uma subtração puramente quantitativa produz, em certos pontos nodais, um salto qualitativo. É o caso, por exemplo, da água aquecida ou esfriada, para a qual o ponto de ebulição e o ponto de congelação são os nós ou elos em que se realiza, a uma pressão normal, o salto para um novo estado de agregação, nos quais, conseqüentemente, a quantidade se transforma em qualidade (Engels, 1976, p. 40).

A respeito do salto refletido na obra engelianas, inferimos que a atividade de produzirmos a formação contínua para que professores desenvolvam a consciência e a capacidade de exercer autonomia reflexiva e crítica diante da realidade humana, política, social, cultural e econômica, intervindo sobre ela de modo consciente, é o desafio concretamente posto para pesquisadores, formadores e estudiosos, de modo geral, que são responsáveis pelos processos formativos e pela sistematização e organização das práticas educativas desenvolvidas nas escolas brasileiras.

Lefebvre (1991, p. 239) trata a lei da transformação da quantidade em qualidade como a lei da ação: “A ação e o conhecimento não podem criar nada já pronto e acabado. O momento da ação, do fator ‘subjetivo’, aparece quando – reunidas já todas as condições objetivas – basta um fraco impulso proveniente do sujeito para que o salto se opere.” Sendo assim, este salto é vital para compreender as possibilidades para o desenvolvimento profissional docente.

A formação docente orientada sob a práxis deve priorizar as condições necessárias para que, em situações e espaços coletivos, possamos engendrar, de fato, mudanças, bem como:

[...] transformações uns nos outros, tendo em vista que a consciência emancipada não é alcançada em virtude do desenvolvimento interno do pensamento humano, mas sim, em sua historicidade, no processo de relações humanas constituídas em ações dialógicas (Marques, 2015, p. 38).

Em suma, processos formativos de professores assentados sob a racionalidade da práxis e fundamentados no princípio da reflexão crítica compartilhada são urgentes e necessários, pois se tornam lócus formativos discursivos em que os professores são instigados a refletir criticamente sobre a totalidade na qual estão envolvidos. E isso inclui não somente o professor em sala de aula, sobretudo, o cidadão ativo, que reflete sobre seu papel na sociedade e sobre a relevância social da educação numa sociedade marcada por desigualdades sociais.

Nessa direção, esses processos formativos proporcionam o compartilhamento de significados e sentidos acerca da profissão docente, a partir de suas condições reais e concretas, da historicidade e das circunstâncias pelas quais a prática de professores vem sendo desenvolvida, pois é na realidade material que podemos ter autonomia e engajamento para promover mudanças nos nossos modos de ser, pensar e agir, enfim, prática educativa promotora da formação humana.

Nós nos apoiamos na tese de que, quando a formação docente é fundamentada na categoria da práxis, o processo formativo constitui-se em instrumento teórico e prático, pelo qual os professores desenvolvem a consciência crítica de que qualquer mudança na realidade concreta requer mudanças das condições objetivas e subjetivas da realidade, resultado das ações humanas. Nenhuma mudança na realidade é possível sem que haja ações humanas nessa direção.

Compreendemos que as práticas educativas têm relação intrínseca com a formação a qual os professores têm acesso, seja ela inicial ou contínua, haja vista que a teoria marxista compreende os homens como produto das circunstâncias e da educação. Então, homens modificados resultam de contextos diferentes e de educação modificada, cujas circunstâncias são alteradas precisamente por eles mesmos (Marx; Engels, 2002). A esse respeito, selecionamos o excerto abaixo:

Então eu achei **extremamente importante, eu gostei demais**. Não tem mais, pesquisadora? Por que acabou? (Margô, SR 6)

Mas essa foi diferente e é uma coisa que eu sinto falta e que eu vejo muitos colegas também no campus sentirem falta, [...] **então para mim realmente foi uma coisa diferenciada**. [...]. (Margô, SR 7)

Então é isso, **é sim, muito relevante. Pelo caráter social, econômico, político-cultural, inúmeros, é totalmente diferente**. (Frida, SR 7)

[...] e na verdade fiquei assim, **foi uma abordagem diferente das abordagens dos textos que eu já tinha lido tratando dessa unidade teoria e prática**, e que eu, assim... **Me levou a algumas reflexões importantes**, porque assim, a gente... Eu vinha nessa **defesa da teoria e prática como unidade**, que a autora aqui também faz isso, mas a teoria andando junto da prática. (Lineu, SR 01)

A pesquisa-formação foi capaz ainda de produzir afetos alegres mediando aprendizagens e desenvolvimento sobre a docência. Margô (SR6) diz que foi **“extremamente importante, eu gostei demais**. Não tem mais, pesquisadora? **Por que acabou?”** Na penúltima SR, ela já lamentava a proximidade do encerramento da PF.

A filosofia da ação humana de Spinoza pressupõe que tenhamos uma atitude ativa no intuito de proporcionar bons encontros, que produzam alegrias, aumentem a potência de agir, e se distanciem das tristezas que a diminui. A respeito do projeto de Spinoza: [...] o projeto spinozista nos propõe uma ética do conhecimento que certamente se distingue de uma moral da obediência; mas não se trata nunca de conhecer por conhecer, trata-se de conhecer para ser afetado, e ser afetado de tal forma que possamos viver felizes (Sévérac, 2009, p. 17).

Desse modo, a partícipe evidencia o desejo da continuidade dos estudos empreendidos na sua vivência na PF. Ela enfatiza que os afetos produzidos são alegres, em termos spinozanos, os que aumentam a potência do agir, os sentimentos relatados por ela são de acolhida e satisfação pelas aprendizagens produzidas, pela possibilidade de compartilhar experiências, e de querer que seus pares do IFMA também compartilhassem daquele processo formativo.

O fato de a PF ter sido incomum devido ao conteúdo e à forma, a partícipe faz questão de registrar na última SR: **“Mas essa foi diferente** e é uma coisa que eu sinto falta e que eu vejo muitos colegas também no campus sentirem falta, [...] **então para mim realmente foi uma coisa diferenciada** [...]”. (Margô, SR 7), desejosa que seus pares também tenham oportunidade no campus que trabalha. Ela ressalta que foi diferente e Lineu complementa concordando que **“[...] foi uma abordagem diferente das abordagens dos textos que eu já tinha lido tratando dessa unidade teoria e prática”**. O partícipe Lineu reconhece que a abordagem do estudo-guia feito à luz do MHD e da PHC sobre a unidade teoria e prática foi diferenciada, ao evidenciar: **“Me levou a algumas reflexões importantes”** (Lineu, SR 01).

Para explicar que o desenvolvimento da consciência é um processo, concomitantemente, racional e afetivo, ligado à vida real das pessoas, Vigotski (1996) recorre à categoria vivência para defender que o psiquismo humano se constitui culturalmente. Para Toassa (2011, p. 231), “[...] 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”. A exemplo disso, Margô discorre:

[...] você **lançou o tema, lançou os textos**, a gente fazia **um estudo prévio e fazia uma discussão**. Uma discussão que ia sempre relacionada àquele tema, àquele **texto**, mas que ia muito além, **a gente trazia para nossa prática, cada pessoa em cada campus** tinha a sua **vivência, essa troca de experiências foi muito boa**. [...]. (Margô, SR 7)

Vemos, portanto, que a partícipe, em atividade consciente conseguiu compreender os estudos e produziu afetos nesta atividade. O fato de a PF ter sido incomum devido ao conteúdo e forma, a partícipe faz questão de registrar na última SR: “**Mas essa foi diferente** e é uma coisa que eu sinto falta e que eu vejo muitos colegas também no campus sentirem falta...” (Margô, SR 7)., desejosa que seus pares também tenham oportunidade no campus que trabalha.

Vigotski (1996) parte do pressuposto de que o processo de tomada de consciência tem início mediante a relação dialética entre indivíduo e meio, tendo como mediador fundamental as *vivências*. Cada situação deixa de ser uma mera experiência e passa a ser *vivência* na vida da alguém é explicação pelo autor ao comprovar que o desenvolvimento humano está vinculado ao processo de significação da realidade.

Uma autora que vem a contribuir para que entendamos a importância dessa categoria na obra de Vigotski é a Prestes (2012) que destaca que o conceito de *perejivanie* (vivência) está diretamente ligado ao conceito de situação social de desenvolvimento, pois, de acordo com Vigotski, o termo *perejivanie* (vivência) não condiz a uma particularidade humana e nem ao ambiente social no qual se vive, outrossim, à relação entre os dois.

A partícipe Frida arremata: “Então é isso, **é sim, muito relevante. Pelo caráter social, econômico, político-cultural, inúmeros, é totalmente diferente.**” Reafirmamos serem afetos alegres produzidos na pesquisa-formação, porque Frida relata quão relevante foi participar da PF. E realça que se deve, sobretudo, pelo caráter, no qual a PF foi materializada, a saber, socioeconômico; político-cultural, enfim, por esta natureza, a PF foi totalmente diferente das formações que ela já havia participado.

Em suma, os estudos de Marques e Carvalho (2018, p. 770) afirmam que é a vivência que representa a categoria vigotskiana que corrobora com a lei geral do desenvolvimento que por sua vez, consiste em afirmar que todo desenvolvimento, antes mesmo de ser individual, é social:

Antes de ser capaz de significar a realidade, não há possibilidade de desenvolvimento da consciência, porque a consciência se desenvolve historicamente no processo de significação da realidade, na relação do homem com o social. Antes de ser individual, a consciência é social e, nesse processo, a linguagem tem importância fundamental.

Na tese de doutoramento desenvolvida por Marques (2014), é o projeto espinozano quem alicerça os estudos da autora para esta declarar que quando a vivência do processo educativo é mediada pela produção de afetos alegres, isso ajuda tanto a professores quanto alunos a descobrirem o que potencialmente os tornam bem mais felizes. Corroboramos o pensamento da autora, pois em nossa investigação, a vivência de afetos alegres criou condições dos partícipes aumentarem a potência de agir, no que se refere ao desenvolvimento da prática pedagógica. O que os partícipes vivenciaram na pesquisa-formação engendrou a produção de afetos alegres, haja vista que, novos sentidos foram produzidos sobre suas necessidades formativas, bem como sobre suas práticas, e sinalizaram significações que indicam possibilidade de desenvolvimento profissional e mudança.

A formação desenvolvida por meio da pesquisa-formação pode e deve ser espaço e tempo de produção de afetos alegres para aumentar, conforme Espinoza (2016), a potência de agir, seja expandindo o pensamento sobre a atividade pedagógica, seja transformando sua prática, seja criando motivos para continuar estudando e refletindo sobre suas reais necessidades considerando a conjuntura nacional e internacional, por meio da produção de novas significações.

As significações expressas pelos partícipes realçam os afetos constituídos, externam o sentido engendrado na vivência do processo formativo, marcada pela superação das expectativas. Ou seja, a vontade de estudar, refletir, aprender, de superar as dificuldades encontradas no processo formativo, levaram-nos a expandir sua consciência, o que demonstra a impossibilidade de separar na consciência, afetos, volição e pensamento (Vigotski, 2001).

A análise deste núcleo de significações intitulado “**Formação contínua e o desenvolvimento profissional**”, evidenciou os modos de ser, sentir, pensar e agir dos partícipes, revelando contradição entre as condições objetivas da formação contínua promovida pelos IFs e o seu projeto institucional, que tem como finalidade precípua a formação profissional, humana e cidadã. Assim, Lineu a significa como uma atividade aligeirada, incipiente, uniforme e padronizada (esta última reiterada por Margô) e, portanto, descolada do tipo, modelo e perfil de profissional e de sociedade que se pretende formar, implicando na ausência de interesse e engajamento dos professores em participar destes processos formativos.

A significação de Frida sobre as condições objetivas da formação contínua ofertada no âmbito institucional remete para o seu caráter técnico, comprometida com a previsão e controle da prática, privilegiando a resolução dos problemas mediante aplicação do conhecimento teórico.

O indicador 2, deste núcleo de significação, revelou as significações produzidas acerca das expectativas em relação à formação contínua no âmbito institucional. Assim, a partícipe Margô expressa sua frustração ao significar que o tipo de formação ofertada não corresponde às expectativas, não se configura como um espaço amplo, democrático de debate, de diálogo sobre as questões, os desafios que afetam a prática docente e a formação dos estudantes do *campi* que se encontram em processo de formação profissional, caracterizando-a como momentos estaques de discussão aligeirada, uma pseudodiscussão que, por vezes, é desconsiderada no processo de resolução dos problemas imediatos da instituição.

Lineu reitera esse sentimento de frustração explicitado pela partícipe Margô, significando a formação contínua ofertada no âmbito institucional como aligeirada e pontual, que desconsidera as necessidades específicas de cada campus e, sobretudo, elabora/defende uma política de uniformização, ou seja, de padronização das pautas formativas, seguindo na contramão do processo de desenvolvimento profissional.

Frida, por sua vez, evoca o caráter contínuo que a formação deve ter, ao destacar que esta é necessária, independentemente da titulação do professor e que a formação prepara, apropriada o docente para atuar na complexa realidade em que estamos inseridos.

As Significações produzidas pelos partícipes acerca da formação contínua vivenciada na pesquisa-formação, apresentadas no terceiro indicador deste núcleo, evidencia o nível de consciência desenvolvido por Margô, por exemplo, acerca das temáticas abordadas no contexto vivenciado, possibilitando a revisão de crenças, o confronto entre as significações já cristalizadas e a teoria que convoca os partícipes a repensar, a romper velhas estruturas do pensamento, dos modos de ser, sentir e agir. Frida também revela a expansão de suas significações ao expressar a necessidade imperiosa de lutar por atividades formativas para além da junção e esvaziamentos de pessoas e teorias que não possibilitam a constituição do professor na sua multidimensionalidade e não promovem o desenvolvimento profissional.

Os saltos qualitativos produzidos no contexto da PF também foram revelados pelo partícipe Lineu, que enfatizou a necessidade e o desejo de participar e acessar processos formativos que promovam o desvelamento da realidade e o desenvolvimento profissional, processos formativos estes fundados na práxis, que valoriza, sobretudo, as condições reais e concretas que permeiam as práticas dos professores, favorecendo a mudança e a transformação de sua realidade.

A pesquisa-formação produziu afecções de encantamento e de alegria, imprimindo satisfação e até mesmo o desejo de continuar e expandir o alcance de daquele contexto formativo para os seus pares, conforme revelou Margô. Frida também significou a pesquisa-

formação como relevante, diferente, demonstrando felicidade pelo valor social, econômico e político-cultural que esta contribuiu para sua forma de operar na/sobre sua realidade, de significar sua prática docente.

Em síntese, significa, que assim como os partícipes expandiram sua consciência, com essa expansão, almejam que os licenciandos também possam fazê-lo tão logo se tornem professores e, por conseguinte, a tríade composta por necessidades formativas; formação docente (inicial e contínua) e desenvolvimento profissional sigam entrelaçadas, coesas e fortalecidas, pois sob esse prisma, o protagonismo de todos que fazem as esferas escolar, acadêmica, sindical, dos movimentos sociais, organizações estudantis, enfim, todos que forjam a defesa da educação pública de qualidade, demandará para além de uma coalizão, demandará reorganização da participação popular democrática em lutas massivas no enfrentamento de uma lógica formativa que vem agigantando a mercantilização da educação com o seu poderio financeiro e a avassaladora precarização do trabalho docente.

6.3 Mediações da Pesquisa-Formação no Desenvolvimento da Consciência do Professor: “é como se a gente estivesse num rolo compressor e nem percebesse”

Neste núcleo, ressaltamos que o processo investigativo e formativo, as necessidades formativas dos partícipes foram atendidas ao tempo em que outras necessidades foram sendo produzidas, emergindo em um novo contexto, na pesquisa-formação. Nessa direção, as significações estão organizadas nos seguintes indicadores: 6) **Movimento da tomada de consciência acerca da docência nas licenciaturas;** 7) **Significações acerca do planejamento docente nas licenciaturas oferecidas pelo IFMA;** 8) **Indícios de desenvolvimento da consciência acerca da docência nos cursos de formação inicial de professores.**

Dentre outras mediações analisadas neste núcleo, destaca-se, a análise do “rolo compressor” do neoliberalismo nas políticas educacionais, aspecto que limita o processo de formação humana. Tal discussão é no estudo-guia²⁶ sobre as *thinks tanks*. Esta metáfora do rolo que comprime e atropela as nossas atividades foi cunhada pelo partícipe Lineu. e adotada ocasionalmente ao longo do processo pelos demais partícipes e pela pesquisadora-formadora,

²⁶ Relembramos que, na quinta sessão reflexiva, tivemos como estudo-guia o artigo: "Neoliberalismo e educação na atuação dos *thinks tanks*", de autoria de Santos, Amorim e Santos (2023), no qual as autoras apresentam os resultados de um estudo teórico e revisão de literatura sobre a organização e disseminação de *thinks tanks* com atuação em âmbito internacional e sua atuação no direcionamento dos rumos da educação pública brasileira, dentre outros aspectos. Esta SR foi elaborada a partir de uma necessidade que emergiu no decorrer da pesquisa-formação.

nos impeliu a fazer uma retomada histórica da conjuntura para, de fato, compreendermos a alta engrenagem, conforme Lineu, do rolo compressor. A discussão predominante neste indicador emergiu como uma nova necessidade produzida na PF e consistiu em explicar como tem se situado as políticas neoliberais no âmbito das medidas de ajustes da crise estrutural do capital; que, “[...] afeta a *totalidade* de um complexo social em todas as relações com suas partes constituintes ou subcomplexos, como também a outros complexos aos quais é articulada” (Mészáros, 2002, p. 797). bem como o movimento de expansão e de atuação dos *thinks tanks*; no processo de propagação do pensamento neoliberal e seus impactos no campo educacional.

Quanto ao protagonismo dos organismos internacionais nas políticas educacionais, Dourado (2007, 2009) destaca que o Banco Mundial e as Agências da Organização das Nações Unidas (ONU), são os principais interlocutores da agenda brasileira e que estes organismos ditaram as regras de reestruturação econômica e da globalização, não só no Brasil, mas na América Latina, priorizando um contexto de mercantilização e privatização da educação.

Para Amorim e Leite (2019, p. 34), “O capitalismo cria estratégias, no mesmo passo em que desenvolve as suas “teorias educacionais”, para ajustar a educação aos seus interesses”. Os autores exemplificam tal afirmativa citando a realização em 1990 da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, organizada por diversos organismos internacionais: Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o BM que por sua vez, resultou uma série de documentos com diversas “definições educacionais”, as quais deveriam ser seguidas, sobretudo, pelos países subdesenvolvidos em suas reformas educacionais.

A tão falada no meio educacional, Conferência Mundial de Educação para Todos de 1990, em Jomtien, na Tailândia, financiada por sua vez, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial, gerou como um de seus resultados o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) e teve a presença de mais de uma centena de líderes governistas que declararam o compromisso de assegurar a educação básica de qualidade para todos. Nesta conferência, definiram-se as ações que a educação deveria seguir nos países classificados como E-9, os nove países com os piores indicadores educacionais do mundo, dentre os quais,

ao lado do Brasil, figuravam Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão (Silva; Abreu, 2008).

O Relatório coordenado por Jacques Delors, produzido entre 1993 e 1996 pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, foi considerado como um documento relevante para se compreender a revisão da política educacional nacional. Este documento mostra que a globalização e o progresso provocaram um processo de exclusão social e altos índices de desemprego. Dessa forma, elenca alguns desafios a serem sanados por países como o Brasil para o século XXI, dentre os quais, destacam-se: a inserção de todos os países no campo da ciência e da tecnologia; adaptação das mais diversas culturas à sociedade da informação; e viver democraticamente (Delors, 2003).

No contexto da crise do capitalismo, surgida desde os anos de 1970, as diversas agências do sistema se reorganizaram por meio do sistema ideológico, político e de reprodução do capital na sociedade marcando, assim, o advento do chamado neoliberalismo, por meio da redução do Estado no controle direto da economia e a adoção de um padrão de acumulação “flexível”, mediante o modelo de produção toyotista (modelo racional e gerencial de recursos), em substituição ao fordismo (produção em larga escala e consumo em massa) (Saviani, 2007; Souza, 2014).

No referido contexto, realizou-se em Washington, no ano de 1989, um encontro “com o objetivo de discutir as reformas consideradas necessárias para a América Latina” (Saviani, 2007, p. 425), chamadas depois de “Consenso de Washington”. Nesse encontro foi gerado uma série de recomendações a serem acatadas pelos países latino-americanos, dentre elas, “[...] um programa de rigoroso equilíbrio fiscal a ser conseguido por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias tendo como vetor um corte profundo nos gastos públicos.” (Saviani, 2007, p. 426), incluindo, também, “uma rígida política monetária visando à estabilização” e [...] “a desregulação dos mercados tanto financeiros como do trabalho, privatização radical e abertura comercial.” (Saviani, 2007, p. 426). Com esta discussão feita acima como um preâmbulo ao terceiro núcleo, é que efetivamente iremos discuti-lo a seguir.

No primeiro indicador do terceiro núcleo de significação,— **Movimento da tomada de consciência acerca da docência nas licenciaturas** — analisamos aspectos que revelam expansão da consciência do professor acerca da docência que ele desenvolve ao formar futuros professores nas licenciaturas do IFMA, conforme transcrito a seguir.

Think Tanks..., me deu até um tique nervoso quando eu fiquei lendo ele. Tem todo um movimento estruturado, tem tanto nacional, como internacional, **eu fiquei assim deslumbrada**, porque para mim **é algo novo, eu não conhecia esse texto, eu não conhecia esse termo, não sabia falar dessas instituições**, eu fiquei: "meu Deus, que bom que eu estou conhecendo...[...]. (Frida, SR 5)

Eu não conhecia o termo [Think Tanks], na realidade **nunca tinha ouvido falar** mesmo, **novidade** para mim. (Lineu, SR 5)

Aí eu já ia dizer, **thinks tanks eu não sabia de nada, nunca nem tinha ouvido falar na minha vida [risos]. Ai meu Deus. Eu olhei: “Meu Deus, o que a pesquisadora trouxe? O que é isso aqui?” [risos]. Mas eu realmente não tinha.** Na verdade, antes do texto eu já sabia, a gente percebe que tudo que é imposto, que é colocado, na verdade, no nosso trabalho hoje tá intimamente relacionado com o capital, [...]. **Agora saber o que é thinks tanks, eu nunca tinha ouvido falar [risos].** (Margô, SR 5)

Porque quando você falou em **emancipação humana, primeiro, eu fui atrás para saber o que era [riso]**, exatamente do que estava se tratando, na verdade. Como eu disse, **eu não tenho o hábito dessas leituras**, para essa área. E aí **eu fui atrás de me aprofundar, de revisar, de ver coisas que eu realmente já tinha até esquecido [riso].** (Margô, SR 6)

Como eu notei que eu estava **enferrujada nas leituras**, nossa, [...] E como a gente **precisa sempre estudar.** (Frida, SR 6)

O nervosismo mencionado por Frida serviu de trocadilho para ela relacionar o tique nervoso esboçado pela partícipe com a novidade da discussão do estudo-guia: *Think Tanks*. Na mesma direção, o partícipe Lineu afirmou também sobre o ineditismo desta discussão para ele, enquanto a Margô complementa algo bem similar ao que já fora dito pelos demais pares: “Meu Deus, **o que a pesquisadora trouxe? O que é isso aqui?**” [risos]. (Margô, SR 5).

Tais reações são compreensíveis, pois conforme os estudos feitos por Costa (2017), o número de publicações e produções sobre a temática dos *thinks tanks* ainda é muito reduzido. Muito embora, a atuação cada vez mais estruturada destes avance velozmente na esfera da educação impactando drasticamente a qualidade da educação pública.

Antes mesmo de tentarmos explicar o porquê desse alheamento de professores a debates tão importantes e que custam muito alto para a educação brasileira, é preciso compreender as políticas educacionais nas últimas décadas no Brasil de um modo geral. E isso inclui as políticas de formação de professores também, que requer necessariamente, que façamos um redesenho do país de um modo geral após a ditadura militar e situemos estas políticas no contexto socioeconômico e político no qual elas são pensadas e implementadas.

A análise adequada da configuração assumida pela política educacional na atualidade, por exemplo, exige que façamos uma incursão, ainda que parcial, na literatura, visando delinear as principais mudanças econômicas e políticas (neoliberalismo, globalização e reestruturação produtiva) que se instalaram no padrão de acumulação capitalista nos últimos décadas do século XX e seus desdobramentos na primeira década do século XXI, pois as

mudanças ocorridas nesse cenário remodelaram as bases da política educacional imprimindo-lhes novas nuances e significações.

Esse novo cenário tem sua remodelagem a partir das mudanças ocorridas nas últimas décadas, e dá-se em função da crise do padrão anterior de modelo econômico fundado nas teses do keynesianismo/fordismo. Tal crise, para a ala conservadora, decorria, principalmente, porque esse padrão de organização estatal havia alimentado fortes expectativas e ampliado, significativamente, os direitos sociais que haviam causado uma volumosa oneração aos cofres públicos.

Ademais, a Constituição de 1988 instituíu o Estado Democrático de Direito no país, representando, ao menos no plano jurídico, a promessa de afirmação e de extensão dos direitos sociais no Brasil, em consonância com as transformações sociopolíticas e com o considerável agravamento da crise social, que, por sua vez, exigiram respostas rápidas do Estado. Com esse instrumento normativo, o cidadão brasileiro esperava o estabelecimento de novas relações democráticas entre o Estado, a sociedade e o indivíduo, dentre elas, o acesso aos cargos públicos via concurso, mas outros direitos trabalhistas também foram assegurados na Constituição de 1988, como à livre associação sindical, presente no inciso VI e, no VII, o direito de greve sendo exercido nos termos e nos limites definidos em lei específica.

Nesse quadro econômico e político, o governo Collor – primeiro presidente brasileiro escolhido por meio de eleições diretas –, iniciado no ano de 1990, promoveu todo um processo de ajustes econômicos no país para atender às exigências da reestruturação global da economia, por meio da abertura do mercado doméstico aos produtos internacionais, justamente numa época em que o Brasil mal dava os primeiros passos da sua reestruturação produtiva. Por outro lado, estas medidas governistas impuseram a busca por instrumentos que garantissem vantagem competitiva ao Brasil, encontrando na literatura internacional a sinalização de que seria a educação um dos principais determinantes da competitividade entre os países (Shiroma *et al.*, 2011).

Não podemos deixar de discutir ainda que em meados da década de 1990, a influência de organismos nas orientações e definições das políticas educacionais no Brasil foi bastante robusta, pois conforme estudos recentes estas orientações e definições foram não só bem vindas e aceitas como foram executadas pelos últimos governos brasileiros (Maués; Mota Júnior, 2014; Pereira, 2014; Pronko, 2014; Souza, 2014; Vior; Cerruti, 2014).

Ressaltamos as definições e orientações, a citar, do Banco Mundial às políticas educacionais brasileiras, bem como a avaliação realizada pelo organismo sobre as implicações das políticas educacionais implementadas pelo Brasil nas últimas duas décadas e meia, assim

como discorrer sobre as novas orientações propostas a partir da imposição de um ajuste considerado “justo” aos olhos do próprio Banco Mundial, à educação brasileira. A esse respeito, os estudos de Souza (2014) que consideram a legislação brasileira e a influência do BM apontam:

O banco intervém na educação brasileira por meio da imposição de políticas educacionais e de empréstimos a programas e projetos educativos que fazem parte da reforma estrutural do capitalismo. Essas políticas se expressam claramente por meio da legislação brasileira. Por meio da legislação, se orienta todos os setores da educação e seus objetivos (Souza, 2014, p. 127).

Diante de todo este aparato muito bem estruturado e orquestrado por bancos e outras instâncias a serviço do capital, não é difícil entender o porquê do avanço das políticas educacionais implantadas. Enquanto isso, sequer temos espaço para debater sobre essa atuação tão nociva à nossa atividade.

Assim, a ampla dimensão da atuação dos *thinks tanks* segue na PF surpreendendo a partícipe Margô por ser um mecanismo real, e por não ter nada fictício, muito pelo contrário, pois esse enredo ocorre há décadas, sobretudo porque organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial, têm atuado sistematicamente na prática de empréstimos aos países periféricos da América Latina, impondo sobre estes, controle em ordens econômico, cultural, político e educacional.

No Brasil, as políticas educacionais estão envolvidas por relações com esses organismos, cujos fins são reverter a crise do sistema capitalista desencadeada na década de 1970, por meio da mercantilização do ensino e, obviamente que a formação de professores é impactada severamente com este intento. Não é à toa que a partícipe Frida desabafa sobre quão enferrujada estava se sentindo quanto aos estudos. Tal situação é agravada, sobretudo, porque no contexto dos campi dos partícipes, a formação contínua é aligeirada e tem se resumido aos encontros pedagógicos realizados semestralmente. Isso revela que os professores partícipes têm nutrido uma expectativa em discutir questões como estas das SR e levar os seus pares e/ou alunos a alcançarem resultados não só para necessidades imediatas.

Corroboramos a partícipe Frida sobre a necessidade deste desenferrujar por meio de estudos. Ressaltamos, assim, que a intensa intervenção dos organismos internacionais na definição de políticas públicas na América Latina, a partir de meados do século XX, carrega obstáculos para que compreendamos plenamente os processos nacionais sem considerar as concepções, os diagnósticos e as propostas por eles produzidos e difundidos. Essa afirmação implica conhecer os níveis de autonomia e de responsabilidade dos Estados nacionais quanto

a aceitação dessas orientações e suas traduções em razão da história de cada país (Vior; Cerruti, 2014).

Destacamos que na América Latina e no Brasil, a história dessa reiterada influência ocorreu com o fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) em que a interferência dos Estados Unidos predomina, fazendo o continente americano refém da hegemonia externa exercida pelo poderio norte-americano, especialmente nos campos da economia quanto da política. Essa hegemonia ganha força e se ampliará com o tempo, sobretudo, pela criação e atuação de agências e órgãos controlados pelo capital financeiro internacional, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN), etc.

Desses, o BM²⁷ e o Fundo FMI facilitaram bastante a propagação das propostas neoliberais, uma vez que, ambos tiveram como função ideológica, nas últimas décadas, converter o neoliberalismo no senso comum, tornando-o um dispositivo de controle político e social; reiterando o capitalismo no ápice da história humana, como se fosse a última e mais sofisticada forma de organização econômica e social jamais vislumbrada pela humanidade.

A partir do início da década de 1950, o grupo do BM expande a sua carteira de empréstimos aos países periféricos (Pereira, 2010). E após décadas de atuação impulsionando o setor industrial de países e no cumprimento da missão primordial no provimento para a reconstrução dos países atingidos pelo pós-guerra, conforme Leher (1998), o banco promoveu uma reorganização de prioridades, na qual os empréstimos continuaram sendo concedidos, porém, a cobrança sobre a economia dos países credores se intensificou.

A ideologia que sustenta a atuação destas instituições cada vez mais é descortinada em nossa pesquisa-formação por meio do estudo-guia adotado, bem como quando é correlacionado às leituras feitas anteriormente pelo grupo a exemplo do que fez o partícipe Lineu ao relatar:

²⁷O Banco Mundial foi criado em 1944, por meio da aliança política entre os países devastados pela Segunda Guerra Mundial (1939-1945), e seu objetivo inicial era o de recuperar o setor economicamente abalado de países signatários no período pós-guerra mundial por meio de empréstimos agrupados em duas categorias: investimento (em tecnologias, programas de formação e treinamento, consultorias, reorganização de agências governamentais, projetos de infraestrutura, etc.) e ajustamento (ajuste fiscal responsável pela recuperação de emergência em caso de desastres naturais ou atividades de reconstrução). De acordo com Soares (2009, p. 16), os mecanismos decisórios do banco, declaram que “[...] os estatutos do Banco Mundial estabeleceram que a influência nas decisões e votações é proporcional à participação no aporte de capital [...]”. Em suma, os Estados Unidos da América assumiram, desde a gênese do banco, prioridade nas votações e hegemonia absoluta, pois, tradicionalmente, têm ocupado o cargo da presidência do Banco.

[...] mas **eu consegui fazer uma *linkagem* bem direta com as nossas discussões** até aqui. Marquei aqui no texto. [...] mas é essa a ideia, **essas instituições**, como são colocadas aqui no texto, **fazem lobby**, defendem e claramente **defendem uma ideologia de direita**, na maioria das vezes, **eles defendem o neoliberalismo, eles priorizam o mercado.** (Lineu, SR 5)

A significação produzida por Lineu converge diretamente ao fato de que a educação passou a ocupar lugar de pauta na agenda do Banco, contudo, atrelada à reforma empresarial, pois o campo empresarial tornou-se um setor caracterizado que gera rendimentos, à luz do liberalismo econômico, sob a ação dos formuladores de políticas da “nova direita” (Casimiro, 2018; Freitas, 2018). Na tese de doutoramento de Casimiro (2016) intitulada: A nova direita no Brasil: aparelhos de ação político- ideológica e a atualização das estratégias de dominação burguesa (1980 – 2014), o autor traz de modo aprofundado a ascensão de uma direita liberal conservadora, na qual os representantes dessa “nova direita” se distribuem por diferentes aparelhos privados de hegemonia (APHe), com uma forma articulada, mobilizada e aparelhada de segmentos burgueses, liberais-conservadores, são responsáveis por um novo *modus operandi* de ação política por parte das frações da classe dominante no Brasil, representando, assim, a estruturação da chamada “nova direita” no Brasil.

O excerto abaixo proferido por Lineu denota a significação dele ao constatar a relação direta do neoliberalismo com a dualidade educacional a serviço da perpetuação do *status quo*. De modo complementar, Frida reflete a contradição retratada pela falácia de uma suposta igualdade de condições oportunizadas pelo neoliberalismo para mascarar a desigualdade social, como veremos a seguir:

[...] e a **consequência disso** [esvaziamento da formação teórica] **é que os futuros professores** que nós estamos formando, **vão sair com dificuldades bem similares e vão perpetuando esse desinteresse pela teoria**, pelo conhecimento científico que permeiam aí o âmbito educacional. É bem preocupante”. (Lineu, SR 01)

[...] Então assim, houve uma **deficiência** em relação a isso, ao **trabalho dessas teorias** lá na **formação inicial dos professores que estão em exercício**, e o que preocupa é que esses **professores em exercício estão formando novos professores**, então isso vai ser **perpetuando**. (Lineu, SR 01)

E aí fica a **educação mercantilizada** e a escola, os alunos mais pobres são os que mais sofrem, são os que dependem da escola pública. [...] isso é histórico, essa questão [...] alguns tem uma educação de um jeito, e outros tem uma educação de outra, **é para perpetuar quem está em um status quo**, quem está no outro, continua. Aquele vai ser **explorado**, aquele vai ser **explorador**. Eu não creio que seja por acaso, **infelizmente, é uma discussão que deixa a gente bem chateado**. (Lineu, SR 4)

Então como é que ele [o aluno] vai estar se colocando com **pé de igualdade nessa relação de capital e trabalho centrado nessa lógica neoliberal**. (Frida, SR 04)

As significações dos partícipes reverberam que, com a nascente desse ideário, o BM tem exercido influência na formulação das políticas educacionais brasileiras e suas recomendações são consideradas ou tem a adesão justificada por representantes de políticas e, por meio dos projetos, programas e leis, o Brasil se encaixa nas exigências dos contratos e sela acordos e políticas de ajustes estruturais. Nessa direção, o intento dos organismos internacionais, em especial o BM:

[...] têm orientado as políticas educacionais nos países periféricos com o objetivo de responder, dentro dos limites do campo educacional e de sua possibilidade de alcance, à crise estrutural do capitalismo desencadeada nos anos de 1970, uma vez que a educação passou a ser vista não somente como uma importante fronteira econômica a ser explorada, mas também por sua funcionalidade aos grandes capitalistas em formar uma nova geração de trabalhadores que pudessem se adequar, em termos de conhecimentos e técnicas, às novas exigências produtivas e organizacionais de um contexto marcado pela reestruturação dos processos produtivos (crise do fordismo e advento do toyotismo) e por uma forte crise no Estado capitalista (Mota Junior; Maués, 2014, p. 1139).

Enquanto isso, é notório um forte alinhamento estratégico entre o Ministério da Educação do Brasil (MEC) e o Banco Mundial nesse período, a ponto da satisfação do BM com as políticas de educação no Brasil ser explicitada em suas publicações de documentos-base, a saber, o texto intitulado de: “Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: Próximos Passos”, publicado no ano de 2010 pelo BM, que por sua vez, escancara a satisfação da sua relação com os governos brasileiros (FHC e o de Lula também), bem como evidencia que atingir resultados é o que deve mover a elaboração, os significados e o objetivo das políticas educacionais brasileiras.

Eis que emerge ao longo de uma das sessões reflexivas a metáfora do rolo compressor por Lineu para mencionar os efeitos do neoliberalismo:

Então, eu crítico o prescritivo e eu, ao mesmo tempo, enalteço o prescritivo, entendeu? Reproduzindo, é. É uma repetição que a gente nem percebe. É acrílica, não é? Não sei, talvez de forma não intencional, não sei. E aí, assim, essas discussões, para mim, elas estão sendo muito importantes para eu refletir sobre esses outros aspectos, que eles ficam ali por trás da cortina e acabo não percebendo. (Lineu, SR 5)

[...] é como se a gente estivesse num rolo compressor e a gente nem percebesse. Em relação a isso, a gente ilustra o lobby, em relação aos instrumentos normativos, que privilegiam o neoliberal, [...] na verdade não é nem que privilegiam, eles olham só para visão de mercado, uma visão de formação limitada, bem pragmática, que não considera a formação humana, a formação por inteiro. (Lineu, SR 5)

O partícipe Lineu segue na ênfase da metáfora do rolo compressor e quase que incrédulo ao longo da pesquisa-formação vai digerindo gradativamente o estudo dando um novo significado às suas necessidades formativas, uma vez que, ele reitera frequentemente o

quão despercebido estas questões estão encobertos sob as manobras do rolo compressor que não permite que tenhamos tempo e possamos refletir criticamente sobre isso. A esse respeito, Heller (1989) *apud* Aguiar *et al.* (2021, p. 13) denunciam:

Como discute Heller (1989), a vida cotidiana é marcada pela heterogeneidade, ou seja, uma variedade de fatos de importância e valores diferentes, sobretudo, no que se refere ao conteúdo, à significação ou à importância dos vários tipos de atividade. Dessa maneira, o indivíduo, na esfera da cotidianidade, não tem tempo nem possibilidade de se ater às demandas de várias ordens, e seu agir é marcado pela necessidade de rapidez, segurança e agilidade. Isso favorece a ausência de teorizações e reflexões em cada ação singular, o que implica uma “ultrageralização” em que pessoas e situações são definidas com base em um padrão já conhecido pelo indivíduo, resultando na adoção de procedimentos e atitudes que perpetuam referências e vivências já experimentadas.

Tais características que marcam a esfera cotidiana, tal como sublinhado por Heller (1989), evidenciaram-se na fala de Lineu, que tem a concordância dos demais partícipes, pois as demandas são tantas, atuando em diversas esferas que ele sequer se dava conta da camuflagem dada ao que deveria ser descortinado: **“essas discussões, para mim, elas estão sendo muito importantes para eu refletir sobre esses outros aspectos, que eles ficam ali por trás da cortina e acabo não percebendo”** (Lineu, SR 5).

Muitas vezes os partícipes, agem e nem percebem que estão alinhados com os preceitos defendidos no livro de Perrenoud (2001): “Ensinar: Agir na Urgência, Decidir na Incerteza”, sendo que, nessa condição, predomina a reflexão prática desconsiderando as mediações sociais e históricas que a constituem. Contudo, as reflexões suscitadas na pesquisa-formação colaboraram para que o partícipe refletisse criticamente diante da engrenagem do rolo compressor e concluiu: **“eles olham só para visão de mercado, uma visão de formação limitada, bem pragmática, que não considera a formação humana, a formação por inteiro”** (Lineu, SR 5).

A respeito desta ênfase na visão do mercado atrelada ao ser pragmático, lembremos, ainda que, no início do século XXI, a respeito da eleição federal de Lula em 2003 que venceu a coalizão PSDB/PFL, uma das mais alinhadas ao neoliberalismo, coalizão esta que governou o país por oito anos, Freitas (2018, p. 10) em sua obra: *A reforma empresarial da educação: Nova direita, velhas ideias*, pondera o seguinte:

Quanto de fato aquele processo iniciado pela coalizão de centro-direita predominantemente neoliberal foi alterado nos governos que se seguiram é matéria aberta a exame. Mas creio que se pode dizer, fazendo justiça, que a nova coalizão petista não foi uma linha nem reta e nem célere em direção à reforma empresarial como teria sido se a coalizão PSDB/PFL tivesse permanecido no poder.

De toda forma, as políticas e programas²⁸ do imperialismo capitalista seguiam firmes no Brasil como ferramenta com fins de dominação ideológica, reestruturação produtiva, e assegurando o atendimento nas exigências do mercado na exploração da força de trabalho por meio do nível básico de educação, calcada na aquisição de competências e habilidades específicas. A esse respeito, os partícipes significam:

[...] assim, **eu me sinto**, quanto a essas **políticas educacionais de caráter empresarial**, na verdade, eu acho que a **gente tá entre a cruz e a caldeirinha**. Por quê? Cada vez mais a **gente tem resoluções, nós temos portarias, nós temos documentos que nos obrigam a seguir esse modelo**. (Margô, SR 04)

E o **pior** é que a gente se sente... é. [...] estou na coordenação, e pior que **a gente se sente perpetuando** isso. E em que sentido? No sentido que **são metas que estão embasadas no neoliberalismo** e que **a gente se sente na obrigação de cumpri-las** ou de executá-las **em prol do curso**, em prol da instituição, para que o curso não seja mal avaliado, para que a instituição não seja mal avaliada. (Lineu, SR 5)

Endossa, enaltece competências, como ela está centrada dentro do behaviorismo, e **nós sabemos que tipo de cidadão formamos a partir dessa teoria psicológica**, isso está bem claro aí do **reprodutivismo, e nos preocupa, porque o ensino é fragmentado**, a gente não tem, não vai proporcionar o nosso aluno essa totalidade. (Frida, SR 04)

O professor esmagado pelas resoluções e portarias, entre outros. E é **esmagado** para **que tipo de aluno ele está formando**, se de fato é um cidadão dentro de uma **ordem mercadológica** ou para uma ordem que ele vai ser um **cidadão que vai intervir** de uma forma que vai ter essa qualidade no seu lugar de fala e de posicionamento em sociedade. (Frida, SR 7)

As significações explicitadas denotam as determinações que nos fazem entender que as reformas educacionais brasileiras, iniciadas com FHC em 1995 obtiveram êxito na gestão da educação brasileira a ponto da partícipe Margô afirmar que estamos entre a “**cruz e a caldeirinha**”. A produção de afetos tristes é realçada com as significações que os partícipes produzem diante da estrutura implementada que engessa consideravelmente o desenvolvimento profissional do professor. O sentimento de impotência foi expresso não só por Margô, pois, Lineu destaca o quão chateado esta discussão sobre a educação mercantilizada na qual estamos inseridos (leia-se uma realidade educacional com fins de perpetuação da desigualdade), o deixa bastante chateado e impelido a ser cúmplice destas ações.

²⁸ O BM reconhece o apoio dado pelo estado brasileiro, especialmente nas ações voltadas para os mecanismos de controle dos resultados das políticas implementadas (vide instrumentos de avaliação adotados, SAEB, IDEB, Prova Brasil etc.). Além disso, o apoio em investimentos em programas e políticas, em todo o país, tais como: Programa Mais Educação, expansão do ensino técnico profissional e das escolas técnicas federais, os programas do FUNDESCOLA etc.

Ademais, para compreendermos como vem atuando sistematicamente os *thinks tanks* no Brasil, é preciso conhecer o processo²⁹ de estruturação de grandes blocos de poder e de comunicação; as empresas disfarçadas sob o pretexto de funcionarem como institutos e fundações neutras ou sem fins lucrativos aparentes, mas que estão mergulhadas e comprometidas com o capital. Ressaltamos que, por volta de 2016, com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, os ataques aos IFs foram intensificados, a saber, a discussão presente no artigo de Mário San Segundo e André Rosa Martins (2018), professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), intitulado “Os ataques aos Institutos Federais: a restauração neoliberal radical no Governo Temer”, os autores alertam:

Longe de pensarmos os IFs como um “paraíso” da politécnica no capitalismo, é necessário perceber que o processo de implementação de uma educação politécnica, de fato, é cheio de contradições e de dificuldades decorrentes do atual estágio da luta de classes em que o capital disputa a educação de forma onipresente nos IFs e pelo fato de ainda estarmos em uma sociedade dividida em classes (Segundo; Martins, 2018, p. 145).

No final do ano de 2017 o BM publicou o texto sob o título “Um Ajuste Justo - Análise da Eficiência e Equidade do Gasto Público no Brasil”, o qual visava definir as suas novas medidas e reformas neoliberais à sociedade brasileira, as quais compete ao atual governo e os sucessivos implementarem. Por conseguinte, um ajuste considerado justo por um banco da estirpe do Mundial, jamais seria também justo para com a formação humana na qual defendemos, uma vez que, “[...] educar não é a mera transferência de conhecimentos, mas sim a conscientização e testemunho da vida. É construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades.” (Meszáros, 2005, p. 13).

Na prática, o que estava por vir eram medidas voltadas para a redução em folhas de pagamento e a criação de mecanismos previdenciários mais duros, no acesso dos trabalhadores à benefícios previdenciários, sobretudo, o de aposentadoria. Com relação às

²⁹ Leher e Santos (2023) e Marcos (2020) colaboram na explicação da conjuntura nacional para entendermos que, por se referir a um movimento de ruptura no qual estimou com a participação popular e com apoio do Congresso Nacional, o bloco no poder, bem como os meios de comunicação de grande alcance, a exemplo da Rede Globo e outros, legitimaram as mobilizações convocadas pela ala da extrema-direita com consignas claramente antidemocráticas como uma festa da democracia, reiterando desse modo, as iniciativas desta ala que ganhariam forma no bolsonarismo. A eficácia das disposições ideológicas reacionárias no senso comum popular acionadas por APHe da direita e da extrema-direita, o lavajatismo, a própria materialização do golpe em 2016, a prisão do então candidato Lula da Silva e a unidade do bloco no poder (a base econômica) no segundo turno das eleições presidenciais de 2018 em defesa de Bolsonaro, a despeito de suas manifestações de cariz neofascista são fatos que seguramente concorreram para a vitória eleitoral de Bolsonaro na corrida presidencial.

políticas de gestão, o BM (2017) traz no último tópico do documento que aborda os gastos em educação, denominado de: “Gastar Mais ou Melhor? Eficiência e Equidade da Educação Pública”. considera que a qualidade dos professores brasileiros é baixa e este seria o principal ponto que empobrece a qualidade da educação. Destaca que a formação inicial do magistério é precária e de baixo requisito, o que se alia à diminuta seletividade e falta de instrumentos que mensurem o desempenho docente.

O magistério permanece uma profissão desprestigiada. Os requisitos para ingresso em cursos de licenciatura são fracos e a formação é de baixa qualidade. É além da pouca seletividade na contratação de professores para os sistemas educacionais estaduais e municipais, os salários não são vinculados do desempenho. A mudança desse paradigma exigirá reformas coordenadas de políticas públicas nas esferas federal, estadual e municipal (Banco Mundial, 2017, p. 127).

Noutros termos, o Banco propõe, ao sistema brasileiro, a criação de mecanismos mais rigorosos de seletividade dos professores, que permeiam do ingresso aos cursos de licenciaturas até a processos seletivos de contratação deles. Contudo, nas recomendações do BM, é agravante a indicação de que os professores sejam avaliados frequentemente, a partir dos seus resultados e, possibilitando conseqüentemente uma possível demissão daqueles com desempenho inferior às taxas e índices previstos.

Em síntese, se trata de uma visão gerencial, uma transmutação da lógica privada, empresarial e serial para o setor público, na qual alunos e professores, longe de serem concebidos como sujeitos, são considerados produtos, mercadorias cujo processo se condiciona por uma lógica produtiva e de resultados quantificados. Como se não bastasse, o BM critica ainda as rápidas promoções-progressões funcionais adquiridas pelos docentes ao longo de suas carreiras, assim como os supostos benefícios em planos previdenciários.

Diante do exposto, é quase que inevitável o sentimento ruim por parte dos partícipes em se sentir cúmplice em perpetuar as metas do liberalismo em prol de um bom resultado avaliativo, especialmente quando o campus chega no momento em que precisa ter seus cursos superiores autorizados ou reconhecidos pelo MEC. Para Margô e Lineu, que além de docentes ocupam a função de coordenadores de licenciatura em seus respectivos campi, isso se reverbera quando o próprio MEC se utiliza de critérios que induzem a comunidade dos IFs ao atendimento reprodutivista e mercadológico como veremos a seguir:

O próprio MEC, na verdade, quando ele coloca um **instrumento de avaliação de cursos superiores**, onde muitos itens a gente só consegue **pontuação máxima se a gente desenvolver os nossos alunos com potencial para o mercado** [...]. (Margô, SR 04)

[...] me fez refletir sobre aspectos que eu não concordo, mas que eu não estava percebendo, por conta do **aumento da carga de trabalho. Então, a gente fica num rolo compressor** mesmo e algumas questões a gente acaba não tangenciando, não percebendo. (Lineu, SR 6)

E o interessante é que essas temáticas configuram, elas perpassam, ou melhor, **os temas trabalhados** perpassam essas **necessidades** todas que a gente elencou lá **no memorial**, no início, e **que a gente não percebe**. É interessante que a gente não percebe, **pelo menos eu, são questões que passam por nós sem a gente perceber, então é lógico que contribuiu**. (Lineu, SR 7)

Concomitante as demandas rotineiras, Lineu denuncia o acúmulo na sobrecarga de trabalho e quão sufocante essa rotina se torna a ponto de não perceber ou não interpretar a realidade de modo desvelando a sua essência.

Os relatos a seguir expressam significações sobre a prática educativa dos docentes das licenciaturas do IFMA que denotam reflexões cruciais sobre o tipo de formação de humano ante os pressupostos do currículo vigente, sobretudo, porque tal currículo é fruto de uma gama de interesses da classe dominante como vimos anteriormente. Frida questiona enfaticamente no excerto abaixo que tipo de aluno formamos quando seguimos uma BNCC:

[...] essa discussão aqui trouxe à tona [necessidade de] **a gente repensar o nosso lugar de fala**, [...] o meu **posicionamento como professor**, [...]. Então quando se colocou essas prerrogativas, me fez muito pensar essa relação, **que tipo de aluno eu formo** quando eu me proponho seguir uma **BNCC**, seguir essa **reforma do ensino médio, que tem como pressuposto principal uma linha de reprodução**. (Frida, SR 04)

[...] **a nossa escola em si**, que prepara no ensino fundamental, médio, a educação básica em si, **não nos prepara para pensarmos criticamente, pensar para que a gente possa sempre estar nos interrogando sobre essa lógica neoliberal, sobre pensar fora da caixa**. (Frida, SR 5)

As significações em tela, ao discorrerem sobre a forma sufocante que os docentes organizam a sua prática educativa e como os gestores do próprio MEC e outras instâncias institucionais veem a formação de professores nos Ifs, revelam que o motivo que os partícipes têm para desenvolverem suas atividades não é o desenvolvimento dos futuros professores. Dessa forma, se submetem a uma organização do seu trabalho conforme as amarras de uma estrutura que avalia, por exemplo, de modo enviesado só para agradar esses organismos que são os responsáveis pela “[...] degradação da imagem das escolas públicas e na noção de que o insucesso dos alunos era fruto de práticas ruins de professores incompetentes.” (Ximenes e Melo, 2022, p. 741).

As autoras afirmam ainda que os aparatos avaliativos adotados atualmente no âmbito educacional “[...] explicitam e marcam a força das políticas educacionais ancoradas no ideário

neoliberal, que tem como prerrogativa a diminuição das obrigações básicas do Estado e, em contrapartida, o incremento e a sofisticação do controle por meio das avaliações em larga escala.” É mais do urgente o que clama a Frida, ou seja, pensarmos fora da caixa que vai bem ao encontro do que Leher (p. 2023, p. 235) assevera:

Os defensores da educação pública, dispersos, não asseguram escala, massa, em ordem de grandeza capaz de alterar a correlação de forças existentes no país. A rigor, nem mesmo com a unidade entre as entidades e sindicatos da educação a dimensão da resistência e das lutas por alternativas seria suficiente para alterar a correlação de forças; entretanto, a unidade entre as entidades e sindicatos é condição necessária para a ampliação unitária do arco de forças abrangendo outros setores da classe trabalhadora. [...].

A agenda tem de possuir força convocatória, mobilizar, forjar vontade nacional popular em prol da escola unitária, transformar o senso comum, afirmando a condição de intelectuais organizadores da cultura das professoras e professores, a real universalização do direito de todos os que possuem um rosto humano à educação pública e gratuita, capaz de fomentar a imaginação inventiva.

É nesse cenário atual, que expressa contradições históricas, desafios impostos por um passado que ecoa nos assombrando com a sua presença, que a formação de professores continua sendo apontada como um dos principais fatores que afetam a qualidade na educação. Entretanto, não há como dizer que o desenvolvimento profissional desses professores está sendo prioridade, sobretudo no contexto atual, em que a profissionalização docente ganha novos contornos com o alinhamento nas novas DCN (Brasil. MEC. CNE, 2015b), na BNC-Formação e na BNCC, sobretudo no que tange ao controle do trabalho docente e ao avanço desenfreado do empresariamento da esfera da educação, marcados pela negociata da formação humana.

Contudo, apesar do contexto descrito onde a dura realidade aparenta quase ser imutável, encontramos na pesquisa-formação uma alternativa viável de expansão da consciência de professores. A respeito da expansão ora discutida aqui, destacamos que Liberali (2004) cita em seus estudos três diferentes níveis de reflexão fundamentados em uma categorização que consiste na: a) Reflexão técnica – relacionada ao conhecimento técnico que possibilita a previsão e consequente controle dos acontecimentos com uma ênfase premente com a eficiência e a eficácia dos meios para atingir determinados fins.

Esses fins ou metas, porém, não sofreriam críticas ou mudanças. b) Reflexão prática – relacionada aos problemas da ação que não são passíveis de serem resolvidos apenas de forma instrumental, ou seja, apenas através de uma racionalidade técnica (Schön, 1983); c) Reflexão crítica – envolve ambos níveis anteriores, porém valoriza, segundo Liberali (2004, p. 89) critérios morais, uma vez que “[...] as questões ponderam sobre que objetivos educacionais,

experiências e atividades levam a formas de vida preocupadas com a justiça, igualdade e realizações concretas”, localizando as análises de ações pessoais em contextos histórico-sociais mais amplos.

A despeito da reflexão crítica, princípio norteador desta pesquisa-formação, explicitamos no excerto a seguir, o movimento do pensamento da partícipe Frida:

Se eu falo tanto em **consciência e enfrentamento**, e todo dia eu preciso tá com ela bem atendida. **Essa ampliação da consciência**, a indicação de como **eu posso fazer diferente** e principalmente **a eterna necessidade de repensar o meu fazer docente**, levando em consideração a sempre **continuação de luta**, de ampliação de consciência e de enfrentamento. (Frida, SR 6)

E nós sabíamos que cada **paradigma**, cada teórico, ele vai se colocando num **tipo de formação humana**. **Que tipo de homem a gente tá formando?** Que tipo de cidadão? Para que tipo de sociedade? (Frida, SR 6)

E esse texto chama muita atenção, porque durante muito tempo o positivismo, a forma de se formar mediante esse positivismo, os caracteres mais tradicionais, era tido como universal. Pronto. É isso e pronto. Mas nós sabemos que dentro das nossas escolas, ele é superado, porque **não dá conta de a gente compreender essa subjetividade, compreender essas necessidades, de superar essa superficialidade** [...]. (Frida, SR 6)

Se eu **não me reconheço no processo** do meu trabalho e **muito menos no produto**, eu vou tá produzindo **trabalhos alienados e alunos alienados**. (Frida, SR 7)

As significações de Frida sobre a eterna necessidade de se repensar a prática, bem como o autoconfronto que faz quanto ao tipo de formação humana estamos contribuindo; a continuação da luta como enfrentamento à alienação e aos obstáculos impostos reacendem a importância do debate sobre referências nacionais curriculares nos idos anos de 1990 e que agora ocupa lugar em vários países sob o ideário de “bases nacionais comuns curriculares”, no centro de um movimento global de reforma da educação que requer mais padronização, testes e responsabilização (*accountability*) na educação (Sahlberg, 2011).

A existência de certas medidas que vêm sendo tomadas, no Brasil como efeito de medidas complementares que garantam os objetivos de tais reformas neoliberais não cessam, a citar, a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reforma do Ensino Médio, as quais se aliam à de a Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação); a Emenda Constitucional de redução de gastos públicos e, até mesmo, à reforma trabalhista e da previdência já aprovadas.

Indagados a refletir sobre a formação humana, reflexão oportunizada, sobretudo, quando da ação de reconstruir em Liberali (2004), ressaltamos que nesta a reconstrução está intimamente relacionada com a proposta de emancipação de si por meio do entendimento de que as práticas acadêmicas não são imutáveis e que o poder de contestação é salutar e deve ser exercido. É a partir da confrontação de nossas visões e práticas e de como compreendemos a

sua relevância e consistência com nossas perspectivas, com valores morais e éticos, é que definimos a reconstrução de nossas ações. Quando da reconstrução de novas ações, buscamos alternativas para estas nossas novas ações, e voltamos a ela, numa redescritção de cada ação embasada e informada.

Em suma, no reconstruir nos situamos como agentes da e na história, passamos a assumir maior poder de decisão sobre como agir, sentir ou pensar as práticas acadêmicas. Como professores emancipados, passamos a ter maior controle sobre nossa prática através de autogerenciamento, autorregulação e autorresponsabilidade (Liberali, 2004). Nesse intuito reportado pela autora, os partícipes produziram indícios da tomada de consciência acerca da docência realizada no IFMA:

Eu acho que a primeira coisa, [...] **é a tomada de consciência**. A tomada de consciência. Porque a gente tem que, **primeiro, pensar sobre a realidade**, sobre todo esse contexto, e para a gente poder perceber o contexto, pra gente poder perceber o que tá acontecendo, do que aconteceu e o que tá acontecendo. **Então primeiro é isso, é tomada de consciência, um trabalho pautado na reflexão e na crítica.** (Lineu, SR 6)

Então quando eu penso nessa dimensão [formação humana], **eu posso reconhecer que para eu poder agir diferente, eu preciso primeiro desenvolver essa consciência. E eu considero que eu desenvolvi, mas ao mesmo tempo que eu reconheço que eu preciso de mais formações, eu preciso estudar mais.** (Frida, SR 7)

E **essa formação me trouxe mais essa conscientização** do meu lugar de fala, **do meu posicionamento** primeiramente como **ser humano, a nossa existência se faz no nosso trabalho. Essa relação educação e trabalho é muito forte**, porque são essas relações que **demarcam o meu existir no mundo.** (Frida, SR 7)

Os indícios explicitados no excerto acima foram marcados pela tônica na necessidade de conscientização, por meio de um trabalho assentado na reflexão crítica, princípios nos quais foram adotados na PF. Não podemos negar que essa tomada de consciência não seja algo fácil e instantâneo, pois requer as mediações para tanto, uma vez que, ao defender que a consciência é mediada pelas relações do homem com o meio social, histórico e cultural, tais relações permitem transformar o que a PHC intitula de funções psicológicas superiores.

Os atributos da pluralidade curricular e da verticalização do ensino no IFMA impõem, de fato, múltiplas atribuições aos docentes dos IFs e tal cenário conduz à dicotomia entre a formação humana para a vida e a formação humana para o trabalho. No entanto, no avançar desta tomada de consciência, a partícipe Frida traz a relevância da não conformação do professor para com uma formação que não considere a realidade social e suas contradições, bem como inclui na sua significação, a ênfase na direção de uma formação omnilateral, como veremos abaixo:

Primeiro, é não nos conformar conhecendo esse tipo de profissional, esse tipo de ser humano que existe no mundo por existir, mas que se a gente for olhar, ele não tá formando, **ele não tá nem se transformando e nem transformando o outro ao seu redor.** (Frida, SR 7)

Ele simplesmente está perpetuando práticas reprodutivistas e excludentes, que atendem a esse trabalho manual, ou seja, vai formar alunos com trabalho manual e deixa de lado o trabalho intelectual. Ou seja, ele **se distancia dessa educação unitária, integral, politécnica e omnilateral**, que é essa junção, que é essa **unidade do trabalho manual com o trabalho intelectual.** (Frida, SR 7)

Se, historicamente, essa separação acompanha a prática docente, diante da realidade contemporânea que cada vez mais tem negociado a formação humana, o desafio da docência nas licenciaturas nos IFs enquanto organização socialmente construída é a produção do homem *omnilateral*, pois a educação como prática social considera o homem como ser sócio-histórico, vivo e ativo. A esse respeito, Manacorda (2007, p. 89) declara que a *omnilateralidade* é:

[...] a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo, o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho.

Nesses termos, o professor necessita da totalidade de capacidades produtivas e de consumo imprescindíveis para a consolidação de suas forças essenciais, pois a produção *omnilateral* é capaz de objetivar o ser homem completo por meio do trabalho produtivo, bem como pela vida em sociedade. Enquanto a produção unilateral intenciona meramente a preparação humana para a alienação do trabalho, fruto da divisão deste e da fragmentação das tarefas.

A participante Margô afirma que em conversa com outra professora a respeito da PF destacando a falta de oportunidade para tais estudos que a façam abrir a mente:

[...] inclusive eu estava até comentando com uma colega, que **eu tô participando dessa pesquisa, que me abriu a mente pra vários questionamentos** que eu não faço, **pra textos que eu não tenho oportunidade.** Que a gente tem mais é que abraçar, na verdade, essas oportunidades, de fazer esse tipo de discussão, **que a gente não tem.** (Margô, SR 6)

Uma questão fundamental apreendida foi o compartilhamento da satisfação de Margô a outra professora em estar participando dos estudos o que denota um lamento pelo fato dela e das colegas não terem geralmente acesso a esse tipo de formação contínua. preocupação das gestoras em relação ao quadro de professores com os quais elas podem A análise deste excerto indicou que nem sempre – ou dificilmente – as formações ofertadas “abrem a mente”, evidenciando um constante aligeiramento nos encontros pedagógicos ou outros espaços

formativos ora por conta das políticas de uniformização de temas, ora em função da sobrecarga do docente e que vão mingando a disposição do professor, por vezes, levam-nos ao esgotamento.

E Margô afirma que ao abraçar essas oportunidades significa que, apesar de geralmente não ter acesso a esse tipo de formação contínua, ela teve um acolhimento satisfatório quanto ao conteúdo e à forma realizados, e a sua adesão volitiva aos estudos na PF produziu afetos alegres mediando, sobretudo, aprendizagens e desenvolvimento sobre a docência. Já o partícipe Lineu, reflete a seguir entre confissões de intriga à novas formas de compreensão da realidade:

Quanto ao texto, eu te confesso que **eu fiquei bem intrigado** com esse texto, assim, eu li muito sobre teoria e prática, no mestrado, no doutorado, já que foram em educação, mas **é interessante como a abordagem dos autores foi outra**. Essa de indissociabilidade, todos focam nisso, mas **eu achei bem interessante as reflexões que esse texto trouxe**. [...] **Eu fiquei bem intrigado**. (Lineu, SR 01)

[...] mas **antes** de se trabalhar essas **questões práticas**, no caso da **docência**, **é necessário que você tenha um conhecimento teórico prévio**. Então foi o que mais me chamou atenção nesse texto, **que é uma abordagem diferente do que eu vinha lendo sobre o tema**, pesquisadora. **Te confesso**. (Lineu, SR 01)

Mas eu não tinha tido essa, [...] **de pensar como é que ele** [licenciando] **vai para a prática sem o domínio prévio da teoria**, e a autora [...] enfatiza isso muito bem, e **me levou a refletir**, porque eu sei que tem que haver uma unidade, tem que haver uma indissociabilidade. (Lineu, SR 01)

Na verdade, **a contribuição no meu caso foi bem interessante, porque eu tenho leitura de textos na área da educação, mas não tinha leitura de textos nessa perspectiva que foi trabalhada durante essa formação**. (Lineu, SR 7)

O partícipe Lineu afirma que tem que confessar quão intrigado ficou com os estudos, pois afirma ter bastante leitura sobre a relação teoria e prática ao longo da sua formação acadêmica, especialmente na pós-graduação que é na área da educação. O sentimento de intriga relatado por Lineu pode ser traduzido como o sentimento de alguém que foi tomado de surpresa ou curiosidade quando o assunto esteve relacionado ao processo de reflexão sobre a prática, porque relata por duas vezes seguidas “**eu fiquei bem intrigado**”. Depois confessa, ou melhor, reitera que considerou interessante a discussão nesta SR retomando as novas reflexões que emergiram sobre a indissociabilidade da teoria e da prática na atividade docente. O sentimento de intrigado do partícipe Lineu foi cedendo espaço para a satisfação de ter acessado novas leituras que o surpreenderam positivamente ao afetá-lo por meio das novas reflexões produzidas.

Indagado sobre contribuições da PF na última SR, ele afirma que **a contribuição** foi bem interessante, sobretudo pela perspectiva que foi trabalhada durante a formação. E assim, valida o planejamento teórico-metodológico adotado. Faz-se necessário fazer uma menção

que a pesquisa-formação possibilitou a produção de afetos alegres mediando aprendizagens e desenvolvimento sobre a docência devido ao conteúdo e forma adotados.

A abordagem³⁰ nesse estudo-guia permitiu ao partícipe algo até então, impensado por ele até a primeira SR sobre a apressada inserção dos licenciandos à prática desconsiderando a indissociabilidade teoria e prática. Saviani faz um alerta quanto à pressa no encaminhamento de licenciandos assim que ingressam nos cursos:

[...] eles vêm de uma experiência de, no mínimo, 11 anos de escola. Portanto, eles estão mais do que familiarizados com ela. Neste momento, parece mesmo recomendável que eles se distanciem da escola básica; vivam intensamente o clima da universidade; mergulhem nos estudos dos clássicos da pedagogia e dos fundamentos filosóficos e científicos da educação (Saviani, 2008, p. 153).

O autor citado diz ainda que assim, os futuros professores “[...] estarão municiando-se de ferramentas teóricas que lhe permitirão analisar a escola para além do senso comum propiciado por sua experiência imediata vivenciada por longos anos no interior da instituição escolar” (Saviani, 2008, p. 154). A esse respeito, a autora do estudo-guia, Viana (2013, p. 191), corrobora Saviani e reflete: “A teoria em face da realidade objetiva busca uma atitude de propiciar a compreensão, bem como a sua realização prática, como plano de ação do homem sobre esta realidade. Por isso, a necessidade de apropriação das ferramentas teóricas”. Foi especialmente o teor desta discussão na primeira SR que o partícipe Lineu chamou a atenção no excerto apresentado.

Mas esta afetação não se restringiu a uma ou outra discussão, pois os partícipes puderam vivenciar muitas situações sociais de desenvolvimento no decorrer da PF. A referida situação, isto é, a categoria teórica que nos referimos foi enunciada por Vigotski e desenvolvida por Bozhovich (1976).

Nesse sentido, no artigo intitulado: A situação social do desenvolvimento infantil de L. I. Bozhovich traduzido por Marília Daefiol Herrero Gomes (2023, p. 634), a autora realça pontos relevantes para compreender uma situação social de desenvolvimento enquanto mecanismo que impulsiona a força motriz do desenvolvimento juntamente com as necessidades básicas das crianças. Bozhovich discorre ainda a respeito do conceito de perejivanie como mecanismo emocional no desenvolvimento da personalidade:

³⁰ A abordagem mencionada pelo partícipe Lineu, na primeira sessão reflexiva, tem a ver com o referencial adotado pela autora do artigo intitulado “A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA: afinal, qual o lugar da prática na formação de professores?” de Marta Loula Dourado Viana (2013). A autora se fundamenta na filosofia marxista e na pedagogia histórico-crítica.

A situação social de desenvolvimento específica de cada estágio de desenvolvimento deve ser compreendida, e isso significa determinar o lugar dentro do sistema de relações sociais que as crianças de uma determinada idade ocupam, as demandas que a sociedade lhes impõe em relação a isso e os direitos e responsabilidades que estão associadas a isso. Mas, para compreender a situação social do desenvolvimento, também é necessário ter em mente o que as crianças trazem para esse estágio de desenvolvimento, quais possibilidades e necessidades trazem do período anterior que têm relevância para esse estágio de desenvolvimento. Consequentemente, devemos analisar os fatores externos e internos do desenvolvimento em sua unidade e interdependência, pois somente levando em conta essa unidade podemos compreender a estrutura dos impulsos e necessidades das crianças, uma estrutura que deve ser entendida, porque o processo de satisfação desses impulsos e necessidades determinam o desenvolvimento das crianças durante um determinado período de desenvolvimento. Foi nesse contexto que Vygotsky identificou o conceito de “vivência” como uma “unidade” de análise psicológica [...].

Embora a longa citação mencione as crianças, destacamos que na perspectiva de Vigotski, tais considerações se estendem ao adulto também, uma vez que o desenvolvimento é incessante e demonstra a necessidade de o professor compreender a estrutura das necessidades humanas para o desenvolvimento humano.

Ademais, é devido ao meio poder promover mudanças no sujeito que podemos falar da Situação Social de Desenvolvimento (SSD). Para haver vivência é necessária uma situação que a suscite e Vigotski (1933-1934/2006b), ao se referir ao meio, não o considera como um fator puramente ambiental, mas como movimento relacional entre o interno e o externo que configuraria uma situação única, que ele denomina de SSD. Para Vigotski (1933-1934/2006b), como o sujeito vivencia algo se modifica na medida em que se modificar sua SSD.

Quando nos referimos ao conceito de Situação Social de Desenvolvimento, no contexto da pesquisa-formação, defendemos que esta situação alicerça uma combinação especial dos processos internos do desenvolvimento e das condições externas, típica para cada etapa ou estágio do desenvolvimento humano, pois a Situação Social do Desenvolvimento impulsiona tanto a dinâmica do desenvolvimento psíquico durante o período evolutivo correspondente, tanto quanto as novas formações psicológicas, qualitativamente peculiares que são produzidas no atual período. Nos termos vigotskianos, as chamadas Neoformações.

A esse respeito, recorreremos ao artigo: O método nas pesquisas educacionais: uma aproximação metodológica ao estudo do desenvolvimento cultural de autoria de Idania Grass (2017, p. 48) para explicar as neoformações:

As neoformações expressam a luta entre as aquisições do estágio anterior de desenvolvimento e as novas exigências das condições atuais, nesse encontro promove-se a reestruturação dos processos e funções psíquicas, para dar respostas as demandas. A unidade e o vínculo interno entre o estágio passado e o que começa. E

importante não confundir a assimilação da experiência associada aos fatores externos, como aprendizagem em contraposição ao desenvolvimento, visto como as mudanças nos processos internos. Ambos os processos caminham juntos na experiência do sujeito, imerso na Situação Social de Desenvolvimento. A experiência cultural acontece como um processo de filtragem, em estreita relação com as condições internas, um e outro estão imbricados no devir da história do indivíduo.

Em suma, a situação social do desenvolvimento ocupa papel relevante na pesquisa-formação por meio da interconexão dialética entre o interno, como a natureza psicológica do ato, e o externo, obras e atos do comportamento, nos fenômenos psíquicos, ou dito de outro modo, a SSD agindo como a condição na qual se revela a relação entre o interno e o externo que conduz ao surgimento de novas funções psicológicas. E claro, realçamos também o papel da atividade humana e da linguagem na Situação Social do Desenvolvimento.

Nessa direção, González-Rey (2009b) defende que só é possível compreender vivência por meio da SSD, uma vez que, todo evento externo só se torna psicológico por meio de uma vivência, tendo em vista que esta resulta de características psíquicas do sujeito como experiência singular e imprevisível. Os aspectos do ambiente não são dados, mas são construídos e se tornam importantes para o processo de desenvolvimento humano a partir do momento em que eles se transformam em uma experiência emocional (*perezhivanie*) para o sujeito. Na sequência, veremos o segundo indicador deste núcleo.

A mediação constituída pelos estudos-guias na pesquisa-formação engendrou significações sobre o processo de planejamento realizado pelos participantes da pesquisa. Esse processo está contido nas análises do segundo indicador – **Significações acerca do planejamento na formação inicial (licenciaturas) oferecida pelo IFMA** – a seguir:

Aí eu fiquei repensando a minha prática de supervisora de estágio, eu sempre tive a dificuldade de receber um aluno quando nem ele sabe o que ele vai fazer lá, essa é uma crítica que eu venho fazendo todos os anos...”. (Margô, SR 02)

[...] mas eu acho que agora **eu posso refazer também o meu planejamento, pra conseguir ajudar nesse espaço de formação**, [...]. (Margô, SR 02)

Eu acho que é uma coisa que **eu vou mudar a partir de agora, nas minhas ações, nas minhas escolhas, tudo que for relacionado à parte social, à política. Tentar fazer com um fim**, não só porque eu vou falar de direitos humanos e tudo. Mas o **que eu quero dos alunos, o que eu posso formar, o que eu posso levá-los a discutir, a pensar** mesmo, a refletir, na verdade, sobre isso. Porque **o que eu tenho feito é muito mecânico**, na verdade, eu tô lá, eu tô passando. (Margô, SR 6)

Quando eu estava **ao longo aí da nossa formação, eu sempre pensava nas disciplinas que eu ministro e de que forma que eu poderia mudar**. E aí eu fiquei pensando, **eu vou ministrar novamente a disciplina Metodologia do Ensino de Ciências e aí eu vou fazer de um jeito diferente do que eu já fazia**. (Margô, SR 7)

As significações em tela, apresentam a dimensão que está intrínseca ao planejamento, haja vista que, planejar é uma atividade que requer a capacidade de projeção no futuro, conforme Marx (1977) ressalta, é por esse atributo, o de planejar, que os seres humanos se diferenciam dos outros animais, haja vista que, quando planejamos, organizamos nossas atividades, tomamos decisões e possibilitamos a correlação entre ação e intenção.

Nesses termos, o planejamento é essencialmente humano. E no âmbito educacional dos IFs, requer do docente tomada de decisões refletindo sistematicamente e criticamente sobre as intenções desencadeadas na ação da partícipe. Contudo, na realidade investigada, nem sempre a materialização do planejado corresponde às necessidades da docente.

Margô, ao se referir sobre o seu planejamento, compreende-o a importância em mudá-lo, destacando que, em suas ações, suas escolhas prezarão por critérios relacionados à parte social, à política. Quando ela diz: **“Tentar fazer com um fim”**, ela também se questiona sobre o que ela quer dos alunos; o alcance de onde pode levá-los a discutir, a pensar, a refletir, pois neste processo de confronto com sua prática, a partícipe afirma que o que tem feito é muito mecânico. Ao analisar as significações expressas pela partícipe, também pudemos evidenciar o peso da dimensão sociopolítica que ela deseja imprimir após os estudos feitos na pesquisa-formação: **“eu vou mudar a partir de agora, nas minhas ações, nas minhas escolhas, tudo que for relacionado à parte social, à política”**, pois, muitas vezes, só a parte técnica predominava em detrimento da pedagógica, reduzindo a atividade da partícipe a aspectos meramente mecânicos: **“Porque o que eu tenho feito é muito mecânico, na verdade”**.

A aprendizagem do aluno, segundo Vigotski (2003), está intimamente relacionada ao ambiente social, por isso, a prática docente do professor do IFMA deve organizar os espaços educativos almejando essas aprendizagens. Nesse sentido, corroboramos a declaração de Marques e Carvalho (2017, p. 4), quando apontam a concepção de homem alicerçada na compreensão do projeto de ciência psicológica inaugurado por Vigotski (2009) e seus discípulos, quando elas afirmam que o ser humano é ser sócio e historicamente constituído e que esta concepção de homem “[...] implica analisá-lo em seu processo histórico de constituição e desenvolvimento, ou seja, estudá-lo em sua relação dialética com o mundo e com os outros homens. Essa relação dialética acontece pela mediação existente entre homem e mundo”.

Essa situação impele o professor a reavaliar o planejado permanentemente, referendando-se em princípios científicos e não em casualidades. Quando a prática do professor se encontra automatizada, o planejamento pode incorrer em atributos como

inflexibilidade, improvisação ou mesmo o acaso, pois a realidade da docência em licenciaturas ou em qualquer outro nível ou modalidade de ensino exige do professor que o processo de planejar implique em atitudes relevantes para uma formação humana. Nesse sentido, com a discussão e as leituras da pesquisa-formação, Lineu se propõe a negar o enfoque demasiadamente dado por ele a questões liberais, pois ele não percebia as nuances que estão enviesadas no processo formativo que ele desenvolvia junto aos licenciandos, como veremos a seguir:

[...] eu entendo que **na minha atividade pedagógica eu sempre foquei muito na questão profissional, na questão de preparo profissional, preparo para o mercado de trabalho.** Então eu penso que quando a gente fala aqui [...] **que eu vou negar agora, e que a partir dessas discussões eu passo a entender que o processo formativo não visa só o mercado de trabalho, isso é uma visão liberalista, do liberalismo.** [...]. (Lineu, SR 7)

Então, **com esses encontros eu acho que ficou bem evidenciada a importância** da gente, de nós, professores, **valorizarmos o planejamento.** Com a preocupação de adotar estratégias no **processo de ensino e aprender que possam contribuir para o desenvolvimento do nosso aluno,** do nosso estudante, **a partir da apropriação de conceitos.** (Lineu, SR 7)

As significações de Lineu expressam uma negação, mas não é uma negação qualquer, a que ele se refere remete à necessidade de um planejamento diferente e, caso não crie as condições necessárias ao planejar com estratégias outras, o que irá prevalecer na sua prática será em atendimento aos interesses do mercado. Ressaltamos que a partir da PF, quando o participante diz que se nega a entender o processo formativo de seus alunos como vinha entendendo, o planejamento se reveste de uma maior valorização como instrumento potente para a apropriação de conceitos científicos. Conforme Cheptulin (2004, p. 331):

[...] a negação dialética é a destruição da coisa condicionada por suas contradições internas, no curso da qual o conteúdo positivo da formação negada é conservado e desenvolve-se no interior da formação material mais perfeita, surgida em decorrência dessa destruição.

Em se tratando de planejamento como foi refletido pelo grupo na PF, o professor pode preservar o que há de positivo na sua maneira de planejar e de criar outros modos com uma nova qualidade. Para tanto, é fundamental a apropriação por parte do professor da teoria do desenvolvimento e da aprendizagem que ultrapasse as barreiras do conhecimento tácito e do senso comum e que chegue ao nível da compreensão da relação existente entre as funções psicológicas dos seres humanos e de seus processos de aprendizagens.

Nessa direção, realçamos que a mediação entre o sujeito que aprende e o objeto do conhecimento é atravessada por fatores sociais, culturais, históricos e institucionais que são

elementos que, além de influenciadores, são também determinantes nos processos de aprendizagens.

Mediação é considerada um construto teórico que explicita e explica a impossibilidade de pensarmos a totalidade social sem considerarmos as mediações que a constituem. Isso significa que é impossível pensarmos a realidade como imediaticidade, pois ela só pode ser apreendida pelas mediações que a constituem. Caso contrário, teremos que nos contentar com a opacidade do real, com sua aparência enganosa.

Com isso, afirmamos que as significações, por nós tomadas como ponto de partida para a análise e interpretação do fenômeno estudado, jamais poderão ser compreendidas desarticuladas do processo de sua produção histórica, e isso implica que esse processo não pode ser compreendido esvaziado, idealizado, sem as mediações sociais, econômicas, políticas, institucionais, raciais, de gênero, entre outros, que o constituem (Aguiar, Carvalho, Marques, 2020, p. 13).

As autoras defendem ainda que a realidade não poderá ser aprendida como se fosse feita de fatos isolados, desconectados do social, sem considerar as mediações que historicamente a constituem, bem como destacam que as relações de mediação jamais poderão ser compreendidas como se fossem dicotômicas (de causa e efeito), próprio de como se apresentam na lógica formal. Diante de múltiplas mediações na PF, a transcrição a seguir apresenta as significações da partícipe Frida, constituídas nesse processo.

E aí é interessante como ele [Ariosvaldo Moura] **põe que é importante essa atividade pedagógica ter objetivos claros, ter um planejamento, ter uma intencionalidade**, até pra gente verificar se realmente a gente conseguiu fazer o que a gente se dispôs a fazer. **Tinha marcado aqui outra coisa... tá, e que aí essa atividade pedagógica deve sempre estar embasada na superação do pensamento cotidiano**, porque isso **requer a questão do conhecimento científico**, [...]. (Frida, SR 2)

E até isso parte **desde a escolha dos meus textos, desde o meu planejamento, desde a execução. Eu não posso tá na sala de aula pra cumprir simplesmente, preencher aquele diário: “Pronto”**. (Frida, SR 7)

Mas eu considero que o professor, como a gente tem essa autonomia, que **a gente desenvolveu motivos aqui para que a gente possa ter essa visão**. (Frida, SR 7)

Os excertos em tela, demarcam as significações produzidas sobre a relação entre planejamento e a produção de motivos, conhecimento cotidiano e conhecimento científico. Neles, a partícipe Frida manifesta avanço ao refletir que a PF produziu motivos para que ela faça escolhas rigorosas na direção da apropriação do conhecimento científico em seus alunos.

Frida atenta-se ainda para a relevância do planejamento da elaboração, execução e acompanhamento como um todo para que sua materialização não seja algo rotineiro e mecanizado. Desse modo, o planejamento de ensino que defendemos para o contexto que a partícipe relata deve ser em orientado na direção em conformidade com o que discute Marx quando trata de método:

[...] o melhor método será começar pelo real e pelo concreto, que são a condição prévia e efetiva; assim, em economia política, por exemplo, começar-se-ia pela população, que é a base e o sujeito do ato social de produção como um todo. [...] se começássemos pela população teríamos uma visão caótica do todo, e através de uma determinação mais precisa, através de uma análise, chegaríamos a conceitos cada vez mais simples; do concreto figurado passaríamos a abstrações cada vez mais delicadas até atingirmos as determinações mais simples. Partindo daqui, seria necessário caminhar em sentido contrário até chegar finalmente de novo à população, que não seria desta vez a representação caótica de um todo, mas uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas (Marx, 2016, p. 247).

Para o método de Marx, a produção do conhecimento é fundamental para o desenvolvimento histórico da humanidade. Por isso, inferimos que o método declarado por ele, assim como o planejamento docente, parte do real e volta para o real, porém, entendendo o conhecimento sempre como uma construção que se constitui historicamente, portanto, dialética no intercâmbio entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

A inferência que fizemos diante da citação de Marx nos leva à compreensão de que o planejamento de ensino não deve ser um produto e, sim, um processo intencional, consciente, que conta com a prévia ideação, a reflexão crítica por parte dos docentes envolvidos, visando à atitude para a concretização das ações e à proposição de mudanças. Sobre esta, Ibiapina (2007) enfatiza a necessidade de retroalimentação do processo de planejamento como atitude quando declara que, ao planejar, devemos:

[...] levar em conta que essa atitude implica colaboração, o que requer adesão e não obrigação. Assumir o planejamento como uma atitude é considerá-lo como a práxis que nos liberta das imposições e dos hábitos, dos costumes e da sistematização burocrática.

Quando assumimos a atitude de planejar implicada na colaboração, admitimos também a possibilidade de desenvolver prática transformadora capaz de romper com hábitos burocráticos e coercitivos presentes no contexto da prática docente de.

Nesse âmbito, Marx (1988, p. 76) aborda acerca do tema mercadoria, e assevera que “A figura do processo social da vida, isto é, do processo da produção material, apenas desprenderá do seu místico véu nebuloso quando, como produto de homens livremente socializados, ela ficar sob seu controle consciente e planejado”. Nesta pesquisa, correlacionamos tal afirmativa com a necessidade que a partícipe tem de transformação das condições materiais apresentadas no *campus* que leciona para a mudança desse controle.

Não esqueçamos, portanto, que a classe burguesa moderna não assiste inerte a qualquer sinal de resistência para que seus privilégios sejam sempre mantidos. Isso significa que, seus interesses não se descolam da formação de professores e como os professores têm

significado suas necessidades formativas. Casemiro (2018, p. 237) recorre a Gramsci para refletir sobre o modo de perpetuação da hegemonia da burguesia, ao afirmar que ela:

[...] se perpetua através de operações de hegemonia – isto é, através das atividades e iniciativas de uma ampla rede de organizações culturais, movimentos políticos e instituições educacionais (eu acrescentaria a essa relação os meios midiáticos e, principalmente, a internet, ambos cada vez mais eficazes e sedutores) que difundem sua concepção do mundo e seus valores capilarmente pela sociedade, constituindo-se como alicerces para a dominação de classe e para a ampliação do Estado. Entre esses espaços fundamentais estão os intelectuais coletivos de determinadas frações das classes burguesas, que nos propomos investigar, que pautados nos ditames do capital e da economia de mercado, elaboram sua doutrinação, bem como os mecanismos necessários para operacionalizar seu projeto para a sociedade brasileira.

Nessa direção é que a educação tem sido orientada, pois a legislação educacional brasileira é alvo da “nova direita” e todo este cenário é preocupante, uma vez que os fins cada vez mais têm justificado os meios deste grupo. Em contrapartida, veremos sinais que indicam desenvolvimento da consciência dos partícipes desta pesquisa-formação.

A cadeia de mediações orientadas pelos textos na pesquisa-formação engendrou por fim, os indícios que revelam a expansão da consciência do professor acerca da docência que ele desenvolve ao formar futuros professores nas licenciaturas do IFMA. Esses aspectos estão explicitados nas análises do terceiro e último indicador deste núcleo é intitulado de: **Indícios de desenvolvimento da consciência acerca da docência nos cursos de formação inicial de professores**. Ademais, a pesquisa-formação foi intencionalmente planejada para fazer emergir situações de contradição nos partícipes, mas também criar afetos.

Quando eu li esse texto... [...], eu fiquei assim, é como se tivesse me dado, assim, um tapa, “pá”. Porque quando ele fala da **necessidade da criação de espaços formativos** para aquele aluno que tá iniciando, **para que ele planeje a sua atividade, que ele faça planos organizados**, [...] para que ele vá para prática e vejo que **nem sempre isso acontece** [...]. (Margô, SR 02)

Então quando eu vi **essa parte de você realmente ter que criar esse ambiente, de você contribuir com aquele aluno, aí eu tomei um tapa mesmo** [riso]. Pega. [...] Vou começar, **vou refazer, repensar, na verdade, essa prática**... [...]. (Margô, SR 02)

Na verdade, **foi um momento prazeroso e de aprendizagem**, que **me fez refletir** sobre aspectos que eu não concordo, mas que eu não estava percebendo, por conta do aumento da carga de trabalho. (Lineu, SR 6)

Então o que eu observo, que **essa pesquisa-formação nos proporcionou a ter um embasamento para que a gente possa ter a condição necessária para a gente poder agir diferente**, como eu já coloquei. (Frida, SR 7)

Eu acho que nesse sentido, eu sinto, eu saio com aquela condição: **“Eu preciso estudar mais. Eu preciso tá mais atento a isso”**. E o meu confronto sempre foi nessa questão de ver que **eu tenho uma base para poder me fundamentar**, mas que eu preciso trazer isso para o meu trabalho. E essa forma de eu trazer para o meu trabalho, eu sempre considero um confronto, porque **é um desafio muito grande pensar em agir fora dessa caixa**. (Frida, SR 7)

Quando a partícipe Margô diz **“Quando eu li esse texto... [...], eu fiquei assim, é como se tivesse me dado, assim, um tapa, “pá!”**, refere-se a um momento de produção de afetos que nada tem a ver com violência, outrossim, que a partícipe percebe que acessou no estudo algo que trouxe a ela uma espécie de choque de realidade e um chamamento ante a sua atividade enquanto docente. Como já adiantamos, o uso de metáforas foi recorrente e essa, a do tapa, usada por Margô bastante reiterada.

Margô expressa que o estudo-guia³¹ da SR que discutia sobre a unidade do professor formar e formar-se, para o desenvolvimento da atividade pedagógica engendrou uma contradição ao manifestar significações sobre os “tapas” no processo formativo. Quando relata que levou um tapa, ela expressa na sequência, produção de risos. Assim, o que gerava sentimento de incômodo e conflito foram passíveis de ceder lugar à satisfação e alegria, pois no final do excerto, podemos vê-la afirmar: **“Vou começar, vou refazer, repensar, na verdade, essa prática”**. E sinaliza que estes sentimentos são motivados pelo não acesso a estudos como o que fazíamos e que a alteração da prática pedagógica não é algo simples, mas que ela estava disposta a mudar. E que, no processo formativo, ela vai compreendendo que esta situação conflitante é o primeiro passo rumo a mudança.

O partícipe Lineu relata que **“foi um momento prazeroso e de aprendizagem”**, porque nas SR ele fazer algo que normalmente não é oportunizado devido a sua sobrecarga de trabalho: **“me fez refletir** sobre aspectos que eu não concordo, mas que eu não estava percebendo, por conta do aumento da carga de trabalho”. Em conformidade com Marques e Carvalho (2018, p. 27), os modos como os partícipes significam suas vivências e relações de um modo geral é fruto de como isso tem sido acessado, sentido, experimentado e vivenciado, pois é na relação dialética e no processo de mediação que os afetos movimentam na orientação e produção de novas significações. As autoras destacam:

A filosofia de Espinosa (2008) mostra que todas as relações sociais são, ao mesmo tempo, mediadas/mediadoras de afetos, que por sua vez, são mediados e mediadores de significações. A relação é sempre dialética, de modo que afetos e significações imbricam-se, relacionam-se dialeticamente, de modo que um determina o outro o tempo todo. Em síntese, a compreensão do processo de significação humana na relação com a realidade objetiva e subjetiva exige a compreensão de que não há entre o homem e o mundo uma relação direta. Sua visão de mundo, sua percepção, suas escolhas, enfim, sua atividade no mundo e com o mundo passa pela mediação das significações. Em se tratando de educação, isso quer dizer que o modo como professores e alunos significam suas relações, significam o que fazem e o que vivenciam, é resultado de como isso é vivido, sentido, experimentado. Essa relação

³¹Relembramos que o estudo-guia ao qual a partícipe Margô se referia nesta ocasião era o artigo “Formar e Formar-se em Espaços de Significação da Atividade Pedagógica” (2017), de autoria de Manoel Oriosvaldo de Moura. O autor respalda-se na Teoria da Atividade, de Leontiev.

dialética determina a constituição da subjetividade desses sujeitos (realidade subjetiva) e, conseqüentemente, da prática educativa (realidade objetiva). Nesse processo de mediação, os afetos movimentam os sujeitos porque orientam a produção de novas significações (ao mesmo tempo que também são fruto dessas significações) e, por conseguinte, o modo como se relacionam com a realidade que é ao mesmo tempo objetiva e subjetiva (Marques; Carvalho, 2018, p. 27),

A partícipe Frida enaltece o embasamento necessário adquirido na PF e sente que com as devidas condições, vai poder agir diferente. E apresenta um autoconfronto diante da necessidade de estudar mais, bem como manter-se mais atenta versus o desafio em adotar o MHD como base para poder fundamentar seu trabalho. Confronto posto, desafio necessário para que a Frida e os demais possam pensar e agir “fora dessa caixa”.

Os partícipes explicitaram afetos alegres sobre a pesquisa-formação no decorrer do processo formativo vivenciado. Além disso, as reflexões e afetos produzidos na PF fizeram-se percebidas, como os explicitados abaixo, pela relevância e apreendidas pelo partícipe como necessárias.

E eu acho que, não sei, **na verdade, cada um dos textos que você traz nessa formação** que eu tô participando, **ele abre a minha mente pra coisas que eu não colocava pra mim.** Ou até colocava nas minhas disciplinas, mas sem pensar muito sobre isso, no que eu estava fazendo. (Margô, SR 6)

[...] **como a minha visão mudou**, na verdade, e **não ficar só nessa parte técnica**, do que os alunos vão ser enquanto biólogos, do conhecimento que eles vão adquirir da minha área específica, **mas como um professor, na sua formação como um todo e o que ele pode passar para os alunos.** (Margô, SR 7)

Eu acho que de salto qualitativo é exatamente isso, eu acho que me deu **uma nova perspectiva de como que eu vou pensar a minha metodologia**, eu acho que principalmente quando eu tiver com alunos de estágio, mas em outras disciplinas também. (Margô, SR 7)

[...] então, eu acho que é isso, **eu acho que a seleção que eu vou fazer a partir de agora, o tipo de texto, talvez eu vá tentar uma abordagem mais personalizada, não sei**, baseada em problemas. **Tentar estimular o pensamento crítico dos alunos não só naquele conteúdo específico, nas metodologias** que eu vou utilizar, nos estágios que eu vou acompanhar. [...]. (Margô, SR 7)

[...] **De como a minha visão mudou, na verdade, e não ficar só nessa parte técnica**, do que os alunos vão ser enquanto biólogos, do conhecimento que eles vão adquirir da minha área específica, **mas como um professor, na sua formação como um todo e o que ele pode passar para os alunos.** (Margô, SR)

[...] **eu tenho várias ideias do que eu posso colocar em prática a partir de agora, da forma como eu vou agir**, como eu falei, lá nos estágios, no preparo das minhas aulas. [...] **eu acho que eu vou promover discussões parecidas com essa que a gente fez.** Entendeu? Apesar de eu já fazer essa metodologia, [...] Mas é uma coisa muito técnica, eu sempre fiz com artigos relacionados àquela coisa muito técnica. (Margô, SR 7)

Envolta à dimensão estritamente técnica, Margô reconhece suas mudanças: “**como a minha visão mudou**, na verdade, e **não ficar só nessa parte técnica**”, a partícipe Margô vê que a sua prática pode e deve privilegiar uma “**formação como um todo**” e sua esfera de ação pode superar a supremacia dada ao técnico tornando-se eminentemente reflexiva, crítica e

desalienante. A respeito de cada estudo-guia que ia sendo escolhido e discutido, a partícipe Margô sinalizava muitas aprendizagens recorrendo frequentemente à expressão de que a PF abriu a sua mente. Esse movimento ocorre devido a determinados estímulos artificiais que cumprem o papel de signos e ao passo que os signos produzidos pela humanidade são cada vez mais complexos, as funções psíquicas superiores vão também constituindo um novo patamar de complexidade. Em suma, o domínio de cada sujeito em relação aos signos produzidos socialmente influencia o desenvolvimento do psiquismo humano.

Nessa direção, destacamos que as alterações que o ser humano promove na natureza modificam a própria natureza humana, por isso, a declaração sobre o trabalho realizada por Marx defende:

Trabalho é o processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. [...] Atuando sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza (Marx, 2011, p. 211).

Conforme a filosofia marxista e os postulados vigotskianos, compreendemos que o trabalho permitiu ao ser humano dominar a natureza, e o emprego dos signos balizou o domínio de si mesmo. Nesse processo ativo de relação com o meio ambiente, constituído pela influência cultural, a transformação de processos neuropsicológicos naturais em processos complexos foi possibilitada e efetivada. Em outras palavras, o ser humano ultrapassou os limites dados organicamente, inaugurando assim, as possibilidades sociais de seu desenvolvimento, tendo os instrumentos como uma ferramenta exterior e os signos como interior.

Vigotski (2010) colabora nessa compreensão de que a relação dialética entre o interno é possível, pois a categoria de suprassunção, ou seja, superar conservando as formas inferiores, não são ceifadas quando se incluem na superior, continuam vivas nela como instâncias editadas. Foi o que vimos com os partícipes vivenciaram esta pesquisa-formação. Noutros termos, deu-se a apropriação por superação.

Desta forma, vimos que as funções psicológicas superiores dos partícipes se desenvolvem com a aquisição da cultura, do conhecimento debatido que permite a elaboração na solução de tarefas mais complexas por meio do uso do estudo-guia, enfim, de instrumentos e signos, que são as técnicas culturais.

Nesse âmbito, Pasqualini (2016) destaca que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não é gerido pela natureza, diante da sua constituição ser histórico-

cultural. A autora amplia a discussão ao afirmar que, “[...] a depender das circunstâncias histórico-sociais nas quais se processa o desenvolvimento do indivíduo, seu psiquismo percorrerá caminhos distintos não só em conteúdo, mas também na forma/estrutura dos processos psíquicos” (2016, p. 66-67).

A autora realça a relevância dos aspectos culturais, históricos e sociais comprometidos no desenvolvimento dessas funções, uma vez que, a partícipe Margô afirma que com o estudo-guia abriu a sua mente – ampliando a consciência - para aspectos que ela “[...] **até colocava nas minhas disciplinas, mas sem pensar muito sobre isso, no que eu estava fazendo** (Margô, SR 6).” Já o partícipe Lineu afirma:

Compreendo o **desenvolvimento profissional como um processo que visa à evolução, continuidade, aprofundamento de conhecimentos e o desenvolvimento de saberes** pelo professor **que venha a propiciar a reflexão sobre a prática docente e favorecer mudanças educativas** em benefício dos educandos, de suas famílias e comunidades. (Lineu, Memorial Formativo)

Então eu acho assim, **a minha contribuição no sentido de inovar, de reelaborar a minha prática** a partir do que nós discutimos aqui ao longo desses encontros é isso, **é ajustar o meu planejamento com esse foco nessa formação humana integral [...].** Que valorize a aprendizagem, **valorize a apropriação de conceitos** pelos estudantes e que não esteja focado somente na questão mercadológica. (Lineu, SR 7)

Também foi possível **nesse contexto do planejamento, o que eu inovaria, o que eu reelaboraria?** Seria a **inserção de discussões que levem, que propiciem essa formação humana integral** que a gente tanto discutiu aqui. (Lineu, SR 7)

As significações em tela produzidas por Lineu reverberam os impactos da escolha do estofo teórico-metodológico desta PF que desde o começo ao fim não foi uma escolha neutra, uma vez que requer que situemos algumas compreensões necessárias para o que nos propomos alcançar. Dentre elas, a compreensão de que a educação é prática social que pode formar o humano capaz de produzir uma nova realidade. O debate proposto foi ancorado no MHD, na PHC, assim como, está pautado também na Pedagogia Histórico-Crítica, teoria educacional que concebe o homem, no seu conjunto de relações, a citar, homem-natureza e homem consigo próprio, em seus múltiplos desdobramentos, condição essa em que ele se constitui como ser social e histórico (Saviani, 2012).

A propósito, se tivéssemos tido mais tempo ou na possibilidade de continuarmos desenvolvendo formação contínua nestes moldes, o estudo da Pedagogia Histórico-Crítica se constituiu como uma necessidade formativa produzida na PF, bem como a Inclusão que não tivemos tempo hábil para trabalhá-la com os partícipes.

Nessa direção, o autor supracitado aponta que a educação é vista como ato de produção, direto e intencional em que os seres humanos, nas suas singularidades, apropriam-

se da humanidade que por sua vez é produzida sócio-historicamente. Contudo, ainda que a educação seja esse processo desenvolvido coletivamente pelos grupos dos homens, essa apropriação é repleta de obstáculos à maioria dos sujeitos numa sociedade historicamente determinada. Portanto, a pesquisa-formação se dispôs ao ser uma alternativa viável de luta, confronto e produção de novas formações, como relata a Frida:

Então me despertou muito de não continuar ser essa professora que: “Pronto. É isso aqui que eu tenho que fazer, eu vou pegar isso aqui e pronto”. Não. (Frida, SR 7)

Mas sempre tá **estimulando o meu aluno a pensar dessa forma mais crítica**. E ao pensar, não somente apontar as críticas, mas também **pensar em possibilidades**, [...]. Então **esse redirecionamento para** que a gente possa **pensar, sentir e agir diferente, mas de um agir que possa ter essa transformação minha, como professora, mas também do meu aluno**. Eu considero que a partir desse **pensamento mais concreto** eu possa ter uma **nova visão**. (Frida, SR 7)

Porque tá tendo **remodelagens e esquecendo que o fundamento** dela que não deu certos tempos atrás foi principalmente por falta de condições. Condições essas tanto objetivas no sentido também de conhecimento do professor. **Então tem que ter muita essa consciência**, não é somente: “Eu queria fazer isso”. Mas ao **escolher, saber dentro dessa vertente epistemológica, psicológica, entre outras realidades, tá servindo a quem? Fundamente em quê?** (Frida, SR 7)

As significações de Frida sinalizam que uma formação contínua, como a que desenvolvemos, ainda que se dê no seio de uma sociedade pautada no modo de produção capitalista, é possível produzir novos modos de pensar, sentir e agir, enfim, produzir uma nova realidade por meio da educação. Ademais, apesar de não contemplarmos neste trabalho a amplitude de todos os acontecimentos que envolveram o golpe concretizado e os dos pós-golpe em 2016, tentaremos sintetizar sobre a natureza limitada da democracia representativa nos países capitalistas nas palavras de Fernandes (2019), quando lista alguns fatores que colaboram na compreensão da natureza contraditória do regime político brasileiro:

[...] a democracia típica da sociedade capitalista é uma democracia burguesa, ou seja, uma democracia na qual a representação se faz tendo como base o regime eleitoral, os partidos, o parlamentarismo é o Estado constitucional. A ela é inerente forte desigualdade econômica, social e cultural com uma alta monopolização do poder pelas classes possuidoras-dominantes e por suas elites. A liberdade e a igualdade são meramente formais, o que exige, na teoria e na prática, que o elemento autoritário seja intrinsecamente um componente estrutural e dinâmico da preservação, do fortalecimento e da expansão do “sistema democrático capitalista” (Fernandes, 2019, p. 45).

Reflitamos com o autor, portanto, para entender o porquê da sabotagem, por parte das classes dominantes, atropelando o que for preciso para atendimento aos ditames do capital financeiro rentista. Por conseguinte, entendemos que nem todo conteúdo aprendido produz desenvolvimento e desse modo, os modelos de formação contínua para professores requerem

escolha de conteúdos envoltos as suas necessidades formativas de tal forma que se diferencie dos conteúdos esvaziados teoricamente. Em síntese, Tuleski diz:

É preciso dizer basta, que chegou o fim da tutela, de se delegar a seres iluminados, prepotentes e arrogantes, o poder de dirigir como protagonistas os anseios da classe trabalhadora. Cabe aos “intelectuais” compreenderem o seu papel de subordinados neste movimento (Tuleski, 2020, p. 10-11).

A exemplo do já mencionado por Casemiro (2018) neste núcleo de significação e agora com Tuleski (2020), atentemo-nos ao chamamento feito pelos autores. A análise deste núcleo de significações intitulado **MEDIAÇÕES DA PESQUISA-FORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA DO PROFESSOR**, evidenciou que ao analisar as condições para o desenvolvimento profissional de professores de licenciaturas do IFMA precisamos considerar sobremaneira a relação capital e trabalho, as circunstâncias e os aspectos do contexto sócio-histórico que se encontrava e se encontra o país em dada época.

Em síntese, as significações elaboradas a partir do contexto da pesquisa-formação relativas a este núcleo, sobretudo, ao indicador 1, revelam o movimento rumo à tomada de consciência produzida pelos partícipes diante do acesso ao estudo de pautas até então, algumas inéditas para eles, munidos de reflexão crítica às iniciativas fundamentalistas, conservadoras e mercadológicas, bem como às manobras de uma guerra cultural patrocinadas por agências do capital nos planos ideológico e econômico. E quão nocivo esse projeto tem sido ao se alastrarem na educação e exercerem crescente influência na formulação das políticas educacionais brasileiras.

No que tange ao indicador 2, que enfatiza as significações acerca do planejamento na formação inicial (licenciaturas) oferecida pelo IFMA, o estudo revelou o nível de compreensão dos partícipes de um modo geral sobre a urgência no repensar o planejamento docente. Esse repensar foi marcado por manifestação de recusa, ou melhor, negação de modos considerados caducos de planejar no qual o novo planejamento precisa ser resultante de luta e qualitativamente novo perspectivando assim, um novo modo de pensar, sentir e agir na atividade de formar futuros professores.

E no tocante ao indicador 3, foram notórios os indícios mediados pela pesquisa-formação de desenvolvimento da consciência acerca da docência nos cursos de formação inicial de professores. Entender o avanço ideológico e a marcação cerrada do empresariado em torno da educação pública foram cruciais no desvelar da realidade que tem um cenário atravessado por uma avassaladora mercantilização da formação humana sob dominância financeira e uma orquestrada precarização do trabalho docente. Contudo, apesar do duro e

triste frescor que estas discussões imprimiram na pesquisa-formação, foi possível também, com a vivência formativa em situações sociais de desenvolvimento proporcionadas, a produção de afetos, sinalizando quão potente foram os encontros nas sessões reflexivas na direção da unidade intelecto-afeto. Por fim, veremos a seguir, a síntese produzida na pesquisa e suas múltiplas determinações desveladas no movimento entre os três núcleos ora discutidos.

6.4 Síntese das múltiplas determinações desveladas no movimento dos internúcleos

Diante das significações dos partícipes que foram aglutinadas em indicadores para análise e discussão dos três núcleos: NECESSIDADES FORMATIVAS E A PESQUISA-FORMAÇÃO: “necessidade formativa é muito mais do que ausência ou dificuldade perante os desafios, elas sempre existirão.”; FORMAÇÃO CONTÍNUA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: Eu fico muito agoniada com esse negócio de que a nossa formação é só no encontro pedagógico, sabe?; MEDIAÇÕES DA PESQUISA-FORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA DO PROFESSOR: “é como se a gente estivesse num rolo compressor e nem percebesse, apresentamos nesta subseção, uma síntese desse processo, de modo em que evidencie o movimento da apreensão e captação dos elementos constitutivos da totalidade expressa nos dados analisados.

O movimento internúcleos ora apresentado nesta subseção não se caracteriza pela utilização de excertos com aprofundamento de análises e interpretações como fora feito no decorrer do movimento realizado na discussão intranúcleos de significação. A discussão internúcleos articula as significações que perpassam todos os núcleos e, que, portanto, revelam-se mediações determinantes no processo de constituição do desenvolvimento profissional dos partícipes Lineu, Margô e Frida. Nesse sentido, o propósito dessa articulação internúcleos consiste em evidenciar contradições e/ou saltos qualitativos do pensamento desses partícipes, de modo a continuar revelando significações da totalidade de mediações que os constituem.

Na discussão dessas mediações, escolhemos evidenciar aquela que mais se revela com veemência e por sua vez, é nela que reside o que há de determinante em meio às demais: *o sentido sobre necessidades formativas*. As discussões evidenciaram que foi o sentido sobre as necessidades formativas no contexto de formação contínua, constituído por esses partícipes, ao longo de vivências na pesquisa-formação, a mediação determinante na constituição deles como professores desenvolvidos profissionalmente.

Esse movimento, consiste em ampliar as sucessivas aproximações nas quais nos

debruçamos para realizar ao longo da realização da investigação, no qual sintetizaremos agora as abstrações na direção do desvelamento da sua essência. Como diz Politzer (1935) apud Gadotti (2012, p. 35):

[...] o sectário raciocina como se ele próprio houvesse aprendido tudo de uma só vez. Esquece-se de que não nascemos revolucionários; tornamo-nos revolucionários. Esquece-se de que ainda tem muito a aprender. Assim sendo, não deveria encolerizar-se muito mais consigo próprio do que com "os outros"? O verdadeiro revolucionário é aquele que, como dialético, cria as condições favoráveis ao advento do novo.

Desse modo, o confronto com a conjuntura nacional conectando por vezes com a internacional, sobretudo dos últimos anos e a realidade da educação brasileira foi algo inevitável, pois é nela que a nossa prática está cravada. Além dos desafios impostos pela pandemia, o governo de extrema direita (2019-2022), ainda enfatizou a negação da ciência repercutindo inclusive em narrativas de licenciandos ao adentrar na formação inicial, como vimos no segundo NS, se concentrou na retirada de direitos trabalhistas, dedicou afincos na destruição ambiental, nas privatizações, provocou desgaste nas relações exteriores e problemas de relacionamento com os BRICS³² (acentuado especialmente com a China na pandemia), além de um aumento galopante do desemprego e da miséria, dentre outras atrocidades.

Embora não possamos apreender todas as determinações e relações do processo investigado, apresentaremos as abstrações para o descortinar da sua essência. Compreender a referida essência requer entender a realidade como totalidade concreta, sem esquecer a necessidade de, nos dizeres de Lefebvre (1975, p. 241), “Penetrar, portanto, mais fundo que a simples coexistência observada; penetrar sempre mais profundamente na riqueza do conteúdo; apreender conexões de grau cada vez mais profundo, até atingir e captar solidamente as contradições e o movimento”. Para o autor, o pesquisador nunca deve estar satisfeito com o obtido.

De acordo com a filosofia marxista, o conhecimento tem como ponto de partida e de chegada a realidade concreta, uma vez que, parte-se das determinações mais simples, para se elucidar a realidade caótica como se apresenta e voltando para as mesmas determinações, contudo, agora compreendidas em sua totalidade, observando-se as múltiplas determinações.

³² BRICS é o termo utilizado para a tradição de coordenação política entre Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul. É uma parceria entre cinco das maiores economias emergentes do mundo, o nome é referência às iniciais dos países envolvidos – vale lembrar que o S diz respeito à África do Sul em inglês (South Africa).

Dito de outra forma, partimos da aparência do objeto do conhecimento, perseguimos a essência, para atingir ao conhecimento concreto do objeto.

Em suma, é reconhecendo que a realidade é composta por múltiplas determinações, que partimos do real caótico, trilhamos o caminho de ida, a partir da construção de categorias que fazem parte dos múltiplos complexos presentes na realidade, confrontando essas categorias com o próprio real para trilhar o caminho inverso, o da volta, visando compreender a realidade a partir das relações sobre as quais o real está apresentado. Assim, alcançamos à síntese, isto é, ao real concreto não mais caótico, mas, agora, pensado e apreendido em sua totalidade.

Nas significações dos partícipes produzidas no processo de pesquisa-formação, plasmaram-se as mediações constitutivas no movimento do real. Sob esse contexto, as categorias utilizadas nas análises – possibilidade e necessidade; dialética objetividade e subjetividade, significados e sentidos, situação social de desenvolvimento e vivências, historicidade, contradições, causalidade, dentre outras – retratam nossa investida heurística de análise do pensamento em movimento, podendo ocorrer, porém, um realce maior em uma ou outra categoria como uso de um recurso interpretativo na análise do processo investigado.

Relembramos que o primeiro núcleo, NECESSIDADES FORMATIVAS E A PESQUISA-FORMAÇÃO: necessidade formativa é muito mais do que ausência ou dificuldade perante os desafios, elas sempre existirão. E, foi constituído a partir dos indicadores: 1) Significações acerca de necessidades formativas e 2): As necessidades formativas produzidas pela mediação da pesquisa-formação. A discussão deste primeiro núcleo no qual predominaram as significações dos partícipes acerca de suas necessidades formativas evidenciaram a produção de novas necessidades ante a mediação no contexto da pesquisa-formação.

Ao enfatizarmos as possibilidades realizadas e as possibilidades em potencial desenvolvidas na pesquisa-formação, buscamos destacar a mudança das condições objetivas e do processo de subjetivação dessas mudanças reverberados na prática desenvolvida pelos partícipes. Como já dissemos, o conteúdo e a forma adotados na pesquisa-formação imprimiram um modo em que as necessidades formativas foram movimentadas sem a naturalização de práticas fossilizadas e sem o peso de julgamentos acerca de uma responsabilização irrefletida ao professor.

Ademais, se Vigotski (1995) conclama que convertamos o objeto pondo-o em movimento e o que está petrificado em processo, declaramos que, a pesquisa-formação não se resumiu aos aspectos aparentemente disponíveis, pelo contrário, foi para além das

manifestações externas do objeto.

Nesse contexto da reflexão crítica como princípio norteador da pesquisa-formação, em que os partícipes refletem criticamente, estes se tornam capazes de ir além do criticar a realidade, mas também de transformá-la. A reflexão crítica se traduz na desnaturalização de práticas constituídas historicamente e na possibilidade de formação de cidadãos críticos e ativos, haja vista que a escola não é um espaço de neutralidade, é preciso comprometimento com a linguagem das possibilidades e do diálogo (Freire, 2001). Ou seja, mesmo diante das condições adversas ou aparentemente neutras, verificamos que é possível intervirmos e alcançarmos transformações. Nesse movimento constituído na pesquisa-formação, as necessidades formativas foram superadas e novas necessidades foram produzidas, aspecto fundamental para o desenvolvimento das atividades dos partícipes enquanto formadores de professores.

No segundo núcleo, “FORMAÇÃO CONTÍNUA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: Eu fico muito agoniada com esse negócio de que a nossa formação é só no encontro pedagógico, sabe?”, rememoramos que neste núcleo refletimos sobre os indicadores: 3-Significações sobre condições objetivas e a qualidade da formação contínua no âmbito institucional; 4- Expectativas em relação à formação contínua; e as 5- Significações acerca da formação contínua vivenciada na pesquisa-formação. De modo que, analisamos sob quais condições estão sendo oferecidas a formação contínua nos campi do IFMA, bem como buscamos entender qual a intencionalidade da precarização detectada na realidade dos IFs, inclusive no atual modo de formar seus professores.

Essas condições, apresentam-se como mediações presentes na política educacional e reverberam-se na formação contínua que é ofertada aos docentes do IFMA. Ficou evidenciado, de forma notória, no núcleo 2, que, atualmente os partícipes se ressentem de pouco acesso à formação contínua no âmbito institucional. Além disso, testemunham diuturnamente o quanto tem vivido uma desvalorização social e profissional. Uma das consequências disso pode ser ilustrada numa formação contínua aligeirada, estanque, comprometendo a qualidade da formação contínua que se apresenta cada vez mais engessada e agravada pela política de uniformização de pautas para debates por parte da PRENAE.

No IFMA, essas condições objetivas produziram os afetos constituídos nas vivências dos partícipes. Por terem poucos espaços, quase que, somente os encontros pedagógicos como espaços formativos, os afetos constituídos na formação contínua na relação dialética com suas necessidades formativas emergem de um modo pouco prospectivo. As significações constituídas nesse contexto são de desânimo e de frustração diante da não correspondência

das expectativas criadas e perspectivadas para este momento que, oficialmente só acontece no início de cada semestre letivo.

No tocante à formação contínua que tem adotado modelos formativos fossilizados, temos, em contrapartida, a pesquisa-formação, realizada sob a racionalidade da práxis erigida no princípio da reflexão crítica e guiada pelos fundamentos do MHD e da PHC, favoreceu o desencadeamento de saltos qualitativos na formação dos partícipes, engendrando, dessa forma, possibilidades de transformação das práticas docentes qualitativamente novas. Diante do exposto, destacamos que, de acordo com Vigotski (2007), a investigação e a análise de processos e de práticas cotidianas automatizadas ou mecanizadas tanto contêm vestígios de formações complexas de nossos antepassados quanto anunciam devires.

Por conseguinte, Espinosa (2008) reflete acerca da capacidade de afetarmos e de sermos afetados pelos outros por meio das relações que promovam o acréscimo de nossa potência de agir, a qual, por sua vez, se contrapõe às relações com aqueles que a diminuem. Tal afirmativa nos remete à reflexão de que, se duas pessoas ou mais concordam entre si e unem suas forças para a realização de um objetivo comum, terão mais poder conjuntamente agindo para o bem comum.

Assim, o autor citado nos convida a estabelecer o relacionamento com o outro, fundamentado por meio de afetos adequados, alegres, de maneira que a efetivação dessa interatividade diminua ou descarte a possibilidade de aparição dos afetos tristes, que são os causadores das tensões individuais e coletivas. Nesse âmbito, os partícipes foram afetados nesta pesquisa-formação a ponto de desejar a transformação de sua prática, especialmente no processo de planejamento de ensino e o de avaliação da aprendizagem, haja vista que as sessões reflexivas enfatizaram afecções desencadeadoras, não de quaisquer afetos ou ideias, mas de afetos alegres e ideias mais adequadas, compartilhadas no grupo por meio de mediações apropriadas.

Nessa direção, o que fora planejado produziu colaboração e desenvolveu as nossas potências de pensar e de agir que, por sua vez, possibilitaram a aptidão para a transição de prática docente passiva e impotente para ativa e potente.

Embora o movimento seja destacado como absoluto nos preceitos marxistas, salientamos, como componente também fundamental nessa transformação, o repouso, pois, longe de ser algo estático e imutável, o repouso é precedido de um movimento de extensão por meio das relações entre corpos compatíveis. Esses, conseqüentemente, gerarão a formação de noções comuns (diferente de consenso) na produção de ideias mais adequadas que representam uma unidade de composição e que estão tanto na parte como no todo. Isso porque

tais ideias representam algo comum a todos os corpos, ou seja, a extensão, o movimento e o repouso (Espinosa, 2008).

O terceiro núcleo, **MEDIAÇÕES DA PESQUISA-FORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA DO PROFESSOR**, “é como se a gente estivesse num rolo compressor e a gente nem percebesse.” foi constituído pelos indicadores: 6) Movimento da tomada de consciência acerca da docência nas licenciaturas; 7) Significações acerca do planejamento docente nas licenciaturas oferecidas pelo IFMA; 8) Índícios de desenvolvimento da consciência acerca da docência nos cursos de formação inicial de professores.

Os estudos empreendidos neste núcleo sobretudo acerca da Relação capital e trabalho impulsionaram as significações sobre as políticas educacionais, pois mergulhamos a fundo na dimensão da influência de interesses sustentados pelo neoliberalismo impregnado na esfera educacional, o que por sua vez, remete a questões concernentes as reflexões sobre à questão do tipo de formação de humano ante os pressupostos do currículo vigente; a legislação educacional que vem esmagando a atividade docente e a formação humana; a reflexão crítica diante da lógica neoliberal.

A premissa que mais se opõe ao MHD – método de análise que respalda a nossa compreensão de mundo e de homem – é a de explicação dos objetos a partir do psiquismo humano como causa final. Entretanto, ao se fundamentar no MHD, Vigotski (1997) rebate esta premissa considerando a possibilidade do desenvolvimento da capacidade do ser humano criar objetivações novas advindas das condições propiciadas nos estudos desta pesquisa-formação, uma vez que esta capacidade se constitui como elemento essencial para o incessante processo de transformação da realidade e do próprio ser humano.

Desse modo, as produções humanas atuais são concebidas dialeticamente quando relacionadas à apropriação das produções dos nossos antepassados e das novas objetivações delas. Consideramos, também, a razão humana como capaz de transformar a realidade criativamente a favor de si e da humanidade. Isso significa que a tônica que esse movimento engendrou, foi a transformação do pensamento dos partícipes na direção da compreensão da unidade dialética entre formar e formar-se enquanto unidade indispensável para o desenvolvimento profissional docente.

A referida transformação do pensamento se constitui na compreensão da importância das categorias teóricas apropriadas na pesquisa-formação para a organização e materialização de novas práticas dos partícipes, enfim, da relevância que reside na relação da própria atividade formativa vivenciada pelos partícipes, como condição para desenvolver-se, bem

como desenvolver a formação de futuros professores no ensino realizado nas licenciaturas do IFMA. Nas palavras de Duarte (1993, p. 35), “o que possibilita o desenvolvimento histórico é justamente o fato de que a apropriação de um objeto [...] gera na atividade e na consciência do homem, novas necessidades e novas forças, faculdades e capacidades”.

Não estamos afirmando com isso que a pesquisa-formação opere por fórmulas mágicas, instantâneas, receituárias ou milagrosas, pelo contrário, requer muito estudo por parte de todos os envolvidos. Trata-se, pois de realçar, a coragem e o empenho intensos quando da análise e síntese empreendido na produção das situações sociais de desenvolvimento constituídas por negação, luta e saltos visando sempre as mudanças ocorridas no pensamento, mediadas pelo processo formativo e objetivadas nas significações dos partícipes.

Esta transformação se dá no campo da consciência dos partícipes, na compreensão da dimensão que as necessidades formativas devem ocupar na formação contínua que perspective o desenvolvimento profissional docente. Ademais, numa sociedade de classes que reitera a dualidade educacional, Leontiev (1978, p. 283) sublinha que, “[...] para a esmagadora maioria das pessoas a apropriação dessas aquisições só é possível dentro de limites miseráveis”. Para que o desenvolvimento profissional se plasme coletivamente, é necessário manter viva e pulsante a unidade do formar e formar-se, além da ampliação de adesões volitivas dos pares em cada campi; fortalecendo o debate e a reflexão crítica na formação inicial e contínua, estudos em colaboração perspectivando a expansão da consciência de docentes para o enfrentamento não só da dualidade citada, mas da desigualdade social.

Em suma, as significações engendradas na pesquisa-formação sob o estofó teórico-metodológico do MHD e da PHC; orientadas sob a racionalidade da práxis revolucionária e do princípio da reflexão crítica, confirmam que o desenvolvimento profissional só pode ocorrer como práxis revolucionária ao passo em que as condições objetivas possibilitarem subjetivações que desvelem o real.

Dessa forma, é imperativo que nós, professores, consigamos estabelecer uma relação consciente com o significado de nossa atividade docente. Isso exige de nós, o compromisso histórico que é preparação que as novas gerações demandam, tanto no que se refere à formação do futuro professor, dos alunos de um modo geral, do sujeito como indivíduo singular, quanto no que refere à produção e reprodução da própria sociedade.

Enfim, compreendendo as significações produzidas na pesquisa-formação desenvolvida como totalidade, depreendemos que as significações reveladas, apontam as contradições inerentes à atividade docente no âmbito educacional em meio a uma sociedade

dividida em classes e a desigualdade social cada vez mais abissal.

Entretanto, é nestas contradições que podemos encontrar a força motriz do desenvolvimento, isso significa que nossa pesquisa-formação engendrou elementos potentes para uma alternativa viável de situação social de desenvolvimento profissional docente ao tempo em que movimentou o pensamento e expandiu a consciência dos partícipes. No mais, seguimos para as considerações que, por enquanto, representam as sucessivas aproximações da relação investigada.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Eis uma desvantagem contra a qual nada posso fazer, a não ser prevenir e premunir os leitores ávidos pela verdade. Não existe uma estrada real para a ciência, e somente aqueles que não temem a fadiga de galgar suas trilhas escarpadas têm chance de atingir seus cumes luminosos. Recebei, caro cidadão, as garantias de meu mais devotado apreço “

(Marx, 1873).

A epígrafe escolhida traz um trecho da carta que Karl Marx escreveu de Londres, no dia 18 de março de 1873, agradecendo ao editor francês Maurice La Châtre, que insistia em tornar sua obra acessível à classe trabalhadora. Ao mesmo tempo, na carta, ele advertia aos seus leitores mais ávidos e impacientes que o seu método de análise e de exposição tornava a leitura bastante árdua. Parafraseando Marx, declaramos que, de fato, a estrada real para fazer pesquisa em educação não é fácil, não se dá em trilhas lineares, e que, sim, tivemos fadigas, mas não a ponto de desistirmos de trilhar até o que os cumes luminosos nos reservavam, como veremos a seguir.

O objetivo geral desta pesquisa foi de analisar a relação constituída entre as significações produzidas sobre necessidades formativas em contexto de pesquisa-formação e o desenvolvimento profissional de docentes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA). Por sua vez, os objetivos específicos foram: conhecer as significações produzidas pelos professores de licenciaturas do IFMA sobre necessidades formativas; analisar as significações produzidas pelos professores sobre a relação entre necessidades formativas e desenvolvimento profissional; produzir ações formativas durante a pesquisa-formação que medeiem a expansão das significações que colaboram com o desenvolvimento profissional docente. A pesquisa empírica foi do tipo pesquisa-formação e desenvolvida a partir das seguintes técnicas: Memorial Reflexivo do Processo Formativo e Sessões Reflexivas; e como procedimento analítico, utilizamos os Núcleos de Significação.

Pelo caráter interventivo da pesquisa, ou seja, a pesquisa empírica foi do tipo pesquisa-formação, envolveu três professores do IFMA, e o seu delineamento intencionou produzir significações acerca das necessidades formativas desses participantes, perspectivando o desenvolvimento profissional docente. Portanto, a apropriação dos estudos-guias pelos partícipes constituiu-se como mediação necessária para o alcance de tal objetivo.

Na direção de efetivar o objetivo específico de conhecer as significações produzidas pelos professores de licenciaturas do IFMA sobre necessidades formativas, priorizamos inicialmente a identificação dessas necessidades produzidas pelos partícipes da pesquisa,

dialogando com a trajetória formativa de cada um, desde a formação inicial, a inserção na docência e, evidentemente, a formação contínua no IFMA.

Nesse processo, as significações foram reveladas por meio do uso do Memorial Reflexivo do Processo Formativo, e, então, produzimos dados suficientes para iniciarmos as sessões reflexivas. Assim, a efetivação do segundo objetivo específico, de analisar as significações produzidas pelos professores sobre a relação entre necessidades formativas e desenvolvimento profissional, foi desencadeada. Ressaltamos que outras necessidades foram emergindo no decorrer da pesquisa-formação, requerendo constante movimento de análise e síntese; síntese e análise imbricadas no processo.

Para apreender essas significações das necessidades formativas em suas relações e conexões, encontramos no MHD e na PHC os pressupostos teórico-metodológicos necessários como lentes no caminho até a essência do fenômeno. O planejamento das SR sempre partiu das necessidades emitidas pelos partícipes, por isso a literatura escolhida para o estudo-guia em cada sessão reflexiva priorizava a fundamentação já citada, acrescido, ainda, da adoção de recurso extra que trazia elementos importantes para enriquecer a reflexão empreendida no dia, articulando com a categoria em pauta, o que também colaborou significativamente com o processo.

Ao possibilitar toda a dinâmica planejada descrita acima, as atividades da pesquisa-formação promoveram o alcance do terceiro objetivo específico: o de produzir ações formativas durante a pesquisa-formação que mediem a expansão das significações que colaboram com o desenvolvimento profissional docente.

Ressaltamos que, apreender as significações foi possível graças ao procedimento analítico coerente com a fundamentação teórico-metodológica que orientou a realização desta investigação, e que, sobretudo, garantissem um movimento de abstração sem perder de vista a relação dialética necessária para recuperar a totalidade do fenômeno. Em suma, essas condições foram possíveis na proposta dos Núcleos de Significação.

Mas, antes mesmo de constituirmos os núcleos de significação, sentimos a necessidade de fazer uma breve síntese que servisse para explicar ou retomar o movimento instituído, desde a leitura flutuante e recorrente dos dados transcritos; a identificação das palavras com significado – pré-indicadores; agrupamento desses últimos em indicadores; elaboração do conteúdo temático; e articulação dos indicadores à criação dos três núcleos. Nesse ínterim, nomeamos o momento que antecedeu a efetiva criação dos núcleos de Síntese Explicativa Provisória-SEP (vide apêndice). A provisoriedade dessa síntese foi eleita para aquele momento, porque a discussão propriamente dita e mais amplamente ainda iria ser feita nas

ações seguintes, nos núcleos de significação e na discussão internúcleo. O movimento analítico conduzido por esse percurso todo nos levou à organização de núcleos de significação, nos quais corroboramos Aguiar et al. (2021, p. 15), quando reafirmam a relevância do referido procedimento utilizado para a manutenção da coerência teórico-metodológica numa investigação: “Foi por meio dele que pudemos discutir a atividade desses sujeitos com base na dialética objetividade-subjetividade, o que nos permitiu uma compreensão mais ampla e totalizante da atividade que realizam”.

Enfim, a tentativa de vigilância constante com a coerência teórico-metodológica nesta tese foi imperativa. A análise empreendida a partir dos núcleos foi realizada em movimentos determinados pelos objetivos específicos da investigação. Diante do exposto, as reflexões desencadeadas no Memorial Formativo e nas Sessões Reflexivas fundamentaram as discussões do grupo, de modo que, nessas sessões, as ações do descrever, do informar, do confrontar e do reconstruir, numa imbricação dialética e calcadas na reflexão crítica, possibilitaram a direção dos cumes refletidos na epígrafe, o desenvolvimento profissional docente.

As abstrações objetivadas na versão escrita deste relatório de doutoramento, ao passo em que revelam as contribuições do estudo sobre as necessidades formativas para a formação contínua, explicitam o processo de apropriação-objetivação engendrado, a partir das ações desenvolvidas na pesquisa-formação pelos partícipes. Nessa direção, a tendência plasmada nas significações expressam o movimento do pensamento dos partícipes na compreensão de que a formação contínua de professores e a necessária racionalidade da práxis, fundamentando-a enquanto atividade especificamente humana, deve se constituir numa atividade intencional, objetiva, pautada na reflexão crítica, capaz de fazer a mediação para estabelecer um novo projeto formativo humano, bem como em direção à edificação de nova ordem social qualitativamente diferente.

A envergadura desda compreensão não se resume à mera apropriação do conteúdo em si, ou seja, como conhecimento imediato de modo panfletário ou aplicacionista, outrossim como mediação para entendimento crítico da prática social na qual os licenciandos e professores estão inseridos, o que possibilita o desenvolvimento de atividades educativas de caráter emancipatório, nos dizeres de Tonet (2005).

A objetivação dessa apropriação, denotou a apropriação de alguns aspectos dos fundamentos do MHD e da PHC quando articulados à fundamentação da pesquisa-formação sob a modalidade de formação contínua, carrega a possibilidade de enfrentamento ao controle do capital, ao criar condições para o desenvolvimento da consciência acerca do real, para

além da aparência, de tal modo que possamos constituir e produzir, nos processos de situações sociais de desenvolvimento, ensino, aprendizagem, vivência, saltos qualitativos sob espiral de negações dialéticas e lutas.

Conforme o exposto, podemos declarar que a colaboração desencadeada após os procedimentos adotados possibilitou o desenvolvimento da relação dos significados e sentidos de formação contínua com as necessidades formativas, isso porque essas mantêm estreita relação na prática docente, bem como vivenciaram coletivamente (apesar dos estudos no formato remoto terem suas limitações), o que, nos postulados vigotskianos, são chamados de neoformações, declarando ainda a intenção de aliar à sua prática docente o modelo formativo adotado na pesquisa-formação.

Isso significa dizer que, ao investigarmos a relação constituída entre as significações produzidas sobre necessidades formativas em contexto de pesquisa-formação e o desenvolvimento profissional de docentes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, concluímos que essa relação é mais do que direta, é uma relação que, quando é mediada pelas significações de necessidades formativas e vivenciada por negação, luta e saltos em atividade de pesquisa-formação, possibilita o devir do desenvolvimento profissional docente. O que confirma a premissa central da investigação: o professor se desenvolve profissionalmente quando, em atividade de pesquisa-formação, produz novas significações sobre suas necessidades formativas em meio a movimentos de negação, luta e saltos qualitativos.

No que concerne aos partícipes da pesquisa, como se trata de professores de licenciaturas no IFMA, essas sucessivas aproximações na compreensão da estrutura da unidade do formar e formar-se, requer a continuidade, especialmente porque, diante da pluralidade curricular e da verticalização do ensino, inerente aos IFs, esse desenvolvimento pode e deve ser expandido a toda e qualquer modalidade de ensino.

Ademais, relembremos uma das nossas premissas teóricas, que declara que o humano é um ser de necessidades e que o desenvolvimento profissional resulta da superação e da produção de necessidades criadas em atividade, sendo que toda atividade humana é significada. Assim, é na atividade humana, bem como na satisfação das necessidades inerentes a ela, que outras atividades são produzidas, o que impele o ser humano a estar imbuído na satisfação dessas necessidades, a produzir neoformações e a desenvolver-se.

Em nossa pesquisa-formação, essas premissas foram fundamentais para confirmar que não há atividade desinteressada, isenta de significação, não podemos compreender a atividade formativa somente em suas formas exteriores. E, não menos importante, realçamos ainda que

a consciência humana é um produto histórico. A breve retomada dessas premissas teóricas só reitera a necessidade das sucessivas aproximações empreendidas dirigidas para a captação da essência dos fenômenos, haja vista que não é exequível a apropriação em definitivo das múltiplas determinações e relações presentes no processo investigado.

Portanto, a conclusão desta tese não finda as discussões em torno do debate sobre a formação de professores, em especial, a formação contínua no IFMA. Ela abre novas possibilidades para a realização de pesquisas que contemplem a necessária relação entre necessidades formativas e desenvolvimento profissional. Ao trazeremos ao cenário de programas de pós-graduação a discussão que envolve múltiplas mediações em contexto de pesquisa-formação, à luz do MHD e da PHC, a intenção é suscitar o estudo das significações produzidas pelos partícipes desta pesquisa-formação, enquanto possibilidade de efetiva aproximação da dimensão subjetiva que, por sua vez, singulariza a atividade dos docentes e revela o devir de novas práticas; bem como aquecer o debate na academia, sustentando que a subjetividade humana se constitui na mediação dialética entre o social e o afetivo.

Ademais, consideramos, portanto, que, dentre as contribuições desta pesquisa está a ampliação do campo teórico relacionado à formação contínua e ao desenvolvimento profissional, alcançada pela articulação das categorias situações sociais de desenvolvimento, vivência, bem como a afetação em contexto de pesquisa-formação. Tal afetação alcançou tanto os partícipes quanto a pesquisadora-formadora, de forma positiva. As vivências constituídas ao longo desse processo alteraram nossas significações em relação à formação contínua e à inicial também, a que desenvolvemos nas licenciaturas do IFMA, assim como em relação ao nosso próprio desenvolvimento profissional.

Outros aspectos fulcrais das transformações ocorridas tangem à expansão da nossa consciência e do compromisso ético-político para com a formação humana, que foram produzidos no percurso do próprio desenvolvimento dos estudos de doutoramento, mediadas pelas categorias teóricas apropriadas em inter-relação dialética com outras vivências formativas, especialmente as proporcionadas pelo NEPHS.

Ao mediar tamanha compreensão, a realização da pesquisa nos fez evoluir, dada a relevância da promoção de condições para o desenvolvimento de significações sobre as necessidades formativas, com suas múltiplas determinações e relações. A propósito, a conclusão da pesquisa-formação deixou a semeadura de um modelo formativo para professores do IFMA e, quiçá, ganhe novos desdobramentos no tocante à formação contínua nos campi maranhenses – um novo modelo formativo que, diante das relações sociais de dominação, na sociedade capitalista, possa romper com qualquer cisão existente entre o

desenvolvimento do gênero humano e as possibilidades de apropriação, pelos indivíduos, das objetivações.

Comprovamos que a pesquisa-formação, no interior de um processo dialético, ocorre como a educação refletida por Saviani (2003, p. 93): “[...] determinada pela sociedade, mas que essa determinação é relativa e na forma da ação recíproca – [...] o determinado também reage sobre o determinante. [...] a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação”.

Que nos cumes mais luminosos possamos galgar a apropriação teórica do referencial aqui estudado, bem como que compreendamos as significações que estamos atribuindo às práticas realizadas, para, quando for necessário, produzirmos novas significações, e, assim, edificarmos a possibilidade de desenvolvermos processos formativos dirigidos para formação humana em suas máximas potencialidades. Para tanto, precisamos de professores atentos à agenda de interesses envoltos no movimento mundial que proclama reformas para a educação; conhecermos quem são os mentores e quem patrocina essas reformas; o que pretendem e por quais meios eles atuam; enfim, a conjuntura nacional e internacional e refletirmos sobre essas e outras tantas questões do que podemos chamar de negociata da formação humana, se quisermos organizar uma resistência municiada contra o modus operandi de fazer política educacional no Brasil hodierno.

Urge analisarmos radicalmente a realidade do contexto brasileiro em sua ampla conjuntura, a saber, de ascensão da extrema-direita, aliada aos interesses neoliberais, e, óbvio, fortalecermos as atividades educativas de caráter emancipatório, assim como a função formativa da educação escolar e acadêmica no enfrentamento dessa realidade e criarmos as condições para erigirmos um projeto qualitativamente novo na direção da formação humana.

REFERÊNCIAS

- ACCIOLY, I.; SILVA, S.; SILVA, A. M da. Guerra cultural e seus efeitos na educação pública brasileira. *In: LEHER, R. (Org). Educação no governo Bolsonaro: inventário da devastação.* São Paulo: Expressão Popular, 2023. p. 43-600.
- AFANASIEV, V. **Fundamentos da Filosofia.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- AGUIAR, W. M. J. de.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, fev. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Y7jvCHjksZMXBrNJkq4zjP/#>. Acesso em: 16 mar. 2021.
- AGUIAR, W. M. J. de; ARANHA, E. M. G.; SOARES, J. R. Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, n. 1, p. 1-16, set. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053147305>. Acesso em: 20 jul. 2022.
- AGUIAR, W. M. J. de; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para apreensão da constituição dos sentidos. **Revista Psicológica, Ciências e Profissão**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 222-245, jan. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/QtcRbxZmsy7mDrqtSjKTYHp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 mar. 2021.
- AGUIAR, W. M. J. de; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 56-75, jan. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053142818>. Acesso em: 15 abr. 2021.
- AGUIAR, W.; MARQUES, E.; CARVALHO, M. V. Materialismo Histórico-Dialético: reflexões sobre pensar e fazer pesquisa em educação. *In: AGUIAR, W. M. J. de; BOCK, A. M. B. (Org). Psicologia sócio-histórica e educação: tecendo redes críticas e colaborativas na pesquisa.* 1. ed. São Paulo: Cortez, 2020. p. 1-19.
- ALMEIDA, R. Bolsonaro Presidente: conservadorismo, evangelismo e a crise brasileira. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 185-213, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.25091/S01013300201900010010>. Acesso em: 30 dez. 2020.
- AMORIM, F. C. L. de; LEITE, M. J. dos S. **A influência do banco mundial na educação brasileira: a definição de um ajuste injusto.** **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 11, n. 1, p. 28-41, abr. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/gmed.v11i1.31889>. Acesso em: 30 dez. 2020.
- ANTUNES, R. **Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado.** 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.
- ARAÚJO, F. A. M. **Eu me desenvolvo, tu te desenvolves, nós nos desenvolvemos: o desenvolvimento profissional do professor do ensino superior que vivenciou estudos na Pós-graduação em Educação.** 2019. 314f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019.

BANCO MUNDIAL. **Atingindo uma Educação de Nível Mundial no Brasil: próximos passos – sumário executivo.** Washington: Banco Mundial, 2010. Disponível em: <http://cenpec.org.br/biblioteca/educacao/estudos-epesquisas/achieving-world-class-education-in-brazil-the-next-agenda>. Acesso em: 10 abr. 2019.

BANCO MUNDIAL. **Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje.** Jomtien, Tailandia, marzo de 1990. Washington: Banco Mundial, 1990. Disponível em: <https://www.humanium.org/es/wp-content/uploads/2013/09/1990-DeclaracionMundialEducacion.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2019.

BANCO MUNDIAL. **Estrategia sectorial de educación:** Grupo del Banco Mundial, Red sobre Desarrollo Humano. Washington: Banco Mundial, 2000.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación:** examen del Banco Mundial. Washington: Banco Mundial, 1996.

BANCO MUNDIAL. **Um Ajuste Justo:** Análise da eficiência e da equidade do gasto público no Brasil. Washington: Grupo Banco Mundial, 2017. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-expenditure-review-report>. Acesso em: 05 mar. 2019.

BANDEIRA, H. **Necessidades formativas de professores iniciantes na produção da práxis:** realidade e possibilidade. 2014. 249f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

BANDEIRA, H.; IBIAPINA, I. Tipologias de necessidades formativas de professores iniciantes: realidade e possibilidades em contextos colaborativos. *In:* ARAÚJO, F.; MARQUES, E. (Org.). **Educação em pesquisas:** reflexões teóricas e relatos de pesquisa em educação. Teresina: Edufpi, 2015. p. 35-51.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento Marxista.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2012.
BOZHOVICH, L. I. A situação social do desenvolvimento infantil. **Germinal: Marxismo E educação Em Debate**, v. 15, n. 1, p. 612-638, mai. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/gmed.v15i1.54181>. Acesso em: 2 mai. 2019.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 dez. 2019.

BRASIL. Coordenação e elaboração pró-reitoria de planejamento e desenvolvimento institucional – PROPLADI. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) – IFMA 2019-2023.** Coordenação e elaboração pró-reitoria de planejamento e desenvolvimento institucional – PROPLADI. São Luís: PROPLADI, 2019.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Criação nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 26 set. 1909. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 14 dez. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015b. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s2176-6681/371614642>. Acesso em: 2 mai. 2029.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020**: sumário executivo. Brasília: Inep, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo escolar da educação básica 2019**: resumo técnico. Brasília: Inep, 2020a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 12 mai. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Taxas de rendimento escolar – 2020**. Brasília: Inep, 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/area-de-atuacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento-escolar>. Acesso em: 12 mai. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014. Aprova o plano nacional de educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, edição extra, seção 1, p. 1, 26 jun. 2014a. Disponível em: <https://bit.ly/2xo0vqq>. Acesso em: 2 mai. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2008a, Seção 1, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso em: 14 dez. 2019.

BRASIL. Lei nº 12.711/2012, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/legislacao.html>. Acesso em: 12 mai. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação (2014-2024). Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 14 dez. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 14 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Concepções e diretrizes**: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília: MEC/Setec, 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais

para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 jul. 2025. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 de abril de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 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). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 FEV. 2020, Seção 1, p. 87-90. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. Proposta de Emenda Constitucional que dá nova redação ao art. 206, inciso IV, e acrescenta § 3º ao art. 207, ambos da Constituição Federal, para dispor sobre a cobrança de mensalidade pelas universidades públicas. **Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2231221>. Acesso em: 14 dez. 2019.

BURLATSKI, F. **Fundamentos da Filosofia Marxista-Leninista**. Moscovo: Edições Progresso, 1987.

CARVALHO, M. V. C.; MARQUES, E. S. A.; TEIXEIRA, C. S. M. Educação, formação humana e processos educativos: caminhos da pesquisa em educação. In: CARVALHO, V. C. C.; MARQUES, E. S. A.; ARAÚJO, A. M. (Org.). **Educação e formação humana: práticas de enfrentamento em tempos de crise**. Livro Eletrônico. Teresina: EDUFPI, 2020. p. 23-51.

CASIMIRO, F. H. **A nova direita no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

CASIMIRO, F. H. C. **A nova direita no brasil: aparelhos de ação político- ideológica e a atualização das estratégias de dominação burguesa (1980 – 2014)**. 2016. 479f. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal Fluminense, RJ, 2016.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa-Omega, 2004.

CIAMPA, A. da C. **A Estória do Severino e a História da Severina**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2000.

CUNHA, I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000014>. Acesso em: 12 mai. 2022.

DAMASCENO, I. C. **O processo formativo de professores de matemática dos anos iniciais mediado pela formação de conceitos**. 2021. 202f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí. Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2021.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**. Ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAVIS, M. *et al.* **Coronavírus e a luta de classes**. Terra sem Amos: Brasil, 2020.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DUARTE, N. O significado político da objetividade do conhecimento e de sua difusão: argumentos contra o negacionismo e o relativismo. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 14, n. 3, p. 55-72, dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/gmed.v14i3.51490>. Acesso em: 13 mai. 2021.

DUARTE, N. (Org.) **Crítica ao Fetichismo da Individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004.

DUARTE, N. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L M.; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2010. E-book. p. 33-49. Disponível em: <http://books.scielo.org/>. Acesso em: 20 abr. 2021.

DUARTE, N. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 11, n. 2, p. 139-145, mai./ago. 2018b. Disponível em: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568>. Acesso em: 12 mai. 2022.

DUARTE, N. Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia histórico-crítica em tempos de obscurantismo beligerante. In: ORSO, P. J.; MALANCHEN, J.; CASTANHA, A. P. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução**: os 100 anos da Revolução Russa. Campinas: Navegando Publicações/Autores Associados, 2018a. p. 161-176.

DUARTE, N.; MAZZEU, F. J. C.; DUARTE, E. C. M. O senso comum neoliberal obscurantista e seus impactos na educação brasileira. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 715-736, ago. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.13786>. Acesso em: 12 mai. 2022.

ENGELS, F. **A dialética da natureza**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ENGELS, F. **Anti-Dühring**. São Paulo, Paz e Terra, 1990.

ESPINOSA, B. de. **Ética**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FALCÃO, G. M. B. **Ser professor supervisor do PIBID**: movimentos na constituição identitária. 2016. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2016.

FERNANDES, F. **Apontamentos sobre a teoria do autoritarismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

FERREIRA, M. S. Quem narra diz. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 27, n. 13, p. 51-76, set./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/download/4491/3675/+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br> . Acesso em: 10 abr. 2021.

FLICK, U. **Introdução à Metodologia de Pesquisa**. Porto Alegre: Artmed, 2012.
FRANCO, M. A. S. Formação continuada de/para/com docentes: para quê? para quem? *In*: IMBERNÓN, F.; SHIGUNOV NETO, A.; FORTUNATO, I. (Org.). **Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas**. São Paulo: Edições Hipótese, 2019. p. 96-109.

FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação: Nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GARCIA, M. C. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto, 1999.

GAWRYSZEWSKI, B. *et al.* Formação da classe trabalhadora. *In*: LEHER, R. (Org.). **Educação no governo Bolsonaro: inventário da devastação**. São Paulo: Expressão Popular, 2023. p, 77-98.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, C. A **Darcy Ribeiro**. Coleção educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010.

GONÇALVES, S. da R. V; MOTA, M. R. A.; ANADON, S. B. Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Revista da ANFOPE**, Brasília, v. 2, n.4, p. 360-379, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610>. Acesso em: 30 dez. 2020.

GONZÁLEZ REY, F.; PATIÑO TORRES, J. F. La epistemología cualitativa y el estudio de la subjetividad en una perspectiva cultural-histórica. Conversación con Fernando González Rey. **Revista de Estudios Sociales**, Colômbia, v. 60, n. 1, p. 120-128. Disponível em: <https://doi.org/10.7440/res60.2017.10>. Acesso em: 10 nov. 2023.

GOULART, D. M.; GONZÁLEZ REY, F.; PATIÑO TORRES, J. F. El estudio de la subjetividad de profesionales de la salud mental: una experiencia en brasil. **Athenea Digital**, Espanha, v. 19, n. 3, p. 1-12, nov. 2019. Disponível em: <https://atheneadigital.net/article/view/v19-3-goulart-gonzalez-pati%C3%B1o>. Acesso em: 12 out. 2023.

HARVEY, D. Política anticapitalista em tempos de COVID-19. *In*: DAVIS, M. *et al.* (Org.). **Coronavírus e a luta de classes**. Brasil: Terra sem Amos, 2020. p. 13-24.

HERMIDA, J. F.; LIRA, J. de S. Golpe de 2016, as fragilidades da democracia liberal brasileira e o papel da educação. **Revista HISTEDBR**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 1-30, set. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v22i00.8666398>. Acesso em: 12 fev. 2022.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto-PT: Ed. Porto, 2002. p. 31-61.

IBIAPINA, I. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro, 2008.

KAUFMAN, R. **Planificación de sistemas educativos**. Ideias Básicas Concretas. 1. ed. México: Trilhas, S.A., 1973.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KOSNTANTINOV, F. V. **Fundamentos da Filosofia Marxista-Leninista**. 3. ed. Tradução de João Alves Falcato. Moscovo: Novo Curso Editores, 1975.

KRAPÍVINE, V. **Que é o Materialismo Dialético?** Rússia, Moscou: Edições Progresso Moscovo, 1986.

LEFEBVRE, H. **Lógica formal e lógica dialética**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 1975.

LEFEBVRE, H. **Lógica Formal Lógica Dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

LEHER, R. **Autoritarismo contra a universidade**: o desafio de popularizar a defesa da educação pública. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

LEHER, R. *et al.* Novas possibilidades históricas para a democracia e para a educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 44, n. 1, p. 1-12, out. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Y9M8GHcy7Jm3sJcCC4tcP6K/?lang=pt>. Acesso em: 17 nov. 2023.

LEHER, R.; SANTOS, M. R. S. Dos. Governo Bolsonaro e autocracia burguesa: expressões neofascistas no capitalismo dependente. *In*: LEHER, R. (Org.). **Educação no governo Bolsonaro**: inventário da devastação. São Paulo: Expressão Popular, 2023. p. 9-42.

LEÓNTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.

LEONTIEV, A. N. **Actividade, consciencia y personalidad**. México: Editorial Cartago, 1993.

LEONTIEV, A. N. As necessidades e os motivos da atividade. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Org.). **Antologia: ensino desenvolvimental**. Livro 1. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017. p. 39-57.

LEONTIEV, A. N. **Desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 59-83.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBERALI, F. A formação crítica do educador na perspectiva da lingüística aplicada. *In*: ROTTAVA, L.; SANTOS, S. S. (Org.). **Ensino e aprendizagem de línguas: língua estrangeira**. Ijuí - Rio Grande do Sul: Unijuí, 2006. p. 15-33.

LIBERALI, F. C. As Linguagens das Reflexões. *In*: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A Formação do Professor como um Profissional Crítico**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 87-117.

LIBERALI, F. C. Construindo o inédito viável em meio à crise do coronavírus: lições que aprendemos, vivemos e propomos. *In*: LIBERALI, F. C. *et al.* (Org.). **Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível**. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 13-21.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

LIBERALI, F. C. Getting ready to conduct a reflective session. **The ESpecialist**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 23-38, jan. 2004. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/download/9455/7025/23580>. Acesso em: 13 jun. 2022.

LIBERALI, F. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. v. 8. Campinas, SP: Pontes, 2010.

LIBERALI, F.C. **Argumentação em contexto escolar**. Campinas: Pontes, 2013.

LIMA, L. L. O Aparência e essência: da alienação ao fetiche. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí, v. 2, n. 5, p. 1-12, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ir.v2i5.505>. Acesso em: 13 jun. 2022.

LOCATELLI, C.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Quem são os atuais estudantes das licenciaturas no Brasil? Perfil socioeconômico e relação com o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 1-12, jul./set., 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v26n3p225-243>. Acesso em: 20 abr. 2023.

LONGAREZI, A. M.; SILVA, J. L. **Pesquisa-formação**: a natureza formativa de algumas pesquisas em educação. *In*: XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 15-27.

LONGAREZI, A. M.; SILVA, J. L. Pesquisa-formação: um olhar para sua constituição conceitual e política. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 13, n. 3, p. 214-225, set./dez. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v13n3.p214-225>. Acesso em: 21 jan. 2022.

LUKÁCS, G. **A ontologia do ser social I**. São Paulo: Coletivo Veredas, 2018a.

LUKÁCS, G. **A ontologia do ser social II**. São Paulo: Coletivo Veredas, 2018b.

LUKÁCS, G. **Conversando com Lukács**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LUKÁCS, G. **Estética I**: La peculiaridad de lo estético. Barcelona, México, DF: Grijalbo, 1967.

LUKÁCS, G. Il lavoro. *In*: LUKÁCS, G. **Per l'ontologia dell'essere sociale**. Tradução de Ivo Tonet. Roma: Riuniti, 1981a. p. 11-131.

LUKÁCS, G. La riproduzione. *In*: LUKÁCS, G. **Per l'ontologia dell'essere sociale**. Tradução de Sérgio Lessa. Roma: Riuniti, 1981b. p. 135-331.

LUKÁCS, G. **O jovem Marx e outros escritos de filosofia**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e José Paulo Netto. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2007.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social**: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

LUKÁCS, G. **Ontologia do Ser Social**: Os princípios ontológicos fundamentais de Marx. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

LUKÁCS, G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MAGALHÃES, M. C. C. Escolhas teórico-metodológicas em pesquisas com formação de professores: as relações colaborativo-críticas na constituição de educadores. *In*: MATEUS, E.; OLIVEIRA, N. B. (Org.). **Estudos críticos da linguagem e formação de professores/as de línguas**: contribuições teórico-metodológicas. Campinas: Pontes, 2014. p. 17-48.

MAGALHÃES, M. C. C.; OLIVEIRA, W. A organização argumentativa da linguagem na construção de contextos colaborativos de produção de conhecimento em Pesquisas com Formação de Educadores. *In*: LIBERALI, F. *et al.* (Org.). **Argumentação no contexto escolar**: desafios e reflexões. Campinas: Pontes, 2016. p. 205-35.

MAGALHÃES, M. C. Pesquisa crítica de colaboração: uma pesquisa de intervenção no contexto escolar. *In*: SILVA, L. S. P.; LOPES, J. J. M. (Org.). **Diálogo de pesquisas sobre crianças e infâncias**. Niterói, RJ: Ed. UFF, 2010. p. 20-40.

MAGALHÃES, M. C.; FIDALGO, S. S. (Org.). **Questões de Método e de linguagem na formação docente**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2011.

- MANACORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.
- MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. Campinas, São Paulo: Alínea, 2007.
- MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARQUES, E. A. Educação para formação humana: prática de enfrentamento em meio à crise da democracia brasileira. **Revista LES - Educação, Linguagem e Sociedade**, Teresina, v. 24, n. 42, p. 51-69, mai./ago. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.26694/les.v0i42.9338>. Acesso em: 2 mar. 2021.
- MARQUES, E. de S. A.; CARVALHO, M. V. A dialética objetividade e subjetividade mediando a significação da prática educativa bem-sucedida na escola: Um olhar sobre o lugar dos afetos. *In: XIV Colóquio Internacional de Psicologia e Educação*, 2018, Lisboa. **Anais [...]**. Lisboa: ISPA/CRL, 2018. p. 23-35.
- MARQUES, E. de S. A.; CARVALHO, M. V. C. de. Vivência e prática educativa: a relação afeto-intelecto mediando modos de ser professor e aluno. **Obutchénie**, Uberlândia, v. 3, n. 2, p. 1-25, nov. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/OBv3n2.a2019-51563>. Acesso em: 22 set. 2022.
- MARQUES, E. de S. A. A formação de professores como possibilidade de desenvolvimento da práxis educativa. *In: ARAÚJO, F. A. M.; ALBUQUERQUE, M. O. de A. A.; CARVALHO, M. V. C. de (Org.). Formação e trabalho docente: educação básica e superior em questão*. Teresina: EdUFPI, 2015. p. 111-128.
- MARQUES, E. S. A. *et al.* *In: AGUIAR, W. M.; BOCK, A. M. B. (Org.). Psicologia sócio-histórica e educação: tecendo redes críticas e colaborativas na pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2020. p. 1-19.
- MARQUES, E. S. A. **O sócio-afetivo mediando a constituição de práticas educativas bem-sucedidas na escola**. 2014. 324 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.
- MARQUES, E. S. A. Prática educativa e a reprodução da realidade humano-social. *In: ADAD, S. J. H.; LIMA, J. D. S.; BRITO, A. E. (Org.). Práticas educativas: múltiplas experiências em educação*. Fortaleza, CE: Editora da UECE, 2021. p. 110-128.
- MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o MHD e as abordagens qualitativas de pesquisa. *In: 29ª Reunião Anual da ANPED*, 2006, Caxambu, MG. **Anais [...]**. Caxambu, MG: ANPED, 2006. p. 1-17.
- MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.
- MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 2011. 250f. Tese (Livre

Docência) – Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru-SP, 2011.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. *In*: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2010. p. 17-32.

MARTINS, L. M. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da Psicologia Histórico-Cultural. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, jan. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9705>. Acesso em: 2 ago. 2021.

MARTINS, L. M. Psicologia Histórico-Cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento a velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 13-34.

MARTINS, L. M.; CARVALHO, B. A atividade humana como unidade afetivo-cognitiva: um enfoque histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 21, n. 4, p. 699-710, jan. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v21i4.32431>. Acesso em: 15 jan. 2022.

MARTINS, L. M.; DUARTE, N. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARTINS, M. de N. F. **Prática pedagógica da educação infantil mediada pelo brincar: de estratégia de ensino à atividade guia do desenvolvimento integral da criança**. 2019. 312f. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019.

MARX, K. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K.; ENGELS, F. **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 Editorial, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia alemã: Teses sobre Feuerbach**. São Paulo: Centauro, 2002.

MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo. Boitempo, 2004.

MASCARO, A. L. **Crise e pandemia**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

MASCARO, A. L. **Crise e pandemia**. São Paulo: Boitempo, 2020.

MASCARO, A. L. Direitos humanos: uma crítica marxista. **Lua Nova**, São Paulo, v. 1, n. 101, p. 109-137, set. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-109137/101>. Acesso em: 22 mar. 2021.

MBEMBE, A. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. Tradução de Renata Santini. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MENDONÇA, M.; ANDREATTA, E.; SCHLUDE, V. (Org.). **Docência pandêmica**: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MESZAROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZAROS, I. **Produção destrutiva e estado capitalista**. São Paulo: Editora Ensaio, 1996.

MILITÃO, S. C. N. **O ideário neoliberal e as políticas educacionais para a América Latina**. São Paulo: UNESP, 2003.

MORAES, M. C. M. R. Recuo da Teoria. *In*: MORAES, M. C. M. (Org.). **Illuminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003. p 151-168.

MORAES, M. C. M.; TORRIGLIA, P. L. Sentidos de ser docente e da construção do conhecimento. *In*: MORAES, M. C. M. (Org.). **Illuminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 45-60.

MOROSINI, M. C. (Editora-Chefe). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário**. vol. 2. Brasília: INEP/RIES, 2006.

MOROSINI, M. C. A Pós-graduação no Brasil: formação e desafios. **Revista Argentina de Educación Superior**., Buenos Aires, v. 1, n. 1, p. 125-152, nov. 2009. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/518.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2020.

MOTA JUNIOR, W. P.; MAUÉS, O. C. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/bgZNPxhs47jqmwpP6FDqLgF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 ago. 2020.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Natal, v. 2, n. 1, p. 4-30, mar. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/holos.2007.11>. Acesso em: 16 ago. 2020.

MOURA, M. O de. Formar e formar-se em espaços de significação da atividade pedagógica. *In*: LIBÂNEO, J. C. *et al.* (Org.). **Didática e formação de professores**: embates com as políticas curriculares neoliberais. Goiânia: Cegraf UFG, 2022. p. 38-46.

NORONHA, M. O. Epistemologia, formação de professores e práxis educativa transformadora. **Quaestio**, Sorocaba, v, 12, n. 1, p. 5-24, jul. 2010. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/176>. Acesso em: 16 ago. 2020.

OLIVEIRA, J. S. C. de. **Travessia Colaborativa**: os significados e sentidos de docência e sua relação com as necessidades formativas dos professores do IFMA – Campus Caxias. Teresina-

PI. 2016. 213f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

OLIVEIRA, J. S. C. de. **Travessia Colaborativa**: os significados e sentidos de docência e sua relação com as necessidades formativas dos professores do IFMA – Campus Caxias. Teresina-PI: EDUFPI, 2017. Disponível em: https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/PPGEEd/arquivos/files/Livro%20TRAVESSIA%20COLABORATIVA_E-BOOK.pdf. Acesso em: 16 ago. 2020.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. *In*: FORMOSINHO, J. (Org.). **Formação de Professores**: aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Editora Porto, 2009. p. 73-92.

PACHECO, E. *et al.* Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões. *In*: PACHECO, E. (Org.). **Institutos Federais uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011. p. 13-32.

PACHECO, E. M.; VIDOR, A. M.; PEREIRA, L. A. C. **Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008**: comentários e reflexões. Organização de Caetana Juracy Resende Silva. Natal: IFRN, 2009.

PACHECO, E.; MORIGI, V. (Org.). **Ensino técnico, formação profissional e cidadania**: a revolução da educação profissional e tecnológica no Brasil. Porto Alegre: Tecne, 2012.

PASQUALINI, J. C. A teoria Histórico-Cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 63-90.

PASQUALINI, J. C. MARTINS, L. M. Fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica. *In*: LOMBARDI, J. C.; COLARES, M. L. I. S.; ORSO, P. J. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. p. 83-106.

PASQUALINI, J. C.; LAVOURA, T. N. Diálogos entre a pedagogia histórico-crítica e a teoria da atividade: contribuições para o trabalho educativo. *In*: HERMIDA, F. J. F. (Org.). **A pedagogia histórico-crítica e a defesa da educação pública**. João Pessoa: Editora UFPB, 2021. p. 117- 148.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicologia & Sociedade**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 362-371, ago. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n2p362>. Acesso em: 16 ago. 2022.

PASSOS, C. L. B., & NACARATO, A. M. (2018). **Trajatória e perspectivas para o ensino de Matemática nos anos iniciais**. *Estudos Avançados*, 32(94), 119-135. <https://doi.org/10.1590/s0103-40142018.3294.0010>

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PENNA, F. O discurso reacionário de defesa de uma “escola sem partido”. *In*: MIGUEL, L. F. *et al.* (Org.). **O ódio como política: A reinvenção das direitas no Brasil**. São Paulo: BOITEMPO, 2018. p. 114-118.

PEREIRA, J. M. M. Banco Mundial, reforma dos Estados e ajuste das políticas sociais na América Latina. **Ciência & Saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 7, p. 2187-2196, jul. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232018237.08022018>. Acesso em: 12 set. 2022.

PEREIRA, J. M. M. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

PEREIRA, J. M. M. Poder, política e dinheiro: a trajetória do Banco Mundial entre 1980 e 2013. *In*: PEREIRA, J. M. M.; PRONKO, M. (Org.). **A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014. p. 19-63.

PERONI, V. **Política educacional e papel do Estado: No Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Editora Xamã, 2003.

PERRENOUD, P. *et al.* **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2014.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 12, n. 71, p. 1-12, jul. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200003>. Acesso em: 10 nov. 2012.

POLITZER, G. *et al.* **Princípios fundamentais de filosofia**. São Paulo: Hemus, 2000.

PONTES, R. N. **Mediação e serviço social: um estudo preliminar sobre a categoria teórica e sua apropriação pelo serviço social**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PRADO JÚNIOR, C. **Teoria marxista do conhecimento e método dialético materialista**. São Paulo: Ed. Rivengo Castigat Mores, 1978.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**. Tradução de Lev Seminovitch no Brasil. Repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PRONKO, M. O Banco Mundial no campo internacional da educação. *In*: PEREIRA, J. M. M.; PRONKO, M. (Org.). **A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014. p. 89-112.

RAMALHO, B. L.; NÚÑEZ, I. B. Aprendizagem docente, formação continuada e inovação pedagógica mediadas pelas TDICS: desafios para a educação no século XXI. **Revista de**

Estudos Curriculares, Braga, v. 10, n. 1, p. 4-19, out. 2019. Disponível em: <https://www.nonio.uminho.pt/rec/index.php?journal=rec&page=article&op=view&path%5B%5D=70>. Acesso em: 24 dez. 2022.

RAMALHO, B. L.; NÚÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2004.

RODRIGUES, C. M. **A formação pedagógica para a docência universitária** - impasses e inovações em programas de pós-graduação da UECE. 2016. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Fortaleza, 2016.

SAHLBERG, P. The fourth way of Finland. **Jounal Educacional Change**, [s.l.], v. 12, n. 2, p. 173-185, out. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10833-011-9157-y>. Acesso em: 24 dez. 2022.

SALA, M. Alienação e emancipação na transmissão do conhecimento escolar: um esboço preliminar. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 83-97.

SANTOS, M. E. de M.; AMORIM, M. G. R. de; SANTOS, R. da S. dos. Neoliberalismo e educação na atuação dos think tanks. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 27, n. 53, p. 171-195, out. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.26694/rles.v27i53.3439>. Acesso em: 15 out. 2021.

SANTOS, N. P. C. dos. **Processo de desenvolvimento profissional de professores de Matemática para a aprendizagem da docência e suas contribuições à prática educativa**. 2020. 205f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2020.

SAVIANI, D. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavirus e educação – o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, Santarém, v. 10, n. 1, p. 1-25, mar. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n0id1463>. Acesso em: 15 out. 2021.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. Marxismo e pedagogia. **Revista Histedbr On line**, Campinas, v. 11, n. 41, p. 16-27, abr. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v11i41e.8639892>. Acesso em: 15 out. 2021.

SAVIANI, D. Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. **Revista Ideação**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 2. p. 11-28, jul. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.48075/ri.v10i2.4465>. Acesso em: 15 out. 2021.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-65, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP>. Acesso em: 15 out. 2021.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: LDB - trajetória, limites e perspectivas. São Paulo: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. **O lunar de Sepé: paixão, dilemas e perspectivas na educação**. Campinas-SP: Autores Associados, 2014a.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**. Campinas-SP: Autores Associados, 2014b.

SCHAFF, A. **O Marxismo e o Indivíduo**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1967.

SCHIESSL, M. O. **Gestão da educação infantil e a coordenação pedagógica: diretrizes para a formação continuada do coordenador pedagógico**. 2017. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó-SC, 2017.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In: NÓVOA, A. Os professores e a sua formação*. Lisboa-PT: Dom Quixote, 1995. p. 77-91.

SEGUNDO, M. S.; MARTINS, A. R. Os ataques aos Institutos Federais: a restauração neoliberal radical no governo Temer. **Revista Universidade e Sociedade**, São Paulo, v. 28, n. 61, p. 1-12, jan. 2018. Disponível em: <https://issuu.com/andessn/docs/61>. Acesso em: 17 set. 2021.

SÉVÉRAC, P. Spinoza: conhecimento e afetividade em Spinoza. *In: MARTINS, A. (Org.). O conhecimento como o mais potente dos afetos*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. 4. ed. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, A. M. da. **Dimensões da precarização do trabalho docente no século XXI: o precariado professoral e o professorado estável-formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileiras**. 2018. 393f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SIQUEIRA, R. M. A política educacional e o discurso neoconservador: o que há de novo na velha agenda do mercado? *In: DOURADO, L. F. PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização*. Brasília, DF: Anpae, 2020. p. 52-67.

SMYTH, J. Developing and Sustaining Critical Reflection. **Journal of Teacher Education**, Austrália, v. 10, n. 2, p. 2-9, nov. 1992. Disponível em: <https://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1388&context=eandc>. Acesso em: 12 set. 2022.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. *In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 15-39.

SOUSA, E. M. S.; MARQUES, E. S. A. Formação inicial e continuada de professores mediando o desenvolvimento da prática educativa: uma análise histórico-crítica. **Revista**

Tempos e Espaços em Educação, São Cristóvão, v. 14, n. 33, p. 1-13, nov. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v14i33.13737>. Acesso em: 12 set. 2022.

SOUZA, M. M. **Imperialismo e educação do campo**. Araraquara: Cultura Acadêmica, 2014.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TINTI, M. C. **Desenvolvimento profissional docente em uma perspectiva colaborativa: a inclusão escolar, as tecnologias e a prática pedagógica**. 2016. 216f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2016.

TOASSA, G. Conceito de consciência em Vigotski. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 59-83, set. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v17n2/v17n2a04.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2021.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski**. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

TONET, I. **Educação contra o capital**. Vol II. Editora Terra sem Amos: Brasil, 2020.

TONET, I. **Educação e formação humana**. Campina Grande: Realize, 2006. Disponível em: <http://www.geocities.com/ivotonet>. Acesso em: 17 jun. 2008.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

TULESKI, S. Apresentação. *In*: LOPES, J. A.; FIREMAN, E. C.; SILVA, M. G. Â. da. (Org). **Ser ou não ser na sociedade capitalista: o MHD como método da Psicologia Histórico-Cultural e da teoria da determinação social dos processos de saúde e doença**. Goiânia-GO: Editora Phillos, 2020.

VASQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: expressão popular, 2007.

VIEIRA PINTO, A. **Sete lições sobre educação de adultos**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VIEIRA, H. M. **Navegando nas significações da formação contínua: quebrando o silêncio**. 2017. 242f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí. Centro de Ciências da Educação, Teresina, 2017.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003. (Trabalho original publicado em 1926).

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização e Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Rio de Janeiro: E-papers., 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1996.

VIOR, S.; CERRUTI; M. B. O. O Banco Mundial e a sua influência na definição de políticas educacionais na América Latina (1980-2012). *In*: PEREIRA, J. M. M. P.; PRONKO, M. (Org.). **A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014. p. 113-151.

VYGOTSKY, L. S. O significado histórico da crise da Psicologia. *In*: VYGOTSKY, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1999b. p. 201-417.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da Arte**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1999a.

XIMENES, P. de A. S.; MELO, G. F. BNC – Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 103, n. 265, p. 739-763, set./dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i265.5112>. Acesso em: 14 dez. 2021.

ZEICHNER K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa-PT: Educa, 1993.

APÊNDICE – QUADRO DE PRÉ-INDICADORES (113), INDICADORES (08) E NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO (03)

INDICADOR 1 – Significações acerca de necessidades formativas

	PRÉ-INDICADOR	CONTEÚDO TEMÁTICO	INDICADOR 1	Síntese explicativa provisória SEP	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
01	Diante dos desafios que professor enfrenta no contexto da docência, entendo as necessidades formativas como os diversos saberes que sentimos a necessidade de incorporar ao nosso repertório de conhecimentos para melhorar o funcionamento da instituição escolar e para nos desenvolvermos profissionalmente. (Lineu, Memorial Formativo)	Significações de NF como incorporação de saberes.	INDICADOR 1 Significações acerca de necessidades formativas	NF como saberes a serem incorporados ao conhecimento já produzido pelo professor	NS1- NECESSIDADES FORMATIVAS E A PESQUISA-FORMAÇÃO: “necessidade formativa é muito mais do que ausência ou dificuldade perante os desafios, elas sempre existirão”.
02	Então, necessidade formativa é muito mais do que ausência ou dificuldade perante os desafios que se apresentam durante o exercício docente, mas algo que faz parte de toda atividade que realizamos . (Frida, Memo. Formativo)	Significações de NF como desenvolvimento.	INDICADOR 1 Significações acerca de necessidades formativas	NF é mais do que ausência ou dificuldade e sim, parte de toda atividade.	
03	Ademais, para transformarmos algo, necessitamos de consciência crítica perante nossas realidades e compreendermos que as necessidades formativas sempre existirão . (Frida, Memo. Formativo)	Significações de NF como desenvolvimento.	INDICADOR 1 Significações acerca de necessidades formativas	NF como aspecto constitutivo e dinâmico da docência para desenvolvimento da consciência crítica.	

	PRÉ-INDICADOR	CONTEÚDO TEMÁTICO	INDICADOR 1	Síntese explicativa provisória SEP	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
04	[...] é uma preocupação muito grande, porque houve falhas, houve lacunas na nossa formação inicial em relação a essas teorias , a esses conhecimentos científicos. (Lineu, SR 01).	Significações de NF como lacuna e falhas da FI	INDICADOR 1 Significações acerca de necessidades formativas	NF como lacunas oriundas de falhas da formação inicial.	
05	Não me sinto preparada para trabalhar com alunos que necessitem de atendimento especializado. Como encontrar um método de ensino que atenda às necessidades de aprendizagem desses alunos, como escolher a forma de avaliação que melhor se adequa a cada necessidade. [...] não estamos preparados para lidar com essa realidade . (Margô, Memorial Formativo).	Significação de NF como um não preparo.	INDICADOR 1 Significações acerca de necessidades formativas	O estudo na PF refletindo a necessidade formativa atrelada ao despreparo.	

INDICADOR 2 – As necessidades formativas produzidas pela mediação da pesquisa-formação

	PRÉ-INDICADOR	CONTEÚDO TEMÁTICO	INDICADOR 2	Sínteses explicativas provisórias (SEP)	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
06	“[...] eu acho que a grande pergunta dos últimos tempos é como que a gente vai recuperar, não sei se a palavra certa é essa, os déficits dessas aprendizagens, né, ou não aprendizagem, eu acho que isso é um gancho que faz a gente pensar, porque eu não posso fazer tudo, mas eu acho que a própria forma de instrumentalizar essas disciplinas de formação pedagógica de uma forma diferente, porque muitos livros ainda estão muito presos a esse discurso para o resultado.” (Frida, SR 01)	[necessidade formativa: instrumentalizar as disciplinas de formação pedagógicas	INDICADOR 2 As necessidades formativas produzidas pela mediação da pesquisa-formação	Indagações e alternativas para recuperar a aprendizagem dos licenciandos após a pandemia.	NS1- NECESSIDADES FORMATIVAS E A PESQUISA-FORMAÇÃO: “necessidade formativa é muito mais do que ausência ou dificuldade perante os desafios, elas sempre existirão”.
07	Dentro [...] do curso de Biologia a gente já tem isso, a gente tem aluno que já começa a disciplina por exemplo, descrente da ciência, aula de imunologia ele já começa a falar, já começa por aí a descrença, né? Falar assim de teoria e prática, pelo menos para quem é professor de biologia, é uma coisa que não dá para separar, acho que é um grande desafio. (Margô, SR 01)	NF de superar a descrença na ciência.	INDICADOR 2 As necessidades formativas produzidas pela mediação da pesquisa-formação	Desafios no combate ao negacionismo, e à cisão teoria e prática na formação dos licenciandos.	
08	[...] na verdade, nas minhas disciplinas, nas minhas aulas, a teoria e a prática, elas têm que andar juntas, mas a gente acaba esbarrando em tantas dificuldades	NF em superar a cisão teoria e prática.	INDICADOR 2 As necessidades formativas produzidas pela mediação da pesquisa-formação	A unidade teoria e prática esbarrando na estrutura, infraestrutura e nos modos de organização das licenciaturas.	

	PRÉ-INDICADOR	CONTEÚDO TEMÁTICO	INDICADOR 2	Sínteses explicativas provisórias (SEP)	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
	e essas dificuldades elas começam desde a estrutura, a infraestrutura mesmo, com a falta de material, ou então a forma como as instituições organizam o curso , por exemplo. (Margô, SR 01)				
09	[...] eu acho que tudo isso perpassa pelo processo formativo e isso deve começar lá na formação inicial, se a gente não trabalha lá essa indissociabilidade [teoria e prática] e essa necessidade dos conhecimentos teóricos para qualificar a prática, eu acredito que não há perspectiva de mudança, acredito que isso perpassa pelo processo formativo tanto inicial quanto o continuado [...] (Lineu, SR 01)	NF de associar teoria e prática.	INDICADOR 2 As necessidades formativas produzidas pela mediação da pesquisa-formação	Relevância da compreensão da unidade teoria e prática tanto na FI quanto na FC.	NS1- NECESSIDADES FORMATIVAS E A PESQUISA-FORMAÇÃO: “necessidade formativa é muito mais do que ausência ou dificuldade perante os desafios, elas sempre existirão”.
10	[...] então a gente volta à discussão inicial dessa importância de você se apropriar dos conhecimentos científicos , se apropriar dos conceitos teóricos. Então assim, é uma coisa meio que atrelada à outra sempre. É por isso que ele trabalha o formar e formar-se em espaço significativo , você tá formando e tá em processo de formação ao mesmo tempo . (Frida, SR 2).	NF de associar teoria e prática.	INDICADOR 2 As necessidades formativas produzidas pela mediação da pesquisa-formação	Reflexão produzido na PF pela partícipe quanto a unidade dialética do professor formar e formar-se ao mesmo tempo.	
11	[...] e de começar a repensar mesmo a nossa prática e como	NF e a prática repensada.	INDICADOR 2 As necessidades formativas	A PF produzindo repensar sobre a prática.	

	PRÉ-INDICADOR	CONTEÚDO TEMÁTICO	INDICADOR 2	Sínteses explicativas provisórias (SEP)	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
	que a gente pode melhorar em outros aspectos. (Margô, SR 6).		produzidas pela mediação da pesquisa-formação		PESQUISA-FORMAÇÃO: “necessidade formativa é muito mais do que ausência ou dificuldade perante os desafios, elas sempre existirão”.
12	Porque até agora eu tenho pensado em melhorar na parte técnica , eu baixo artigo, me atualizo e tudo. Mas que outros aspectos eu posso abordar com a intenção mesmo? Eu venho trabalhando isso, algumas coisas eu acho... do que eu analisei nesse texto, mas de forma totalmente intencional [...] (Margô, SR 6).	NF de novas leituras sobre a sua prática de forma mais intencional.	INDICADOR 2 As necessidades formativas produzidas pela mediação da pesquisa-formação	PF gerando necessidades de novas leituras sobre a sua prática de forma mais intencional.	
13	Então a gente tem que ter muito cuidado, daí vem aquela questão dos modismos , metodologias ativas, não sei o quê. Gente, ela tem um grande fundamento dentro da pedagogia da escola nova , se eu não tiver enganada, então a gente tem que ter muito esse assunto conscientização . (Frida, SR 7).	NF: analisar criticamente os modismos	INDICADOR 2 As necessidades formativas produzidas pela mediação da pesquisa-formação	Alerta quanto ao cuidado com metodologias oriundas de modismos.	
14	E eu acho que também, além disso, uma atualização mesmo, a gente precisa de uma atualização constante . [...] (Margô, SR 7).	Necessidade de atualização.	INDICADOR 2 As necessidades formativas produzidas pela mediação da pesquisa-formação	Os estudos gerando a necessidade atualização. de uma constante formação que promova atualização.	
15	Eu me recuso, por exemplo, a planejar e avaliar como eu estava fazendo . Claro, a gente tem conhecimento, porque a gente é empurrado a atender um prazo, a atender uma lógica que é muito forte, é um sistema muito forte	Recusa do antigo modo de planejamento e avaliação.	INDICADOR 2 As necessidades formativas produzidas pela mediação da pesquisa-formação	A PF gerando a recusa da partícipe dos velhos modos de planejamento e avaliação.	

	PRÉ-INDICADOR	CONTEÚDO TEMÁTICO	INDICADOR 2	Sínteses explicativas provisórias (SEP)	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
	dentro das nossas instituições, [...]. Então avaliar de uma forma diferente , eu acho que é uma das questões que eu preciso sempre tá melhorando, estudando mais. (Frida, SR 7).				

INDICADOR 3 – Significações sobre condições objetivas e a qualidade da formação contínua no âmbito institucional

	PRÉ-INDICADOR	CONTEÚDO TEMÁTICO	INDICADOR 3	Sínteses explicativas provisórias (SEP)	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
16	O IFMA não tem oferecido esse suporte para essa necessidade de formação . Há uma carência na oferta de formação em todas as áreas. (Margô, Memorial Formativo)	Significações sobre formação contínua no âmbito institucional	INDICADOR 3 Significações sobre condições objetivas e a qualidade da formação contínua no âmbito institucional	Carência na oferta de formação considerando as NF por parte do IFMA.	NS2- FORMAÇÃO CONTÍNUA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL : Eu fico muito agoniada com esse negócio de que a nossa formação é só no encontro pedagógico, sabe?
17	O IFMA todos os anos abre consulta sobre oferta de formação continuada . Mas na prática são oferecidas poucas opções aos professores e com número limitado de vagas . Aos professores o que resta é buscar formação fora da instituição. (Margô, Memorial Formativo)	Condições objetivas para fazer FC	INDICADOR 3 Significações sobre condições objetivas e a qualidade da formação contínua no âmbito institucional	Vagas limitadas para FC na instituição. A relação das NF com a formação contínua no âmbito institucional e a falta de condições para realizá-la.	NS2- FORMAÇÃO CONTÍNUA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL : Eu fico muito agoniada com esse negócio de que a nossa formação é só no encontro pedagógico, sabe?
18	O IFMA [...] busca abordar nos momentos formativos temas de interesse que considerem as dificuldades que são apontadas pelos próprios professores, ou	Condições objetivas para fazer FC.	INDICADOR 3 Significações sobre condições objetivas e a qualidade da formação no âmbito institucional	Momentos formativos incipientes no IFMA para trabalhar as dificuldades dos professores	

	PRÉ-INDICADOR	CONTEÚDO TEMÁTICO	INDICADOR 3	Sínteses explicativas provisórias (SEP)	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
	que contemplem as novidades no âmbito da legislação, por exemplo. Contudo, os momentos são incipientes. (Lineu, SR1)				
19	Como a Instituição trabalha com várias modalidades e níveis de Ensino, há uma certa dificuldade de agrupar os professores devido às particularidades de cada calendário escolar. Por esse motivo, as atividades formativas que tratam das nossas necessidades formativas resumem-se ao encontro pedagógico semestral ou reuniões que são convocadas quando há algum tema a ser tratado com certa urgência. (Lineu, Memorial Formativo)	Condições objetivas para fazer FC.	INDICADOR 3 Significações sobre condições objetivas e a qualidade da formação contínua no âmbito institucional	As atividades formativas e as NF se limitam ao encontro pedagógico e/ou a reuniões diante da urgência. A relação das NF com a formação contínua no âmbito institucional e a falta de condições para realizá-la.	
20	Entendo que as minhas necessidades formativas costumam ser abordadas nos poucos momentos formativos que a Instituição oferece, contudo, vejo o tempo e as discussões insuficientes. Ademais, muitos colegas professores não valorizam e/ou criticam os momentos formativos , mesmo diante da importância. (Lineu, Memorial Formativo)	Condições objetivas para fazer FC.	INDICADOR 3 Significações sobre condições objetivas e a qualidade da formação contínua no âmbito institucional	Momentos formativos insuficientes para discutir as NF do partícipe, e a desvalorização dos momentos formativos por parte dos professores	NS2- FORMAÇÃO CONTÍNUA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: Eu fico muito agoniada com esse negócio de que a nossa formação é só no encontro pedagógico, sabe?

	PRÉ-INDICADOR	CONTEÚDO TEMÁTICO	INDICADOR 3	Sínteses explicativas provisórias (SEP)	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
21	[...] quando a gente foi rodeado de curso de formação para ser tecnólogos de tecnologia, a gente se tornou youtuber, a gente começou a fazer live, começou a ser o que a gente nunca foi , no sentido de tanto poder das tecnologias. (Frida, SR 01)	O excesso de cursos de formação na pandemia.	INDICADOR 3 Significações sobre condições objetivas e a qualidade da formação contínua no âmbito institucional	Condição subjetiva. Afeto de insatisfação.	
22	[...] acredito que todos pusemos isso no memorial, né? O IFMA não dá conta de fazer essa formação , [...] esse ano piorou, porque veio a PRENAE e decidiu uniformizar tema... (Lineu, SR 1)	Significação da FC no âmbito institucional	INDICADOR 3 Significações sobre condições objetivas e a qualidade da formação contínua no âmbito institucional	Política de uniformização de temas pela instituição e formações aligeiradas não partem das NF dos professores do campus.	
23	“É claro que essas pessoas [os formadores/palestrantes de um modo geral] trazem muita experiência também, mas fica muito no: “a pessoa vai lá, passa o que ela tem de informação e a gente fica lá ouvindo.” [...] Então realmente esse é o modelo que a gente tá acostumado. (Margô, SR 7).	Significação sobre FC	INDICADOR 3 Significações sobre condições objetivas e a qualidade da formação contínua no âmbito institucional	Crítica aos modelos de formação contínua ofertados no campus. O modelo de formação contínua sendo problematizada no processo de pesquisa-formação.	
24	“ [...] as formações no IFMA se restringem basicamente aos encontros pedagógicos. Às vezes há durante o semestre letivo a inserção de algum momento de formação, mas pontual, ele não tem continuidade, ele é estanque. E	Significação sobre FC	INDICADOR 3 Significações sobre condições objetivas e a qualidade da formação contínua no âmbito institucional	Os limites da formação contínua aligeiradas, generalizadas, estanques e descontínuos. O modelo de formação contínua sendo problematizada no processo	NS2- FORMAÇÃO CONTÍNUA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: Eu fico muito agoniada com esse negócio de que a nossa formação é só no encontro pedagógico, sabe?

	PRÉ-INDICADOR	CONTEÚDO TEMÁTICO	INDICADOR 3	Sínteses explicativas provisórias (SEP)	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
	eles são generalizadas... (Lineu, SR 7)			de pesquisa-formação.	
25	Então as nossas formações estão pragmáticas, estão extremamente técnicas e principalmente com esvaziamento teórico. (Frida, SR 7)	Significação sobre FC	INDICADOR 3 Significações sobre condições objetivas e a qualidade da formação contínua no âmbito institucional	Formação contínua ofertada é pragmática, técnica e com esvaziamento teórico	
26	A reitoria, a pró-reitoria de ensino e assuntos estudantis, tá buscando uniformizar temas, como se as necessidades formativas fossem as mesmas em todos os 29 campi. (Lineu, SR 7)	Significação sobre FC	INDICADOR 3 Significações sobre condições objetivas e a qualidade da formação contínua no âmbito institucional	A formação contínua ofertada uniformiza as necessidades formativas no âmbito institucional.	
27	Eu nunca tinha participado, na verdade, de um tipo de formação assim, [...]. Mas que, com certeza, contribuiu sim para o meu desenvolvimento profissional. Todas as formações que geralmente eu venho participando não são nesse formato e são mais específicas pra área de ciências biológicas, [...] como eu falei em vários momentos para a pesquisadora, esse tipo de leitura era uma coisa que eu não tenho por hábito tá lendo, tá estudando. [...] (Margô, SR 7).	Significações sobre FC.	INDICADOR 3 Significações sobre condições objetivas e a qualidade da formação contínua no âmbito institucional	Contribuição do formato adotado na PF inédito para a partícipe e os estudos/leituras não habituais na PF.	
28	Normalmente as formações que nós temos são formações muito técnicas e impositivas,	Significações acerca da FC.	INDICADOR 3 Significações sobre condições objetivas e a	Formações técnicas e impositivas não dão conta das fragilidades do	NS2- FORMAÇÃO CONTÍNUA E O DESENVOLVIMENTO

	PRÉ-INDICADOR	CONTEÚDO TEMÁTICO	INDICADOR 3	Sínteses explicativas provisórias (SEP)	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
	são aquelas para atender um resultado. [...] A gente vai observando muita teoria. [...] mas nós sabemos que o encontro pedagógico ou algumas formações não dão conta de uma fragilidade, que é de um histórico desse professor ou desses professores que deixam a desejar realmente. (Frida, SR 6)		qualidade da formação contínua no âmbito institucional	professor.	PROFISSIONAL: Eu fico muito agoniada com esse negócio de que a nossa formação é só no encontro pedagógico, sabe?

INDICADOR 4 – Expectativas em relação à formação contínua

	PRÉ-INDICADOR	CONTEÚDO TEMÁTICO	INDICADOR 4	Sínteses explicativas provisórias (SEP)	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
29	[...] a gente sabe que formação, esses sistemas formativos, no contexto dessas formações continuadas que já são aligeiradas e pontuais , elas devem partir das necessidades específicas de cada campus , e agora a PRENAE está com a política de uniformização . (Lineu, SR 1)	Qualidade da FC oferecida	INDICADOR 4 Expectativas em relação à formação contínua	A relação das NF com a formação contínua no âmbito institucional e a falta de condições para realizá-la.	NS2- FORMAÇÃO CONTÍNUA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: Eu fico muito agoniada com esse negócio de que a nossa formação é só no encontro pedagógico, sabe?
30	E eu entendo que isso é fruto de uma [...] ausência de uma discussão sobre essas questões no âmbito educacional e no âmbito das instituições de ensino, que acabam sendo podadas por N motivos . Então às vezes por elencar outras prioridades , às vezes como o IFMA faz, por tentar uniformizar a	Expectativa em relação a qualidade da FC oferecida.	INDICADOR 4 Expectativas em relação à formação contínua	A ausência de discussão e a não prioridade do IFMA às NF na formação contínua.	NS2- FORMAÇÃO CONTÍNUA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: Eu fico muito agoniada com esse negócio de que a nossa formação é só no encontro pedagógico, sabe?

	PRÉ-INDICADOR	CONTEÚDO TEMÁTICO	INDICADOR 4	Sínteses explicativas provisórias (SEP)	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
	pauta de formação. (Lineu, SR 6).				NS2- FORMAÇÃO CONTÍNUA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: Eu fico muito agoniada com esse negócio de que a nossa formação é só no encontro pedagógico, sabe?
31	[...] no meu campus eu não vejo perspectiva de isso acontecer, desses momentos serem abertos. Abre esse momento de discussão, a discussão daquele monte de resolução que são impostas para a gente, uma pseudodiscussão, que a gente discute, discute, chega lá na reitoria e eles botam do jeito que eles querem. (Margô, SR 7)	Expectativa em relação a qualidade da FC oferecida.	INDICADOR 4 Expectativas em relação à formação contínua	A relação das NF com a formação contínua no âmbito institucional e a falta de condições para realizá-la.	
32	Eu acho que a primeira questão é não ter o conhecimento suficiente, a formação contínua necessária também, que muitas vezes acabou [graduação e/ou pós-graduação], não quer saber, para poder se apropriar de tal forma e se faça se efetivar isso no seu dia de sala de aula. Eu acho que o primeiro passo, eu aponto como a uma formação que realmente prepare para esse, para ver, para realmente ter mais apropriação. (Frida, SR 01)	A necessidade de uma FC que vise a apropriação.	INDICADOR 4: Expectativa em relação a FC.	O modelo de formação contínua sendo problematizada para além da titulação acadêmica já obtida.	
33	É interessante como essas necessidades formativas foram trazidas, eu entendo que os processos de formação devem partir dos problemas existentes, as necessidades não são questões gerais analisadas [...] (Lineu, SR 7).	Expectativa em relação a FC.	INDICADOR 4: Expectativa em relação a FC.	A PF produzindo um novo entendimento sobre a relação das NF com a formação contínua. Tríade	
34	Com certeza eu reivindicaria esse tipo de formação, [...] E pelo menos no meu campus eu não vejo perspectiva de isso acontecer,	Reivindicação por um FC.	INDICADOR 4: Expectativa em relação a FC.	Desejo da continuidade ao tipo (conteúdo/forma) da PF no seu campus.	

	PRÉ-INDICADOR	CONTEÚDO TEMÁTICO	INDICADOR 4	Sínteses explicativas provisórias (SEP)	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
	desses momentos serem abertos. (Margô, SR 7).				
35	Então o que a gente reivindica? Que as nossas necessidades formativas sejam realmente consideradas em relação à escolha das temáticas a serem discutidas. E que essas nos levem a reflexão . A reflexão crítica , que possa possibilitar o desenvolvimento da nossa prática, o desenvolvimento profissional . (Lineu, SR 7).	FC, NF e a reflexão crítica para o desenvolvimento profissional.	INDICADOR 4: Expectativa em relação a FC.	Reinvindicação de uma formação contínua que considere as NF pautada na reflexão crítica e na direção do DP.	
36	Eu fico muito agoniada com esse negócio de que a nossa formação é só no encontro pedagógico, sabe? Isso é uma coisa que me angustia . Porque é uma angústia , a gente espera que aconteça lá e não acontece. Acontece, na verdade, não vamos menosprezar o trabalho das pessoas, mas muitas vezes não é o que a gente estava esperando. Ou não sei se é porque a nossa expectativa que vai além . (Margô, SR 7).	Expectativa não correspondida na FC no campus.	INDICADOR 4 Expectativas em relação à formação contínua	Angústia da partícipe diante da expectativa não correspondida para os encontros pedagógicos no campus.	NS2- FORMAÇÃO CONTÍNUA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL : Eu fico muito agoniada com esse negócio de que a nossa formação é só no encontro pedagógico, sabe?
37	Então assim, aquele problema que a gente relatou no memorial ele foi agravado agora, inclusive é uma política de uniformização, eles querem uniformizar ementas, querem uniformizar matriz curricular, está assim, uma política meio contraditória e que vai contra tudo que a gente defende, né? (Lineu, SR 1)	A uniformização da formação contínua.	INDICADOR 4 Significações acerca da formação inicial (licenciaturas) oferecida pelo IFMA	A política generalizada da uniformização contrariando a formação contínua defendida pelo partícipe.	

INDICADOR 5 – Significações acerca da formação contínua vivenciada na pesquisa-formação

	PRÉ-INDICADOR	CONTEÚDO TEMÁTICO	INDICADOR 5	Sínteses explicativas provisórias (SEP)	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
38	Então eu achei extremamente importante, eu gostei demais . Não tem mais, pesquisadora? Por que acabou? (Margô, SR 6).	Importância, satisfação e questionamentos sobre o fim.	INDICADOR 5 Significações acerca da formação contínua vivenciada na pesquisa-formação	Produção de afetos alegres na PF e questionamentos sobre o porquê do término.	NS2- FORMAÇÃO CONTÍNUA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL : Eu fico muito agoniada com esse negócio de que a nossa formação é só no encontro pedagógico, sabe?
39	Mas essa foi diferente e é uma coisa que eu sinto falta e que eu vejo muitos colegas também no campus sentirem falta, [...] então para mim realmente foi uma coisa diferenciada . [...]. (Margô, SR 7).	Formação diferenciada (MHD).	INDICADOR 5 Significações acerca da formação contínua vivenciada na pesquisa-formação	Afetos alegres na PF por ter sido uma formação diferenciada.	NS2- FORMAÇÃO CONTÍNUA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL : Eu fico muito agoniada com esse negócio de que a nossa formação é só no encontro pedagógico, sabe?
40	[...] você lançou o tema, lançou os textos , a gente fazia um estudo prévio e fazia uma discussão . Uma discussão que ia sempre relacionada àquele tema, àquele texto , mas que ia muito além, a gente trazia para nossa prática, cada pessoa em cada campus tinha a sua vivência, essa troca de experiências foi muito boa . [...]. (Margô, SR 7).	[Os estudos relacionando-os à prática, troca de experiências e vivências.	INDICADOR 5 Significações acerca da formação contínua vivenciada na pesquisa-formação	A PF como lócus de estudos relacionando-os à prática, troca de experiências e vivências	

	PRÉ-INDICADOR	CONTEÚDO TEMÁTICO	INDICADOR 5	Sínteses explicativas provisórias (SEP)	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
41	Então é isso, é sim, muito relevante. Pelo caráter social, econômico, político-cultural, inúmeros, é totalmente diferente. (Frida, SR 7)	[Reflexões de múltiplas ordens: socioeconômica etc.	INDICADOR 5 Significações acerca da formação contínua vivenciada na pesquisa-formação	A PF gerando afetos alegres e reflexões de múltiplas ordens: social; econômica; político-cultural; pedagógica.	NS2- FORMAÇÃO CONTÍNUA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: Eu fico muito agoniada com esse negócio de que a nossa formação é só no encontro pedagógico, sabe?
42	[...] e na verdade fiquei assim, foi uma abordagem diferente das abordagens dos textos que eu já tinha lido tratando dessa unidade teoria e prática , e que eu, assim... Me levou a algumas reflexões importantes , porque assim, a gente... Eu vinha nessa defesa da teoria e prática como unidade , que a autora aqui também faz isso, mas a teoria andando junto da prática. (Lineu, SR 01)	Formação diferenciada (MHD).	INDICADOR 5 Significações acerca da formação contínua vivenciada na pesquisa-formação	A abordagem diferente do estudo pelo viés do MHD gerando a ampliação da compreensão sobre a unidade teoria e prática.	NS2- FORMAÇÃO CONTÍNUA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: Eu fico muito agoniada com esse negócio de que a nossa formação é só no encontro pedagógico, sabe?
43	E a luta é exatamente isso, é me confrontar mesmo com esses textos, que me mostrem desafios, na verdade, intelectuais , que levem a confrontos de ideias . (Margô, SR 7).	Luta, confronto de ideias e autocrítica.	INDICADOR 5 Significações acerca da formação contínua vivenciada na pesquisa-formação	A PF produzindo a luta pelo novo por meio do confronto de ideias e autocrítica.	
44	[...]. Então essa expansão dessa consciência pedagógica , de ter uma leitura que eu não estava acostumada. Já fiz, mas não tenho mais por hábito, em função de tá estudando mesmo só a parte específica lá do que eu ministro. E aí a gente acaba fazendo uma revisão dessa crença, sobre o que é realmente o ensino, a	Expansão da consciência e revisão sobre ensino e aprendizagem.	INDICADOR 5 Significações acerca da formação contínua vivenciada na pesquisa-formação	Os estudos da PF gerando expansão da consciência e revisão sobre ensino e aprendizagem.	NS2- FORMAÇÃO CONTÍNUA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: Eu fico muito agoniada com esse negócio de que a nossa formação é só no encontro pedagógico, sabe?

	PRÉ-INDICADOR	CONTEÚDO TEMÁTICO	INDICADOR 5	Sínteses explicativas provisórias (SEP)	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
	aprendizagem, eu acho que foi muito importante. (Margô, SR 7).				
45	Quanto aos saltos qualitativos, [...], me fez, eu, como Biólogo e como Pedagogo, perceber esses aspectos que eu tangenciava não de propósito, porque são importantes. E não é que eu não achava importante, eu não pensava ser importante, é porque eles passavam por mim sem perceber. Então em relação a salto qualitativo é que essas perspectivas, essas novas compreensões, se juntam ao repertório que eu já tinha e, com certeza, enriqueceu, enriqueceu. (Lineu, SR 7).	O salto qualitativo e suas novas compreensões.	INDICADOR 5 Significações acerca da formação contínua vivenciada na pesquisa-formação	O salto qualitativo gerado na PF por meio de novas compreensões de aspectos da realidade até então despercebidos.	
46	Eu preciso lutar por condições, por exemplo, de um encontro pedagógico desse, que eles não sejam uma junção de esvaziamentos primeiramente de pessoas e teóricos. Ou ao mesmo tempo uma enxurrada de teorias que não fazem sentida à minha prática. (Frida, SR 7).	Necessidade de lutar por uma FC que faça sentido.	INDICADOR 5 Significações acerca da formação contínua vivenciada na pesquisa-formação	A PF gerando necessidade de luta por condições de uma formação que faça sentido à prática.	NS2- FORMAÇÃO CONTÍNUA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: Eu fico muito agoniada com esse negócio de que a nossa formação é só no encontro pedagógico, sabe?

INDICADOR 6 – Movimento da tomada de consciência acerca da docência nas licenciaturas

	PRÉ-INDICADOR	CONTEÚDO TEMÁTICO	INDICADOR 6	Sínteses explicativas provisórias (SEP)	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
47	[...] Então assim, houve uma deficiência em relação a isso, ao trabalho dessas teorias lá na formação inicial dos professores que estão em exercício , e o que preocupa é que esses professores em exercício estão formando novos professores , então isso vai ser perpetuando . (Lineu, SR 01).	Empobrecimento teórico e sua perpetuação.	Indicador 6 Movimento da tomada de consciência acerca da docência nas licenciaturas;	Empobrecimento teórico na formação inicial e a preocupação com a sua perpetuação.	NS3- MEDIAÇÕES DA PESQUISA-FORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA DO PROFESSOR: “é como se a gente estivesse num rolo compressor e nem percebesse”.
48	E o interessante é que essas temáticas configuram, elas perpassam, ou melhor, os temas trabalhados perpassam essas necessidades todas que a gente elencou lá no memorial , no início, e que a gente não percebe . É interessante que a gente não percebe, pelo menos eu, são questões que passam por nós sem a gente perceber, então é lógico que contribuiu . (Lineu, SR 7).	O movimento das NFs.	Indicador 6 Movimento da tomada de consciência acerca da docência nas licenciaturas;	O contributo da PF no movimento das NF que era despercebido pelo partícipe.	MEDIAÇÕES DA PESQUISA-FORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA DO PROFESSOR: “é como se a gente estivesse num rolo compressor e nem percebesse”.
49	[...] assim, eu me sinto , quanto a essas políticas educacionais de caráter empresarial , na verdade, eu acho que a gente tá entre a cruz e a caldeirinha . Por quê? Cada vez mais a gente tem resoluções, nós temos portarias, nós temos documentos que nos obrigam a seguir esse modelo . (Margô, SR 04).	Reflexão sobre o caráter empresarial das políticas educacionais e legislação.	Indicador 6 Movimento da tomada de consciência acerca da docência nas licenciaturas;	A PF gerando sentimentos angustiantes na partícipe ao Reflexão o caráter empresarial das políticas educacionais e legislação.	MEDIAÇÕES DA PESQUISA-FORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA DO PROFESSOR: “é como se a gente estivesse num rolo compressor e nem percebesse”.
50	E aí fica a educação mercantilizada e a escola, os alunos mais pobres são os que mais sofrem, são os que dependem da escola pública. [...] isso é histórico, essa questão [...] alguns tem uma educação de um jeito, e outros tem uma educação de outra, é para perpetuar quem está em um status quo , quem está no outro,	A educação mercantilizada e a perpétua exploração.	Indicador 6 Movimento da tomada de consciência acerca da docência nas licenciaturas;	A perpetuação da exploração do humano por meio da educação mercantilizada produzindo chateação no partícipe.	MEDIAÇÕES DA PESQUISA-FORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA DO PROFESSOR: “é como se a gente estivesse num rolo compressor e nem percebesse”.

	PRÉ-INDICADOR	CONTEÚDO TEMÁTICO	INDICADOR 6	Sínteses explicativas provisórias (SEP)	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
	continua. Aquele vai ser explorado , aquele vai ser explorador . Eu não creio que seja por acaso, infelizmente, é uma discussão que deixa a gente bem chateado. (Lineu, SR 4)				
51	Endossa, enaltece competências, como ela está centrada dentro do behaviorismo, e nós sabemos que tipo de cidadão formamos a partir dessa teoria psicológica , isso está bem claro aí do reprodutivismo, e nos preocupa, porque o ensino é fragmentado , a gente não tem, não vai proporcionar o nosso aluno essa totalidade. (Frida, SR 04).	O reprodutivismo ao desvelar as teorias no ensino.	Indicador 6 Movimento da tomada de consciência acerca da docência nas licenciaturas;	Os estudos produzindo afetos preocupantes quanto a formação humana no desvelar das teorias reprodutivistas no ensino.	MEDIAÇÕES DA PESQUISA-FORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA DO PROFESSOR: “é como se a gente estivesse num rolo compressor e nem percebesse”.
52	Então como é que ele vai estar se colocando com pé de igualdade nessa relação de capital e trabalho centrado nessa lógica neoliberal. (Frida, SR 04)	A questão da desigualdade social na relação capital e trabalho no neoliberalismo.	Indicador 6 Movimento da tomada de consciência acerca da docência nas licenciaturas;	A PF produzindo reflexões sobre a relação capital e trabalho mediado pelo conhecimento do termo think thanks.	MEDIAÇÕES DA PESQUISA-FORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA DO PROFESSOR: “é como se a gente estivesse num rolo compressor e nem percebesse”.
53	“ Think Tanks..., me deu até um tique nervoso quando eu fiquei lendo ele. Tem todo um movimento estruturado, tem tanto nacional, como internacional, eu fiquei assim deslumbrada , porque para mim é algo novo, eu não conhecia esse texto, eu não conhecia esse termo, não sabia falar dessas instituições , eu fiquei: “ meu Deus, que bom que eu estou conhecendo...[...] ” (Frida, SR 5).	O estudo do, até então, desconhecido Think Tanks.	Indicador 6 Movimento da tomada de consciência acerca da docência nas licenciaturas;	O estudo da relação capital e trabalho gerando nervosismo e deslumbramento por meio do termo desconhecido Think Tanks.	MEDIAÇÕES DA PESQUISA-FORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA DO PROFESSOR: “é como se a gente estivesse num rolo compressor e nem percebesse”.
54	“ Eu não conhecia o termo [Think Tanks], na realidade nunca tinha ouvido falar mesmo, novidade para mim, (Lineu, SR 5).	O estudo do até então, desconhecido Think Tanks.	Indicador 6 Movimento da tomada de consciência acerca da docência nas licenciaturas;	O desconhecimento do termo think thanks e o estudo de algo novo na PF.	MEDIAÇÕES DA PESQUISA-FORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA DO

	PRÉ-INDICADOR	CONTEÚDO TEMÁTICO	INDICADOR 6	Sínteses explicativas provisórias (SEP)	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
					PROFESSOR: “é como se a gente estivesse num rolo compressor e nem percebesse”.
55	<p>“Aí eu já ia dizer, <i>thinks tankss</i> eu não sabia de nada, nunca nem tinha ouvido falar na minha vida ((risos)). Ai meu Deus. Eu olhei: “Meu Deus, o que a pesquisadora trouxe? O que é isso aqui?” ((risos)). Mas eu realmente não tinha. Na verdade, antes do texto eu já sabia, a gente percebe que tudo que é imposto, que é colocado, na verdade, no nosso trabalho hoje tá intimamente relacionado com o capital, [...]. Agora saber o que é <i>thinks tankss</i>, eu nunca tinha ouvido falar ((risos)). (Margô, SR 5)</p>	O estudo do até então, desconhecido Think Tanks.	Indicador 6 Movimento da tomada de consciência acerca da docência nas licenciaturas;	A surpresa da partícipe ao compreender pelos estudos na PF que a desconhecida atuação dos <i>thinks tankss</i> .	MEDIAÇÕES DA PESQUISA-FORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA DO PROFESSOR: “é como se a gente estivesse num rolo compressor e nem percebesse”.
56	<p>Para falar a verdade eu nem sabia que existiam empresas. Eu sabia que existe empresas de assessoramento, empresas que buscam realmente a resolução de problemas e isso a gente sabe que existe, mas não que elas são exatamente voltadas para levar essa proposta, que existe essa rede em vários países. A dimensão, na verdade, disso, eu não tinha o menor conhecimento para falar verdade, achava que era uma coisa, sei lá, de filme. Eu digo: “Meu Deus, é verdade”. (Margô SR 5)</p>	O estudo do até então, desconhecido Think Tanks.	Indicador 6 Movimento da tomada de consciência acerca da docência nas licenciaturas;	Afetos produzidos na PF diante do conhecimento da dimensão do modus operandi não fictício dos <i>thinks thanks</i> .	MEDIAÇÕES DA PESQUISA-FORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA DO PROFESSOR: “é como se a gente estivesse num rolo compressor e nem percebesse”.
57	<p>Como eu notei que eu estava enferrujada nas leituras, nossa, [...] E como a gente precisa sempre estudar. (Frida, SR 6)</p>	Necessidade de estudos/leituras.	Indicador 6 Movimento da tomada de consciência acerca da docência nas licenciaturas;	A PF produzindo necessidades de mais estudos.	MEDIAÇÕES DA PESQUISA-FORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA DO PROFESSOR: “é como se a

	PRÉ-INDICADOR	CONTEÚDO TEMÁTICO	INDICADOR 6	Sínteses explicativas provisórias (SEP)	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
					gente estivesse num rolo compressor e nem percebesse”.
58	[...] mas eu consegui fazer uma linkagem bem direta com as nossas discussões até aqui. Marquei aqui no texto. [...] mas é essa a ideia, essas instituições, como são colocadas aqui no texto, fazem lobby , defendem e claramente defendem uma ideologia de direita , na maioria das vezes, eles defendem o neoliberalismo, eles priorizam o mercado. (Lineu, SR 5)	Correlação dos estudos na PF.	Indicador 6 Movimento da tomada de consciência acerca da docência nas licenciaturas;	Correlação dos estudos na PF pelo partícipe na compreensão da atuação e intenções dos <i>Thinks thanks</i> e os interesses neoliberais.	MEDIAÇÕES DA PESQUISA-FORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA DO PROFESSOR: “é como se a gente estivesse num rolo compressor e nem percebesse”.
59	Porque quando você falou em emancipação humana, primeiro, eu fui atrás para saber o que era ((riso)) , exatamente do que estava se tratando, na verdade. Como eu disse, eu não tenho o hábito dessas leituras, para essa área. E aí eu fui atrás de me aprofundar , de revisar, de ver coisas que eu realmente já tinha até esquecido ((riso)). (Margô, SR 6)	Necessidades de aprendizagens sobre emancipação humana}	Indicador 6 Movimento da tomada de consciência acerca da docência nas licenciaturas;	Os estudos criando necessidades de aprendizagens sobre emancipação humana.	MEDIAÇÕES DA PESQUISA-FORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA DO PROFESSOR: “é como se a gente estivesse num rolo compressor e nem percebesse”.
60	E essa formação me trouxe mais essa conscientização do meu lugar de fala, do meu posicionamento primeiramente como ser humano, a nossa existência se faz no nosso trabalho. Essa relação educação e trabalho é muito forte , porque são essas relações que demarcam o meu existir no mundo. (Frida, SR 7)	A consciência sobre trabalho, educação e humanidade.	Indicador 6 Movimento da tomada de consciência acerca da docência nas licenciaturas;	A PF expandindo a consciência sobre a relação trabalho, educação e a existência da humanidade.	MEDIAÇÕES DA PESQUISA-FORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA DO PROFESSOR: “é como se a gente estivesse num rolo compressor e nem percebesse”.
61	Ele simplesmente está perpetuando práticas reprodutivistas e excludentes , que atendem a esse trabalho manual, ou	A Reflexão sobre a formação omnilateral.	Indicador 6 Movimento da tomada de consciência acerca da docência nas	Os estudos da PF produzindo incômodo com a práticas reprodutivistas e	MEDIAÇÕES DA PESQUISA-FORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO

	PRÉ-INDICADOR	CONTEÚDO TEMÁTICO	INDICADOR 6	Sínteses explicativas provisórias (SEP)	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
	seja, vai formar alunos com trabalho manual e deixa de lado o trabalho intelectual. Ou seja, ele se distancia dessa educação unitária, integral, politécnica e omnilateral, que é essa junção, que é essa unidade do trabalho manual com o trabalho intelectual. (Frida, SR 7)		licenciaturas;	excludentes que não atendem a uma formação omnilateral.	DA CONSCIÊNCIA DO PROFESSOR: “é como se a gente estivesse num rolo compressor e nem percebesse”.
62	E nós sabíamos que cada paradigma, cada teórico, ele vai se colocando num tipo de formação humana. Que tipo de homem a gente tá formando? Que tipo de cidadão? Para que tipo de sociedade? (Frida, SR 6)	A formação humana e a sociedade produzida.	Indicador 6 Movimento da tomada de consciência acerca da docência nas licenciaturas;	Indagações sucessivas da partícipe sobre a formação humana e sociedade que estamos produzindo.	MEDIAÇÕES DA PESQUISA-FORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA DO PROFESSOR: “é como se a gente estivesse num rolo compressor e nem percebesse”.
63	E esse texto chama muita atenção, porque durante muito tempo o positivismo, a forma de se formar mediante esse positivismo, os caracteres mais tradicionais, era tido como universal. Pronto. É isso e pronto. Mas nós sabemos que dentro das nossas escolas, ele é superado, porque não dá conta de a gente compreender essa subjetividade, compreender essas necessidades, de superar essa superficialidade [...] (Frida, SR 6).	A superação do positivismo para uma formação humana.	Indicador 6 Movimento da tomada de consciência acerca da docência nas licenciaturas;	Os estudos da PF gerando a necessidade de superação do positivismo para a formação humana.	MEDIAÇÕES DA PESQUISA-FORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA DO PROFESSOR: “é como se a gente estivesse num rolo compressor e nem percebesse”.
64	“[...] essa discussão aqui trouxe à tona [necessidade de] a gente repensar o nosso lugar de fala, [...] o meu posicionamento como professor, [...]. Então quando se colocou essas prerrogativas, me fez muito pensar essa relação, que tipo de aluno eu formo quando eu me proponho seguir uma	Lugar de fala, formação do aluno e a BNCC.	Indicador 6 Movimento da tomada de consciência acerca da docência nas licenciaturas;	Reflexão produzida na PF sobre a questão do tipo de formação de humano ante os pressupostos do currículo vigente.	MEDIAÇÕES DA PESQUISA-FORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA DO PROFESSOR: “é como se a gente estivesse num rolo compressor e nem percebesse”.

	PRÉ-INDICADOR	CONTEÚDO TEMÁTICO	INDICADOR 6	Sínteses explicativas provisórias (SEP)	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
	BNCC, seguir essa reforma do ensino médio, que tem como pressuposto principal uma linha de reprodução. (Frida, SR 04)				
65	[...] é como se a gente estivesse num rolo compressor e a gente nem percebesse . Em relação a isso, a gente ilustra o lobby, em relação aos instrumentos normativos, que privilegiam o neoliberal, [...] na verdade não é nem que privilegiam, eles olham só para visão de mercado, uma visão de formação limitada, bem pragmática, que não considera a formação humana, a formação por inteiro . (Lineu, SR 5).	O rolo compressor que desconsidera a formação humana.	Indicador 6 Movimento da tomada de consciência acerca da docência nas licenciaturas;	O “rolo compressor” do neoliberalismo nas políticas educacionais limitando o processo de formação humana	MEDIAÇÕES DA PESQUISA-FORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA DO PROFESSOR: “é como se a gente estivesse num rolo compressor e nem percebesse”.
66	[...] a nossa escola em si , que prepara no ensino fundamental, médio, a educação básica em si, não nos prepara para pensarmos criticamente, pensar para que a gente possa sempre estar nos interrogando sobre essa lógica neoliberal, sobre pensar fora da caixa . " (Frida, SR 5).	O “pensar fora da caixa” diante da lógica neoliberal.	Indicador 6 Movimento da tomada de consciência acerca da docência nas licenciaturas;	A reflexão crítica e o chamamento da partícipe para “pensar fora da caixa” diante da lógica neoliberal.	MEDIAÇÕES DA PESQUISA-FORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA DO PROFESSOR: “é como se a gente estivesse num rolo compressor e nem percebesse”.
67	[...] me fez refletir sobre aspectos que eu não concordo, mas que eu não estava percebendo, por conta do aumento da carga de trabalho. Então, a gente fica num rolo compressor mesmo e algumas questões a gente acaba não tangenciando, não percebendo . (Lineu, SR 6).	O rolo compressor tangenciando questões necessárias.	Indicador 6 Movimento da tomada de consciência acerca da docência nas licenciaturas;	Os estudos gerando reflexões sobre o aumento da carga de trabalho tangenciando questões necessárias.	MEDIAÇÕES DA PESQUISA-FORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA DO PROFESSOR: “é como se a gente estivesse num rolo compressor e nem percebesse”.
68	O professor esmagado pelas resoluções e portarias, entre outros. E é esmagado para que tipo de aluno ele está formando , se de fato é um cidadão	[as normativas e esmagadoras da atividade docente]	Indicador 6 Movimento da tomada de consciência acerca da docência nas licenciaturas;	As normativas e legislação educacional esmagando a atividade docente e a formação humana.	MEDIAÇÕES DA PESQUISA-FORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA DO

	PRÉ-INDICADOR	CONTEÚDO TEMÁTICO	INDICADOR 6	Sínteses explicativas provisórias (SEP)	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
	dentro de uma ordem mercadológica ou para uma ordem que ele vai ser um cidadão que vai intervir de uma forma que vai ter essa qualidade no seu lugar de fala e de posicionamento em sociedade. (Frida, SR 7)				PROFESSOR: “é como se a gente estivesse num rolo compressor e nem percebesse”.
69	O próprio MEC , na verdade, quando ele coloca um instrumento de avaliação de cursos superiores , onde muitos itens a gente só consegue pontuação máxima se a gente desenvolver os nossos alunos com potencial para o mercado [...] (Margô, SR 04).	O MEC e seus critérios com fins para o mercado.	Indicador 6 Movimento da tomada de consciência acerca da docência nas licenciaturas;	O próprio MEC e a avaliação de cursos de licenciaturas prezando por critérios com fins para o mercado.	MEDIAÇÕES DA PESQUISA-FORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA DO PROFESSOR: “é como se a gente estivesse num rolo compressor e nem percebesse”.
70	E o pio r é que a gente se sente... é. [...] estou na coordenação, e pior que a gente se sente perpetuando isso. E em que sentido? No sentido que são metas que estão embasadas no neoliberalismo e que a gente se sente na obrigação de cumpri-las ou de executá-las em prol do curso , em prol da instituição, para que o curso não seja mal avaliado, para que a instituição não seja mal avaliada. (Lineu, SR 5)	Perpetuação das metas do neoliberalismo.	Indicador 6 Movimento da tomada de consciência acerca da docência nas licenciaturas;	Sentimento ruim por perpetuar as metas do liberalismo em prol de um bom resultado avaliativo.	MEDIAÇÕES DA PESQUISA-FORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA DO PROFESSOR: “é como se a gente estivesse num rolo compressor e nem percebesse”.
71	E até isso parte desde a escolha dos meus textos, desde o meu planejamento, desde a execução . (Frida, SR 7).	Reflexões sobre o planejamento e sua execução.	Indicador 6 Movimento da tomada de consciência acerca da docência nas licenciaturas;	O modo de planejar sendo ampliado na pesquisa-formação	MEDIAÇÕES DA PESQUISA-FORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA DO PROFESSOR: “é como se a gente estivesse num rolo compressor e nem percebesse”.
72	Mas eu não tinha tido essa, [...] de pensar como é que ele [licenciando] vai para a prática sem o domínio prévio	Novas reflexões sobre unidade teoria e	Indicador 6 Movimento da tomada de consciência acerca da docência nas	O estudo oportunizando a reflexão sobre a indissociabilidade teoria e	MEDIAÇÕES DA PESQUISA-FORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO

	PRÉ-INDICADOR	CONTEÚDO TEMÁTICO	INDICADOR 6	Sínteses explicativas provisórias (SEP)	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
	da teoria, e a autora [...] enfatiza isso muito bem, e me levou a refletir , porque eu sei que tem que haver uma unidade, tem que haver uma indissociabilidade. (Lineu, SR 01)	prática.	licenciaturas;	prática no encaminhamento do licenciando para a prática.	DA CONSCIÊNCIA DO PROFESSOR: “é como se a gente estivesse num rolo compressor e nem percebesse”.
73	[...] mas antes de se trabalhar essas questões práticas, no caso da docência, é necessário que você tenha um conhecimento teórico prévio. Então foi o que mais me chamou atenção nesse texto, que é uma abordagem diferente do que eu vinha lendo sobre o tema, pesquisadora. Te confesso. (Lineu, SR 01)	A satisfação com abordagem diferenciada e acessada na PF.	Indicador 6 Movimento da tomada de consciência acerca da docência nas licenciaturas;	Confissão de afeto gerado na PF por meio da abordagem estudada e A concordância com esta abordagem acessada na PF.	MEDIAÇÕES DA PESQUISA-FORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA DO PROFESSOR: “é como se a gente estivesse num rolo compressor e nem percebesse”.
74	Quanto ao texto , eu te confesso que eu fiquei bem intrigado com esse texto, assim, eu li muito sobre teoria e prática, no mestrado, no doutorado, já que foram em educação, mas é interessante como a abordagem dos autores foi outra. Essa de indissociabilidade, todos focam nisso, mas eu achei bem interessante as reflexões que esse texto trouxe. [...] Eu fiquei bem intrigado. (Lineu, SR 01)	Novas reflexões sobre unidade teoria e prática.	Indicador 6 Movimento da tomada de consciência acerca da docência nas licenciaturas;	PF gerando sentimentos intrigantes no partícipe ao produzir novas reflexões sobre unidade teoria e prática. A pesquisa-formação produzindo afetos alegres e mediando a aprendizagens e desenvolvimento sobre a docência.	MEDIAÇÕES DA PESQUISA-FORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA DO PROFESSOR: “é como se a gente estivesse num rolo compressor e nem percebesse”.
75	Na verdade, a contribuição no meu caso foi bem interessante, porque eu tenho leitura de textos na área da educação, mas não tinha leitura de textos nessa perspectiva que foi trabalhada durante essa formação. (Lineu, SR 7).	Estudos sob uma perspectiva interessante.	Indicador 6 Movimento da tomada de consciência acerca da docência nas licenciaturas;	Afetos alegres produzidos pela perspectiva interessante das leituras na área da educação na PF.	MEDIAÇÕES DA PESQUISA-FORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA DO PROFESSOR: “é como se a gente estivesse num rolo compressor e nem percebesse”.
76	“[...] inclusive eu estava até comentando com uma colega, que eu tô participando dessa pesquisa, que me abriu a mente pra vários questionamentos que eu não	As leituras não habituais (por ex. formação humana) oportunizadas na PF.	Indicador 6 Movimento da tomada de consciência acerca da docência nas licenciaturas;	O estudo de temas não habituais (por ex. formação humana) da partícipe oportunizadas na PF gerando	MEDIAÇÕES DA PESQUISA-FORMAÇÃO

	PRÉ-INDICADOR	CONTEÚDO TEMÁTICO	INDICADOR 6	Sínteses explicativas provisórias (SEP)	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
	faço, pra textos que eu não tenho oportunidade. Que a gente tem mais é que abraçar, na verdade, essas oportunidades, de fazer esse tipo de discussão, que a gente não tem. (Margô, SR 6).			afetos alegres.	NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA DO PROFESSOR: “é como se a gente estivesse num rolo compressor e nem percebesse”.
77	“Eu acho que a primeira coisa, [...] é a tomada de consciência. A tomada de consciência. Porque a gente tem que, primeiro, pensar sobre a realidade, sobre todo esse contexto, e pra gente poder perceber o contexto, pra gente poder perceber o que tá acontecendo, do que aconteceu e o que tá acontecendo. Então primeiro é isso, é tomada de consciência, um trabalho pautado na reflexão e na crítica. (Lineu, SR 6).	A reflexão crítica e a “tomada de consciência”.	Indicador 6 Movimento da tomada de consciência acerca da docência nas licenciaturas;	Tomada de consciência como condição primária ante o entendimento da realidade.	MEDIAÇÕES DA PESQUISA-FORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA DO PROFESSOR: “é como se a gente estivesse num rolo compressor e nem percebesse”.
78	Se eu não me reconheço no processo do meu trabalho e muito menos no produto, eu vou tá produzindo trabalhos alienados e alunos alienados. (Frida, SR 7).	Trabalho docente X alienação.	Indicador 6 Movimento da tomada de consciência acerca da docência nas licenciaturas;	A pesquisa-formação como atividade reveladora das contradições da docência.	MEDIAÇÕES DA PESQUISA-FORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA DO PROFESSOR: “é como se a gente estivesse num rolo compressor e nem percebesse”.
79	Então quando eu penso nessa dimensão [formação humana], eu posso reconhecer que para eu poder agir diferente, eu preciso primeiro desenvolver essa consciência. E eu considero que eu desenvolvi, mas ao mesmo tempo que eu reconheço que eu preciso de mais formações, eu preciso estudar mais. (Frida, SR 7).	A necessidade de mais estudos e formações para um agir diferente.	Indicador 6 Movimento da tomada de consciência acerca da docência nas licenciaturas;	PF gerando a necessidade de desenvolvimento da consciência por meio de mais estudos e formações para um agir diferente.	MEDIAÇÕES DA PESQUISA-FORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA DO PROFESSOR: “é como se a gente estivesse num rolo compressor e nem percebesse”.
80	Se eu falo tanto em consciência e enfrentamento, e todo dia eu preciso tá	A necessidade da coerência entre o	Indicador 6 Movimento da tomada de consciência	Os estudos gerando a necessidade da coerência do	MEDIAÇÕES DA PESQUISA-FORMAÇÃO

	PRÉ-INDICADOR	CONTEÚDO TEMÁTICO	INDICADOR 6	Sínteses explicativas provisórias (SEP)	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
	com ela bem atendida. Essa ampliação da consciência, a indicação de como eu posso fazer diferente e principalmente a eterna necessidade de repensar o meu fazer docente , levando em consideração a sempre continuação de luta , de ampliação de consciência e de enfrentamento. (Frida, SR 6)	falado/ feito.	acerca da docência nas licenciaturas;	falado/ feito, por meio da ampliação da consciência e luta para repensar o fazer docente.	NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA DO PROFESSOR: “é como se a gente estivesse num rolo compressor e nem percebesse”.
81	[...] Porque esse silenciar muitas vezes, eu sinto muito isso, quando a mulher fala, eu já disse que eu me sinto num contexto extremamente machista , entre outras características, boa parte dos meus coordenadores são homens. Então não adianta eu gritar, eu falar, vai ser principalmente pelas minhas práticas , pelos meus exemplos, por aquilo que eu trago no processo de construção e produto do meu trabalho. E que eu acredito que isso esteja distante dessa lógica mercadológica , dessa lógica que separa. (Frida, SR 7).	Reflexões sobre feminismo e a lógica mercadológica.	Indicador 6 Movimento da tomada de consciência acerca da docência nas licenciaturas;	A PF oportunizando reflexões sobre pautas feministas e a sua prática diante de um contexto machista e de uma lógica mercadológica.	MEDIAÇÕES DA PESQUISA-FORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA DO PROFESSOR: “é como se a gente estivesse num rolo compressor e nem percebesse”.
82	Primeiro, é não nos conformar conhecendo esse tipo de profissional, esse tipo de ser humano que existe no mundo por existir, mas que se a gente for olhar, ele não tá formando, ele não tá nem se transformando e nem transformando o outro ao seu redor. (Frida, SR 7)	Reflexões sobre as condições para o DP.	Indicador 6 Movimento da tomada de consciência acerca da docência nas licenciaturas;	Reflexões geradas na PF sobre as condições para o DP: existir para transformar e a não conformação diante de práticas que não sejam transformadoras.	MEDIAÇÕES DA PESQUISA-FORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA DO PROFESSOR: “é como se a gente estivesse num rolo compressor e nem percebesse”.
83	E quando a gente retoma o conceito de atividade situado dentro dos parâmetros do MHD e da psicologia sócio-histórica , a gente vê que o negócio tem uma complexidade bem maior e que essa atividade só vai , de fato,	A reflexão sobre a categoria Atividade	Indicador 6 Movimento da tomada de consciência acerca da docência nas licenciaturas;	A reflexão gerada na PF sobre a categoria Atividade à luz do MHD e PSH e a relação desta com o desenvolvimento da consciência.	MEDIAÇÕES DA PESQUISA-FORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA DO PROFESSOR: “é como se a gente estivesse num rolo

	PRÉ-INDICADOR	CONTEÚDO TEMÁTICO	INDICADOR 6	Sínteses explicativas provisórias (SEP)	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
	acontecer, se desenvolver, se houver o desenvolvimento dessa consciência. (Frida, SR 2).				compressor e nem percebesse”.
84	Então, eu critico o prescritivo e eu, ao mesmo tempo, enalteço o prescritivo, entendeu? Reproduzindo, é. É uma repetição que a gente nem percebe. É acrítica, não é? Não sei, talvez de forma não intencional, não sei. E aí, assim, essas discussões, para mim, elas estão sendo muito importantes pra eu refletir sobre esses outros aspectos, que eles ficam ali por trás da cortina e acabo não percebendo. (Lineu, SR 5).	Tomada de consciência acerca da própria prática.	Indicador 6 Movimento da tomada de consciência acerca da docência nas licenciaturas;	PF gerando Autocrítica no partícipe e o descortinamento da sua prática automatizada.	MEDIAÇÕES DA PESQUISA-FORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA DO PROFESSOR: “é como se a gente estivesse num rolo compressor e nem percebesse”.
85	[...] quando se fala da atividade, muitas vezes a gente confunde atividade com tarefa, ou seja, eu tenho que cumprir aquilo ali, fazer aquilo ali: “Ah, eu sou professor, tem que fazer”. E vai funcionando no automático para o aluno e vai funcionando no automático pro professor. (Frida, SR 2).	Tomada de consciência acerca da própria prática.	Indicador 6 Movimento da tomada de consciência acerca da docência nas licenciaturas;	O estudo provocando alerta quanto às diferenças entre atividade e tarefa para evitar a prática automatizada.	MEDIAÇÕES DA PESQUISA-FORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA DO PROFESSOR: “é como se a gente estivesse num rolo compressor e nem percebesse”.

INDICADOR 7 – Significações acerca do planejamento docente nas licenciaturas oferecidas pelo IFMA

	PRÉ-INDICADOR	CONTEÚDO TEMÁTICO	INDICADOR 7	Sínteses explicativas provisórias (SEP)	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
86	Aí eu fiquei repensando a minha prática de supervisora de estágio, eu sempre tive a dificuldade de receber um aluno quando nem ele sabe o que ele vai fazer lá, essa é uma crítica que eu venho fazendo todos os anos... (Margô, SR 02).	Tomada de consciência acerca da própria prática.	INDICADOR 7) Significações acerca do planejamento docente nas licenciaturas oferecidas pelo IFMA	A PF gerando reflexão sobre a prática da partícipe. A Pesquisa-formação gerando reflexão crítica sobre a prática pedagógica automatizada	MEDIAÇÕES DA PESQUISA-FORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA DO PROFESSOR: “é como se a gente estivesse num rolo compressor e nem

	PRÉ-INDICADOR	CONTEÚDO TEMÁTICO	INDICADOR 7	Sínteses explicativas provisórias (SEP)	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
					percebesse”.
87	[...] mas eu acho que agora eu posso refazer também o meu planejamento, pra conseguir ajudar nesse espaço de formação, [...] . (Margô, SR 02)	Necessidade em refazer o planejamento.	INDICADOR 7) Significações acerca do planejamento docente nas licenciaturas oferecidas pelo IFMA	Os conhecimentos sobre o planejamento e a atividade pedagógica sendo ampliados por meio da pesquisa-formação	MEDIAÇÕES DA PESQUISA-FORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA DO PROFESSOR: “é como se a gente estivesse num rolo compressor e nem percebesse”.
88	Eu acho que é uma coisa que eu vou mudar a partir de agora, nas minhas ações, nas minhas escolhas, tudo que for relacionado à parte social, à política. Tentar fazer com um fim, não só porque eu vou falar de direitos humanos e tudo. Mas o que eu quero dos alunos, o que eu posso formar, o que eu posso levá-los a discutir, a pensar mesmo, a refletir, na verdade, sobre isso. Porque o que eu tenho feito é muito mecânico, na verdade, eu tô lá, eu tô passando. (Margô, SR 6).	Tomada de consciência acerca da própria prática.	INDICADOR 7) Significações acerca do planejamento docente nas licenciaturas oferecidas pelo IFMA	Os estudos criando a necessidade na partícipe de rever objetivos e escolhas diante de uma prática mecanizada.	MEDIAÇÕES DA PESQUISA-FORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA DO PROFESSOR: “é como se a gente estivesse num rolo compressor e nem percebesse”.
89	[...] mas eu acho que agora eu posso refazer também o meu planejamento, pra conseguir ajudar nesse espaço de formação, [...] . (Margô, SR 02)	Planejamento repensado e refeito.	INDICADOR 7) Significações acerca do planejamento docente nas licenciaturas oferecidas pelo IFMA	A Pesquisa-formação gerando reflexão crítica sobre a prática pedagógica automatizada	MEDIAÇÕES DA PESQUISA-FORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA DO PROFESSOR: “é como se a gente estivesse num rolo compressor e nem percebesse”.
90	Quando eu estava ao longo aí da nossa formação, eu sempre pensava nas disciplinas que eu ministro e de que forma que eu poderia mudar. E aí eu fiquei pensando, eu vou ministrar novamente a disciplina Metodologia do	Tomada de consciência acerca da própria prática.	INDICADOR 7) Significações acerca do planejamento docente nas licenciaturas oferecidas pelo IFMA	A PF produzindo a negação do velho/práticas fossilizadas A Pesquisa-formação gerando reflexão crítica sobre a prática pedagógica automatizada	MEDIAÇÕES DA PESQUISA-FORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA DO PROFESSOR: “é como se a gente estivesse num rolo

	PRÉ-INDICADOR	CONTEÚDO TEMÁTICO	INDICADOR 7	Sínteses explicativas provisórias (SEP)	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
	Ensino de Ciências e aí eu vou fazer de um jeito diferente do que eu já fazia. (Margô, SR 7).				compressor e nem percebesse”.
91	“[...] eu entendo que na minha atividade pedagógica eu sempre foquei muito na questão profissional, na questão de preparo profissional, preparo para o mercado de trabalho. Então eu penso que quando a gente fala aqui [...] que eu vou negar agora, e que a partir dessas discussões eu passo a entender que o processo formativo não visa só o mercado de trabalho, isso é uma visão liberalista, do liberalismo. [...] (Lineu, SR 7).	[A negação da visão mercantilista no processo formativo dos licenciandos.]	INDICADOR 7) Significações acerca do planejamento docente nas licenciaturas oferecidas pelo IFMA	A PF gerando a negação da visão neoliberal e mercantilista no processo formativo dos licenciandos.	MEDIAÇÕES DA PESQUISA-FORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA DO PROFESSOR: “é como se a gente estivesse num rolo compressor e nem percebesse”.
92	Então, com esses encontros eu acho que ficou bem evidenciada a importância da gente, de nós, professores, valorizarmos o planejamento. Com a preocupação de adotar estratégias no processo de ensino e aprender que possam contribuir para o desenvolvimento do nosso aluno, do nosso estudante, a partir da apropriação de conceitos. (Lineu, SR 7)	A necessidade de planejamento para formação humana }	INDICADOR 7) Significações acerca do planejamento docente nas licenciaturas oferecidas pelo IFMA	Os estudos produzindo necessidade de planejamento com foco na formação humana.	MEDIAÇÕES DA PESQUISA-FORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA DO PROFESSOR: “é como se a gente estivesse num rolo compressor e nem percebesse”.
93	E aí é interessante como ele [Ariosvaldo Moura] põe que é importante essa atividade pedagógica ter objetivos claros, ter um planejamento, ter uma intencionalidade, até pra gente verificar se realmente a gente conseguiu fazer o que a gente se dispôs a fazer. Tinha marcado aqui outra coisa... tá, e que aí essa atividade pedagógica deve sempre estar embasada na superação do	Novas compreensões sobre o planejamento.	INDICADOR 7) Significações acerca do planejamento docente nas licenciaturas oferecidas pelo IFMA	Os estudos na PF gerando novas compreensões de atributos marcantes no planejamento da atividade pedagógica.	MEDIAÇÕES DA PESQUISA-FORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA DO PROFESSOR: “é como se a gente estivesse num rolo compressor e nem percebesse”.

	PRÉ-INDICADOR	CONTEÚDO TEMÁTICO	INDICADOR 7	Sínteses explicativas provisórias (SEP)	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
	pensamento cotidiano , porque isso requer a questão do conhecimento científico, [...] (Frida, SR 2).				
94	[...]. Eu não posso tá na sala de aula pra cumprir simplesmente, preencher aquele diário: “Pronto” . (Frida, SR 7).	Tomada de consciência acerca da própria prática.	INDICADOR 7 Significações acerca do planejamento docente nas licenciaturas oferecidas pelo IFMA	PF gerando reflexões sobre a prática automatizada.	MEDIAÇÕES DA PESQUISA-FORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA DO PROFESSOR: “é como se a gente estivesse num rolo compressor e nem percebesse”.
95	Mas eu considero que o professor, como a gente tem essa autonomia, que a gente desenvolveu motivos aqui para que a gente possa ter essa visão . (Frida, SR 7).	A produção de motivos para uma visão crítica.	INDICADOR 7 Significações acerca do planejamento docente nas licenciaturas oferecidas pelo IFMA	A PF produzindo motivos na partícipe para uma nova visão crítica e autônoma.	MEDIAÇÕES DA PESQUISA-FORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA DO PROFESSOR: “é como se a gente estivesse num rolo compressor e nem percebesse”.

INDICADOR 8 – Indícios de desenvolvimento da consciência acerca da docência nos cursos de formação inicial de professores

	PRÉ-INDICADOR	CONTEÚDO TEMÁTICO	INDICADOR 8	Sínteses explicativas provisórias (SEP)	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
96	E eu acho que, não sei, na verdade, cada um dos textos que você traz nessa formação que eu tô participando, ele abre a minha mente pra coisas que eu não colocava pra mim . Ou até colocava nas minhas disciplinas, mas sem pensar muito sobre isso, no que eu estava fazendo. (Margô, SR 6)	A reflexão crítica, aprendizagem e o estudo categorial.	INDICADOR 8 Indícios de desenvolvimento da consciência acerca da docência nos cursos de formação inicial de professores	PF gerando reflexão crítica ao “abrir a mente” da partícipe sobre as categorias estudadas e necessidades formativas.	MEDIAÇÕES DA PESQUISA-FORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA DO PROFESSOR: “é como se a gente estivesse num rolo compressor e nem percebesse”.
97	Na verdade, foi um momento prazeroso e de aprendizagem , que me fez refletir sobre aspectos que eu não concordo, mas	A reflexão crítica, aprendizagem e o estudo categorial.	INDICADOR 8 Indícios de desenvolvimento da	PF gerando prazer, aprendizagem e reflexões críticas.	MEDIAÇÕES DA PESQUISA-FORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO

	PRÉ-INDICADOR	CONTEÚDO TEMÁTICO	INDICADOR 8	Sínteses explicativas provisórias (SEP)	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
	que eu não estava percebendo, por conta do aumento da carga de trabalho. (Lineu, SR 6).		consciência acerca da docência nos cursos de formação inicial de professores		DA CONSCIÊNCIA DO PROFESSOR: “é como se a gente estivesse num rolo compressor e nem percebesse”.
98	Quando eu li esse texto... [...], eu fiquei assim, é como se tivesse me dado, assim, um tapa, “pá”. Porque quando ele fala da necessidade da criação de espaços formativos para aquele aluno que tá iniciando, para que ele planeje a sua atividade, que ele faça planos organizados, [...] para que ele vá para prática e vejo que nem sempre isso acontece [...]. (Margô, SR 02).	[reflexões sobre espaços formativos e o planejamento]	INDICADOR 8 Indícios de desenvolvimento da consciência acerca da docência nos cursos de formação inicial de professores	Leitura dos textos gerando reflexões e afetos sobre a criação de espaços formativos visando o planejamento das atividades dos licenciandos.	MEDIAÇÕES DA PESQUISA-FORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA DO PROFESSOR: “é como se a gente estivesse num rolo compressor e nem percebesse”.
99	[...] como a minha visão mudou, na verdade, e não ficar só nessa parte técnica, do que os alunos vão ser enquanto biólogos, do conhecimento que eles vão adquirir da minha área específica, mas como um professor, na sua formação como um todo e o que ele pode passar para os alunos. (Margô, SR 7)	Nova visão: por uma formação como um todo.	INDICADOR 8 Indícios de desenvolvimento da consciência acerca da docência nos cursos de formação inicial de professores	PF gerando a necessidade de desenvolver uma formação integral dos licenciandos.	MEDIAÇÕES DA PESQUISA-FORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA DO PROFESSOR: “é como se a gente estivesse num rolo compressor e nem percebesse”.
100	Então quando eu vi essa parte de você realmente ter que criar esse ambiente, de você contribuir com aquele aluno, aí eu tomei um tapa mesmo ((riso)). Pega. [...] Vou começar, vou refazer, repensar, na verdade, essa prática... [...]. (Margô, SR 02)	O estudo e o repensar da prática.	INDICADOR 8 Indícios de desenvolvimento da consciência acerca da docência nos cursos de formação inicial de professores	O estudo na PF produzindo afetos na direção de repensar sua prática.	MEDIAÇÕES DA PESQUISA-FORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA DO PROFESSOR: “é como se a gente estivesse num rolo compressor e nem percebesse”.
101	Eu acho que de salto qualitativo é exatamente isso, eu acho que me deu uma nova perspectiva de como que eu vou pensar a minha metodologia, eu	O salto qualitativo na metodologia.	INDICADOR 8 Indícios de desenvolvimento da consciência acerca da	A PF gerando um salto qualitativo na metodologia da partícipe no Estágio e disciplinas de um modo geral.	MEDIAÇÕES DA PESQUISA-FORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA DO

	PRÉ-INDICADOR	CONTEÚDO TEMÁTICO	INDICADOR 8	Sínteses explicativas provisórias (SEP)	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
	acho que principalmente quando eu tiver com alunos de estágio, mas em outras disciplinas também. (Margô, SR 7).		docência nos cursos de formação inicial de professores		PROFESSOR: “é como se a gente estivesse num rolo compressor e nem percebesse”.
102	Então me despertou muito de não continuar ser essa professora que: “Pronto. É isso aqui que eu tenho que fazer, eu vou pegar isso aqui e pronto”. Não. (Frida, SR 7)	A negação de práticas prontas e acabadas.	INDICADOR 8 Indícios de desenvolvimento da consciência acerca da docência nos cursos de formação inicial de professores	PF produzindo o despertar para não continuidade do atual modo de ser professora e a negação de práticas prontas.	MEDIAÇÕES DA PESQUISA-FORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA DO PROFESSOR: “é como se a gente estivesse num rolo compressor e nem percebesse”.
103	Também foi possível nesse contexto do planejamento, o que eu inovaria, o que eu reelaboraria? Seria a inserção de discussões que levem, que propiciem essa formação humana integral que a gente tanto discutiu aqui. (Lineu, SR 7)	Planejamento inovado e a formação humana.	INDICADOR 8 Indícios de desenvolvimento da consciência acerca da docência nos cursos de formação inicial de professores	A prática reelaborada por meio de um planejamento inovado visando a formação humana.	MEDIAÇÕES DA PESQUISA-FORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA DO PROFESSOR: “é como se a gente estivesse num rolo compressor e nem percebesse”.
104	[...] então, eu acho que é isso, eu acho que a seleção que eu vou fazer a partir de agora, o tipo de texto, talvez eu vá tentar uma abordagem mais personalizada, não sei , baseada em problemas. Tentar estimular o pensamento crítico dos alunos não só naquele conteúdo específico, nas metodologias que eu vou utilizar, nos estágios que eu vou acompanhar. [...] (Margô, SR 7).	Necessidade de uma metodologia para um pensamento crítico.	INDICADOR 8 Indícios de desenvolvimento da consciência acerca da docência nos cursos de formação inicial de professores	Os estudos gerando a necessidade de uma metodologia que trabalhe o pensamento crítico nos licenciandos.	MEDIAÇÕES DA PESQUISA-FORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA DO PROFESSOR: “é como se a gente estivesse num rolo compressor e nem percebesse”.
105	Compreendo o desenvolvimento profissional como um processo que visa à evolução, continuidade, aprofundamento de conhecimentos e o desenvolvimento de saberes pelo	O DP enquanto processo.	INDICADOR 8 Indícios de desenvolvimento da consciência acerca da docência nos cursos de	O DP enquanto processo e a sua relação com a reflexão sobre a prática docente favorecendo mudanças educativas.	MEDIAÇÕES DA PESQUISA-FORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA DO PROFESSOR: “é como se a

	PRÉ-INDICADOR	CONTEÚDO TEMÁTICO	INDICADOR 8	Sínteses explicativas provisórias (SEP)	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
	professor que venha a propiciar a reflexão sobre a prática docente e favorecer mudanças educativas em benefício dos educandos, de suas famílias e comunidades. (Lineu, Memorial Formativo)		formação inicial de professores		gente estivesse num rolo compressor e nem percebesse”.
106	[...] De como a minha visão mudou, na verdade, e não ficar só nessa parte técnica, do que os alunos vão ser enquanto biólogos, do conhecimento que eles vão adquirir da minha área específica, mas como um professor, na sua formação como um todo e o que ele pode passar para os alunos. (Margô, SR)	Uma nova visão para além da técnica.	INDICADOR 8 Indícios de desenvolvimento da consciência acerca da docência nos cursos de formação inicial de professores	PF gerando uma nova visão para desenvolver atividade docente para além da técnica.	MEDIAÇÕES DA PESQUISA-FORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA DO PROFESSOR: “é como se a gente estivesse num rolo compressor e nem percebesse”.
107	[...] eu tenho várias ideias do que eu posso colocar em prática a partir de agora, da forma como eu vou agir, como eu falei, lá nos estágios, no preparo das minhas aulas. (Margô, SR 7)	Novo modo de agir docente.	INDICADOR 8 Indícios de desenvolvimento da consciência acerca da docência nos cursos de formação inicial de professores	Os estudos da PF possibilitando um novo modo de planejar e agir docente.	MEDIAÇÕES DA PESQUISA-FORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA DO PROFESSOR: “é como se a gente estivesse num rolo compressor e nem percebesse”.
108	Mas sempre tá estimulando o meu aluno a pensar dessa forma mais crítica. E ao pensar, não somente apontar as críticas, mas também pensar em possibilidades, [...]. Então esse redirecionamento para que a gente possa pensar, sentir e agir diferente, mas de um agir que possa ter essa transformação minha, como professora, mas também do meu aluno. Eu considero que a partir desse pensamento mais concreto eu possa ter uma nova visão. (Frida, SR 7)	Novos modos de pensar, sentir e agir.	INDICADOR 8 Indícios de desenvolvimento da consciência acerca da docência nos cursos de formação inicial de professores	As possibilidades geradas na PF na criação de novos modos de pensar, sentir e agir transformadores. }	MEDIAÇÕES DA PESQUISA-FORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA DO PROFESSOR: “é como se a gente estivesse num rolo compressor e nem percebesse”.

	PRÉ-INDICADOR	CONTEÚDO TEMÁTICO	INDICADOR 8	Sínteses explicativas provisórias (SEP)	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
109	Então o que eu observo, que essa pesquisa-formação nos proporcionou a ter um embasamento para que a gente possa ter a condição necessária para a gente poder agir diferente , como eu já coloquei. (Frida, SR 7).	Novos modos de pensar, sentir e agir.	INDICADOR 8 Indícios de desenvolvimento da consciência acerca da docência nos cursos de formação inicial de professores	A PF oportunizando embasamento na constituição de um novo agir docente.	MEDIAÇÕES DA PESQUISA-FORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA DO PROFESSOR: “é como se a gente estivesse num rolo compressor e nem percebesse”.
108	Mas sempre tá estimulando o meu aluno a pensar dessa forma mais crítica . E ao pensar, não somente apontar as críticas, mas também pensar em possibilidades , [...]. Então esse redirecionamento para que a gente possa pensar, sentir e agir diferente, mas de um agir que possa ter essa transformação minha, como professora, mas também do meu aluno . Eu considero que a partir desse pensamento mais concreto eu possa ter uma nova visão . (Frida, SR 7)	Novos modos de pensar, sentir e agir.	INDICADOR 8 Indícios de desenvolvimento da consciência acerca da docência nos cursos de formação inicial de professores	As possibilidades geradas na PF na criação de novos modos de pensar, sentir e agir transformadores.	MEDIAÇÕES DA PESQUISA-FORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA DO PROFESSOR: “é como se a gente estivesse num rolo compressor e nem percebesse”.
109	Então o que eu observo, que essa pesquisa-formação nos proporcionou a ter um embasamento para que a gente possa ter a condição necessária para a gente poder agir diferente , como eu já coloquei. (Frida, SR 7).	Novos modos de pensar, sentir e agir.	INDICADOR 8 Indícios de desenvolvimento da consciência acerca da docência nos cursos de formação inicial de professores	A PF oportunizando embasamento na constituição de um novo agir docente.	MEDIAÇÕES DA PESQUISA-FORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA DO PROFESSOR: “é como se a gente estivesse num rolo compressor e nem percebesse”.
110	Eu acho que nesse sentido, eu sinto, eu saio com aquela condição: “ Eu preciso estudar mais. Eu preciso tá mais atento a isso ”. E o meu confronto sempre foi nessa questão de ver que eu tenho uma base para poder me fundamentar , mas que eu preciso trazer	Novos modos de pensar, sentir e agir.	INDICADOR 8 Indícios de desenvolvimento da consciência acerca da docência nos cursos de formação inicial de professores	Pesquisa-formação gerando a necessidade de mais estudos fundamentados no MHD para manter-se atenta e pensar /agir fora da caixa.	MEDIAÇÕES DA PESQUISA-FORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA DO PROFESSOR: “é como se a gente estivesse num rolo compressor e nem

	PRÉ-INDICADOR	CONTEÚDO TEMÁTICO	INDICADOR 8	Sínteses explicativas provisórias (SEP)	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
	isso para o meu trabalho. E essa forma de eu trazer para o meu trabalho, eu sempre considero um confronto, porque é um desafio muito grande pensar em agir fora dessa caixa. (Frida, SR 7).				percebesse”.
111	Porque tá tendo remodelagens e esquecendo que o fundamento dela que não deu certos tempos atrás foi principalmente por falta de condições. Condições essas tanto objetivas no sentido também de conhecimento do professor. Então tem que ter muita essa consciência , não é somente: “Eu queria fazer isso”. Mas ao escolher, saber dentro dessa vertente epistemológica, psicológica, entre outras realidades, tá servindo a quem? Fundamente em quê? (Frida, SR 7).	Reflexões sobre o aparente e a essência.	INDICADOR 8 Indícios de desenvolvimento da consciência acerca da docência nos cursos de formação inicial de professores	Os estudos da PF gerando reflexões sobre o aparente em determinadas vertentes epistemológicas/psicológicas e a essência que fundamenta nossas atividades.	MEDIAÇÕES DA PESQUISA-FORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA DO PROFESSOR: “é como se a gente estivesse num rolo compressor e nem percebesse”.
112	Então eu acho assim, a minha contribuição no sentido de inovar, de reelaborar a minha prática a partir do que nós discutimos aqui ao longo desses encontros é isso, é ajustar o meu planejamento com esse foco nessa formação humana integral [...]. Que valorize a aprendizagem, valorize a apropriação de conceitos pelos estudantes e que não esteja focado somente na questão mercadológica. (Lineu, SR 7)	A formação humana e o planejar.	INDICADOR 8 Indícios de desenvolvimento da consciência acerca da docência nos cursos de formação inicial de professores	A formação humana como foco do novo modo de planejar.	MEDIAÇÕES DA PESQUISA-FORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA DO PROFESSOR: “é como se a gente estivesse num rolo compressor e nem percebesse”.
113	[...] eu acho que eu vou promover discussões parecidas com essa que a gente fez. Entendeu? Apesar de eu já fazer essa metodologia, [...] Mas é uma coisa muito técnica, eu sempre fiz com	A inspiração para novas metodologias }	INDICADOR 8 Indícios de desenvolvimento da consciência acerca da docência nos cursos de	As discussões da PF servindo de referência para a partícipe na criação de novas metodologias.	MEDIAÇÕES DA PESQUISA-FORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA DO PROFESSOR: “é como se a

	PRÉ-INDICADOR	CONTEÚDO TEMÁTICO	INDICADOR 8	Sínteses explicativas provisórias (SEP)	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
	artigos relacionados àquela coisa muito técnica... (Margô, SR 7).		formação inicial de professores		gente estivesse num rolo compressor e nem percebesse”.